



Prise de décision des parents à retirer leur enfant de l'école en milieu urbain guinéen: cas de la préfecture de Kindia

Thèse

Mohamed Lamine Dioubate

Doctorat en administration et évaluation en éducation
Philosophiæ doctor (Ph. D.)

Québec, Canada

RÉSUMÉ

Nous assistons actuellement à la naissance d'un phénomène qui a connu une amélioration significative au plan des chiffres, mais qui demeure inquiétant au plan de la réalité vécue. Ce phénomène, auquel les politiques ne prêtent pas attention, prive d'année en année par sa persistance des milliers d'enfants de l'un de leurs droits fondamentaux, celui d'une scolarité primaire complète. La présente recherche examine du point de vue des familles les raisons de la prise de décision de retirer leur enfant de l'école au niveau du second cycle du primaire guinéen. Afin de mieux cerner les raisons qui fondent le choix et l'action posés par les parents, nous avons privilégié une méthodologie de type qualitatif, avec pour technique l'entretien semi-structuré. Pour y parvenir, nous avons constitué un échantillon non probabiliste par choix raisonné basé sur la participation volontaire des parents. Nos critères d'inclusion ont été axés sur trois catégories de parents, c'est-à-dire, être parent résident dans l'un des quartiers où ont eu lieu les entretiens, avoir des enfants inscrits dans l'une des trois écoles ciblées, et avoir retiré un enfant de l'école. Les entrevues ont été menées auprès de 23 parents ayant retiré un ou plus de leurs enfants de l'école. En complément aux informations empiriques, nous avons fait des recherches documentaires pour compléter la problématique, le cadre théorique et conceptuel.

Le cadre théorique et conceptuel de la recherche est consacré essentiellement à la compréhension de la rationalité de l'acteur de Boudon (1973, 1979), donc des parents par rapport au retrait des enfants de l'école. Il tient compte des représentations et des attentes des parents par rapport à leur agir sur-le-champ scolaire et sur la réussite sociale des enfants. Quant à l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979) elle pose l'interrelation qui lie les parents à leur environnement et comment cet environnement peut agir sur leur pouvoir de décision et de fonctionnement.

Les résultats ont permis de répondre à trois interrogations soulevées dans cette recherche. Ils démontrent dans un premier temps un agencement significatif des motifs qui servent à la compréhension de la prise de décision des parents de retirer leurs enfants de l'école. Ils font comprendre que le processus de la prise de décision peut venir de plusieurs personnes responsables des enfants et qu'il se fait dans la recherche de compromis et de négociations entre elles, y compris parfois l'enfant. Dans un deuxième temps, le phénomène de retrait des enfants de l'école par les parents se manifeste par diverses raisons, allant des conditions socioéconomiques

et culturelles, aux facteurs exogènes à la famille. En effet, quel que soit l'angle d'attaque privilégié, il y a toujours une ou des raisons à l'origine du phénomène qui poussent les parents à agir d'une certaine façon. Enfin, dans un troisième temps, même si les parents interviewés ont dans leur très grande majorité fait preuve d'une bonne perception de l'école, d'autres, plutôt minoritaires, ne sont pas favorables à l'école.

Les données collectées sur le terrain révèlent que les familles interviewées empruntent toutes des stratégies différentes pour retirer leurs enfants de l'école. Le discours des parents dans leur grande majorité, quelle que soit leur position sociale, place la réussite sociale des enfants au centre de leurs préoccupations. Aussi, il découle de leurs propos un paradoxe difficile à saisir aux yeux d'un simple observateur, mais qui a tout son sens, car c'est dans cette optique que nous abordons cette recherche, celui d'être conscients des apports considérables que l'éducation scolaire, l'instruction, le français parlé et l'écrit représentent pour eux et pour toute la société. Les parents conscients de toutes ces valeurs que l'école recèle décident quand même de retirer les enfants qui sont déjà inscrits dans le système éducatif. Cette pratique, que nous plaçons dans la logique de la rationalité parentale constitue le nœud de notre travail.

Mots-clés : Prise de décision, Représentation sociale, Stratégie de l'acteur, Rationalité de l'acteur, Réussite sociale.

ABSTRACT

We are now witnessing the emergence of a growing phenomenon, which politicians are not paying attention to, and which by their recurrence deprives thousands of children of one of their fundamental rights from year to year, primary schooling complete. This research examines from the families' point of view the reasons for the decision to withdraw their child from school at the upper secondary level of Guinea. To better comprehend the reasoning that lies behind the parents' decision, we have given preference to a qualitative-type methodology that is based on the semi-structured interview technique. Therefore, we have developed a non-probabilistic sample based on the participants' voluntary participation. Our inclusion criteria focused on three categories of parents i.e. being a parent residing in one of the neighborhoods where the interviews took place, parents having children enrolled in one of the three targeted schools, parents having removed a child from school. Interviews were conducted with 23 parents who had removed one child or more from school. In addition to empirical information, we have conducted documentary research to complement the theoretical and conceptual framework.

This framework is essentially devoted to understanding the rationality of the actor, mainly the parents as regards the removal of children from school. It takes into account the representations and expectations of the parents in relation to their agency on the educational aspect and on the social success of children. As for Bronfenbrenner's (1979) eco-systemic approach, it poses the interrelationship that binds parents up to their environment and how this environment can have an impact on their decision-making process and their agency.

According to the results, three questions raised in this research have been answered. First, a significant set of various factors is highlighted, which help understand the parents' decision to remove their children from school: the removal of children from school is a process that arises clearly from several people in charge of the children, is taken in search for compromise and negotiation between these people, sometimes including the child itself. Then the removal of children from school shows that various reasons are at stake, ranging from the family socio-economic and cultural conditions to external factors. Indeed, whatever the approach to the problem taken, there is always one or more reasons that would endeavor parents to act as such. Finally, if amongst interviewees, parents are overwhelmingly positive towards school, others, though a fair minority, keep opposing the educational system. At this stage, it is worthwhile recalling that this positive perception parents have about the educational system comes from the understanding parents share that school helps children becoming educated, well brought up and responsible men and women, able in the future to stand up for their country. Not with standing the fact that parents do expect from their children succeeding at school to take financial care of the family one day.

Field data reveal that the families who took part in the interview process use different strategies to remove their child from school. The main reason parents give, whatever their social background, is that their children's social success is at the heart of their concern. To a mere observer, the resulting paradox is far from obvious, but is of utmost importance and meaning since this research has been conducted in taking that paradox into account, i.e. though removing their children from school, parents are fully aware that school features such as education, instruction, knowledge of spoken and written French are as important to us as to the society as a whole. Those values that school develops and which parents are aware of do not prevent parents to remove their children from school. Their agency, which we define as part of a logic parental rationality is at the heart of our study.

Keywords: Decision Making, Social Representation, Rationality, Actor, Disappointment, Social Success.

TABLES DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
ABSTRACT	IV
TABLES DES MATIÈRES	VI
SIGLES ET ACRONYMES	XI
REMERCIEMENTS	XIII
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : CONSTRUCTION ET APPRÉHENSION THÉORIQUES DU SUJET	4
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE ET EN GUINÉE	4
I.1. L'ENSEIGNEMENT EN AFRIQUE	4
II.2. PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN GUINÉE	13
CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS	23
II.1. ANALYSE DE LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE : D'UNE RÉALITÉ GÉNÉRALE À CELLE PARTICULIÈRE.	23
II.2. DE LA LITTÉRATURE AFRICANISTE SUR LES ÉCOLES AFRICAINES (HISTORIQUE ET RÉALITÉ DU TERRAIN)	35
CHAPITRE III : CLARIFICATION CONCEPTUELLE ET THÉORIQUE	42
III.1. CADRE THÉORIQUE	42
III.1.1. THÉORIE DE L'INDIVIDUALISME MÉTHODOLOGIQUE	42
III.1.1.1. L'INDIVIDUALISME MÉTHODOLOGIQUE : UN CORPUS SCIENTIFIQUE INTERDISCIPLINAIRE	42
III.1.1.2. L'INDIVIDUALISME MÉTHODOLOGIQUE : UNE THÉORIE DE LA RATIONALITÉ DES ACTEURS (CHOIX ET VALEURS)	44
III.1.1.3. DE LA PERTINENCE DU CHOIX DE L'INDIVIDUALISME MÉTHODOLOGIQUE DANS NOTRE ÉTUDE	50
III.1.2. MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE DE BRONFENBRENNER (1979)	54
III.1.3. SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE ET ARTICULATION DES DEUX MODÈLES RETENUS	61
III.2. CADRE CONCEPTUEL	65

III.2.1. LE CONCEPT DE DÉCISION	65
III.2.2. CONCEPT DE PRISE DE DÉCISION	67
III.2.2.1. PRISE DE DÉCISIONS PROGRAMMÉES OU SIMPLES	68
III.2.2.2. PRISE DE DÉCISIONS NON PROGRAMMÉES OU COMPLEXES	69
III.2.3. LE CONCEPT STRATÉGIE DE L'ACTEUR	73
III.2.4. LE CONCEPT RATIONALITÉ DE L'ACTEUR	77
III.2.5. LE CONCEPT RÉUSSITE SOCIALE	81
III.2.6. LE CONCEPT DE REPRÉSENTATION SOCIALE	83
CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	88
IV.1. CHAMP GÉOGRAPHIQUE	88
IV.2. CHAMP SOCIOLOGIQUE	88
IV.3. LA RECHERCHE QUALITATIVE : LA MÉTHODE ET LA TECHNIQUE	89
IV.3.1. LES LECTURES EXPLORATOIRES ET LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE	90
IV.3.2. UNE APPROCHE QUALITATIVE	91
IV.3.3. TECHNIQUE UTILISÉE	92
IV.4. DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE	94
I V.4.1. NOTRE POSITION SUR LE TERRAIN, QUELLE POSITION?	94
IV.4.2. LOCALISATION DES PARTICIPANTS ET CHOIX DU SITE	97
IV.4.3. JUSTIFICATION DU CHOIX DES ÉCOLES	98
IV.4.4. LE GUIDE D'ENTRETIEN	100
IV.4.5. LE RECRUTEMENT	103
IV.4.6. LES ENTREVUES	111
IV.4.7. LOGIQUE DE LA TRANSCRIPTION	115
IV.4.8. LOGIQUE DE LA CODIFICATION	116
IV.4.8.1. LOGIQUE DÉDUCTIVE	120
IV.4.8.2. LOGIQUE INDUCTIVE	123
IV.5. LA MÉTHODE D'ANALYSE	138
IV.5.1. LE CADRE THÉORIQUE OPÉRATIONNEL	138
IV.5.2. L'ANALYSE QUALITATIVE DES DISCOURS PARENTAUX	140
IV.6. CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE	143
IV.7. CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS	144
IV.7.1. NOMBRE D'ENFANTS RETIRÉS DE L'ÉCOLE PAR RANG DE NAISSANCE	144
IV.7.2. NIVEAU D'ÉTUDES ET METIERS DES FAMILLES	147
DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	150
CHAPITRE V : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	150

V.1. REPRÉSENTATION DE L'ÉCOLE PAR LES FAMILLES : D'UNE VISION POSITIVE À CELLE	
PROFORMATIONS CORANIQUES	151
V.1.1. LES FAMILLES A VISEES POSITIVES SUR L'ÉCOLE	152
V.1.1.1. DES DECIDEURS NON-NEGOCIATEURS	153
V.1.1.2. DES DECIDEURS NEGOCIATEURS OU CONCILIATEURS	155
V.1.2. DES FAMILLES À RESSOURCES LIMITÉES (DÉCISION LIÉE À LA PRÉCARITÉ DES FAMILLES)	157
V.1.3. PERCEPTION DES FAMILLES A VISEE POSITIVE SUR LA REUSSITE SOCIALE	160
V.1.3.1. DES PROREUSSITES SOCIALES A SENS UNIQUE	161
V.1.3.2. DES PROREUSSITES SOCIALES POUR TOUS	162
V.1.3.2.1. LES REGRETTÉS DE LA DÉCISION	163
V.1.3.2.2. LES FIERES DE LA DÉCISION	164
V.2.1. DES DECIDEURS NON-NEGOCIATEURS	168
V.2.2. DES DECIDEURS NEGOCIATEURS OU CONCILIATEURS	170
V.2.3. DES FAMILLES À RESSOURCES LIMITÉES (DÉCISION LIÉE À LA PRÉCARITÉ DES FAMILLES)	171
V.2.4. DES FAMILLES ATTENTIVES PRESSEES OU DES OBSERVATEURS PRESSES	174
V.2.5. PERCEPTION DES FAMILLES NON FAVORABLES OU A VISEE NON POSITIVE SUR LA REUSSITE SOCIALE	177
V.2.6. DES PROREUSSITES SOCIALES A SENS UNIQUE	178
V.2.7. DES PROREUSSITES SOCIALES POUR TOUS	179
V.2.8. LES REGRETTÉS DE LA DÉCISION	181
V.2.9. LES FIÈRES DE LA DÉCISION	182
V.3. LES FAMILLES PROFORMATIONS CORANIQUES	185
V.3.1. DES DECIDEURS NON-NEGOCIATEURS	186
V.3.2. DES FAMILLES ATTENTIVES PRESSEES OU DES OBSERVATEURS PRESSES	187
V.3.3. DES PROREUSSITES SOCIALES POUR TOUS	188
V.3.4. LES FIÈRES DE LA DÉCISION	189
CONCLUSION	193
CHAPITRE VI : DISCUSSION DES RÉSULTATS	195
VI.1. PREMIER OBJECTIF : LES MOTIFS DE LA PRISE DE DÉCISION DE RETIRER LES ENFANTS DE L'ÉCOLE CHEZ LES FAMILLES GUINÉENNES	196
VI.2. DEUXIÈME OBJECTIF : LA RATIONALITÉ COÛTS-RISQUES-BÉNÉFICES DANS LA VISÉE FAMILIALE EN GUINÉE	201
VI.3. TROISIÈME OBJECTIF : LES FAMILLES ET LEURS PERCEPTIONS SUR LA RÉUSSITE SOCIALE DES ENFANTS	207
CONCLUSION	211
BIBLIOGRAPHIE	205
ANNEXE I : CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC LES PARENTS	215
ANNEXE II: GUIDE D'ENTRETIEN DESTINÉ AUX PARENTS QUI ONT RETRIÉ L'UN DE LEURS ENFANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE	216
ANNEXE III: FEUILLET D'INFORMATION	222
ANNEXE IV : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DE...	225

ANNEXE V : LETTRE DESTINÉE AUX DIRECTEURS D'ÉCOLE PRIMAIRE DE LA PRÉFECTURE DE KINDIA	230
ANNEXE VI : LETTRE D'APPEL À PARTICIPER À L'ÉTUDE DESTINÉE AUX PARENTS DES ÉLÈVES	231
ANNEXE VII : BREF CONTENU DU PROJET DESTINÉ AUX PARENTS DES ÉLÈVES	232
ANNEXE VIII : COUPON-RÉPONSE POUR LES PARENTS DES ÉLÈVES	233
ANNEXE IX : LIBELLÉ DE PRISE DE CONTACT TÉLÉPHONIQUE AVEC LE PARENT INTÉRESSÉ POUR CONVENIR D'UNE RENCONTRE	234
ANNEXE X : LETTRE DES REMERCIEMENTS DESTINÉE AUX PARTICIPANTS	235
ANNEXE XI : LETTRE AU DIRECTEUR NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PUBLIC	236

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1: Taux d'abandon par niveau d'études et genre	20
Tableau 2: Impact de l'éducation sur la dimension individuelle et collective	33
Tableau 3: Population touchée par l'enquête	108
Tableau 4: Synthèse du déroulement du recrutement	111
Tableau 5: Synthèse des dimensions référentielles du guide d'entretien (dimension, liste des catégories et sous-catégories)	122
Tableau 6: Portrait-robot des trois profils de familles	128
Tableau 7: Synthèse à la suite de la codification des données	130
Tableau 8: Fiche synthèse d'une famille	130
Tableau 9: Représentation des familles selon le nombre d'enfants retirés par école	146
Tableau 10: Répartition des enfants en fonction des métiers	148
Tableau 11: Tableau synoptique des profils des familles interviewées	149
Tableau 12: Convergences et divergences entre les familles	191
Tableau 13: Synthèse des profils des familles à visées positives sur l'école	193
Tableau 14: Synthèse des profils des familles non favorables à l'école	194
Tableau 15: Synthèse des familles proformations coraniques	194
Tableau 16: Illustration coût-risque-bénéfice de la rationalité des familles	205
Tableau 17: Illustration coût-risque-bénéfice de la rationalité des familles	206
Figure 1: Illustration de Paul Boudreault	58
Figure 2: Modélisation des quatre phases décisionnelles chez Simon (1960)	70
Figure 3: Processus décisionnel rationnel	80
Figure 4: Distribution des lettres aux enfants	106
Figure 5: Critères d'inclusion des familles	110
Figure 6: Processus de la codification	129
Figure 7: Trois profils types de familles	151
Figure 8: Quelques éléments de similitudes et dissimilitudes des 3 profils de familles	192
Figure 9: Modélisation du cadre théorique	192
Figure 10: Schéma de la recherche	219

SIGLES ET ACRONYMES

APEAE	Association des Parents d'Élèves et Amis de l'École
BM	Banque Mondiale
CM1	Classe Moyenne 1
CM2	Classe Moyenne 2
CP1	Classe Préparatoire 1
CP2	Classe Préparatoire 2
CRD	Communauté Rurale de Développement
CRÉE	Communauté de Recherche et d'Entraide en Éducation
CUK	Centre universitaire de Kindia
FG	Franc guinéen
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MEPU-A	Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Alphabétisation
MEPU-EC	Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Éducation Civique
MEP-UC-DGPSDE	Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Éducation Civique, Direction Générale de Planification-Statistique Division l'Éducation.
PASE I et II	Projet d'Ajustement sectoriel de l'Éducation
PCBF	Programme canadien de Bourses de la Francophonie
PEPT	Programme Éducation Pour Tous
PNUD	Programme des Nations Unies Pour le Développement
SSP	Service Statistiques et Planification
SPU	Scolarisation Primaire Universelle
TGE	Gouvernement de transition de l'Éthiopie
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

DÉDICACE

Nombreux sont ceux qui m'ont vu commencer cette thèse, et qui m'ont sans cesse encouragé dans ce périple incitant et sinueux. Pour ces mots bienveillants, ces mots qui glissaient si facilement sous vos langues et qui paraissaient si simples pour vous, mais qui étaient d'une importance capitale pour moi, ces mots qui m'ont donné l'énergie nécessaire afin de persévérer et de ne jamais baisser les bras, à vous, je dédie ce travail.

À la mémoire de

Ma très chère mère Mabintou Fofana! Cette thèse, j'aurais voulu la mettre à ton chevet pour toujours comme ma photo d'enfance que tu as soigneusement gardée à l'autre bout de ton lit. Mais le Maître de l'univers en a décidé autrement pour toi et moi, bref, tout simplement pour nous. Je prie que ton âme repose en paix, dans les délices du paradis éternel. Amen!

REMERCIEMENTS

Permettez-nous d'émettre quelques mots de remerciements envers des sommités scientifiques, car sans leur expérience et leur soutien inconditionnel, cette thèse n'aurait pas vu le jour.

En effet, ce travail, ce fruit laborieux est en partie l'œuvre d'une mère, qui a su lui apporter les balises nécessaires en l'insufflant à son encadré que nous sommes, le réflexe de chercheur, l'intuition scientifique et la rigueur dans la démarche. C'est la raison pour laquelle nous tenons à marquer particulièrement notre infinie gratitude en la désignant comme notre «*mère*», que nous nommons ainsi sans être laudatifs, mais parce qu'elle le mérite, la professeure Lucie Héon, directrice de programme en Administration et politiques éducatives. Notre directrice qui malgré ses triptyques charges à la fois familiales, professionnelles et académiques, a accepté la direction de cette thèse dès le premier jour que nous avons franchi la porte de son bureau et apprécié son évolution. Je peux affirmer qu'avec vous, nous avons découvert ce que c'est que avoir la liberté de faire son travail dans la rigueur et dans l'humilité. Professeure, merci infiniment. Que Dieu vous bénisse et vous accorde une longue vie.

Nous voudrions témoigner de façon solennelle notre profonde et infinie gratitude à la professeure Annie Pilote, grande est notre satisfaction que vous ayez accepté de faire partie des membres du jury; et pour avoir bénéficié de vos apports constructifs pendant tout le processus de cette thèse. Devotre pertinence et de votre rigueur scientifique, nous sommes parvenus à transformer notre projet de recherche en une thèse de doctorat. Trouvez ici, très chère professeure, l'expression de toute notre reconnaissance. Que Dieu vous bénisse et vous accorde tout ce dont votre cœur désire.

À côté d'un baobab scientifique, se dresse toujours un autre de même carrure. À la professeure Rollande Deslandes, ces quelques mots que nous prononçons ici ne suffiront jamais pour vous dire merci. En effet, chère professeure, cette œuvre qui nous réunit ici est aussi le fruit de vos efforts, de vos remarques et suggestions pointues pendant et après nos examens doctoraux. Nous serions ingrats si nous ne reconnaissons pas votre implication et votre souci de cohérence dans la réalisation de cette thèse. C'est pourquoi nous vous disons non seulement merci, mais soulignons le fait de nous avoir accordé votre temps pour l'instruction de notre travail.

Nos remerciements vont également à l'endroit de Pr. Musa Alokpo Dieudonné, Maître de conférences, à l'Université de Kinshasa qui, malgré ses multiples obligations, a bien accepté d'être l'examineur externe de cette thèse et a pu nous apporter par sa lecture soutenue des réponses aux obstacles auxquels nous étions parfois confrontés. Nous sommes très reconnaissant de ses conseils éclairés, de sa disponibilité et surtout de sa rigueur scientifique dans le domaine de la recherche.

Au professeur Denis Savard, nous vous adressons un double remerciement pour nous avoir, non seulement accompagné scientifiquement et moralement dans la présente thèse, mais aussi pour avoir organisé pendant toutes ces années les rencontres de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CREÉ), ce qui nous a donné l'opportunité de bénéficier de vos conseils et de votre expérience de chercheur chevronné. Aux membres de la CREÉ, nous vous disons un grand merci pour la pertinence de vos critiques et observations lors de nos rencontres à l'école doctorale et à celles de la Communauté.

Faire une thèse dans un contexte nord-américain demande que l'on dispose des moyens pour financer les études. Arriver à réaliser cela sans se soucier des finances est une grâce divine qui est passée par le Programme canadien de bourses de la francophonie pour nous atteindre. C'est pourquoi je ne saurais pas terminer cette page de reconnaissance, sans adresser mes sincères remerciements à toute l'équipe du PCBF, qui nous a soutenus et qui a répondu de façon instantanée à toutes nos questions et inquiétudes.

Nous remercions toutes les personnalités administratives et universitaires de l'Université Laval qui nous ont acceptées chez eux et qui nous ont fourni des informations relatives à notre étude.

Enfin, c'est le lieu de traduire une fois de plus notre reconnaissance à notre père Mamady Dioubaté et à notre mère adoptive Hadja Djéfadima Condé pour leurs aides, soutiens, leurs conseils et l'assistance qu'ils nous ont toujours apportée jusqu'à ce jour. Chers parents, soyez-en remerciés à jamais. Que tous ceux qui ont contribué à l'accomplissement de cette œuvre trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude! Comme le dit un dicton africain, «l'oiseau n'oublie jamais la branche sur laquelle il s'est posé avant de prendre son envol». Ainsi, que le Tout-Puissant veuille accorder longue vie à nous tous!

INTRODUCTION

Le droit à l'éducation pour tous sans distinction de sexe est l'une des déclarations universelles des droits de l'homme adoptées en 1948 par l'Organisation des Nations-Unies. C'est à la suite de cette déclaration que la convention relative aux droits de l'enfant a été entérinée par tous les pays du monde à l'exception de deux pays, la Somalie et les États-Unis. Cette convention quant à elle, reconnaît en son article 28, le droit des enfants à l'éducation et exige à l'ensemble des pays signataires la mise en application d'une scolarisation élémentaire et obligatoire sans aucune exclusion. C'est par cette voie que les pays en développement, en particulier les pays africains, peuvent espérer progresser vers les idéaux de paix, de liberté, de justice sociale et sortir du sous-développement où ils se trouvent actuellement pris (Banque Mondiale, 2001).

En 2002, un rapport de la Banque Mondiale (2002) faisant l'état des lieux des enfants travailleurs dans le monde en 2000, rapportait qu'il y avait encore 211 millions d'enfants âgés de 5 à 14 ans qui étaient engagés dans une activité économique «à proscrire». En termes approximatifs, c'est en Afrique subsaharienne que l'on rencontre la plus forte proportion d'enfants de 5-14 ans économiquement actifs 29 % et c'est dans cette même région que l'activité économique des enfants est la plus précoce soit 24 % au niveau des enfants de 5-9 ans. En effet, les facteurs de pauvreté et de fragilité sont des éléments qui contribuent de plus en plus à une mise au travail des enfants, souvent requise pour la survie des ménages, et qui devient, parfois même, une condition de leur scolarisation. Le plus souvent, cette mise au travail rend très difficiles, voire impossible, l'envoi et le maintien des enfants à l'école. La qualité de l'éducation est donc entravée par un niveau important de déperditions scolaires. Plus de 100 millions d'enfants abandonnent l'école prématurément et d'autres se voient obligés de recommencer une même année d'études plusieurs fois (Banque Mondiale, 2002).

En Guinée, d'après une étude du Ministère de l'Enseignement préuniversitaire, il en ressort que dans les années 90, la situation du système éducatif guinéen était plus qu'alarmante. Depuis cette décennie, des mesures importantes ont été prises pour qualifier et valoriser l'éducation en Guinée. Dans l'atteinte de ces objectifs, des progrès quantitatifs très significatifs ont été apportés en matière de scolarisation avec un taux brut de

scolarisation du primaire qui est aujourd'hui de l'ordre de 80% alors qu'il n'atteignait péniblement que plus de 30% en 1990. Dans l'ensemble, certains taux élevés d'abandon enregistrés au niveau régional restent considérables. Pris par région, le plus fort taux d'abandon s'observe à Nzérékoré (22,5%) suivi de Mamou (19,8%), Kindia (19,0%) et Labé (17,5%). Les plus faibles sont constatés à Kankan (11,2%) et à Boké (13,5%). Dans l'ensemble, les filles abandonnent plus que les garçons. Elles représentent en moyenne 136% des garçons qui abandonnent (MEPU-A, 2016).

Il faut rappeler que les politiques scolaires ignorent ou plutôt négligent encore les caractéristiques familiales et sociales à l'origine de la scolarisation et les agents du système éducatif attribuent trop souvent la non-scolarisation à des obstacles culturels. Pourtant, prendre en compte la dimension sociale du champ scolaire apparaît primordial pour comprendre et redynamiser les mécanismes de scolarisation en Afrique. Il convient, à cet effet, de signifier que relier le champ scolaire au champ social et à ses enjeux permet de rappeler le caractère d'abord importé de l'école, mais aussi de souligner les contradictions, passées et actuelles, entre politiques institutionnelles (nationales et internationales), pratiques de scolarisation et appropriation de l'école par les sociétés. Il est cependant important de rappeler ici qu'actuellement, cette articulation entre l'offre éducative et les demandes sociales d'éducation reste d'actualité dans la quasi-totalité des recherches en sciences sociales et humaines autant en sociologie, qu'en anthropologie ou encore en démographie ou même économie (Baux, 2007).

Cette étude, que nous inscrivons dans le champ de la sociologie de l'éducation, est la continuité de ces réflexions en tenant spécifiquement compte de la prise de décision des parents de retirer un de leurs enfants de l'école afin de les orienter vers les activités qui rapportent économiquement.

Pour pouvoir mieux répondre aux objectifs de cette recherche, nous avons pris comme appui la théorie de l'individualisme méthodologique de Boudon (1979), qui traite largement de la question de la rationalité des individus dans le champ social. Cette théorie, pour être complète dans l'explication des raisons du retrait des enfants de l'école, est appuyée par celle du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).

Notre travail comporte deux parties et six chapitres. La première partie de cette thèse comporte quatre chapitres. Dans cette partie sera abordée la problématique (Chapitre I). Suivra la recension des écrits dans le deuxième chapitre (Chapitre II). Puis sera exposée la clarification conceptuelle et théorique dans le troisième (Chapitre III). Pour clore cette première partie, le cadre méthodologique retenu fera l'objet d'une présentation.

La deuxième partie de cette recherche portera sur la présentation et la discussion des résultats qui seront respectivement dans le cinquième et le sixième chapitre. Pour mieux cerner le cinquième chapitre (Chapitre V), une présentation et analyse des résultats obtenus seront faites à ce niveau. Pour mieux saisir le sens profond de ces données, la discussion fera l'objet du sixième et dernier chapitre (Chapitre VI).

PREMIÈRE PARTIE : CONSTRUCTION ET APPRÉHENSION THÉORIQUES DU SUJET

Cette première partie s'articule autour de quatre chapitres fondamentaux qui posent les balises de la présente thèse. Le premier chapitre traite de la problématique. Le deuxième chapitre présente la recension des écrits. Le troisième chapitre aborde les cadres théoriques et conceptuels. Enfin, le quatrième chapitre présente la méthodologie de recherche.

CHAPITRE I : Problématique de l'enseignement en Afrique et en Guinée

Le présent chapitre traite de la situation de l'enseignement en Afrique et en Guinée. L'objectif de ce chapitre est de peindre les problématiques auxquelles l'éducation en Afrique est toujours confrontée aussi bien dans sa forme générale que particulière.

I.1. L'enseignement en Afrique

La gratuité de l'enseignement primaire posée comme l'un des facteurs déterminants de la scolarisation de tous les enfants en Afrique, particulièrement en Afrique subsaharienne, n'a malheureusement pas atteint l'objectif. Certes, elle a permis de diminuer de façon substantielle les frais scolaires pour les parents d'élèves et dans certains cas d'accroître le niveau de scolarisation, mais le constat de nos jours reste encore le même. On constate encore un peu partout dans cette partie de l'Afrique, la présence de milliers d'enfants qui ne fréquentent pas l'école (UNESCO, 2014). Or, lors du Forum de Dakar en 2000, l'un des points majeurs soulevés pour une Scolarisation universelle pour tous était axé sur le taux d'achèvement universel en intégrant bien évidemment la dimension genre et celle de l'amélioration de la qualité des apprentissages. De telles ambitions imposent des stratégies de mise en application qui ne doivent pas se focaliser uniquement sur l'offre scolaire, mais qui doivent également tenir compte de la demande qui détermine les parcours scolaires des enfants (UNESCO, 2014).

Depuis toujours, le problème récurrent à l'éducation en Afrique qui est omis dans les discours nationaux et internationaux est celui de la prise en compte de la perception des familles. C'est d'ailleurs ce qui ressort dans l'étude de Diaz Olvera Lourdes et al., (2010)

réalisée sur la relation entre la pauvreté et l'accessibilité à l'école. Selon l'étude, plusieurs facteurs bloquent l'accès et la rétention des enfants à l'éducation fondamentale. Ces auteurs évoquent que ces facteurs dépendent de l'environnement culturel, social, religieux, mais aussi de la négligence des politiques publiques à faire face au nombre élevé de la population scolarisable. Au cœur de ces facteurs socioéconomiques et socioculturels se trouve la pauvreté qui dissuade la plupart des familles de scolariser leurs enfants. En effet, on peut noter que la précarité absolue des familles représente une menace pour une frange importante de la population scolarisable en termes de coûts et favorise par ricochet l'exclusion de nombreux enfants au système éducatif. Le coût de la scolarisation, sans parler des frais de scolarité et du transport, constitue dans l'ensemble pour beaucoup de familles un obstacle. Le travail des enfants dans les milieux précaires et à revenus très faibles est une réalité quotidienne, qui, si elle est dissimule son caractère d'exploitation, doit être analysé dans les stratégies éducatives familiales (Diaz Olvera Lourdes et al., 2010).

C'est dans cette optique principalement que la gratuité de la scolarité primaire se penche afin d'éviter l'exclusion qui est ressentie au niveau de la précarité des ménages et aussi à préserver l'un des droits fondamentaux des enfants qui est celui de l'accès à l'éducation. Toutefois, il faut rappeler que la gratuité en soi n'est pas suffisante pour qu'on puisse parler de la Scolarisation primaire universelle pour tous, en raison des frais liés à l'éducation qui dépassent même les seules dépenses scolaires(UNESCO, 2014).

De ce point de vue, il importe de penser à un soulagement important des dépenses familiales en minimisant les limites financières auxquelles elles font face et qui les éloignent de l'institution scolaire. Cette ambition affichée et devenue virale dans toutes les grandes rencontres sur l'éducation a été également considérée comme l'une des priorités lors du sommet du millénaire, à l'image de l'objectif des disparités de genre. Cette redéfinition des objectifs, plus éclairante et plus pertinente de la scolarisation primaire universelle (SPU), a pris en appui les résultats de recherches qui montrent clairement que l'achèvement du primaire constitue une condition indispensable à un alphabétisme durable. Les résultats de cette recherche révèlent que l'achèvement de l'enseignement primaire est loin d'être universel dans cette région d'Afrique subsaharienne ainsi que dans les autres régions d'Afrique. Encore plus d'un enfant sur trois d'âge primaire ne complète toujours

pas ce cycle. Plus concrètement, dans les sept pays d'Afrique subsaharienne où les taux d'accès à l'enseignement primaire sont disponibles, l'accès à l'enseignement primaire n'est pas universel : le Burkina Faso (88,3%), les Comores (85,5%), la Côte d'Ivoire (86,9%), l'Érythrée (45,5%), le Mali (75,1%) et le Nigéria (91,3%) (UNESCO, 2014, pp.23-24).

Aujourd'hui, plus qu'hier, nombreux sont les enfants qui ne fréquentent pas encore l'école ou qui ont quitté les bancs de l'école très tôt pour diverses raisons. En 2014, un rapport de l'ISU/ UNESCO mentionnait qu'au total, plus de 58 millions d'enfants qui étaient supposés commencer l'école primaire en 2012 n'ont pas été scolarisés. Parmi eux, seuls 23% ont pu mettre le pied dans l'école, mais ont très tôt abandonné leurs études à mi-chemin. Les données récentes issues du rapport de l'ISU/UNESCO (2016) sur la scolarisation en Afrique ne laissent personne indifférent. Dans ce rapport, on peut se rendre compte que l'objectif fixé en 2000 à Dakar est encore loin d'être atteint au regard des chiffres actuels de scolarisation en Afrique, car les données révèlent qu'environ 263 millions d'enfants en âge d'être inscrit à l'école ne le sont pas encore. Parmi eux, il y a 61 millions d'enfants en âge d'emprunter le chemin du primaire, ayant entre 6 à 11 ans, qui ne le font pas encore. Et 60 millions de jeunes adolescents en âge qui doivent commencer le premier cycle du secondaire dont les âges se situent entre 12 à 14 ans ne le font toujours pas. Une rétrospective montre qu'entre 2000 et 2007, le taux de non-scolarisation au primaire a chuté de 15% à 10%, pour atteindre 9 % en 2014. Aussi, les mêmes données attestent que 1 enfant sur 11 en âge de fréquenter le primaire ne l'est toujours pas. La situation demeure plus dramatique en Afrique subsaharienne qui reste en tête du peloton avec un taux d'exclusion de 21% des enfants qui restent orphelins d'un de leurs droits fondamentaux, l'éducation. Elle est suivie par l'Océanie (12%) et l'Asie de l'Ouest (11%). Les disparités subsistent aussi entre les sexes, en Afrique subsaharienne, 23% des filles et 19% des garçons ne sont pas scolarisés.

Tous ces chiffres sur l'éducation en Afrique dévoilent bien les défis à relever pour les politiques éducatives afin d'assurer une éducation complète et de qualité pour tous les jeunes. Il y a quelques années, Gérard (1997) rapportait dans une des études sur la tentation du savoir en Afrique que l'instruction occupe une place primordiale dans la vie de tous les jours, en ce sens, elle met en la possession de celui ou celle qui la possède des outils

nécessaires (écrire, parler et compter) pour garantir son développement personnel. Celui qui n'a pas eu la chance d'« aller à l'école des blancs » peut considérablement souffrir de cette ignorance et être considéré comme illettré. Car pour lui, Gérard (1997) il faut admettre qu'« idéologiquement, l'instruction est également un passeport pour la ville, une sorte de laissez-passer, mais aussi l'instrument qui autorise le contrôle du rapport de politiques instituées par l'État » (pp.192-193). Cette vision, similairement reprise par Kengne (2011) souligne que la pensée économique et la théorie du capital humain, fortement documentées en éducation par les organismes internationaux comme la Banque mondiale, l'UNESCO ou encore l'UNICEF, considèrent que l'éducation est un bien rentable. Qu'elle est avant tout un investissement et un moyen qui permettent de mesurer les coûts et les bénéfices anticipés donnés par le biais de l'information, les attitudes et les représentations des individus concernés et de leur environnement. Ainsi, « le capital humain de ce fait est un ensemble de connaissances, de qualifications, de compétences et d'autres qualités acquises, apprises, construites et possédées par un individu en vue de s'épanouir dans un secteur d'activité économique » (Kengne, 2011, p.29-30).

Il faut par ailleurs retenir que c'est surtout en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest que l'on a enregistré les plus hauts taux de départs précoces dans le monde. Il est rapporté dans le rapport de l'Institut de statistiques de l'Unesco qu'en 2012, un sur trois des enfants de ces régions qui avaient fait ses débuts dans le primaire était exposé au risque de ne pas achever sa scolarité, du moins, les six années du primaire. Donc, les abandons en cours de cycle étaient prévisibles. Pour une meilleure visibilité de cette situation et dans le but de mieux saisir la relation entre les enfants non scolarisés et ceux qui seront exposés à un départ précoce de l'école, l'ISU a classifié trois catégories d'enfants en âge d'aller au primaire en fonction de leur fragilité scolaire : ceux qui ont quitté prématurément l'école, ceux qui sont susceptibles d'aller à l'école dans les prochaines années et ceux qui ne seront probablement jamais scolarisés. Cette problématique de scolarisation et de continuité avait montré à cette époque que sur les 58 millions d'enfants à qui on donnait la chance de faire leur premier pas vers l'école primaire et qui n'étaient toujours pas scolarisés, seuls 23% sont allés à l'école et ceux-ci, ont vite abandonnés leurs études. Il faut signifier que la situation pour ces enfants n'avait jamais changé, car la plupart d'entre eux avaient quitté l'école sans avoir maîtrisé, voire acquis, les

aptitudes essentielles que l'école est censée leur transmettre. Selon les prévisions, au nombre de ces enfants, 34% étaient censés pratiquer le chemin de l'école dans les années à venir et 43% ne seront probablement jamais scolarisés (ISU/UNESCO, 2014, p.12).

En plus de ce premier facteur, il importe aussi de tenir compte de la situation de la pléthore d'enfants d'âge primaire qui sont déscolarisés et qui a chuté en Afrique Subsaharienne entre 2000 et 2012, de 23,7 millions à 18,2 millions. Selon ce que révèlent les données de l'Institut statistiques de l'Unesco (ISU, 2015), c'est surtout en Afrique de l'Ouest et en Afrique Centrale que vit le tiers de tous les enfants déscolarisés d'âge primaire. Cette dernière région avait le taux de déscolarisation le plus élevé avec plus d'un enfant sur quatre, soit 31% des filles et 23% des garçons n'étant pas scolarisés. D'une façon générale, l'ISU indiquait dans son rapport qu'en 2012, seuls 85% des enfants d'âge primaire étaient scolarisés en Afrique de l'Est et en Afrique Australe et 73% en Afrique de l'Ouest et en Afrique Centrale¹(ISU, 2015).

Sur une base commune, toutes ces régions présentent les mêmes causes, en ce qui a trait à l'échec des objectifs de la scolarisation primaire universelle par les gouvernements de ces pays. Parmi ces causes, on peut citer par exemple les suivantes :

- Structurelles: la plupart des pays ont commencé avec beaucoup de retard dans leur programme d'éducation et d'évaluation;
- Politiques: le manque d'une implication efficace de la part des politiques et des gouvernements a fait que la qualité de l'éducation a chuté dans toutes ces régions et n'a pas abouti à un développement national souhaité;
- Financières: la rareté des ressources a manifestement constitué une contrainte à la mise en œuvre des programmes éducatifs (UNESCO, 2014, pp.21-22).

De tous ces constats sur la situation de l'éducation en Afrique, on peut être d'accord avec Pourtier (2010, p.103) lorsqu'il rapporte dans un de ses articles titré : « l'éducation, enjeu majeur de l'Afrique postindépendances. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte » que l'enseignement en Afrique est en chute libre et qu'il se dévalorise avec le temps jusqu'au point où l'on arrive à regretter le temps des grands

¹ Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children » (ISU, 2015).

« maitres ». Il rapporte très explicitement que l'école en Afrique se porte mal. Et bien que ces constats soient le fruit de nombreuses études à la fois fascinantes et doctrinaires, elles sont sujettes à une complexité historique sociale d'une société en perpétuelle évolution. Au-delà de tout, cela ne devrait pas être une surprise dans la mesure où l'on est en face d'un phénomène qui touche le noyau dur de la société. Et comme le démontre si bien Severino (2010, p.113), quand le nouveau vent qui souffle sur l'Afrique, celui du XXI^e siècle, apporte avec lui de nouvelles initiatives plus moins claires. Bien que les barrières se dressent à tous les niveaux, on ne doit pas hésiter à affirmer que l'éducation retrouvera sa pleine et entière place comme préoccupation majeure d'étude sur les dynamiques sociales. Pour cet auteur, les analyses jusque-là portées sur ce phénomène dans le contexte africain ont toujours été de types qualitatifs produits par les technostructures. Or, les textes présentés prouvent que les questions portant sur l'éducation sont très complexes et méritent mieux qu'on les analyse aussi qualitativement en intégrant bien évidemment le point de vue des communautés dans les décisions politiques.

Sur le plan empirique par exemple, des études réalisées au Kenya par Muganda-Onyando et Omondi (2008) ; Ananga (2011) au Ghana et Diagne (2007) au Sénégal nous intéressent ici à cause de la pertinence de leur angle d'attaque sur les faits scolaires en Afrique. Ces auteurs ont cherché à mettre en relief les différents facteurs qui conduisent à l'abandon scolaire et son impact sur les individus et sur toute la société.

Comme susmentionné dans les écrits, les pays en développement souffrent d'énormes problèmes d'éducation dans l'ensemble. Pour pallier à quelques-uns de ces problèmes, certains pays comme le Kenya et le Malawi ont élaboré des programmes pour contrer le départ massif des enfants de l'école. Ici, pour être plus précis, l'accent sera mis spécifiquement sur le cas du Kenya qui a élaboré un excellent programme ces dernières années pour le retour d'enfants à l'école qui s'intitule : « Return to school au Kenya ». La référence à ce programme est importante dans la mesure qu'il a pu réhabiliter la vie scolaire de nombreux enfants dans cette partie de l'Afrique australe, ce qui n'existe dans aucun pays de l'Afrique de l'Ouest. Comme tous les programmes sur l'éducation en Afrique, celui-ci aussi a tenu compte de trois facteurs majeurs : le coût de la scolarité que les familles doivent assumer en totalité lorsqu'un enfant est scolarisé, le problème de la langue

d'enseignement qui s'impose en tant qu'obligation d'apprentissage, surtout quand elle diffère de la maternelle et enfin, le souci et le défi de tout faire pour qu'il y ait plus de rétention et de retour aux études après une interruption. Ces ambitions affichées par le gouvernement kenyan, qui sont ressorties dans l'étude de Muganda-Onyando et Omondi (2008) viennent du constat fait sur le mariage précoce de filles kényanes et des grossesses précoces qui obligent les jeunes filles à abandonner l'école. Dans un des rapports du Centre d'étude de l'adolescence (CSA) intitulé « Down the Drain », il en ressort qu'entre 10 000 à 13 000 jeunes filles quittent l'école chaque année en raison de leur grossesse (Muganda-Onyando et Omondi, 2008). De ces résultats, le gouvernement kenyan a pris l'initiative de mettre en œuvre « the return to school » pour aider les filles enceintes à faire leur retour à l'école après leur accouchement. La première expérience de ce programme a été appliquée dans deux des écoles sélectionnées de deux districts-Suba et Kisumu- qui se caractérisaient par des taux élevés de filles enceintes. Les auteures du rapport ajoutent que «les filles qui restent à l'école plus longtemps sont moins susceptibles de se marier tôt, de devenir enceintes et d'abandonner l'école» (p.7). Il importe de comprendre que la scolarisation des femmes a particulièrement une incidence positive sur la famille et sur toute la société. Il serait donc rassurant de dire que les enfants qui naissent dans une famille où la mère n'a pas été scolarisée sont plus susceptibles d'avoir de faibles chances de survie scolaire, car elles ignorent des soins de santé requis non seulement pour elles-mêmes, mais aussi pour leurs enfants en cas de maladie (Diallo, 2001; Muganda-Onyando et Omondi, 2008).

De cette étude, faisons un tour sur le cas de l'Afrique de l'Ouest qui vit le même phénomène d'abandon. Ici, nous retiendrons les études d'Ananga (2011) réalisé au Ghana et celles de Diagne (2007) au Sénégal. Dans la première étude, l'auteur, à partir des données collectées dans deux écoles rurales de deux communautés, a relevé des types d'abandons scolaires que les jeunes enfants subissent. Pour cet auteur, sur l'ensemble des enfants fréquentant ces écoles, soit 40624 enfants, 45% d'entre eux sont des décrocheurs. Dans cette étude, il est montré que ces enfants qui quittent l'école, le font pour exercer dans les activités rémunératrices de revenus comme la pêche, l'agriculture et le commerce, afin d'aider et subvenir aux besoins de leurs familles. Cette étude d'Ananga (2011) qui cite à son tour les résultats d'une enquête du Ghana Statistical Service (GSS) menée en 2003 sur le travail des enfants; a montré que ces derniers quittaient précocement l'école pour aller

travailler dans le but d'aider leur famille pour supplanter les problèmes d'ordre financier. À partir des récits des 18 élèves décrocheurs et 46 entretiens semi-dirigés réalisés auprès de ces mêmes enfants issus de deux écoles rurales, l'auteur a pu identifier deux types de décrochage. La pertinence de cette étude vient du fait qu'elle a permis de comprendre les deux types de décrochage scolaire qu'évoque Ananga (2011). Il s'agit du décrochage « temporaire ou sporadique » qui dure pour quelque temps et le décrochage « permanent » qui dure pour toujours.

Intéressons-nous maintenant à l'étude réalisée au Sénégal par Diagne (2007) qui a de son côté identifié les facteurs qui engendrent les abandons à partir de l'école primaire dans ce pays. Deux bases de données ont été exploitées pour récolter de l'information. L'une d'elles est issue d'une étude sur le bien-être des ménages au Sénégal qui a été réalisée par le Centre de recherches économiques appliquées (CREA) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et l'Université de Cornell. Cette étude a porté un regard inquisiteur sur les élèves, les familles et les communautés. L'autre, tirée des données de la Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE) du Sénégal; s'est intéressée sur les informations concernant l'offre scolaire. Dans ces données, quatre dimensions ont été prises en compte à savoir : les familles, les élèves, l'école et la communauté. Dans ces données, il faut préciser que la dimension genre a été mise en avant pour expliquer les disparités entre les décrocheurs selon leur sexe. Il a été démontré qu'en toute situation, les filles décrocheraient plus que les garçons en raison des travaux domestiques assignés à leurs futurs rôles de femmes et de la perception qu'ont les ménages de la scolarisation des filles. Ce qui fait dire à Diagne (2007) que la fille «est victime des arbitrages que font les ménages en matière d'éducation des enfants» (p.23). Ce facteur n'est pas le seul facteur d'abandon cité par Diagne (2007). Il rapporte également que l'échec scolaire en constituerait un élément capital et pour qu'il y ait plus de rétention, il faudrait que les familles disposent de manuels scolaires adoptés aux programmes des enfants à la maison, ce qui apporterait plus de chance de survie scolaire pour les enfants, au même titre que le niveau socioéconomique et leur niveau d'instruction.

Un autre facteur très important, mais qui semble être souvent ignoré ou complètement négligé dans l'analyse sur les faits scolaires en Afrique, est le facteur ethnique. Ce facteur,

il faut le préciser, loin d'être dans une posture stéréotypée ou stigmatisante, est à prendre en compte dans bien des cas en Afrique. Et c'est ce que Diagne (2007) démontre dans son étude, en mettant l'accent sur l'ethnie du chef de la famille qui serait naturellement un facteur assez spécifique dans le contexte du Sénégal, selon qu'il soit peul et wolof. Pour cet auteur, le fait que les Peuls soient généralement des nomades à cause des bétails dont ils disposent, pourrait être un frein à la rétention scolaire de leurs enfants à cause des changements continus d'écoles que ces derniers subissent d'une zone à une autre. De ces constats, Diagne (2007) a présenté un triple facteur qui provoque l'abandon scolaire qui ne se démarque pas de celui des auteurs précédents d'Ananga (2011) ; Diallo (2001); Muganda-Onyando et Omondi (2008). Il présente que l'offre éducative, notamment le ratio élèves/enseignant et les classes multigrades sont des facteurs qui influenceraient sur l'encadrement des élèves; le redoublement et augmenterait de surcroît le coût d'investissement de la scolarisation, ce qui semblerait insupportable pour les familles à revenus faibles dont la question d'opportunités économiques favoriserait l'abandon scolaire, car celles-ci préféreraient sans tarder d'impliquer leurs enfants dans des activités lucratives pour augmenter le revenu familial que de les laisser continuer à l'école.

Au regard des études présentées ci-dessus, on peut être porté à comprendre en termes sociologiques que le phénomène d'abandon scolaire est très récurrent dans les pays en développement. De celui-ci, il convient d'admettre que c'est un ensemble complexe de facteurs qui engendrerait l'abandon scolaire et que ses causes seraient nombreuses et diverses, qui vont par exemple de la pauvreté au redoublement, du milieu intra et extrascolaire et du niveau d'instruction des familles.

Le pont suivant abordera le cas de l'enseignement en Guinée. Ce point examinera les difficultés et enjeux majeurs qu'a connus le système éducatif de ce pays et la position des familles.

II.2. Problématique de l'enseignement en Guinée

Pendant plus de vingt-cinq années après que la Guinée ait obtenu sa totale indépendance de la domination coloniale française en 1958, et ayant hérité de celle-ci d'un système éducatif structurant, les nouvelles autorités responsables de la destinée du peuple fera de l'éducation une stratégie de développement et d'épanouissement personnel. Pour que cette éducation soit acquise par tous, un nouveau de type d'enseignement a été privilégié, au détriment du français. Dans le but de renforcer et donner une meilleure qualité et plus d'accès à son système éducatif, les autorités de la première République (1958-1984) vont dans ce sens, entreprendre de profondes mutations. C'est à cette période, précisément en 1959, que l'ordonnance N°42/MEN/ du 25/8/59 introduit la réforme du système éducatif en République de Guinée et redéfinit les ordres d'enseignement, les horaires et les diplômes. C'est après cette première réforme du système éducatif guinéen de 1959 que le pays enregistra un engouement sans précédent de scolarisation et de démocratisation de l'accès à l'école. Désormais, au lieu qu'il ne soit en français dans tous les cycles scolaires, l'enseignement est dispensé aux élèves du primaire dans l'une des huit langues nationales (sosso, maninka, peul, kpèlè, etc.). De cette réforme, l'école est ouverte à tous les enfants guinéens sans distinction d'origine sociale et de sexe. Pour soutenir cette démocratisation, les populations furent de l'investissement humain. Cet investissement se concrétisait par la construction de nouvelles écoles (MENJC, 1962).

Il faut retenir par ailleurs que la Guinée a connu, à la fin des années 1970, un phénomène inquiétant de déscolarisation qui résultait pour une large part d'un désintérêt des parents pour un enseignement primaire de faible qualité. En effet, c'est après la mort de Sékou Touré en 1984 et le coup d'État militaire ultérieur en 1985, que les indicateurs relatifs à l'éducation en Guinée ont pu entrevoir un léger fléchissement vers le bas. En se fiant aux diverses estimations, le taux d'analphabétisme atteignait environ 72% et le taux brut de scolarisation des filles au primaire se situait parmi les plus bas au monde. Il est estimé à cette époque à moins de 25% de la population en âge de scolarisation. Mais, c'est au milieu des années 1980 que le système éducatif guinéen s'est engagé dans une première vague de réformes suite à l'ère Touré. Un des aspects les plus remarquables de ces réformes a été sans doute l'adoption du français comme langue d'enseignement au détriment des langues nationales. De plus, un nouveau programme de formation du personnel enseignant

a été élaboré afin d'accompagner les changements s'opérant dans la société guinéenne (Sangaré et al., 2005).

C'est dans une volonté de repenser significativement le système éducatif guinéen que d'importants efforts de redressement ont été accomplis dans le cadre du programme d'ajustement du secteur de l'éducation, lequel a été mis en œuvre sur une période de dix ans (1990-2000). À l'aube des années 90, les réformes ainsi enclenchées débouchent, en accord avec les bailleurs de fonds, sur la mise en place du programme d'Ajustement sectoriel de l'Éducation (PASE²) ; ce qui permet une augmentation substantielle du budget accordé à l'enseignement de base. Ainsi, la part de l'enseignement primaire a atteint 40% du budget de l'enseignement national. Le PASE I (1992) et le PASE II (1996) ont abouti à des résultats probants en ce qui concerne l'amélioration du taux brut de scolarisation au primaire (Sangaré et al., 2005). Les résultats quantitatifs et qualitatifs à cette période se sont révélés incontestables, car le taux brut de scolarisation est passé de 37% en 1990 à 57% en 1999³. Ces progrès, s'ils s'inscrivent dans la durée, doivent toutefois être relativisés, car d'importantes disparités subsistent encore après plus de deux décennies selon le genre et les zones régionales. Dans le sens où la faiblesse de la demande représente un des motifs essentiellement importants des problèmes d'abandons, de ce fait il convient de l'analyser plus en profondeur. C'est pourquoi, dans un des rapports de l'UNESCO-BREDA et BM datant de 2005, mais dont la substance du contenu est d'actualité, il est posé que la récurrente question de la demande dépende principalement de la relation entre les dépenses et les revenus des familles ou du moins du calcul des coûts d'opportunité de l'école pour les familles. C'est pour cela, quand arrive le moment de mettre les enfants à l'école, que les familles trouvent que l'école présente pour elles un rapport intéressant entre les coûts supportés et les bénéfices attendus. Lorsque le moment arrive pour les familles de faire le bilan entre ce qu'elles attendent de l'école et les dépenses effectuées, et que celles-ci retirent leurs enfants de l'école, cela suggère que le rapport entre les coûts et les bénéfices a entre-temps changé au profit des coûts. Ce changement d'idée et de positionnement par rapport à la nécessité de laisser leurs enfants à l'école peut, dans beaucoup de cas, être dû

² PASE : Programme d'Ajustement sectoriel de l'Éducation (Ce programme a été mise en place dans les pays africains deux phases 1992 et 1996, pour renforcer le système éducatif du continent).

³ www.afd.fr/home/projets_afd/education/projetseducation/education-de-base-/edu-base-afrique-subsaharienne/edu-Guinee (page consultée le 20-12-2013).

au redoublement de ces derniers. Ainsi, le fait de voir leurs enfants redoubler une classe représente un mauvais signal pour les parents qui subséquemment révisent à la baisse l'intérêt pour l'école, «Si mon enfant ne réussit pas à l'école, je préfère qu'il travaille aux champs ou à la maison où je verrai plus facilement l'impact de son travail» dans la mesure où ils vont devoir supporter des coûts additionnels, et qu'ils pensent (à tort ou à raison) que les bénéfices qu'ils attendent de la scolarisation de leurs enfants ne vont sans doute pas se matérialiser (UNESCO-BREDA et BM, 2005, pp.43-44).

Le diagnostic posé sur la situation du système éducatif guinéen dans ce rapport a permis de comprendre qu'en arrivant à contrôler le niveau de PIB par habitant et le coût unitaire des études, l'on peut constater qu'en moyenne, un cas de redoublement enregistré à l'école primaire est associé à une diminution du taux de rétention de 0,77 point. Ce diagnostic révèle aussi que ce sont principalement les enfants les plus fragiles, donc issus des milieux défavorables (les filles, les ruraux et les pauvres) qui sont plus enclins à abandonner leurs études lorsqu'ils doivent redoubler. D'une façon prévisionniste, on remarque que l'objectif affiché par le gouvernement guinéen à cette époque était de réduire de 5% le taux de redoublement au niveau primaire afin d'obtenir plus de rétentions possibles à 4,2. Ce qui allait permettre de se rapprocher d'un taux record de rétention qui varierait de 84 % à 88 %. Une autre stratégie plus intéressante consistait à rapprocher les écoles vers la communauté en construisant plus d'écoles afin de diminuer les distances entre les concessions et les écoles, ce qui pourrait également contribuer également à améliorer la rétention en cours de cycle primaire(UNESCO-BREDA et BM, 2005, pp.42-43).

Même si les constats révèlent que d'importants progrès ont été réalisés par le gouvernement guinéen et ses partenaires au développement pour non seulement qualifier son système éducatif, mais également de le rendre efficace et compétitif à l'échelle de la sous-région et à l'international, de sérieux problèmes demeurent encore, des problèmes qui touchent principalement le manque des programmes adéquats pour la valorisation des ressources humaines nationales. Ces problèmes se manifestent d'une part par l'insuffisance persistante de l'offre d'éducation par rapport à la demande qui ne devrait surtout pas se poser au niveau des politiques; aussi la pénurie ou l'inexistence de structures de recherche

(laboratoires et bibliothèques scolaires); l'absence de réseaux de communication entre acteurs et partenaires aux niveaux vertical et horizontal; et d'autre part, il faut essentiellement mettre l'accent sur l'analphabétisme de plus de 65% de la population ainsi que les inégalités latentes entre zones urbaines et rurales et la persistance des disparités entre filles et garçons. De ce point de vue, on peut comprendre que le système éducatif guinéen, du primaire au supérieur, est confronté à un triple défi : accroître son accessibilité notamment en termes de genre, favoriser la rétention des inscrits et améliorer son efficacité en réduisant les échecs scolaires (MET/FP, 2005; Diaz Olvera Lourdes et al., 2010).

Il convient toutefois de rappeler que l'année scolaire 2009-2010 s'est déroulée dans un contexte de transition politique et de crise économique et financière qui ont eu un impact important sur les capacités et les performances du secteur à fonctionner correctement et à mettre en œuvre les projets et programmes de développement. C'est dans ce contexte que le processus électoral a amené les autorités de l'éducation à réaménager le calendrier scolaire en avançant la date des examens nationaux et en instaurant des congés pendant cette période (CNPSE, 2011). Ainsi, l'année scolaire 2010-2011 a connu un retard dans son démarrage en raison des reports successifs de la date du second tour de l'élection présidentielle dont les résultats provisoires ont entraîné des troubles dans certaines grandes villes du pays. Pour rattraper ce retard, le gouvernement a décidé de réduire la durée des différents congés et de prolonger l'année scolaire jusqu'à la fin du mois de juillet 2011 (CNPSE, 2011). En effet, cette situation de quasi-maintien qui se manifeste par l'envoi à l'école et la réussite scolaire des enfants dépendent dans une certaine mesure de la mise en place des mesures de redressement instaurées par le gouvernement. Ces mesures se traduisant notamment par la mise à disposition de 2532 élèves maîtres, se sont heurtées à l'accentuation de la pauvreté accompagnée de l'augmentation des frais scolaires, au maintien des écoles à cycle incomplet, à la vétusté de certaines infrastructures pédagogiques, au manque de maîtrise dans la gestion du personnel enseignant et au gel des financements extérieurs (CNPSE, 2011).

En dépit de tous les efforts consentis dans le secteur de l'éducation par le gouvernement guinéen et les partenaires au développement, les chiffres actuels de scolarisation des enfants dans le primaire permettent d'apprécier les dynamiques en cours.

En 2010, le taux de scolarisation pour les deux sexes confondus était de 78,3% au niveau national. La proportion des filles scolarisées est moins élevée 70,1% que celle des garçons 86,4% (MEP-UC/DGPSDE, 2011). En effet, le rapport d'analyse des statistiques scolaires du Ministère de l'Enseignement préuniversitaire et de l'Alphabétisation montre que le taux de scolarisation a considérablement baissé entre 2013-2014. Par rapport à la moyenne nationale, il se situe à 69% contre 63% pour les filles, ce qui signifie qu'il y a bien inégalité de genre dans la fréquentation. En milieu rural, ce taux est largement plus faible, il est de 54% contre 96% en milieu urbain. Au niveau régional, les données révèlent que six sur huit régions ont un taux inférieur à la moyenne nationale (69%). Seules les régions de Kindia (75%) et Conakry (104%) sont au-dessus de la moyenne nationale. Le cas spécifique de Conakry, la Capitale, pourrait s'expliquer par l'afflux des populations de l'intérieur. Le plus faible taux est enregistré à Nzérékoré (48%) (MEPU-A, 2015). Le genre comme l'appréhende Diaz Olvera Lourdes et al. (2010) est l'un des déterminants majeurs des inégalités de scolarisation. Ces auteurs ont montré dans leurs études que les filles comme on le voit dans les statistiques sont de plus en plus moins scolarisées que leurs homologues garçons ; l'écart qui se dessine en fonction des chiffres présentés se creuse tous les ans avec l'âge. Ils mentionnent alors que les filles sont régulièrement contraintes de faire valoir leur futur rôle social en tant que future épouse, mère et femme au foyer que les garçons, qui sont considérés comme des héritiers. Ainsi, il s'avère clairement que le coût d'opportunité joue contre elle, avec une réduction d'investissement en leur faveur. Ce qui va conséquemment entraîner « une plus faible chance de trouver un emploi valorisant les acquis scolaires, mais aussi le départ ultérieur de la fille vers la famille de son mari qui sera donc mieux placé pour capter les éventuels bénéfices d'une scolarisation plus accomplie » (p.174). Aussi, il faut reconnaître que l'âge d'entrée à l'école en Guinée est presque tardif chez 1/10^e des enfants susceptibles de la fréquenter. En analysant les âges spécifiques, il en ressort que 82% ont l'âge compris entre 7 et 12ans, parmi eux, 10% ont un âge supérieur à 12 ans, ce qui s'explique somme toute par la scolarisation tardive de certains enfants combinée au redoublement. Les enfants ayant un âge moins de 7 ans, représentent 7% de la population scolarisable contre 22% de l'effectif total qui sont en avance d'un an et plus sur leur scolarisation. Ceux ayant l'âge normal représentent 42%, tandis que la part des enfants

ayant un an, deux ans et trois ans et plus de retard est respectivement de 22%, 11% et 4% (MEPU-A, 2015).

Tous ces efforts accomplis dans la scolarisation primaire n'ont été rendus possibles que grâce à l'implication des parents dans la vie scolaire de ces derniers (Dioubaté, 2010). Si les parents se sont impliqués de cette façon pour leur enfant, il n'en reste pas moins que cette implication ne se fait pas dans la durée, car nombre d'entre eux prennent la décision de retirer leur enfant avant même la fin du second cycle du primaire, et ce pour les orienter vers d'autres activités. En effet, même si les résultats actuels du système en termes d'accès et d'achèvement sont encourageants, des améliorations sont encore nécessaires en ce qui concerne la scolarisation primaire universelle. La rétention (ou survie) en cours de cycle s'est légèrement améliorée, bien qu'elle reste encore insuffisante. En 1990/91, sur 100 enfants entrant dans le cycle, 56 accédaient au CM2. Globalement, pour l'ensemble des élèves inscrits au cours de la période 2000/2001, seuls 43 enfants guinéens sur 100 atteignaient la dernière année d'études du primaire contre seulement 19 d'entre eux en 1990/91. Ces résultats, s'ils sont encourageants, montrent cependant que l'efficacité interne du système peut encore être largement améliorée et servira notamment l'objectif de progression de l'alphabétisation. Si on considère qu'il convient d'avoir validé au moins six années d'enseignement pour que les chances d'alphabétisation irréversible soient fortes, le système ayant perdu près d'un tiers des élèves en cours de cycle du primaire, la probabilité pour ces enfants de retomber dans l'analphabétisme est très importante (SSP/MEPU, 2001). Cette progression bien que remarquable nécessite d'importants efforts pour atteindre la scolarisation primaire universelle (57% des enfants scolarisés n'achèvent pas le cycle primaire) (SSP/MEPU, 2001). En 2003, un enfant guinéen d'âge scolaire pouvait compter passer en moyenne 5,2 années dans le système éducatif national (UNESCO-BREDA et BM, 2005, p.44). En 2009/2010, 25% d'enfants en âge d'être inscrits en 1re année ne fréquentaient pas l'école et 48% des enfants guinéens n'atteignaient toujours pas la fin du cycle primaire. Des efforts restent encore à faire notamment en augmentant le taux de la rétention des enfants dans le système, de sorte à améliorer le taux d'achèvement du cycle. Pour ce faire, il convient d'identifier les facteurs qui sous-tendent la faiblesse du taux de rétention en cours de cycle primaire (MEP-UC/DGPSDE, 2011).

En ce qui concerne le maintien de plus d'élèves à l'école ces dernières années, les abandons précoces en cours de cycle se révèlent encore malheureusement très significatifs en Guinée. Entre 2013 et 2014, l'analyse du taux d'abandon ou encore du départ prématuré par niveau d'études a démontré que la proportion des jeunes qui a abandonné en cours de cycle est assez importante. De telles situations constituent d'emblée d'importantes sources de déperditions scolaires qu'il faut impérativement corriger pour réduire le gaspillage des ressources en capital humain et économique. En moyenne, elles varient entre 4% à Kindia à 15% au niveau de Mamou. Dans toutes les régions, le taux d'abandon des filles est supérieur ou égal à celui des garçons. Le taux d'achèvement est de 59,6% au niveau national (MEPU-A, 2015). Dans l'ensemble, entre 2014 et 2015, les taux élevés d'abandon enregistrés au niveau national se situaient en moyenne à 16,8%, avec 19,7% pour les filles et 14,5% pour les garçons. Ce qui signifie que les disparités persistent à tous les niveaux, car les filles abandonnent plus que les garçons. En 2017, le rapport du MEPU-A montrait que les facteurs comme la précarité des ménages, les pesanteurs socioculturelles dans les régions fortement islamisées de la Moyenne et Haute-Guinée, les mariages précoces et les activités d'orpillage sont entre autres des facteurs qui expliqueraient ces abandons en cours de cycle (MEPU-A, 2017). Dans ce même rapport, il est mentionné que malgré les efforts et les débats pour ralentir les abandons scolaires en Guinée, les écarts persistent toujours entre les filles et les garçons sur ce phénomène. En effet, on montre globalement que le taux d'abandon scolaire au niveau national se situe à 10%, et pris par sexe, il est de 9,9% pour les garçons contre 11,3% pour les filles (MEPU-A, 2017). Cette triste réalité rejoint évidemment les études faites par les auteurs comme Ananga (2011) au Ghana; de Muganda-Onyando et Omondi (2008) au Kenya; de Diagne (2007) et de l'ISU (2015). Toutes ces études convergent aux mêmes constats alarmants dans les pays en développement, auxquels la Guinée ne fait pas exception.

Le tableau ci-dessous est une illustration de ce phénomène inquiétant sur les enfants guinéens.

Tableau 1: Taux d'abandon par niveau d'études et genre

Genre/Niveau	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Garçons	8,9%	7,6%	12,7%	8,2%	2,5%	20,0%	9,98%
Filles	11,9%	7,9	12,5%	8,4%	0,1%	27,0%	11,3%
Total	10,4%	7,75	12,6%	8,3%	1,5%	23,0%	10,0%

Source : Service statistique (MEPU-A, 2017) calculé à partir des données des Annuaire statistiques 2015 et 2016.

Au regard des données actuelles sur le système éducatif guinéen, les résultats actuels du système en termes d'accès et d'achèvement ne semblent guère encourageants, ce qui veut dire que des améliorations sont encore nécessaires en ce qui a trait à la scolarisation primaire universelle. Des efforts restent encore à faire notamment en augmentant le taux de la rétention des enfants dans le système, de sorte à améliorer le taux d'achèvement du cycle. Pour ce faire, il convient d'identifier les facteurs qui sous-tendent la faiblesse du taux de rétention en cours de cycle.

Il apparaît par ailleurs que quelques études portant sur les relations entre familles et école en Guinée, telles que celles de Dioubaté (2010) portant sur l'accompagnement parental de la scolarité en milieu urbain guinéen; Diallo (2001) sur le redoublement scolaire à Conakry; Daouda (2000) sur les inégalités de réussite scolaire dans les institutions d'enseignement supérieur, ont mis en exergue que l'école et les parents jouent un rôle majeur et significatif dans la détermination du cursus scolaire des enfants. Cependant, la problématique de la réussite et du retrait scolaire a toujours été abordée de manières différentes par les chercheurs en éducation. Certains chercheurs l'ont abordée du point de vue de l'insuffisance en personnel enseignant qualifié, du déficit du contenu des programmes d'éducation (Rutter, 1983; Mortimore et al, 1988). D'autres par contre l'ont décrite en fonction de facteurs internes propres à l'école (humeur des enseignants, quantité de livres disponibles, accès à une bibliothèque et le manque d'infrastructures, etc.) (Mandeville et Anderson, 1987).

Cette étude cherche à explorer une des composantes spécifiques de l'éducation en milieu urbain guinéen, celle de la prise de décision parentale concernant le retrait de l'enfant du système scolaire. C'est pourquoi contrairement à la plupart des études qui ont

traité des questions scolaires en Guinée et qui se sont focalisées sur les facteurs intra scolaires, cette thèse propose d'identifier au niveau extrascolaire les facteurs qui poussent les parents à retirer leurs enfants de l'école (même ceux qui réussissent à l'école) pour les orienter vers d'autres sphères d'activités (commerce, maçonnerie, mécanique, menuiserie, agriculture...) au niveau du second cycle du primaire guinéen.

Cette recherche vise à explorer cette problématique en se basant sur les motifs qui poussent les parents à retirer leur enfant de l'école pour les orienter vers les métiers, ceci dans le but de comprendre les attentes qu'ils ont de cette action. La question de recherche est la suivante : *comment se déroule le processus de prise de décision parentale pour retirer un enfant à l'école ?* C'est dans un objectif de porter notre attention au choix rationnel des parents que cette thèse s'inscrit.

De cette question principale découlent des questions spécifiques :

- Concrètement, nous voulons savoir : qu'est-ce qui motive les familles à prendre la décision de retirer leurs enfants de l'école pour les orienter vers le marché du travail ou vers d'autres activités même quand ceux-ci sont en situation de réussite?
- Quelles perceptions les familles ont-elles de la réussite sociale de leur enfant?

Pour cerner la motivation qui pousse les parents à faire le choix de retirer leurs enfants de l'école, cette étude a pris en compte trois objectifs de recherche qui découlent de la problématique.

- Comprendre les motifs (raisons) qui poussent les familles de la préfecture de Kindia à retirer leurs enfants de l'école pour les orienter vers des métiers au niveau du second cycle du primaire.
- Analyser la logique coûts-risques-bénéfices de la rationalité de Boudon (1973) recherchée par les familles dans un contexte guinéen.
- Saisir leurs perceptions de la réussite sociale de leurs enfants.

La pertinence de notre étude se situe dans l'importance accordée à l'action des parents qui prennent la décision à la place des enfants de les retirer de l'école et de les orienter vers

les activités génératrices de revenus. Dans cette thèse, la parole est donnée aux parents pour qu'ils s'expriment librement selon leurs expériences et leurs objectifs sur les raisons du retrait de leurs enfants de l'école. Selon nos constats et à travers les différentes lectures effectuées, il en ressort que les réflexions portées sur le système éducatif guinéen aussi bien dans sa forme que dans son fond n'ont pas tenu compte de la prise de décision parentale de retirer leur enfant de l'école. Au regard de ces constats, nous dirons que les résultats de notre étude serviront comme balise théorique pour des spécialistes en éducation qui s'intéresseront à ce type de domaine de recherche. Cette étude sera donc utile pour plusieurs acteurs (acteurs politiques, parents, enseignants, universitaires et chercheurs en éducation, élèves et partenaires au développement) agissant dans le champ scolaire guinéen et qui seront capables d'apporter leur contribution et leur vision sur une éducation de qualité pour les enfants.

Notre étude est aussi pertinente, dans la mesure où, aujourd'hui, les études portant sur les faits scolaires centrés sur les parents au sein d'une société, ou d'un groupe particulier, n'ont plus pour objectif de se focaliser uniquement sur l'incidence des facteurs culturels sur la scolarisation, mais plutôt d'analyser un certain nombre de pratiques et de comportements que les parents adoptent face au système scolaire par rapport au choix de laisser les enfants poursuivre ou non leurs études. Et c'est sur cet angle que nous nous situons. La présente recherche pourrait être utile à plusieurs acteurs, décideurs, spécialistes de l'éducation et travailleurs sociaux qui œuvrent auprès du système scolaire et qui souhaitent connaître davantage les réalités éducatives de la Guinée en général et de celles de la préfecture de Kindia en particulier. Cette recherche permettrait également de situer et de contextualiser les difficultés scolaires face auxquelles certains élèves guinéens du niveau primaire sont souvent confrontés et de cerner la logique parentale face au phénomène que nous étudions.

CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS

Cette partie de notre thèse appelée recension des écrits examine les facteurs qui ont été étudiés dans les travaux antérieurs pour comprendre la manifestation du phénomène à l'étude sur le terrain africain. Elle comporte deux points. Le premier point porte sur une analyse de la relation école-famille : d'une réalité générale à celle qui est particulière. Le second quant à lui est tiré de la littérature africaniste sur les écoles africaines (historique et réalité du terrain). L'objectif dans ce chapitre est de montrer que les réalités familiales dans le champ de la sociologie de l'éducation peuvent être décrites de manière différente, mais auront toujours quelques similitudes et dissemblances en fonction des zones d'études.

II.1. Analyse de la relation école-famille : d'une réalité générale à celle particulière.

La sociologie de l'éducation des années 60 en Europe et de celle de l'Amérique du Nord et d'ailleurs, ont toujours porté leur regard sur le cheminement scolaire des enfants. En élaborant des théories dites de la reproduction, des structuralistes d'orientation conflictualiste représentés respectivement par Bourdieu et Passeron (1970) et par Baudelot et Establet (1971). Ces auteurs dans leurs explications ont toujours mis en avant les facteurs relatifs à l'origine sociale ou à la position sociale dans les représentations et les pratiques des familles et celle du rôle de reproduction propre à l'école. De leur analyse, il est mentionné que les inégalités d'éducation qui existeraient entre les classes sociales viendraient de l'interrelation ou de la différence qui existe entre les normes scolaires d'une part, et d'autre part, les contenus, les approches utilisées dans la socialisation familiale suivant les classes sociales d'origine (Van Zanten, 1996).

Dans les pays développés, plusieurs résultats de recherche mettent en avant de nombreux facteurs socioéconomiques liés à la profession des parents, à leur niveau de scolarité, au travail de la mère, au nombre d'enfants du ménage, aux pratiques éducatives, etc. Ces facteurs sont en constante interaction les uns avec les autres et peuvent avoir un effet sur le cursus scolaire des enfants. Abordant plus spécifiquement l'analyse des déterminismes comportementaux, Duru Bellat et Janrousse (1996), Gagnon et Bouchard (1998) soulignent que la place de la famille et l'évolution familiale sont entre autres des éléments importants qui permettent de comprendre le phénomène. Parmi un ensemble de

facteurs familiaux liés à la scolarité et au succès des enfants à l'école (revenu, structure, taille de la famille, attentes parentales, etc.), le niveau d'éducation atteint par les familles reste également déterminant au succès qu'enregistrent les enfants à l'école (Bouchard et St-Amant, 1999 cités dans Kengne 2011). Jarousse et Mingat (1992) en comparant les effets de l'éducation sur la productivité du travail dans le secteur informel, arrivent à la conclusion que le salaire, les gains et les rendements sont proportionnels au niveau d'étude atteint par l'individu. Les travaux de certains auteurs tels que : Lau, Jamison et Louat (1991) et Rosenzweig (1995); Barro (1999a); Gregson, Waddel et Chandiwana (2001) ; de Godoy et Contreras (2001) rapportés par Kengne (2011) montrent que l'éducation permet d'aboutir à un rendement efficace en agriculture et dans divers domaines qui ne relèvent pas forcément de l'économie ou de la santé, mais surtout dans la conquête de la paix et de la démocratie dans un pays. Tous ces arguments qui responsabilisent davantage les familles valent à priori de façon homogène pour les garçons comme pour les filles.

Toutefois, il nous semble justifié de recourir à la mise en cause de cette forme particulière d'interprétation des phénomènes scolaires dans les écrits de Boudon (1973). Cet auteur (Boudon, 1973), selon ce que Van Zanten (1996) nous rapporte, a pu à partir d'une analyse soutenue sur ce phénomène mettre en lumière que les inégalités d'éducation naissent de la volonté d'une confirmation scolaire liée à la position, soit des plus dominants ou de l'incapacité des familles et des élèves issus des milieux populaires à pouvoir faire face aux exigences à la fois visibles ou invisibles de l'institution scolaire.

Or, on sait que les attentes et les stratégies des familles des milieux intermédiaires par rapport à la scolarisation et au maintien des enfants dans le système ont complètement changé à cause de deux faits importants. L'un qui a trait aux évolutions du marché du travail qui devient de plus en plus compétitif et contraignant dans l'enseignement. Car si l'acquisition du diplôme est autant déterminante que dans les années 1960 et 1970 pour fructifier une reproduction des classes intermédiaires qui leur permettent de rester parmi les privilégiés du marché de travail, ne pas le posséder crée une baisse de la position sociale (Beck, 2001). Ces évolutions tout à fait inhérentes aux divers besoins de l'homme ont engendré une peur du chômage et augmenté la précarité dans des catégories sociales les

plus protégées d'entre elles; par une quête sans fin de nouvelles certifications et par une compétition scolaire interne entre les différentes unités des classes intermédiaires.

L'autre fait, se manifestant par les attentes et les stratégies des parents des classes intermédiaires qui ont également connu des mutations sociales et scolaires importantes, qui ont affaibli et dérangé leur position face à des classes populaires en quête de stabilité. Il faut dire que ces mutations ont été de façon très visible marquées principalement par la baisse de revenus aux niveaux intermédiaires et par l'accès à l'éducation pour tous (Van Zanten 2003a). C'est d'ailleurs dans ce contexte que Baudelot et Establet (1971, p.212-220-221) ont affirmé que le rapport famille-école n'est pas direct et ne peut être compris qu'à la lumière des places qu'occupent réciproquement l'institution scolaire et la famille dans la reproduction des rapports sociaux de production, inéluctable pour le devenir scolaire des enfants. En plus comme l'affirme Lahire (1995) dans un style limpide que même si les intentions sont les mêmes pour les parents issus des milieux précaires, dans leur rapport en quête de savoir, de la réussite sociale de leurs enfants et de leur épanouissement, le soutien scolaire diffère naturellement dans les formes qu'il prend. Ainsi, possédant très peu de moyens financiers ou de dispositions, les parents des milieux précaires apparaissent plus confiants et discutent sans cesse et positivement de l'école. Mais la faible scolarisation de certains parents de ces milieux qui sont souvent allés par le chemin le plus court pour suivre une professionnalisation peut être aussi un frein au soutien scolaire, mais cela apparaît plus probant au collège que dans le primaire, les connaissances requises étant plus complexes (Gomis, 2003).

L'analyse sociologique de Gombert et Van Zanten (2004) sur les pratiques éducatives des classes moyennes supérieures révèle que celles-ci dépendent largement de leur perception des exigences du monde du travail et de l'enseignement supérieur. Et aussi, par le besoin incessant que ces parents ne cessent de manifester tout en les anticipant afin d'assurer la meilleure place possible à leurs enfants. Pour ces auteurs, Gombert et Van Zanten (2004), une telle préoccupation est généralement manifestée chez les parents qui ont un statut socioprofessionnel stable et qui développent à l'égard de l'école et des enseignants des attentes et des pratiques à dominante instrumentale.

Il convient tout de même de retenir dans le sens wagnérien du terme, Wagner (1998, cité dans Van Zanten, 2004) que les visées instrumentales et l'anticipation stratégique sont deux éléments qui apparaissent généralement dans les pratiques éducatives à l'intérieur des familles et même dans des milieux non scolaires qui supposent à la fois l'acquisition d'un capital socioculturel et économique, relativement important. C'est le cas par exemple des parents qui font dans certaines mesures partie d'une élite de la mondialisation et qui n'hésitent en aucune manière d'investir dans les voyages d'études de leurs enfants pour apprendre les langues étrangères. Cette analyse s'inscrit peu ou prou dans celle de Boudon (1973). Cet auteur (Boudon, 1973) nous le rappelons ici, a dans sa théorie mis l'accent sur l'effet cumulé des choix rationnels des acteurs individuels mis ensemble en situation de poursuite de gain. Il explique que les aspirations visibles et ambitieuses des familles populaires sont interprétées comme le résultat de l'agrégation des décisions rationnelles où le bénéfice des études longues est mis en parallèle avec les coûts financiers, psychologiques et sociaux qu'elles entraînent.

Ainsi, aux hypothèses relatives à l'héritage culturel, Boudon (1973) propose que l'on ajoute l'effet de la position sociale. Car, selon Gomis (2003) : « face à chaque alternative, les individus se comportent de manière à choisir la combinaison coûts-risques-bénéfices la plus utile selon leurs attentes et leurs stratégies » (p.33). Ici aussi, faisons un petit détour vers le champ africain sur les attentes des familles vis-à-vis des enfants. En comparaison à ce qui est présenté par les auteurs occidentaux, certains auteurs africains comme Dorothée (2009) et Lenses (2003) dans leurs études sur la scolarisation, le mariage et le travail des enfants, rapportent que même si on peut avoir le souci de la garantie et de la durée des savoir-faire que l'éducation apporte à la société, de nombreux parents ne semblent pas partager cette idée et ils estiment, quant à eux, que leurs garçons n'apprennent rien à l'école pour assurer l'amélioration de leur statut socioéconomique ou leur ascension sociale. Les auteurs mentionnent que pour ces parents, les contenus scolaires n'ont aucun lien direct avec le métier d'éleveur, d'agriculteur ou de commerçant. Ils ne considèrent l'avenir des enfants mieux garanti que par ce dont ils pourraient acquérir de leur famille, sans l'école. Eu égard à la distribution des traditionnels rôles sociaux, l'éducation familiale des enfants, particulièrement celle des garçons, s'organise autour des défis majeurs qui

l'attendent dans ses futures responsabilités sociales. Il aura l'obligation de loger, de nourrir, de vêtir et d'entretenir ses épouses et ses enfants.

En effet, en matière scolaire, nous l'affirme Ballion (1982) pour tout ce qui ne concerne pas les conditions générales d'enseignement, il n'y a que les stratégies individuelles qui se montrent bien fortes et efficaces. En ce sens, le couple parent-élève, vu comme des acteurs, sont en perpétuelle opposition entre eux. Dans cette dualité, l'enfant subit plus, car il représente la réalisation des rêves parentaux longtemps déçus en lui et tentent de rebâtir leur enfance perdue. Cette analyse « coûts-avantages », à dimensions multiples, devient de plus en plus inquiétante et incertaine, voire difficile à contrôler par les parents en raison de la prise en charge des frais de scolarité et qui doit souvent être renouvelée en fonction de l'âge de l'enfant et de son cursus scolaire (Ballion, 1982).

En abordant dans le même sens, l'individualisme méthodologique de Boudon a toujours montré que les familles défavorisées se lancent souvent dans des calculs coûts/bénéfices différents des familles favorisées. Dans cette opposition, la prise de décision se déroulerait en fonction de paramètres (coûts et bénéfices attachés à chacune des possibilités), dont l'utilité change par rapport aux exigences de chaque personne qui représente la spécificité et la position de son groupe dans l'espace social (Meuret et al., 2001, p.77). Plus explicitement, on peut être d'accord avec Duru-Bellat (2001) lorsqu'elle souligne qu'une différence de contexte socioéconomique engendrerait une émotivité et une sensation différentes aux risques, coûts et résultat attendus des choix scolaires. C'est dans ce sens que Terrail (2002, p.40) affirme que : « la valeur d'un bac professionnel est bien plus élevé quand le père est ouvrier sans qualification que lorsqu'il est ingénieur », car ce calcul coûts/bénéfices est plus intéressant dans une famille ouvrière que dans une famille nantie.

Bien que nous mettions l'accent sur les littératures européennes dans cette partie, un petit détour vers celles du Québec nous semble intéressant dans la mesure où elles couvrent finement les mêmes réalités scolaires. En ce qui concerne les signaux familiaux favorisant le départ prématuré des enfants du système, qui sont fort bien documentés par les auteurs Cairns et al., (1989) ; Janosz et al., (1997) ces derniers mentionnent qu'ils renvoient à la fois aux dimensions structurelles et fonctionnelles. De leurs études, il en ressort

principalement que les enfants provenant de familles séparées ou recomposées, et pauvres, ayant plusieurs enfants avec les parents qui ont un niveau d'éducation peu viable, ont plus de risque d'abandonner l'école (Cairns et al., 1989 ; Janosz et al., 1997). Plus de deux décennies se sont écoulées, les mêmes constats demeurent marquants dans les milieux familiaux.

Alors, on constate que plus de trois décennies passées sur ces études précédentes et en ce début du XXI^e siècle, la question de la déperdition scolaire que nous traitons dans cette thèse sous le vocable de la prise décision des parents de retirer les enfants de l'école reste d'actualité et sa récurrence devient de plus en plus inquiétante pour l'ensemble du secteur éducatif et spécialiste en éducation. Il faut cependant être d'accord avec Janosz et al., (2000) lorsqu'ils rapportent que les chercheurs dans divers champs disciplinaires sont unanimes sur l'ambiguïté de la non-fréquentation de l'école par les enfants. Pour que leurs voix soient une et concordent aux mêmes résultats, avancent-ils, les auteurs se sont évertués à élaborer un certain nombre de facteurs qui décrivent ce phénomène et les ont regroupés en différentes catégories. Il ressort de ce que Janosz et al., (2000) nous présentent dans leur étude, deux niveaux de compréhension de l'abandon scolaire par les enfants. Sur un plan microsocial, donc de l'environnement immédiat de l'enfant, il a mis en exergue les facteurs individuels (faibles habiletés intellectuelles et verbales, échec et retard scolaire, motivation et sentiment de compétence affaiblis, etc.) ainsi que les facteurs interpersonnels (isolement social, rejet par les pairs, fréquentation de pairs décrocheurs, potentiellement décrocheurs ou ayant des aspirations scolaires peu élevées, etc.). Sur un plan mésosocial, il a évoqué la présence de facteurs familiaux (manque de supervision et d'encouragement parentaux, manque de communication et de chaleur dans les rapports parents-enfants, etc.) et institutionnels (l'environnement scolaire étant un facteur de protection modulant les effets délétères des facteurs de risque familiaux et individuels).

Tous ces auteurs ont en fonction de leur domaine de prédilection, de leur champ d'analyse et des milieux d'études tentés de répondre avec différentes approches et tout aussi complémentaires, à la difficile question liée au rôle des familles dans la scolarisation des enfants. C'est pourquoi, il serait important de relativiser les propos de ces auteurs selon leur position théorique et contextuelle. A la lumière des réflexions de tous ces auteurs, il

apparaît dans une vision critique selon nous, que la relation familles-école ne nait pas "ex nihilo" donc de rien, et ne date pas d'aujourd'hui, et c'est particulièrement dans cette optique qu'elle s'exprime différemment selon la position des chercheurs et sociologues en éducation et de leur environnement social. Ceux-ci ont cherché à expliquer à leur manière les faits scolaires dans son ensemble. En effet, il s'est développé dans ce sens deux grands courants de recherches tentant de préciser l'importance de la position sociale, de l'héritage culturel et du climat familial. Ces courants sont sans doute nés suite au questionnement que se sont posé les promoteurs d'une société plus juste. Quand l'école est passée à côté ou qu'elle a déçu les gens relativement à la mission qu'elle était supposée accomplir au sujet de la réduction des inégalités, les chercheurs ont tenté d'identifier les facteurs explicatifs d'un tel phénomène. Il y a sans doute plusieurs dimensions à ce phénomène et celle qui nous intéresse porte sur la rationalité de l'individu acteur. En fait, ce qui nous paraît évident et remarquable c'est surtout la façon dont ils perçoivent et abordent le problème scolaire :

Le caractère général et persistant des inégalités sociales devant l'enseignement est un des faits les mieux établis de la sociologie de l'éducation (Boudon, 1973, p.23).

Dans cette perspective, nous nous rendons compte que certains auteurs tels que Bourdieu et Passeron (1964, 1970) se placent à un niveau très général (holistique), c'est-à-dire, le niveau macrosociologique, pour tenter d'expliquer le fait scolaire et les relations avec les familles. Ils abordent les facteurs d'explication dans les contradictions des rapports de production et les identifient aux inégalités engendrées par la lutte entre les classes dominantes et dominées. D'autres tels que Boudon (1973), Baudelot et Establet (1971) ont investigué le problème dans une perspective plus singulière en estimant qu'ils peuvent y trouver des données proximales (par exemple celles sur la famille) pour l'expliquer ou pour mesurer l'influence de facteurs qui favorisent ou empêchent la survie scolaire de l'enfant. À cette étape de nos considérations critiques, il importe de préciser que c'est dans l'environnement immédiat de l'élève, plus particulièrement dans la famille, que nous allons chercher les facteurs qui expliquent leur rationnel par rapport au retrait de celui-ci de l'école. Cet objectif, contrairement à l'approche holistique, a toujours animé les recherches microsociologiques. Ce modèle sociologique, bien qu'appliqué au départ dans les sociétés occidentales à travers les travaux des auteurs comme Kahl (1953, 1957); Boudon (1973),

est aussi transposables à d'autres sociétés comme celles africaines, Ces sociétés, présentant des caractéristiques scolaires fort différentes aux premières tant en termes d'obtention de diplômes que de marché de travail, restent confrontées à différentes problématiques scolaires aussi bien dans sa forme que dans son fond. L'inégal accès à une formation de qualité pour certaines régions du monde, la concentration des savoirs et le fossé scientifique entre les pays développés ou émergents et les pays pauvres en plus de ceux qui subissent une dégradation scolaire et un déplacement croissant des compétences (30% des cadres africains sont hors du continent) représente manifestement une disproportion ou des asymétries internationales en termes de scolarisation et de maintien effectif des enfants dans le système scolaire. En tenant compte des écarts d'espérance de vie scolaire, qui peuvent fluctuer de cinq ans pour les pays pauvres et de douze ans pour les pays industriels la lecture des parents variera par rapport à la poursuite des études des enfants. Cet état de fait montre d'emblée qu'il n'y a un écart entre la valeur des diplômes obtenus et de l'offre d'emploi entre ces pays (Hugon, 2005).

Dans ce cas, on peut conclure qu'autant en Europe, en Amérique et qu'en Afrique, les familles demeurent au cœur de la détermination scolaire des enfants. À travers ces quelques résultats, on se rend compte qu'elles n'adoptent pas les mêmes postures face à l'école, à cause de multiples raisons énoncées. Ce qu'il faut aussi retenir, et cela, on peut être d'accord avec les auteurs comme Simonin et Wolff (2003) en s'appuyant sur les travaux de Queiroz (1991) ; Van Zanten (2001) ; et Thin (1998) c'est que les familles à ressources socioéconomiques faibles ne sont pas désintéressées à la vie scolaire de leurs enfants. Elles paraissent tout aussi impliquées que les autres, mais ont plus d'options en élaborant différentes stratégies. Pour cela, une classification à trois niveaux élaborée par Van Zanten (2001) en fonction des stratégies que mettent en place les familles défavorisées s'avère éclairante. La première désigne les familles, fatalistes et résignées, qui se fient totalement à leurs enfants pour la gestion de leur scolarité. Le deuxième cas, peu nombreux, mais très actif, concerne les familles qui «investissent» dans la scolarité de leurs enfants et dans les institutions extrascolaires afin de favoriser une plus grande réussite de ces derniers. Enfin, la dernière stratégie porte sur les familles qui fuient les écoles de leur quartier en détournant la carte scolaire pour tenter de trouver de meilleures conditions de scolarisation.

Si l'ensemble des littératures de recherche en sociologie de l'éducation s'est évertué à largement prouvé les interrelations, voire déterminer les facteurs de causalité qui rapprochent les familles à l'école ou inversement, nous pouvons être amené à comprendre que la mauvaise interprétation de ces interrelations, pourrait bien influencer sur la survie scolaire des enfants. À l'instar de Kanouté (2006) on peut dès lors se questionner sur l'équité du système éducatif. Comment un parent peu scolarisé pourrait-il appréhender de façon sereine et constructive la communication avec l'école s'il ne possède pas les outils symboliques pour le faire ?

Comment une mère qui élève seule son enfant pourrait-elle se rendre aux réunions de parents si elle ne peut faire garder ses enfants ? Comment un parent pourrait-il devenir un expert de la façon d'accompagner son enfant dans son cursus scolaire si lui-même a quitté précocement les bancs de l'école et s'il conserve un souvenir douloureux de son passage à l'école ? Les exemples ne sont pas exhaustifs, mais ils apportent un éclairage puissant sur le fossé qui peut séparer les deux contextes éducatifs.

« Il est évident que tous les parents, si on se réfère à leur profil socioculturel et économique, ne se situent pas de manière égale par rapport à ces attentes. L'implication des parents est souvent considérée dans le milieu scolaire par rapport au potentiel d'implication d'une famille dont le profil ne recoupe, généralement, pas celui des familles défavorisées » (Kanouté, 2006, p. 22).

D'après ce que Mingat et Suchaut (2000) rapportent, on est amené à comprendre que l'éducation que l'on reçoit a des effets positifs individuels et collectifs à la fois au niveau social et économique. Selon les auteurs, Mingat et Suchaut (2000) et Hugon (2005) cette description serait particulièrement présente dans les sociétés de l'Afrique subsaharienne du fait de leur réalité culturelle et de leur organisation socioéconomique. Même si par ailleurs, ces sociétés africaines présentent à la base une pyramide des âges plus élargiaboutissant à un pourcentage de masse scolarisable quatre fois plus élevé que dans les pays industriels et par une faible création d'emplois dans le secteur moderne employant les scolarisés. On observe, nous dit Hugon (2005, p.13-14) :

«un rôle positif de l'enseignement en termes de construction de la citoyenneté, de savoirs évitant la fracture scientifique et des opportunités d'emploi dans de

nombreux services. L'enseignement est un investissement intergénérationnel qui concerne le cycle de vie professionnel. Mais, en même temps, le chômage intellectuel, l'exode des compétences, la déqualification de nombreux emplois avec un secteur dit informel absorbant un nombre croissant de déscolarisés, voire de diplômés, caractérisent les pays pris dans des trappes à pauvreté ».

C'est dans ce cadre que Mingat et Suchaut (2000) faisant le bilan des avantages économiques dont disposent les pays africains estiment qu'une analyse économique approfondie serait un atout majeur pour le système éducatif africain dont l'efficacité laisse à désirer à tous les niveaux. Ces auteurs soucieux de la qualification du système éducatif en Afrique suggèrent, que les dirigeants de ces pays doivent avant tout favoriser l'enseignement primaire complet au lieu de produire de nombreux chômeurs sortant des grandes écoles dont les États n'ont pas les moyens d'offrir du travail. Leur examen de l'impact de l'éducation sur la société, se situe à deux niveaux : individuel et collectif. Ils considèrent dans leurs études faites sur 29 pays d'Afrique, comparés à 12 pays d'Amérique, 10 pays d'Asie et 6 pays du Moyen-Orient, que l'impact de l'éducation au plan social et économique se répercute sur les deux dimensions individuelle et collective. Sur le plan social l'éducation favorise au niveau individuel une protection de la santé de façon générale (sexuelle, maternelle et infantile, prévention au VIH/SIDA), d'éducation des enfants et la participation à la vie citoyenne. Au plan économique, il est mentionné que l'éducation facilite l'employabilité, l'obtention d'un revenu et augmente la productivité individuelle. Sur le plan collectif, Mingat et Suchaut (2000) défendent aussi que l'éducation peut impacter positivement sur la démographie africaine en l'a contrôlant par des moyens efficaces, en augmentant non seulement l'espérance de vie mais aussi favorisant la répartition des revenus et la disparition des inégalités. D'un point de vue économique, il ressort que la qualification de l'éducation en Afrique permettra non seulement de réduire le chômage en boostant la croissance économique et aussi devenir compétitive sur le marché international.

Pour une meilleure lisibilité de tout ce qui a été relaté précédemment, interprétons cela dans un tableau intitulé Impact de l'éducation sur la dimension individuelle et collective.

Tableau 2: Impact de l'éducation sur la dimension individuelle et collective

	Social	Économique
Individuelle	<ul style="list-style-type: none">❖ Modification des comportements en matière :❖ de santé sexuelle (planification familiale, prévention au VIH/SIDA)❖ de santé maternelle et infantile❖ d'éducation des enfants❖ de participation à la vie de la cité de protection de l'environnement	<ul style="list-style-type: none">❖ Chances individuelles d'emploi❖ Revenu individuel❖ Productivité individuelle
Collective	<ul style="list-style-type: none">❖ Évolution démographique(croissance de la population, transition démographique, ratio de dépendance démographique❖ État sanitaire de la population(espérance de vie, couverture vaccinale, taux de mortalité, etc.)❖ Choix publics❖ Répartition des revenus❖ Réduction des inégalités	<ul style="list-style-type: none">❖ Chômage❖ Croissance économique❖ Compétitivité internationale

Source : Mingat et Suchaut (2000)

En guide de synthèse, la nature de la relation entre l'école et les familles est importante dans la survie scolaire des enfants. Ceci est vrai principalement pour les enfants provenant des milieux sociaux les plus défavorisés et dans les situations familiales les plus précaires. Ces enfants suivent un processus qui les amène progressivement à quitter les bancs de l'école suite aux difficultés d'apprentissage vécues, à leur stigmatisation comme élève «à problème », au refus de l'ordre scolaire et l'absentéisme, etc. (Bernard, 2011). En faisant le tour d'horizon de cette partie de la recension des écrits sur les déterminants de la déperdition scolaire ou le retrait des enfants de l'école, nous comprenons que la manifestation de ce phénomène est plus visible dans les pays en développement (Asie, Amérique Latine et Afrique) que dans les pays développés.

Toutes ces études ont permis de cerner les effets de l'environnement social et familial ou individuel sur le parcours scolaire des enfants. Il nous paraît donc plus qu'intéressant d'étudier un tel phénomène dans le contexte guinéen, en cherchant à comprendre la motivation des parents à retirer un enfant de l'école. Les divers facteurs qui ont été soulevés, dans les écrits des différents auteurs, tiennent compte des types de

démarches entreprises (méthodes, technique, lieu, taille de la population, etc.). Ce qui fait apparaître, dans les résultats de ces écrits, des éléments à la fois contradictoires et complémentaires résultant de diverses approches abordées par les auteurs. Car les facteurs ne sont pas abordés de la même façon partout. Ils peuvent par ailleurs être apparents ou déterminants dans un contexte donné et chez certains individus, tout comme ils peuvent être latents et fort prégnants dans d'autres contextes selon les individus et leur situation.

Après cet état des lieux sur la vision des auteurs du monde occidental, nous aborderons dans le point suivant quelques aspects sur les écrits en Afrique.

II.2. De la littérature africaniste sur les écoles africaines (historique et réalité du terrain)

Il devient difficile de nos jours de parler de la recherche en éducation sur l'Afrique sans faire un petit détour sur les aspects sociohistoriques qui l'ont engendrée. D'abord les premiers corpus qui ont fait état de la situation de l'école africaine n'ont pu être réalisés qu'à partir des années 60. Et c'est à ce moment que nombre de penseurs et chercheurs ont commencé à se questionner et à écrire sur les faits scolaires africains. Ces études en l'abordant sous divers angles Lê Thành (1971) ; Martin, (1972) ont insisté sur l'implantation imposée de l'école et de son caractère exogène. Des chercheurs et sociologues Lange (1998); Campion-Vincent (1970) respectivement dans leurs recherches n'ont pas manqué de montrer l'imposition et le caractère répétitif des préconceptions culturelles par laquelle se distinguait l'école occidentale jusqu'alors méconnue de la population africaine. L'ensemble des contraintes subies tant dans la démarche que dans l'introduction de l'école, a engendré une opposition farouche de la part de la population face à celle-ci.

Alors du point de vue historico-social de l'introduction de l'école en Afrique, celle-ci a toujours été considérée comme une affaire d'élite. Pour que l'école soit ce qu'elle est aujourd'hui, c'est-à-dire accessible à tous, il a fallu attendre la fin de la Deuxième Guerre mondiale. C'est aussi à cette période qu'elle a défini sa mission civilisatrice et de renforcement de l'administration indigène. Ainsi, pour bien circonscrire le fonctionnement de l'école dans les jeunes États d'Afrique, certains auteurs ont pris pour appui des théories largement développées sur les réalités sociales occidentales. Les plus connues et les plus utilisées sont celles des théories du conflit et de la reproduction qui ont été élaborées dans des circonstances de production particulières (Campion-Vincent, 1970). Donc, à partir de ces premières expériences, plusieurs recherches ont petit à petit cherché à intégrer et à préciser les spécificités locales et les différentes conditions régionales d'établissement de l'école. Il faut surtout savoir que depuis cette expérience peu lumineuse de l'école, l'une des questions majeures qui reviennent sans cesse dans le champ éducatif africain est celle des inégalités scolaires.

En effet, appropriée, façonnée, refoulée, l'école est admise et refusée à la fois (Gérard, 1997, p.192). En faisant le tour des corpus portant sur la situation de l'école, l'étude de Bouche (1976, 1974) a retenu notre attention. Celui-ci souligne l'interrelation qui existe entre la carte scolaire, les décisions politiques et l'acceptation ou le refus de l'école par les populations à partir des critères socioéconomiques et culturels de chaque pays. Chez les Masai de Tanzanie par exemple, une étude réalisée par Bonini (1999, 1996) a montré que le faible niveau de scolarisation des enfants au sein de cette communauté s'explique par le fait que l'école a toujours été considérée par elle comme une contrainte qui interrompt les activités quotidiennes des enfants et qui n'apporte que de faibles satisfactions en retour. En ce sens, il faut considérer que la prise en compte des caractéristiques ethniques n'exclut pas de voir le poids considérable des facteurs socioéconomiques auxquels les parents Masai tiennent. Il ressort de ce cadre que l'épineuse question des inégalités scolaires devenue viscérale marginalise aujourd'hui différentes catégories sociales et sous-catégories (ethnies) surtout quand il s'agit de la scolarisation des enfants ou de leur maintien dans le système (Baux, 2007).

En regardant les travaux d'Hugon (1996) le problème majeur qui est mis en exergue, est celui des crises socioéconomiques et les politiques d'ajustement structurel qui ont largement accentué le problème de l'école en Afrique, tant dans sa forme que dans son fond⁴. Il n'est donc pas surprenant de constater que la faible scolarisation des enfants, leur maintien à l'école, la pléthore des élèves dans les salles de classe surtout en milieu urbain et le manque d'infrastructures dans certaines régions sont autant de problèmes auxquels l'Afrique reste confrontée.

En évoquant le lien entre les faits scolaires et les réalités socioéconomiques, certains auteurs tels Kobiané (1999) et Marcoux (1994) posent le problème du capital économique comme essentiel dans le choix de la scolarisation et du maintien des enfants dans le système scolaire pour de nombreuses familles africaines. Pour soutenir leurs réflexions, ils ont fait recours aux théories de la reproduction et de celles plus interactionnistes développées par les auteurs occidentaux (Kobiané, 1999 ; Marcoux, 1994). Les écrits des

⁴UNESCO, Éducation Pour Tous (EPT), (www.unesco.org/education/page, consultée le 15 novembre 2012).

auteurs comme Yaro (1994) ; Pilon et Yaro (2001) nous apprennent que la position socioprofessionnelle du chef de ménage pourrait avoir une influence considérable sur les choix scolaires qu'envisagent les parents. Il importe donc de remarquer que les difficiles conditions de vie que la plupart des ménages traversent ont des conséquences directes sur l'envoi et la rétention des enfants dans le système éducatif, ce qui de surcroît, favorise le travail précoce des enfants (Tamo Tatié, 1996 ; Verlet, 1996). C'est dans ce cadre surtout que Pilon (2005) rapporte que les enfants ayant un statut d'adoption ont moins de chances de fréquenter l'école que les enfants du chef de ménage.

Dans son étude sur « l'école au Togo, processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique », Lange (1998) nous explique que la dégradation et l'émiettement de la confiance en l'école qui ont eu lieu dans les années 80 un peu partout en Afrique, particulièrement au Togo, ont été engendrés par plusieurs facteurs au nombre desquels il y a des raisons économiques ainsi qu'une dépréciation des pouvoirs politiques et une remise en question de l'adéquation entre l'école et l'emploi. Si les efforts déployés pour le redressement du système éducatif en Afrique restent remarquables dans tous ces corpus sur le terrain, il importe de se demander s'ils ont été concrétisés au point de le relever au niveau tant souhaité par les populations.

En plus des facteurs présentés par ces auteurs, il faut signaler que depuis les années 90, plusieurs études n'ont pas manqué de mettre en cause les distances parcourues par les enfants pour se rendre à l'école. C'est le cas de l'Éthiopie et de la Sierra Leone où l'étude qui a été réalisée par TGE/UNICEF (1993) révélait qu'environ 20% des élèves de la première année marchaient plus de dix kilomètres par jour pour se rendre à l'école et que pire encore, en moyenne, 80% des élèves qui se plaignaient de la grande distance à parcourir pour se rendre à l'école risquaient d'abandonner l'école quelque temps après. Plus de vingt ans passés, les résultats d'une étude sur le décrochage scolaire réalisée par Bernard (2011) révèlent que les enfants qui proviennent de différents milieux défavorisés et de différentes familles pauvres restent exposés à une déscolarisation progressive liée soit aux difficultés d'apprentissage, à la stigmatisation, au refus de l'ordre scolaire ou encore à l'absentéisme aigu. Et pourtant, les flots de discours sur un développement généralisé de la scolarisation et de l'enseignement de base en Afrique ne finissent pas et les données sur ce

phénomène ne tarissent pas les rapports de la Banque Mondiale, de l'UNESCO, de l'UNICEF et dans d'autres documents de politiques publiques et universitaires.

En parcourant une bonne partie de ces littératures, on se rend compte que le facteur qui se dégage est avant tout le facteur économique. Ce qui démontre d'un point de vue macroéconomique que l'éducation joue un rôle très important dans la croissance économique et dans la performance technologique de tous les pays du monde, selon ce que chaque pays aura suivi comme schéma directeur de son développement par le biais de l'éducation. Sous un angle microéconomique, on peut voir la qualité du rendement de l'éducation, à travers les types de programmes et d'enseignement donnés dans un pays donné (Kengne, 2011). Partout dans le monde, l'expérience a montré que la scolarisation de la jeunesse représente une force naturelle économique et sociale incontournable pour préparer les jeunes d'aujourd'hui à être meilleurs et à devenir des citoyens responsables. Le continent africain ne devrait pas en faire l'exception. En Afrique, l'éducation est une des voies essentielles pour lutter contre la pauvreté et favoriser la croissance économique (Banque mondiale, 2010 cité dans Kengne, 2011).

Plusieurs décennies sont passées, on constate encore à travers plusieurs écrits que les mêmes préoccupations persistent dans le monde éducatif africain. Pour cela, il suffit de rappeler les résultats de différents travaux sur l'école en Afrique pour comprendre l'environnement social et la structure sociale comme étant à l'origine du problème. En réalité, le poids de la famille dans la détermination constante de la scolarisation et du maintien des enfants à l'école, en particulier celle des filles, y est clairement bien élucidée. De ce fait, notons que l'emprise de la famille sur la vie scolaire des enfants est marquante et montre qu'elle est une actrice incontournable dans la satisfaction des besoins scolaires des enfants. Comme on peut le remarquer à travers les écrits de certains auteurs comme Mingat (2006) et Bernard (2011) qu'en Afrique subsaharienne, c'est la convergence de plusieurs facteurs qui influent davantage sur l'expérience scolaire des élèves. Ceci se manifeste surtout par les conditions de vie de la plupart des familles, telles que le niveau socioéconomique, la structure familiale, et l'environnement intra et extra familial. La famille est aussi le cadre idéal pour soutenir socialement les enfants afin qu'ils bâtissent leur développement personnel, en termes d'estime de soi et de régularité dans les études.

Mais ce sur quoi les auteurs semblent être le plus unanimes, est la précarité prononcée des familles qui serait un des principaux handicaps de non-persévérance (Mingat, 2006; Bernard, 2011).

L'importance accordée à la place de la famille par Mingat (2006) et Bernard (2011) l'était également il y a presque une décennie chez Dorothée (2009). Dans ces études, autant les familles et leur précarité sont mises en avant, autant la situation scolaire des enfants se dessine inévitablement et tourne à contre-courant. Chez Dorothée (2009), il ressort clairement que la gratuité de l'école n'a rien changé dans la vie scolaire des enfants de nombreuses familles qui sont toujours confrontées à des investissements connexes aux frais scolaires officiels imposés. Dans son étude, il rapporte qu'en Afrique subsaharienne et particulièrement au Cameroun, nombreux sont les enfants qui sont exclus de l'école ou effectuent un départ précoce, d'eux-mêmes ou par le biais d'un tiers. Cela suppose que ces enfants ne peuvent en aucune manière compter sur l'école, à cause de nombreux défis qui les attendent, pour satisfaire les attentes des familles qui fondent tout leur espoir en leur scolarisation. De ce point de vue, Dorothée (2009) nous rappelle que cette « désillusion qui en résulte met les familles et les enfants des milieux pauvres en particulier, devant des choix à la fois difficiles et simples : le choix de la vie et le choix de la survie non garantie par l'école ». Ce désenchantement, qui rend les familles inertes, les pousse à prendre conscience de leur sort et par ricochet de celui de leurs enfants en confiant leur rôle éducatif à des centres d'apprentissages de divers métiers. Les espoirs ainsi brisés des familles à cause de leur précarité, transforme « le travail-apprentissage des enfants » en « travail-emploi gratuit » sans aucun gain à en tirer (p.120).

Bien que l'ensemble des corpus sur le fait éducatif africain se soient tout le temps tourné vers l'une des causes majeures qu'est la situation socioéconomique des familles, une étude réalisée par Lenses (2003) sur les comportements discriminants relatifs à la scolarisation des filles dans la province de l'Adamaoua, a mis en exergue le caractère relatif de la pauvreté tant évoqué dans nombre d'écrits. Cet auteur rapporte que la question de la pauvreté n'est qu'une façade pour la scolarisation ou la non-scolarisation des enfants et de leur envoi au travail dans certaines familles riches de cette région. Cet auteur mentionne que certaines familles aisées préfèrent envoyer leurs enfants travailler plutôt que de les

envoyer à l'école, dans la mesure où la dualité école-réussite économique et sociale n'est pas évidente. Il expose que les familles propriétaires de cheptel, choisissent que leurs enfants suivent leurs bétails au lieu de partir perdre leur temps à l'école, parce que l'école ne rapporte plus à leurs yeux.

En outre, si la thèse largement défendue dans les différents écrits présentés met plus l'accent sur le rôle déterminant de la famille, une nouvelle thèse évoquée par Dorothee (2009) dans son article sur la scolarisation, mariage et travail des enfants au Nord-Cameroun, souligne que certains enfants se font passer pour d'éternelles victimes à cause de leur position sociale dans la famille, alors qu'en réalité, ils ne le sont pas du tout. Cet auteur mentionne qu'aucun des facteurs tels que les cas d'abandon scolaire, le travail des enfants ou encore les mariages précipités ne dépendent forcément des familles. Il invite alors à comprendre ces faits comme le choix personnel fait par certains pour pouvoir être opérationnels sur le marché du travail ou dans la vie active. C'est le cas par exemple, de nombre de garçons qui ont été scolarisés par leurs parents et qui ont abandonné l'école de leur gré en faisant l'école buissonnière. D'autres par contre, sans aucune justification décident de quitter le domicile familial et l'école pour aller se débrouiller. Ce qui signifie pour cet auteur que le travail des enfants contrairement à ce qui pourrait être pensé n'est pas toujours imposé à eux. Cette décision infantile résulte d'une révolte de la part de ces enfants contre leurs parents et qui se traduit par un sentiment d'affirmation et d'autodétermination de soi (Tamba, 2001; Enyegue, 1999 cités dans Dorothee, 2009).

C'est dans ce sens que le cadre d'action éducation 2030, préconise l'atteinte des objectifs de l'EPT qui a commencé depuis Jomtien 1990 et en passant par Dakar 2000, comme étant une des meilleures armes de lutte contre l'analphabétisme dans tous les pays, particulièrement dans les pays d'Afrique au sud du Sahara. Pour y arriver, il importe qu'on sache jusqu'où les niveaux primaires des systèmes éducatifs des pays d'Afrique les amènent à instaurer une alphabétisation pérenne à tous ceux qui les ont fréquentés. Sur l'ensemble des scolarisés, il est cependant important de différencier les enfants qui ont commencé l'école et qui n'ont pas terminé un cycle complet du primaire de ceux qui ont achevé le même niveau, parce que tout simplement, on constate que l'accès au cycle primaire s'est visiblement amélioré ces dernières années, mais que la rétention au cours de

ce cycle reste problématique. Il est important de ce point de vue, de s'interroger à savoir si les enfants qui ont quitté très tôt l'école, savaient lire et écrire au moment où ils l'ont quittée et combien de temps leur a-t-il fallu pour être suffisamment alphabétisé? (UNESCO, 2015).

Ces quelques résultats sur l'éducation en Afrique montrent que la question de la scolarisation et du maintien n'obéit pas une logique identique dans les familles. Elle dépend de plusieurs facteurs à la fois endogènes et exogènes à la famille et à l'environnement de vie.

En regard de tout ce qui précède, il nous paraît donc intéressant de présenter à ce stade, le cadre théorique retenu dans cette recherche.

CHAPITRE III : CLARIFICATION CONCEPTUELLE ET THÉORIQUE

Dans ce chapitre, deux grands axes de notre de recherche seront présentés. Il s'agit premièrement du cadre théorique et deuxièmement du cadre conceptuel.

III.1. Cadre théorique

Dans cette partie de la recherche, nous avons mobilisé deux théories. À savoir l'individualisme méthodologique de Boudon (1973) et le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).

III.1.1. Théorie de l'individualisme méthodologique

Aux fins de permettre une appréhension de cette théorie, nous l'avons scindée en trois parties. La première partie se concentre sur la théorie de l'individualisme méthodologique en montrant l'interdisciplinarité qui s'opère entre elle et les autres sciences sociales, notamment l'économie. La seconde partie expose en détail la contribution des auteurs et leur approche sur la grande question de la rationalité de l'individu face aux choix scolaires notamment à travers bien sûr la chance de faire ou non des études longues. La troisième partie traite de la pertinence du choix de cette approche pour notre recherche.

III.1.1.1. L'individualisme méthodologique : un corpus scientifique interdisciplinaire

Considéré comme le paradigme central de l'explication de l'action individuelle, par rapport aux comportements collectifs, l'individualisme méthodologique se révèle au fil des ans comme l'instrument d'analyse privilégiée de la rationalité de l'acteur (Boudon, 1984).

Cette notion prend racine chez les économistes autrichiens Karl Menger (1871) et repris plus tard par Schumpeter (1883-1950) sociologue et économiste, et après lui par Max Weber. Boudon (1992a) à l'aide de ses écrits sur cette approche, devient lui-même un des disciples incontestés. Ce sont l'économiste Friedrich Von Hayek et le philosophe des sciences Karl Popper qui vont par la suite populariser la notion d'individualisme méthodologique. En effet, l'individualisme méthodologique dans le sens où l'emploi

Boudon (1992a, p.26) et avant lui d'autres auteurs comme Weber, Pareto, revêt d'une autre signification totalement différente. D'emblée, l'utilisation de l'adjectif « méthodologique » qui détermine le terme « individualisme » fait aussitôt penser à une démarche méthodologique propre aux champs épistémologiques des sciences sociales. Boudon (1979) considère l'individualisme comme une doctrine particulière qui met au centre de son analyse l'individu et comme il l'applique à la méthodologie, il le qualifie de « méthodologique » (p.23). Alors que dans son acception plus générale en méthodologie, il dit que la notion d'individualisme s'oppose à la notion d'holisme qui privilégie le tout sur les parties⁵ Boudon (idem, p.23).

Dans cette perspective, nous partageons la position de Bréchon (2000) lorsqu'il nous dit que le socle de l'individualisme méthodologique se base sur le fait qu'un fait social de quelque nature qu'il soit, suppose qu'on l'appréhende et l'analyse comme la suite d'une succession d'actions individuelles et non collectives. Cela signifie de manière concrète, pour l'explication d'un fait social, qu'il faut tenir compte de certains facteurs majeurs à partir desquels les individus fondent leur logique. À savoir, l'utilité à laquelle il entend tirer avantage, l'assurance ou l'espérance du profit qui s'attache à cela et le risque de la peine. En d'autres termes, les études de Boudon (1984; 1973) sur cette approche de l'individualisme méthodologique soulignent clairement qu'il considère des actes communs comme étant le produit des différents faits apparents, qui naissent de la liberté d'action des individus dans le seul but d'optimiser leur propre utilité. Par conséquent, pour saisir le sens de tout phénomène social en général et le phénomène de retrait des enfants de l'école en particulier, il importe de toute évidence de tenir compte des projets et des motivations des acteurs individuels (Boudon, 1984).

D'après Bréchon (2000) l'individualisme méthodologique, bien qu'il soit dès au départ considéré à juste titre comme un procédé de la méthode, a accordé à l'individu agissant une large manœuvre de choix, tant dans son comportement que dans sa représentation du monde. Dans l'interprétation sociologique de ce terme, il faut aussi

⁵L'« holisme » est le paradigme sociologique dont le principe fondamental est le sujet social dont le comportement ne peut s'expliquer que de façon globale et par rapport à la société totale. L'« holisme », dit Boudon, c'est le « ... point de vue selon lequel les structures seraient premières par rapport aux individus et explicatives par rapport à eux » (Raymond Boudon, *La logique du social*, Paris, Hachette Littérature, 1979, p. 23).

prendre compte de la nuance qui l'oppose à celle défendue chez les économistes. Ainsi dans l'univers de la microsociologie de Boudon (1973); Bréchon (2000) cette approche des sociologues a pour point d'ancrage l'analyse du phénomène social en tant qu'agrégations de comportements individuels qui naissent à partir des motivations plus complexes qu'une simple quête de profits. Nous dirons plus explicitement que dans les deux cas, les phénomènes sociaux tel qu'ils se présentent et tel qu'ils sont appréhendés ne doivent pas être pris comme le fruit du hasard, mais bien la réponse à un ensemble d'actions individuelles souhaitées. La référence à cette approche permet de comprendre le social en ayant pour objectif premier d'analyser les rationalités des individus puis de saisir leurs effets inattendus, c'est-à-dire la façon dont les différentes actions individuelles se combinent pour créer un phénomène social palpable (Delas et Milly, 2005).

C'est dans le souci de mieux circonscrire l'action des parents d'élèves que notre choix s'est porté sur l'individualisme méthodologique de Boudon (1973) comme modèle théorique explicatif des raisons poussant les parents à interrompre les études de leurs enfants. Il faut toutefois rappeler que cela émane d'un choix volontaire, car nous cherchons exactement à comprendre les raisons qui déterminent le retrait des enfants de l'école par leurs parents dans un monde en pleine mutation et qui milite pour une éducation de qualité pour les jeunes. L'individualisme méthodologique est en quelque sorte un élément explicatif qui s'avère très efficace pour comprendre la rationalité des acteurs dans le cursus scolaire de leurs enfants.

III.1.1.2. L'individualisme méthodologique : une théorie de la rationalité des acteurs (choix et valeurs)

Cette théorie a été notamment développée par certains auteurs comme Weber (1913)⁶ et Boudon (1973)⁷. Ces auteurs soutiennent que l'individu est libre de son choix, même s'il doit composer avec différents paramètres de façon rationnelle afin d'optimiser son gain. En effet, Boudon (1973, 1979) se démarque des approches macrosociales, telles que les

⁶Weber, M. est considéré par ses pairs comme le fondateur de la démarche individualiste dans les sciences sociales.

⁷Boudon, R., est considéré à la suite de Weber, comme le chef de file de l'individualisme méthodologique, sa théorie s'était donnée comme projet de réintroduire l'individu exclu par le « holisme » de l'analyse sociologique.

théories de la reproduction de Bourdieu qui octroient à l'école une fonction de reproduction, en se centrant sur l'individu acteur et décideur. Cet auteur nous explique que l'individu fait des choix stratégiques de formation et d'orientation en fonction de son origine sociale ; il appelle cela la « stratégie du moindre coût ». Il rapporte aussi que c'est la différenciation sociale qui entretient les inégalités sociales qui, à son tour, conduisent aux inégalités de chances au niveau scolaire. Cette vision individualiste des inégalités sociales met l'accent sur les interactions entre différents groupes. Et le poids de l'origine sociale serait visiblement façonné par la composition sociale du milieu environnant. Toutefois, il est fort possible que cela ne soit pas un cadre de continuité pour nombre des enfants provenant des milieux socioculturels défavorisés.

En rupture avec les théories de la reproduction, comme nous venons de le mentionner ci-dessus (approche holiste) pour lesquelles l'individu agent subit les lois du système, l'individualisme méthodologique à travers Boudon (1973) porte son analyse au niveau microsocial en considérant les individus comme des acteurs aptes à prendre des décisions, à faire des choix appropriés et plus profitables pour leurs parcours scolaires. Le changement de paradigme est marqué par le passage du déterminisme des structures avec des individus agents subissant un mécanisme inéluctable de reproduction sociale à « une attention plus soutenue aux acteurs, à leurs choix et décisions, à leur rationalité, leurs interactions et à leurs marges d'actions » (Larbaut et Tupin, 2003, p.4).

Parlant de l'approche individualiste, Boudon (1973) souligne que c'est lorsque les individus se retrouvent dans une situation tout à fait particulière qu'ils optent pour des choix au gré de leur vouloir et cela sans aucune imposition ou contrainte extérieure. Cet auteur nous propose une autre façon de voir la réalité sociale dans laquelle les individus agissent, créent des stratégies, font des choix, avec une limite de liberté qui ne rend pas compte dans les approches holistiques. Ce qui compte pour Boudon (2002, p.16) c'est l'individu vu et analysé comme étant un acteur social et non la société avec un grand « S », tout simplement parce que ces acteurs sociaux se présentent dans leur agir comme rationnels, par rapport à ce qu'ils veulent obtenir, en fonction de l'évolution du système social. C'est dans cette optique que Boudon (1986a) nous rappelle que l'individualisme méthodologique dans son explication des phénomènes sociaux prend principalement en compte les « rapports de l'individu aux structures et aux contraintes sociales » (p.57).

Cette approche de l'individualisme méthodologique liée aux choix scolaires que les individus acteurs sont en mesure de faire, Boudon (1973) dans ses explications rapportent que ces derniers étant conscients de l'importance de la scolarisation, se questionnent constamment sur l'avantage ou non de la poursuite des études. Les explications avancées par Boudon (1973) mettent en exergue la situation des individus issus des milieux sociaux défavorisés pour lesquels la relation coûts-risques-bénéfices est primordiale dans la détermination de la poursuite des études des enfants. Pour Boudon (1973) ces individus ayant des attentes différentes adoptent une stratégie d'études courtes. Dès lors, un élève qui vient d'un milieu défavorisé peut en toute liberté choisir de faire soit des études courtes ou des études longues en fonction de son aspiration pour la vie future et des moyens dont il disposera pour y arriver. À la lecture de Boudon (1973) à partir de ce qu'il présente comme explication sur le choix scolaire, on peut être d'accord avec lui que l'école ne peut en aucune manière être coupable de cette situation comme le penseraient les tenants de la théorie holistique. Il importe de ce fait d'analyser le choix fait par la famille en termes de coûts-risques-bénéfices recherchés. C'est dans cette optique qu'il ne tarde pas à considérer les individus comme des acteurs qui cherchent à tirer le maximum de profits de leur investissement scolaire en se basant sur la combinaison «coûts-bénéfices-risques» la plus utile. Les faits ainsi constatés en matière de scolarité, le choix et l'objectif résultent sans conteste de l'agrégation de multiples décisions individuelles au sein de l'espace social défini par l'école (Boudon, 1973). Car pour Boudon (1973), rapporte Lanneau (1989), : « "L'atome logique" de l'analyse sociologique ne peut être que l'acteur individuel, analyse qui devra se fonder sur une théorie de l'action individuelle plus ou moins complexe selon la nature du phénomène étudié et de l'objectif visé » (p.4). De ce point de vue, il considère l'individu comme un décideur qui tente de tirer profit du contexte dans lequel il se trouve. La sociologie boudonienne se propose alors d'analyser les relations complexes entre la structure des systèmes d'interaction définis par les institutions sociales et les attentes, sentiments et actions de ces agents en action.

Dans une de leurs études portant sur le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait la différence, Duru-Bellat, Mingat et Jarousse (2003) mentionnent que la stratégie parentale de bifurcation des enfants en fonction de leur position socioéconomique se base sur différents choix, portant l'envoi de ces derniers à un programme général ou

spécialisé. Ces auteurs supposent que les enfants qui viennent des milieux défavorisés peuvent opter en fonction des moyens socioculturels dont ils disposent pour des études plus courtes, notamment en ce qui a trait à leurs résultats scolaires, bons ou mauvais (Duru-Bellat, 2002). Pour appuyer cette idée, Revillard, Oudot et Morgon(1984) et Assogba (1998, 1999) soulignent que l'ordre social peut dans certaines circonstances pousser les individus à faire des choix contre leur gré, ceci en fonction de leur position sociale et des objectifs. Dans cette situation, ces auteurs rapportent qu'il peut arriver que le moment venu pour s'engager à prendre une décision, que l'individu actant éprouve un sentiment de peur, de doute et de pincement de cœur qui le rend douteux et mécontent à la fois. Boudon et Bourricaud (1986) pour leur part, en parlant du choix d'agir en toute liberté, rappellent que l'individualisme méthodologique dans son sens réel admet par ailleurs que les actions individuelles n'échappent pas complètement aux contraintes sociales, donc la notion de liberté absolue est à relativiser dans ce sens : « Il est rare de pouvoir agir à sa fantaisie » (p.307).

En regardant du côté de Duru-Bellat (2002), cette auteure a mis en évidence dans une de ses études sur les inégalités scolaires que les inégalités d'orientation scolaire étant déterminantes pour la poursuite ou non du cursus scolaire des enfants s'appuient du fait de l'anticipation de l'avenir. Or, il s'avère que cette anticipation de l'avenir naît elle-même de multiples facteurs (ressources de la famille, structure institutionnelle du système éducatif, incitations à la poursuite d'études...) susceptibles de varier en fonction de l'origine sociale ou d'un pays à un autre. Cacoault et Oeuvrard (2001) nous proposent selon eux qu'à chaque étape du cursus scolaire, les familles et les élèves font un choix, s'engageant ainsi dans une stratégie d'investissement. L'individu oriente sa décision à partir de l'analyse qu'il fait du bénéfice escompté et des coûts anticipés. Il importe pour cela de s'imaginer une plus grande inégalité et disparité, lorsque les choix des parents doivent primer sur ceux des enfants (Duru-Bellat,2002). Dans l'étude de Ballion (1982) portant sur « les consommateurs d'école », il est rapporté qu'en matière scolaire:

[...] pour tout ce qui ne concerne pas les conditions générales d'enseignement, seules les stratégies individuelles sont efficaces, ne serait-ce que parce que les acteurs, en particulier le couple parent-élève, sont en concurrence entre eux.

Dans une telle relation, l'enfant paie le lourd tribut, car il est idéalisé, c'est-à-dire qu'il a statut d'objet projectif, donc en lui, les parents voient un projet; à travers lui, ils essaient de vivre à la fois dans leur futur (l'enfant devient porteur de leurs rêves et alibis de leur impuissance latente), et dans leur présent, ils ressassent par lui leur enfance ratée ou réussie, partant ils tentent de reconstruire leur passé perdu (p.193).

Par ailleurs, nous avons pu repérer dans les mêmes écrits de Duru-Bellat (2002) que les itinéraires scolaires que les parents et les enfants envisagent pourraient changer en fonction des types d'études visées. De cette façon, il est important de remarquer que les inégalités sociales deviennent d'autant plus fortes de sorte que le choix pour une option particulière se passe assez rapidement, ce qui par dessus tout ne réduit pas substantiellement les inégalités scolaires entre les enfants issus de différents milieux. L'étude de Lehr et al., (2004) ajoute que l'abandon scolaire entraîne pour les individus et la société des dépenses énormes et peu prévisibles à tous les niveaux. Dans le même ordre d'idées, Sum et al., (2003) soutiennent que les jeunes adultes qui ne terminent pas souvent leur cursus scolaire se retrouvent généralement en situation de précarité, ce qui par conséquent compromet inévitablement leur avenir socioéconomique et culturel. L'une des particularités les plus remarquables de ce phénomène est qu'entre les effets visibles et non visibles de ces inégalités éducatives découlent directement des choix faits par les individus.

Il est alors important de souligner que dans bien cas, c'est l'origine sociale qui conditionne essentiellement la réussite scolaire à travers les systèmes de valeurs, les aspirations et les attentes des élèves et de leurs parents (Duru-Bellat ; Mingat ; Jarousse, 2003). Il apparaît toutefois dans certains écrits comme ceux de Boudon (1979) que les choix pour lesquels l'acteur opte peuvent échapper à sa vigilance. Il soutient dans le champ des possibles délimités par les contraintes sociales, que les options qui sont ouvertes à l'acteur : « peuvent être entièrement ou partiellement soustraites à son contrôle » (p.246).

À cet effet, comme il a été constaté dans la sociologie américaine des années 60, avec l'influence des auteurs comme Rosenthal et Jacobson (1968) à travers le grand principe de Pygmalion, qu'il importe de tenir compte de la conduite que les parents adoptent envers leurs enfants, dans la mesure où celle-ci peut considérablement influencer sur leur parcours scolaire et même dans leur vie. Rousseau et Leblanc (1992) ont dans leur analyse sur la

structure familiale, précisé que la composition familiale demeure toujours l'un des facteurs clés de la précocité de l'abandon scolaire chez la plupart des enfants. C'est surtout à travers elle et ceci par ses influences à la fois cumulées et dispersées que tous les enfants apprennent à forger la perception qu'ils ont de la société et la représentation du rôle qu'ils ont à y jouer.

En allant dans le même sens que ces auteurs que nous avons cités, Kahneman et Tversky (1992) penchant sur la question des inégalités scolaires ont quant à eux avancé que : « les agents évaluent les éventualités qui s'offrent à eux comme gains ou comme pertes, relativement à un point de référence » (p.263-291). Ces auteurs et leurs épigones estiment que :

les choix scolaires portent généralement sur des options risquées, quand il s'agit de faire des études longues ou courtes. Bien qu'elles ne soient pas caractérisées par le même niveau de risques, les études longues présentent plus de risques que les études courtes. Mais, pour eux, le succès qu'offrent les études longues est associé à un niveau de revenu supérieur à celui des études courtes [...] (Page, 2005, p.2).

Cette approche individualiste, nous en atteste De Lacampagne (1981, cité dans Assogba, 1999) consiste à expliquer les faits sociaux à partir de l'analyse des comportements individuels et d'en faire les conséquences directes de l'accumulation et de la manifestation des mêmes comportements : « Tous les phénomènes ne peuvent se comprendre ou s'expliquer que si l'on part des acteurs individuels qui sont à l'origine de ces phénomènes » (p.44). L'approche individualiste méthodologique telle que présentée met en évidence la relation entre les actions individuelles et les effets inattendus qu'elles produisent. Il convient également de préciser qu'en ayant recours à cette approche individualiste, on cherche à analyser et à expliquer le phénomène social comme étant la résultante de toutes les actions et attitudes qui émaneraient directement des individus concernés par ce phénomène. Car ces individus entrent constamment en action, posent des actes, épousent un comportement qui proviendrait d'une intention ou à une rationalité qui n'est pas tout à fait absolue, mais particulièrement limitée. À cela, il faut ajouter également

les notions de choix, de préférence et d'anticipation (Assogba, 1999; Boudon et Bourricaud, 1986).

En se basant de l'inconstance de l'agir des individus, parce que limité, situé, daté et n'ayant pas le pouvoir nécessaire de maîtriser tous les contours de sa décision, Boudon (1977) évoque des surprises inattendues comme des effets pervers ou effets émergents. Les effets pervers dans le sens où il l'aborde et le défend se présentent comme les conséquences imprévues qui changent le cours des attentes de l'acteur par rapport aux objectifs. Il apparaît pour cela que cette notion bien que spécifiquement utilisée en microsociologie se retrouve également sous divers vocables chez différents sociologues, car elle renvoie à la notion de conséquences inattendues ou imprévues. Il convient cependant de préciser que cette notion n'est pas assez nuancée par Boudon (1977) d'où sa complexité dans l'usage général, car elle signifie à la fois « les effets non désirés et indésirables » ou tout simplement « les effets non recherchés par les acteurs sociaux ». Il est important pour nous de rappeler à la lecture de Boudon, que mettre l'accent sur l'usage de la notion d'effets pervers, ne constitue pas en soi une critique néfaste, mais demande que nous comprenions le sens de l'action humaine qui est loin d'être absolue. Face à une telle situation, nous rappelle Boudon (1984), l'homo sociologicus tentera toujours de baser son choix sur « des raisons qui bien que n'ayant pas et ne pouvant pas avoir la rigueur des lois de la pesanteur, lui apparaissent comme plausibles » (p.59). C'est dans ce contexte qu'Assogba (1998) souligne qu'en plus de tenir compte de la structure de la situation ou du problème, il est important de considérer les comportements des acteurs comme étant rationnels. Il précise que ce rationnel devrait être considéré dans son acception plus large qui renvoie à la notion de liberté relative, d'autonomie et de choix compréhensible de l'acteur, car les manières par lesquelles on arrive souvent à « réviser ses croyances ou ses normes de jugement et de conduite peuvent paraître irrationnelles » (Boudon, 1992, p.26).

III.1.1.3. De la pertinence du choix de l'individualisme méthodologique dans notre étude

C'est en questionnant la microsociologie de Boudon, que nous découvrons comme Assogba (1998) qu'elle ne viendrait pas directement d'ailleurs ou d'en haut ou encore par

suite d'une accumulation d'attitudes due au poids social. Pour expliquer naturellement les actions individuelles, nous dit Assogba (1998; 2007, p.46) elle peut partir du bas « *bottom up* », tout en mettant en relation les faits et leurs dynamiques d'en haut « *topdown* ». Ce qui revient explicitement à dire que la conjonction des actions individuelles engendre subséquemment des effets collectifs, et c'est surtout en quête de la rationalité des acteurs que le sociologue découvre la signification donnée aux actions des acteurs.

Et comme nous venons de le voir ci-dessus, le paradigme de l'individualisme méthodologique depuis sa reprise un peu plus récente par Boudon (19973) a inéluctablement suscité d'innombrables controverses chez bon nombre d'auteurs. Contrairement à l'idée généralement émise de l'utilisation de cette notion dans la sociologie générale, nous avons constaté dans les écrits que de nos jours, elle est de plus en plus utilisée en microsociologie dans les sociétés occidentales et africaines. Ainsi, nous dit Assogba (1999) un Africain qui vient fraîchement d'intégrer les sociétés occidentales, qui sont caractéristiques du mode de vie individualiste, est du coup achoppé par ce type de comportement, contrairement à celui auquel il est habitué dans son pays d'origine où le sentiment du collectif est en vigueur. Mais, au bout d'un moment, il finit par intégrer parfois ce comportement comme les individus de ces sociétés en construisant graduellement sa rationalité qui peut ou pas rejoindre celle intégrée. De plus, avec l'approche individualiste, il est intéressant de considérer l'individu comme rationnel, dans la mesure où il construit sa logique rationnelle à partir des réalités vécues. Pour reprendre les termes de Boudon (1988c rapportés dans Assogba, 2007, p.68) étant donné qu'il a une histoire, un passé, des ressources et un cadre de vie, l'homo sociologicus, dont il est question ici dans le cadre de cette thèse a de « bonnes raisons » d'avoir tel comportement, telle attitude ou telle croyance. Dans cette optique, ce comportement doit être compréhensible par tout chercheur en sciences sociales qui a pour rôle premier de cerner les motivations et l'agir de l'acteur dans une situation donnée.

Il suffit pour cela de regarder dans les écrits de Boudon (1998) pour comprendre que cette approche par essence exige d'adopter une démarche compréhensive, dont l'implication ordonne au sociologue d'obéir à deux éléments fondamentaux : le premier consiste pour le chercheur de faire son mieux et de se prémunir avant toute chose des

« outils d'information suffisants afin d'analyser les motivations qui ont inspiré l'action » (Boudon, 1984 : 41). Le deuxième impose au chercheur de se départir de tout préjugé. Pour mieux cerner le contour de cette même démarche, cet auteur Boudon (1979, p.251; cité dans Assogba, 2007, p.69) nous révèle succinctement que : « [...] la compréhension de l'action n'implique pas qu'on ne doive pas, avant d'interpréter telle ou telle action, prendre des précautions dont tout scientifique s'entoure lorsqu'il cherche à expliquer un fait quelconque ».

Notre objectif est d'analyser comme Boudon (1973; 1977; 1984), la rationalité des familles qui décident de retirer leurs enfants de l'école, en partant de la relation coûts-risques-bénéfices anticipés sur lesquels ces familles misent. Aujourd'hui plus qu'hier, certains auteurs Olivier de Sardan (1985, p35); Guéneau (1986, p.25) s'inscrivant dans une logique africaniste révèlent que les milieux africains, à travers leurs champs économiques, politiques, et socioculturels restent actuellement dominés par diverses rationalités et que c'est à la « croisée de leurs interrelations que nous devons porter notre regard pour comprendre les stratégies sociales individuelles et collectives » (Olivier de Sardan, 1985, p.35). Assogba (2007) explique de son côté que l'acteur pourrait souvent être confronté à diverses rationalités de types sentimentaux. Il précise que : « les émotions positives et négatives sont des faits sociaux rationnels. L'émotion individuelle ou collective en milieu africain peut renvoyer à des logiques et à des stratégies économiques, sociales, religieuses, culturelles, politiques, etc. » (p.46).

Tout dépendant le caractère universel et social qu'elle occupe aujourd'hui dans le vaste champ des sciences sociales, l'individualiste méthodologique n'est pas une approche recroquevillée sur elle-même comme penseraient les critiques Bunge (1975) ; Engel, (1998) ; Perrenoud, (1978) ; Delfavard (1992). C'est pourquoi le choix porté sur cette approche comme cadre d'analyse de cette recherche nous semble pertinent à cause de son accessibilité à toutes les sociétés dans lesquelles les individus sont en constante action et qui est souvent évoquée par Boudon et reprise par Assogba (1998). Cette pertinence tient tout d'abord à l'applicabilité de cette approche à toutes les communautés autant régies par les régimes individualistes que collectivistes. Celle-ci cadre bien avec la nature et le terrain de notre recherche, car nous la réalisons dans un environnement majoritairement

collectiviste ou communautaire. Un environnement où le sens de « nous » prend le dessus sur le « moi » individuel. Il serait donc pertinent pour nous d'aller chercher dans cet environnement collectiviste, la rationalité cachée des familles sur la prise de décision de retirer un enfant de l'école et de l'amener à faire d'autres activités rémunératrices de revenus. Elle trouve également sa raison d'être dans notre étude parce que l'individualisme méthodologique peut expliquer les faits sociaux sous toutes leurs formes, aussi bien dans leur particularité (descriptive/discursive) que leur récurrence statistique (Boudon, 1988a).

Nous avons retenu de ces auteurs que ce qui importe dans l'ensemble de l'approche boudonienne de l'individualisme méthodologique est bien l'intentionnalité rationnelle de l'action individuelle qui aboutit nécessairement à concevoir et à accepter les acteurs sociaux comme autonomes par rapport aux structures sociales. Même si cette posture épistémologique n'est pas partagée par les théoriciens de la reproduction, qui contestent la totale liberté accordée à l'individu acteur, cela ne veut pas dire que nous devons renoncer à l'analyse de l'action des parents qui retirent leurs enfants de l'école pour qu'ils apprennent un métier. À ces critiques, Boudon et ses épigones (1992a; 1984a); Reveillard, Oudot et Morgon (1984, p.131); Assogba (1998) soulignent que la rationalité dont il est question a bien des limites, que sa liberté d'action est provisoire bien que compréhensible, car l'individu rationnel ne peut pas prévenir les conséquences de son acte, d'où la nécessité de ne pas ignorer l'influence de l'environnement extérieur qui joue un rôle important tant dans la prise de décision du maintien des enfants à l'école. Ce point sera développé dans la section ci-dessous (III.1.2. modèle écosystémique de Bronfenbrenner, 1979). Ici, nous considérons les parents d'élèves comme des acteurs qui agissent différemment quand il s'agit de maintenir ou non un enfant dans son cursus scolaire. Le positionnement des parents par rapport à l'école entre en jeu dans la relation qu'ils construisent avec l'école, dans les pratiques éducatives mises en œuvre dont notamment les valeurs transmises à leurs enfants. Dès lors, en fonction de leur position socioéconomique et culturelle et des attentes qu'ils ont de leurs enfants, cette thèse se veut plus apte à porter une attention particulière sur les facteurs qui poussent les parents à retirer leur enfant de l'école même quand l'enfant est en situation de réussite. En somme, cette théorie semble mieux indiquée pour d'une part expliquer les stratégies qu'adoptent les parents et d'autre part pour expliquer les conditions de retrait des enfants du système.

Bien que nous utilisions l'individualisme méthodologique comme cadre d'analyse dû à la rationalité que nous cherchions auprès des parents, nous appuyons celle-ci par l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979) dans la mesure où l'action des familles que nous analysons dans cette thèse se déroule dans un environnement social à la fois macrosystème (institutionnels et familiaux) et mésosystème (facteurs individuels et interpersonnels) et exosystème (cadre plus global). Ces facteurs ne sont accessibles que par les familles qui interagissent.

III.1.2. Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)

Dans cette section, nous mettons l'accent sur le facteur environnemental qui pourrait aussi agir sur la prise de décision des familles, en ce sens qu'elles sont en constante échange avec les trois niveaux de modèle écosystémique de Bronfenbrenner (mésosystème, macrosystème, l'exosystème).

Tous les individus vivant dans un espace donné obéissent sans contredit aux différentes réalités de cet espace. Cette exigence de vivre avec les exigences du milieu est largement évoquée dans nombre des travaux en sociologie (Durkheim, 1897 ; Merton, 1968 ; Weber, 1964 cités dans Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin, 1997). Les études de Boudon (1970) dans ce domaine particulier révèlent que la notion d'effet du milieu a été perçue différemment par les penseurs en sciences sociales. Certains auteurs (Durkheim, Tarde et Tônnies) l'ont respectivement abordé dans le sens de la conscience collective, d'imitation, et de communauté» (p.192).

De ces différentes acceptions évoquées, les études de DiPrete et Forristal (1994) ont permis d'envisager l'étude du milieu sous deux angles, à savoir les niveaux macro et micro sociologiques pour l'explication du fait social, dans les champs disciplinaires tels que : éducation, démographie, histoire ou la criminologie. Le milieu dans le sens où Bronfenbrenner (1996) le conçoit doit être considéré sous diverses manières en fonction de sa proximité avec l'individu.

Du point de vue de la démarche de recherche (Bronfenbrenner, 1986, dans Dubé et Provost, 1991, p.224) concluent dans leur étude que les contradictions entre les recherches

peuvent probablement dépendre des différentes méthodologies adaptées et qu'elles proviendraient du résultat de l'interrelation constante entre les facteurs que les structures unifactorielles existantes ne peuvent cependant pas faire ressortir. Il propose donc un modèle dit écologique dans lequel il serait possible de voir toutes les unités d'analyse de la structure s'entrecroiser les unes avec les autres. De ce point de vue, ces auteurs rapportent que l'individu cesse d'être le principal sujet de toute analyse dès qu'il est associé à l'ensemble du système ou de la structure, comme une partie inséparable du tout organisé. D'autres chercheurs Bressoux, Coustère, Leroy-Audouin (1997) mettant l'accent sur le rôle que doivent jouer les membres de la famille, ont estimé que ceux-ci doivent être pris et analysés individuellement à l'intérieur du système familial (microsystème), système lui-même engagé dans des relations avec des systèmes périphériques (exosystème) comme le soutien social ou le quartier. Or, comme nous venons de le constater, parmi les nombreuses recherches effectuées qui visaient à faire ressortir un facteur causal, aucune n'a réussi à isoler de façon claire et précise un facteur étiologique unique pour expliquer le phénomène de prise de décision des parents de retirer un enfant de l'école. Ainsi, Belsky (1980, 1984) s'inscrivant dans la même perspective écologique, a pour sa part élaboré un autre modèle qui montre que les phénomènes sociaux par l'agir des acteurs seraient déterminés de multiples façons par des forces qui émanent de l'individu, de la famille, de la communauté et de la culture dans lesquelles la famille se retrouve. Il semblerait selon ces auteurs (Belsky, 1980, 1984; Dubé et Provost(1991) que les interactions qui découleraient de ces forces favoriseraient tant bien que mal la disposition familiale ou parentale, pourtant primordiale.

Les modèles multi niveaux dans l'analyse écologique d'une étude faite par Bressoux, Coustère, Leroy-Audouin (1997) nous amènent à croire que le modèle écologique s'avère intéressant puisqu'il tient compte des interactions entre plusieurs facteurs qui se mettent à divers niveaux d'analyse (individuelle, interactionnelle, environnementale). Il faut cependant admettre que ce type de recherche, si idéal qu'il puisse paraître, comporte des difficultés qui en font reculer plus d'un. Pourtant, depuis plus de deux décennies, certains chercheurs et théoriciens ont fait de grands efforts en ce sens (Bressoux, Coustère, Leroy-Audouin,1997). Comme Gérard (1997, p.47) nous le précise : « le choix de mettre un terme aux études de l'enfant comme celui de ne pas le scolariser

répondent par conséquent à des contingences et contraintes à la fois scolaires et extrascolaires, les unes des autres étant indépendantes ou, au contraire, fortement liées, comme l'attestent les pratiques conjointes des parents et des enseignants ».

Notons à la suite de Blat Gimeno (1984) que l'emprise du poids familial dans le processus de socialisation des enfants est déterminante dans le devenir scolaire de ces derniers. Dans son étude, il mentionne que :

[...] la famille constitue le lieu naturel dans lequel l'enfant entre dans la vie où il commence son apprentissage de base sous l'effet d'une série de stimulants et d'expériences qui le conditionneront profondément tout au long de son existence. Et le développement culturel de la famille, intimement lié à la situation socioéconomique, comporte une série d'aspects exerçant sur l'apprentissage une influence aussi grande que la variété et la richesse des stimulants, la sensibilisation à l'égard de l'école, des problèmes de l'éducation en général et la richesse de la langue. Pour cet auteur, si l'influence de la famille est négative sur ce point, du fait de son ignorance ou parce que prédominent les impératifs d'une situation économique qui oblige les parents, de même que les enfants à travailler, les conséquences sont néfastes pour ces derniers (p.29).

En apportant leur contribution majeure à l'analyse écologique, Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin (1997, p.69) affirment que l'objectif consiste à interpréter les relations interpersonnelles qui se créent entre les individus vivant dans un environnement commun. Cet environnement qu'il soit physique, relationnel, pédagogique, social, culturel et économique doit être en mesure suivant les situations de changer complètement ou partiellement les différentes capacités individuelles. De leur analyse, ils synthétisent que ce qui compte au final, ce n'est ni les individus ni les relations qu'ils tissent entre eux, mais plutôt l'influence du macrosystème sur les individus, malgré leurs différences individuelles (Bressoux, Coustère, Leroy-Audouin, 1997).

Si l'environnement est traduit en termes d'influence sur les individus par certains auteurs (Bressoux, Coustère, Leroy-Audouin, 1997) il est par ailleurs qualifié par d'autres (Erbring, Young, 1979 dans Bressoux, Coustère, Leroy-Audouin, 1997, pp.69-70) comme l'élément unificateur partageant un avenir identique entre tous les individus qui y vivent, et faisant en sorte que tous aient le même traitement légal. Il joue ainsi le rôle d'unificateur

dans un espace commun. En outre, il est révélé dans leur analyse que l'influence que les individus ont les sur les autres en vivant dans un espace commun et partagé n'est pas du tout isolé. Ces individus à l'instar des autres subissent tous les mêmes effets de leur milieu respectif auquel ils partagent les mêmes principes et valeurs. Selon ces auteurs, « cette influence peut s'exercer via des phénomènes de comparaison sociale au sein du groupe, qui sont fondés sur le principe selon lequel un individu s'évalue d'après sa position relative dans le groupe social » (Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin, 1997, p.70).

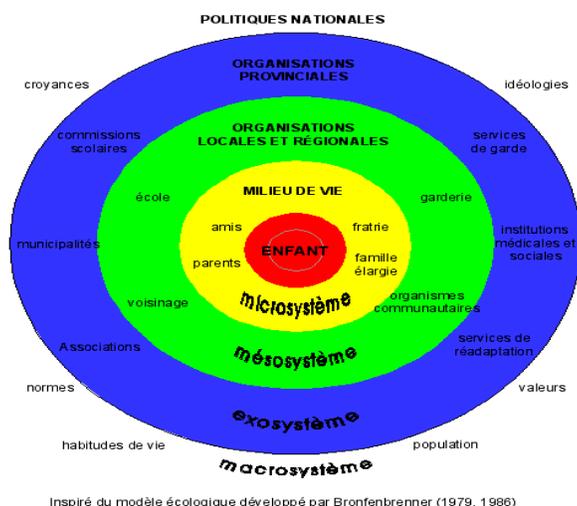
Dans un article établissant une revue relativement extensive de la documentation scientifique portant sur les recherches qui se réfèrent au modèle de Bronfenbrenner (1979) en éducation spécialisée, Sontag (1996) constatait que la plupart d'entre elles en se référant à ce modèle l'ont abordé de façon simpliste et réductionniste, car l'écosystème de l'enfant sur lequel l'approche est centrée n'est présenté que de façon complémentaire. Or, dans d'autres écrits, Tyler et Jones (2000) mettent l'accent sur la prise en compte du sujet enfant. Pour ces auteurs, il faut plutôt se concentrer sur la nature des relations que l'enfant tisse avec les composantes de son environnement social dans le contexte scolaire puis avec l'environnement familial.

De plus, le modèle écologique que nous propose Bronfenbrenner (1979) situe l'individu au centre d'un environnement physique et social. Ce modèle comme il est possible de le remarquer, est dès le départ tourné vers la relation entre l'enfant et les différents milieux qu'il rencontre et dont la complémentarité est assurée par la présence et l'intervention du sujet actant. Cet auteur, Bronfenbrenner (1979) nous explique qu'il est question ici d'un modèle qui ne prétend pas faire le développement de l'individu, mais qui plutôt nous amène à saisir les contextes dans lesquels ce développement se produit et où il effectue des échanges et de profondes mutations. C'est pourquoi dans sa classification pyramidale, il élabore quatre différents niveaux du système dans lequel l'individu est confronté. Le premier niveau, le microsystème désigne la structure la plus proche de l'individu, il représente les plus petites unités sociales dans lesquelles il participe activement. Le niveau suivant, le mésosystème, est aussi un système de microsystème. À ce niveau, les interactions entre les individus se situent à cheval entre l'école et ses divers corps professionnels, la communauté, etc. Le troisième niveau, l'exosystème, se réfère à

des milieux dans lesquels la personne en développement n'agit pas directement, mais dans lesquels se produisent des événements qui l'influencent. Les instances qui régissent le système éducatif font partie de l'exosystème. Enfin, le macrosystème équivaut à la culture de l'état, d'un peuple ou d'une nation et aux événements qui peuvent contribuer à la forger (Bronfenbrenner, 1979).

Figure 1: Illustration de Paul Boudreault

MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE



Dans la même perspective, Rosenbaum et Dyckman (1995) mentionnent que dans ce modèle, le point central de la réflexion porte sur l'enfant et son interaction avec chacune des zones contextuelles dans lesquelles il se retrouve et qui représentent également le mésosystème. Ils ajoutent que c'est l'interaction entre ces zones qui aboutit à une dynamique d'adaptation et d'anticipation qui à son tour facilite l'unification de ces univers et le développement d'une personnalité intégrée (Rosenbaum et Dyckman, 1995). D'une manière concrète, le modèle écosystémique permet une lecture forte intéressante des interactions régulières de l'enfant avec son environnement. En effet, le recours au modèle écosystémique pose chez Bronfenbrenner (Bronfenbrenner 1979, cité par Bourque, et al., 2009, pp.355-375) certains principes. En premier lieu, ces auteurs évoquent que le recours

aux éléments environnementaux est d'autant plus important qu'il convient d'identifier l'individu à son environnement global dans lequel il se voit naturellement attribuer des rôles dans les différents microsystèmes dans lesquels il est en contact permanent.

En effet, le succès enregistré au compte du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) chez les chercheurs et les intervenants auprès des acteurs (enfant et sa famille) a connu un tournant majeur dans la conception même de la défavorisations et de son impact sur des probabilités d'intégration sociale et scolaire harmonieuses.

Les effets de ces interrelations sont autant visibles en Europe qu'en Afrique et plus particulièrement en Guinée. C'est dans cette optique que nous avons jugé opportun d'analyser le lien entre le mésosystème présenté par Bronfenbrenner et l'environnement global de l'enfant guinéen dont le parcours scolaire est influencé par la décision parentale. D'ailleurs, cette idée est fortement soutenue par Bronfenbrenner (1979) qui affirme que :

« [...] the ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded. » (p. 21).

En effet, l'environnement social et culturel dans lequel vit un enfant est déterminant pour qu'il se fasse une représentation du système scolaire, qu'il transmettra plus tard à d'autres enfants. De leur propre vécu (expérience) et de l'idée qu'ils ont, font en sorte que l'école soit oui ou non appréciée différemment par l'enfant. Ainsi, d'une représentation positive et objective à celle subjective et négative de l'école, l'enfant paie le lourd tribut en ayant les relations identiques à l'école (Gomis, 2003). Mais en Afrique par exemple, plus précisément au Mali, cette idée ne semble pas de mise pour la plupart des enseignants qui croient que la famille et l'école sont deux environnements parallèles et, par conséquent, ne croient pas à l'importance de l'influence de la famille sur la vie scolaire (Diallo, 2001). La société guinéenne par essence est patriarcale sous domination masculine. Dans sa représentation hiérarchique, on retrouve au sommet le père qui est le détenteur de l'autorité familiale. Il est le seul ou encore l'unique preneur de décisions en ce qui concerne la famille. Il est le garant du respect des normes et des valeurs culturelles de tous les membres

qui composent la famille (Todd, 1983). Ainsi, dans toutes les familles où le chef de famille est un homme, la place de ce dernier est centrale. Il est le pourvoyeur principal des ressources de la famille. Il s'occupe, même s'il ne finance pas intégralement, de tout ce qui concerne les besoins vestimentaires, alimentaires, scolaires et de santé des enfants. L'époux et les autres hommes (les frères et le premier fils) assument les principales décisions au sein de la famille. Le père est celui qui, dans la presque totalité des cas, prend les décisions concernant l'éducation des enfants. C'est également lui qui décide de l'inscription des enfants à l'école. Il arrive que le point de vue de l'épouse soit important et même déterminant lorsqu'il s'agit de l'inscription des filles à l'école (Diallo, 2001).

Nous pouvons cependant ajouter un autre facteur déterminant dans le rapport famille-école : l'influence de la structure familiale. Elle peut être décisive si elle provoque des difficultés financières très précaires. Dans ce cas, le rapport peut être vécu comme une véritable épreuve, autant pour les enfants, pour qui la relation avec le groupe scolaire est difficile et risque de conduire à une mauvaise intégration, que pour les parents qui vivent difficilement cette situation, laquelle les affaiblit psychologiquement. C'est dans une telle perspective comme nous l'indique Gomis (2003) que nous abordons l'étude du mésosystème dans le cadre de cette recherche. Ainsi certains auteurs ont démontré dans leurs études Janosz et al., (1997) que les enfants qui proviennent de familles séparées ou reconstituées, démunies sur le plan socioéconomique, ayant plusieurs enfants et dont les parents sont peu scolarisés présentent plus de risque d'abandonner l'école.

Dans la même veine, les recherches de Rumberger (1995) et celle de Cook (2008) nous apportent une nuance forte intéressante par rapport au fait que le milieu scolaire peut avoir une influence sur l'enfant. Ces auteurs soutiennent que la qualité de l'environnement scolaire serait plus déterminante pour les élèves à risque provenant de milieux peu stimulants ou qui sont peu soutenus dans leurs efforts de scolarisation. En effet, l'école longtemps considérée comme une institution à part entière est aussi un haut lieu de socialisation et d'instruction au service de la formation des citoyens libres, critiques et cultivés. Cette fonction ultime de l'école implique qu'une interruption des études avant la fin d'un parcours scolaire nuit à la progression d'une société démocratique et au développement du capital humain (Rumberger, 1995 et Cook, 2008).

Dans l'optique présentée plus haut et en regard de l'interaction entre les individus et leur milieu, l'approche utilisée par Bronfenbrenner (1979) sert d'appui pour l'explication du phénomène à l'étude. L'usage en sera ici restreint à un contexte de l'agir parental, donc de prise de décision parentale influençant le parcours scolaire des enfants. Sur ce, nous pouvons dire que le processus de prise de décision parentale de retirer un enfant de l'école et à l'orienter vers les activités génératrices de revenus constitue bien un processus d'adaptation mutuelle entre un individu en développement et les divers milieux où il doit évoluer. En ce sens, le but de notre démarche est donc de penser la relation du particulier au général, « d'analyser la logique et la mutation des rapports sociaux propres aux unités familiales et locales tout en essayant d'expliquer la logique complexe du monde qui les entoure » (Kilani, 1996, p.34). Le fait qu'elle tienne compte à la fois des niveaux locaux, nationaux et internationaux donne à notre modèle écosystémique tiré de Bronfenbrenner (1979) la possibilité de s'inscrire comme une contribution majeure à la connaissance du fait scolaire en Guinée, cette fois par l'agir des parents, car l'analyse des rapports actuels des familles guinéennes à l'école ne peut pas ignorer le contexte historique ni faire l'économie de la maîtrise du milieu. Chercher donc bout à bout les mécanismes de reproduction du phénomène que nous étudions ici et remonter à leur fondement nécessite que l'on prenne sérieusement en compte le phénomène dans son mésosystème ainsi que dans son microsystème. Sur ce, quelle relation existe-t-il entre les deux approches retenues? C'est ce que nous montrons dans le point suivant.

III.1.3. Synthèse du cadre théorique et articulation des deux modèles retenus

Les difficultés d'adaptation des systèmes éducatifs africains aux réalités du monde, et cela depuis des décennies, l'éducation dans tous ses aspects, de la scolarisation à l'instruction et au maintien des enfants dans le système scolaire, se heurtent aujourd'hui à une série de défections sans précédent de la part de la population. Cette nouvelle problématique dont la Guinée ne fait pas exception, dénote de la nature actuelle des attentes que les familles ont de leurs enfants scolarisés en les retirant de l'école. Cette réalité afin de pouvoir la décrire comme un fait social total dans le cadre de la thèse, nous avons cherché à partir des discours familiaux, à comprendre les raisons ou motifs qui justifient ce choix.

Pour l'atteinte de cet objectif, nous avons pris appui sur deux approches théoriques distinctes, mais à notre sens complémentaires, dans la mesure où les deux mettent l'accent sur les actions et les interactions de l'individu dans son ensemble. Il s'agit respectivement de l'individualisme méthodologique de Boudon (1973,1979) et de l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979).

Le choix de l'approche individualiste méthodologique comme cadre d'analyse de cette recherche nous semble pertinent à cause de son caractère universel, souvent évoqué par Boudon et repris par Assogba (1998). D'abord il peut s'appliquer à toutes les sociétés humaines, y compris celles que la sociologie appelle « sociétés collectivistes » ou « communautaristes ». Ensuite, cette approche peut valablement expliquer les phénomènes sociaux sous toutes leurs formes : dans leur singularité (descriptive/discursive) ou leur régularité statistique (Boudon, 1988a). Notre étude ne favorisant pas l'analyse des données statistiques, nous avons procédé à l'analyse descriptive/discursive en vue de ressortir le sens des discours produits par les participants à l'étude. Bref, l'individualisme méthodologique suppose la notion d'action, c'est-à-dire un comportement imputable à une intention ou à une rationalité, non pas absolue, mais limitée. L'acteur intentionnel est doté de préférences et cherche toujours des moyens appropriés ou acceptables pour atteindre ses objectifs en faisant le calcul coûts-risques-bénéfices anticipés (Boudon, 1977).

Le modèle écosystémique élaboré par Bronfenbrenner (1979) privilégie dans sa démarche l'interaction entre les différents facteurs, à savoir les variables proximales, scolaires et individuelles. Prendre en compte l'environnement familial dans cette recherche nous paraît important puisqu'en dehors du fait que le milieu familial soit le socle de socialisation et de l'éducation des enfants; il est aussi par essence, le premier centre de formation et d'acquisition de compétences pour les enfants. Nous partons ainsi de l'idée selon laquelle l'école en tant que cadre institutionnel représente également dans l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979) un mésosystème avec toutes les interactions que cela implique. L'acteur comme l'école ne peut s'analyser indépendamment de son environnement. Celui-ci se manifeste à travers des liens sociaux que les familles tissent. Les familles constituent les zones de certitude, élargissant les systèmes (mésosystème) et sous-systèmes (microsystème) de jeux qui structurent les organisations. C'est dans ce sens

qu'il est important pour nous d'exposer à partir des théories de l'individualisme méthodologique et de celle de l'écosystémique de Bronfenbrenner, les différentes explications liées au retrait des enfants de l'école par les parents.

Notre modèle écosystémique tiré de Bronfenbrenner (1979) se veut une contribution à une meilleure connaissance du fait scolaire en Guinée, car l'analyse des rapports actuels des familles guinéennes à l'école ne peut pas éluder le contexte historique ni faire l'économie d'une étude concomitante des espaces qui l'entourent et l'englobent, sous peine de bloquer la compréhension du phénomène scolaire intrinsèquement lié aux situations sociopolitiques, éducatives et macroéconomiques. Chercher donc prisme par prisme les mécanismes de reproduction du phénomène à l'étude et remonter à leur source nécessite que l'on prenne sérieusement en compte le phénomène dans son mésosystème et ainsi que dans son microsystème.

Nombre d'auteurs dans le sillage de Bronfenbrenner admettent le rôle crucial des familles dans le cursus scolaire de leur enfant (Dryfoos, 1996; Epstein, 1995; Spera, 2005). D'ailleurs, cette idée est fortement soutenue par Bronfenbrenner qui affirme que :

« [...] the ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded» (Bronfenbrenner, 1979, p.21).

En regard de ces écrits présentés ci-dessus, nous dirons que l'articulation de ces deux approches sociologiques aidera à discuter les aspects importants des résultats de cette recherche sous trois angles. Le premier angle consiste à analyser les motifs qui poussent les parents à retirer les enfants de l'école pour les orienter vers les métiers. Le deuxième angle analyse l'attitude des acteurs dans une logique de rationalité coûts-risques-bénéfices inspirée de Boudon dans un environnement guinéen. Le troisième angle va analyser dans un environnement dominé par la précarité des familles, leur perception sur la réussite sociale de leurs enfants. Ici, l'on considère, à l'analyse de ces deux théories que celles-ci ont pour

point d'ancrage l'individu et son champ d'action trivial (mésosystème, macrosystème et exosystème). En plus, en s'inscrivant dans une vision d'acteur doté de vouloir et de liberté d'action dans son environnement, ces deux théories considèrent l'individu comme produit d'un milieu social à la fois libre et limité et toujours rationnel. De même, en tenant compte de la valeur heuristique de l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1973), nous pensons que celle-ci complète bien celle de l'individualisme méthodologique de Boudon (1973) en ce sens que l'analyse de la rationalité des individus acteurs s'ancre dans un univers sociétal dans lequel ces acteurs sont en constante interaction. Et puis que leur action se passe dans un espace donné, visible et palpable, où les mêmes acteurs ont la chance de se côtoyer et d'interagir, dans un macrosystème, exosystème, ou microsystème, qui favoriserait l'échange des informations et qui apporterait du coup une émulation, le rationnel s'impose naturellement entre eux. Ce qui signifierait que l'action des parents acteurs, que nous considérons libre d'action et dotés de bon sens, ne se réalise pas dans le vide, mais bien à l'intérieur d'un environnement social et global, où naissent les enfants donc dans une communauté donnée, à l'intérieur d'un microsystème qu'on appelle la famille. Alors cette réalité, située dans une dualité espace-temps, transcende la vie quotidienne des familles, les pousse à adopter des comportements nouveaux en réponse à tout nouveau questionnement et incertitude face à toute situation qui se présente à elles. Qu'il soit tant du domaine de leurs propres activités, que de leur vie associative et surtout de la vie scolaire de leurs enfants ce questionnement et cette incertitude restent présentes. Et comme nous le mentionnons plus haut, l'action des familles sur la survie ou non survie scolaire des enfants s'impose à chaque fois que celles-ci doivent faire des choix appropriés et justes pour la détermination scolaire de ces derniers. Ainsi, l'environnement familial (le microsystème dans cette étude) constitue le point de départ de la rationalité des parents acteurs, qui cherchent par des voies courtes à rentabiliser le gain que leurs enfants peuvent leur apporter en les retirant de l'école pour les orienter vers le marché du travail.

III.2. Cadre conceptuel

Comme susmentionné, l'objet de cette partie consiste à définir les concepts clés utilisés dans cette thèse. Elle s'attèle à définir six concepts. Le premier concept a trait à la prise de décision. Le deuxième concept est un exposé sur la stratégie de l'acteur. Le troisième concept traite de l'acteur. Le quatrième concept traite de la rationalité de l'acteur. Le cinquième concept présente la réussite sociale. Enfin, le sixième concept relate de la représentation sociale. Comme la science n'est jamais refermée sur elle-même, les définitions qui interviennent dans ce point sont puisées dans tous les sens. Ceci, dans le souci de mieux circonscrire la signification de ces concepts sous des angles autres que le champ des fondements sociaux des sciences de l'éducation.

III.2.1. Le concept de décision

Cette section est divisée en deux sous-sections. La première sous-section porte sur le concept de décision. La seconde traite du concept de prise de décision. Ce concept si important pour la détermination des actes de l'individu est présenté par plusieurs auteurs en fonction de leur position et de leur vision du fait social. De ces nombreux auteurs, la position critique de certains nous intéresse comme Zara (2011) ; Lunenburg (2010) ; Sfez (1992) ; Dolan et Lamoureux(1990); Temprado (1988) ; Mintzberg (1982). Ces auteurs de leur position objective et subjective ont mis l'accent sur le dilemme que l'on peut rencontrer lors de la prise décision.

Rappelons d'emblée que l'analyse des différents concepts utilisés nous aidera à comprendre le sens des décisions prises par les familles, de saisir également leur rationalité et de cerner ce qu'ils attendent de leurs enfants, donc de la réussite sociale de ces derniers. Outre, le sens définitoire que nous accorderons aux différents concepts à partir de l'analyse des auteurs, l'usage de ces éléments permettra d'assoir les balises théoriques des résultats empiriques que nous obtiendrons à l'issue des entretiens de terrain avec les familles. Pour cela, pour chaque concept choisi, il sera question de ressortir le lien avec les propos des familles, ceci, non pas pour chercher la vérité dans leurs propos, mais bien chercher le sens objectif derrière les discours tenus afin que nous ne nous éloignons pas du but poursuivi. L'opérationnalisation, de ces concepts se fait en trois phases. La première phase consistera

à un repérage de la concordance du contenu du sens donné par les auteurs, de nos questions et objectifs de recherche, qui servent de base pour construire le guide d'entretien qui sera administré à cet effet. La deuxième phase permettra de voir l'accointance entre les approches retenues et les discours produits par les familles. La troisième phase enfin, facilitera la mise en relation de tous ces éléments afin de ressortir la cohérence dans les résultats qui seront obtenus dans cette recherche. Cette activité d'aller et retour incessant est inéluctable dans cette recherche dans la mesure où nous nous inscrivons dans une démarche qualitative, donc de production de discours, qui impose une rigueur dans son essence. Ainsi, à l'intérieur de chaque concept qui sera traité ici, nous en dégagerons un mode opératoire à cet effet.

Dans son modèle d'analyse du concept de la décision, Albert (2002) nous propose de tenir compte de trois étapes lors d'une prise de décision: « le renoncement à l'optimisation, l'intégration de l'approche processuelle et des dynamiques d'apprentissage, et l'irruption de la problématique de la conception et de l'organisation de l'innovation » (pp.174-175). Cet auteur recommande de s'arrêter à toute maximisation d'assurance absolue dans les actions que les individus entreprennent. En référence au modèle normatif de Simon (2008), Albert (2002) suppose que l'acte décisionnel ressort de l'intelligence, de la conception, du choix et de l'évaluation d'une situation donnée. D'où la notion de la rationalité limitée qui représente pour lui les influences positives qui ont pu rendre les décisions analysables. De nos jours, il existe une panoplie d'options relatives à la décision qui convergent vers la position de Nizard (1986) à partir de laquelle, on peut mentionner « la décision est une ligne d'action consciemment choisie parmi un certain nombre de possibilités, dans le but de réduire une insatisfaction perçue qui pose problème. Ce choix suppose un traitement d'informations selon des critères de choix et une volonté de réalisation »(p.57).

Lavergne (1983, p.9) quant à lui, en faisant un examen critique de la situation sur la décision, propose de comprendre une décision comme étant un acte de choix qui naît entre plusieurs propositions différentes et voulues. Explicitement, il faut noter dans ce que l'auteur rapporte que les propositions voulues peuvent ne pas être celles pour lesquelles le décideur se pencherait, mais bien probablement celles dont il sera en mesure de mettre exécution. Lavergne (1983) s'intéresse dans ses explications à la contradiction qui apparaît

entre le vouloir de l'acteur décideur et de ce qu'il souhaite voir se réaliser, donc le désir de faire ou d'accomplir une chose. Dans la vision de Lavergne (1983, p.81) il importe de comprendre que la décision dans cette optique est élaborée et entretenue par l'agent décideur comme étant une stratégie permettant de minimiser l'opposition entre le vouloir et l'acte d'accomplissement de la décision. De nombreux travaux montrent que la décision dépend directement du contexte qui lui donne naissance et aussi des sujets qui la réalisent (Demers, 1991; Temprado, 1988). Ces auteurs ont rapporté que la prise de décision fait intervenir plusieurs facteurs qui sont mis en évidence. Ce qui paraît le plus intéressant, c'est de faire appel à sa capacité de raisonnement pour être sur la bonne voie en mettant en adéquation ce que l'on désire changer et ce que l'on veut changer, donc à une bonne intégration de la réalité avec plus de discernement.

Au fil du temps, le concept de décision est devenu de plus en plus important dans tous les milieux socioéconomiques et culturels, qu'il est devenu difficile pour certains acteurs décideurs de se déterminer lorsqu'il s'agit de prendre une décision. Le concept de décision au sens premier du terme, est associé à l'acte par lequel un individu, qui dispose d'une parcelle de pouvoir, est amené à prendre des mesures qui favorisent la création et la répartition des richesses au sein d'une entité donnée en s'appuyant sur un ensemble d'informations à sa disposition sur le marché. De plus en plus, le concept de décision prend forme un partout dans les milieux sociaux et organisationnels (Sfez, 1992). Dans la sous-section prochaine, nous aborderons le concept de prise de décision.

III.2.2. Concept de prise de décision

Parler du concept de prise de décision permet de nous questionner sur les formes de prise de décision que l'on pourrait rencontrer. Dans cette sous-section, deux types de décisions seront évoquées. La première présente la prise de décisions programmées ou simples. La deuxième traite des décisions non programmées ou complexes. La place de ces types de décisions trouve bien sa raison d'être dans le cadre de la recherche, car elle est reliée aux types de situations auxquelles les familles peuvent être confrontées.

La prise de décision passe par plusieurs niveaux de réflexions avant de prendre

forme dans la tête du décideur. Ces réflexions peuvent être rationnelles ou non, sur une multitude de problèmes auxquels le décideur doit accumuler des informations substantielles afin que sa prise de décision soit fiable et crédible (www.viabilitehivernale.developpement-durable). On peut donc dire que les critiques sur le concept de décision montrent que l'acte de décider est tellement complexe qu'il est même difficile de passer par une évaluation rigoureuse. Ce qui compte plus, c'est le produit de la décision, donc les résultats obtenus à partir des choix opérés.

On aborde dans le point suivant le concept de prise de décisions programmée ou simple.

III.2.2.1. Prise de décisions programmées ou simples

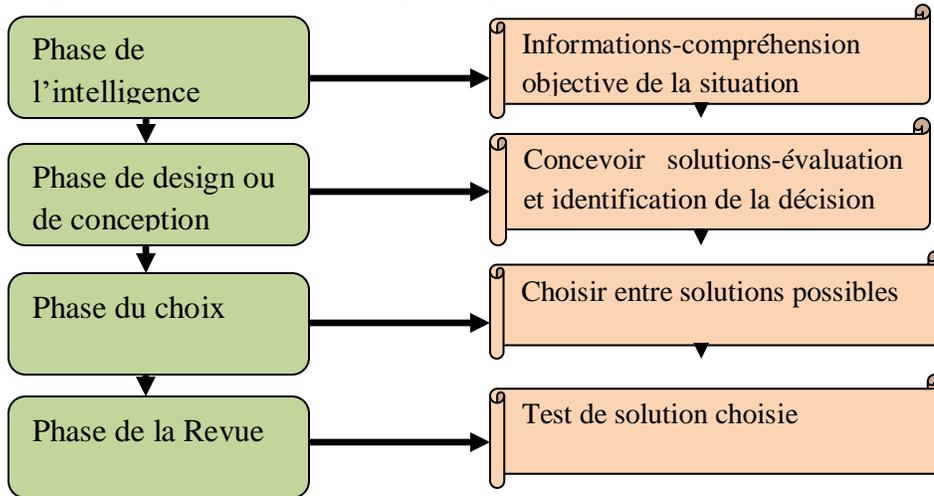
Ce type de décision dans le sens où Simon (1960) et Caude (1969) l'évoquent, sont des prises de décisions considérées ordinaires et normales Caude. Elles sont la résultante d'un ensemble de processus continus et récurrents (Simon, 1960). Elles dépendent comme nous le rappelle Scheid (2005), des faits déjà normalisés en réponse à des situations difficiles qui se sont déroulées dans le passé, ce qui signifie que les mêmes raisonnements pourraient revenir à chaque fois qu'il est question de prendre une décision (Mercier, 200; Simon, 1960). Cependant, Bergmann et Uwamungu (2004, cités dans Rodney, 2012) précisent qu'une telle décision n'est pas importante ou qu'elle n'a pas de sens, mais d'elle, la solution aux problèmes s'impose naturellement sans difficulté majeure. On peut dans ce cas précis faire une illustration d'une décision sur un cadre d'un ministre qui est tout le temps en retard au bureau. Pour pallier ce problème, le GRH peut décider de le rencontrer et lui rappeler les règlements en vigueur. Dans ce genre de décisions, on fait allusion à des processus normalisés qui ne sont simplement appliqués que lorsqu'il est nécessaire et exigent également un minimum d'interprétation. Toutefois, il peut arriver que dans d'autres circonstances plus complexes, que le décideur fasse recours à un type de décisions qui n'est pas formalisée. Elles sont dites non programmées.

Dans le point suivant, nous allons aborder les décisions non programmées.

III.2.2.2. Prise de décisions non programmées ou complexes

Ici, en se fiant à l'analyse portée sur ce concept par Simon (1958; 1960) les décisions non programmées sont des décisions complexes ou encore des décisions dites difficiles ou aisées ; qui peuvent être à la fois intuitives, ou pas du tout évidentes Caude (1969) et Hickling et al., (1980). D'une manière générale, ce sont des décisions comme nous le confirme Simon (1947, 1983) qui sont prises dans des situations particulières, parfois imprévues et à la hâte. D'un autre côté, comme l'appréhendent Bennet et Bennet (2008) cités dans (Rodney, 2012), ces décisions sont prises dans ces circonstances difficiles en vue de changer de manière significative une situation donnée. Haag (2011) se prononçant sur cette complexité, rapporte qu'il n'est pas toujours facile de trouver une solution idoine pour un problème donné, mais au contraire plusieurs voies pouvant aboutir à la résolution de la situation présente. Par ce canal de solutions à apporter, Caude (1969) s'évertue particulièrement à montrer que ces types de décisions ont souvent tendance à omettre les conséquences qui en résultent. En fait, dans ce type de décisions, les décideurs de tous les niveaux cherchent à avoir un type de procédure à partir duquel les décisions seront inspirées et appliquées en toute sûreté. Bref, ce type de décision doit faire appel à une diversité d'approches heuristiques, dont entre autres : l'analyse de la situation, la recherche de compromis par la consultation de tous les acteurs, l'innovation, la prise en compte des valeurs et les expériences. Allant dans le sens d'une précision poussée, Agor (1986) souligne que ce sont souvent à partir de ces éléments que les leaders font recours à cause de : a) le niveau élevé d'incertitudes auquel ils font face, b) le manque sinon l'absence de précédent pour la décision à prendre, c) la difficulté à mesurer les variables impliquées dans le cas à décider, d) l'insuffisance de données pour analyser la situation, e) la coexistence de plusieurs options possibles, f) le manque de temps. Et pour résumer tout ça, Bergmann et Uwamungu (2004) diront que ces facteurs sont du domaine de la rationalité limitée. Ils constituent des obstacles pour la recherche des solutions adéquates Simon (1960). Pour pallier ce genre de biais, Simon (1983) nous propose un modèle décisionnel à quatre phases. Ce sont :

Figure 2: Modélisation des quatre phases décisionnelles chez Simon (1960)



En rattachant directement cette position sur le choix, au concept de décision, on voit bien que celui-ci représente un élément essentiel dans la détermination de l'objectif. Ainsi, on peut dire qu'il y a un concept dans un concept. Il est important de le relever ici, car la notion de choix est centrale dans le concept de prise de décision. Cette notion de choix est plus développée par Simon (1977) dans des termes assez détaillés et fait allusion à « tout comportement qui suppose un tri, une sélection, conscient ou inconscient entre toutes les actions matériellement réalisables par l'acteur et par les personnes sur lesquelles il exerce son influence ou son autorité » (p.5). Fortmann (1992) pour sa part ajoute que la prise de décision est comme « un acte politique nécessaire et complexe, un idéal à atteindre, une science et un art » (p.56). On peut être d'accord avec Sfez (2004) lorsqu'il poursuit dans le même sens que la prise de décision ressemble bien à « un processus d'engagement progressif, connecté à d'autres, marqué par l'équifinalité, c'est-à-dire par l'existence reconnue de plusieurs chemins pour parvenir au même et unique but » (p.76). Ces différentes analyses sur le concept de prise de décision montrent bien que celui-ci obéit à un cheminement d'abord cognitif ou intuitif, et visible parce qu'il se réalise dans l'action posée et dans le but à atteindre par l'acteur jouant.

En abordant cette notion, Dolan et Lamoureux (1990) dans leur tentative d'explication mentionnent que le processus de la prise de décision intervient à quatre niveaux différents. Ces quatre niveaux proviennent soit de l'intuition, des « valeurs

personnelles, du jugement et du rationnel » (p.260). En ce qui a trait à l'intuition, ces auteurs ont avancé l'idée selon laquelle l'individu peut se décider à tout moment sans qu'il ne sache pour quelles raisons il a pris la décision. Dans ce genre de décision, l'individu est généralement guidé par son pressentiment. Ils rapportent que dans ce type de scénario, la décision ne fait l'objet d'aucune analyse préalable et que cela peut avoir des conséquences négatives et positives. Pour ce qui est du cas des valeurs personnelles, les explications rapportées par Dolan et Lamoureux (1990) montrent que lors de la prise de décision, même si les individus demeurent orientés en fonction de leur position et de leurs besoins, ils tiennent principalement compte de leurs valeurs personnelles. Aussi, l'individu ayant acquis différentes expériences peut choisir de se référer à son propre jugement pour prendre une décision. Mais, il peut arriver parfois que lorsque le décideur est confronté à une nouvelle situation ou à un problème très complexe, qu'il lui soit difficile de prendre une décision basée uniquement sur le jugement (idem, p.260). Le dernier niveau que nous proposons Dolan et Lamoureux (1990) se situe au niveau de « la rationalité » que le décideur utilise pour mettre en place sa décision par rapport à une situation donnée, en mesurant et comparant tous les éléments de façon analytique.

En abordant le concept de prise de décision, Zara (2011) ajoute qu'il faut surtout être prudent et chercher à le nuancer, car pour lui, la décision est un acte difficile et qui ne s'accomplit généralement que dans un contexte plus ou moins imprévu par rapport aux objectifs que l'on se fixe pour atteindre les différentes actions projetées. Sur ce concept de prise de décision, l'éducation n'est pas une exception, car il est appliqué à plusieurs niveaux du système éducatif. Il y a des décisions qui sont prises par les cadres du ministère de l'Éducation, les surintendants, d'autres par les directions d'école, les enseignants, les familles, et même par les élèves (Lunenburg, 2010). Mais, Lunenburg (2010) se penche plus sur le cas des directions d'école, et nous, nous nous focalisons sur les familles comme des décideurs potentiels qui prennent la décision de retirer leur enfant de l'école et de les orienter vers les métiers. Si pour Lunenburg (2010) la prise de décision est la clé du succès d'une école ou même d'un conseil scolaire, pourrait-elle être de même chez les familles qui retirent les enfants de l'école ayant l'idée qu'ils réussiront dans les métiers ?

Dans le cadre cette thèse, nous rejoignons la position de Mintzberg (1982) sur la question

de la prise de décision. Cet auteur rapporte qu'une décision, qu'elle soit individuelle ou fondée sur un travail de groupe, peut être définie comme l'engagement dans une action, c'est-à-dire une intention explicite d'agir. La prise de décision, c'est également un processus qui prend forme dans le pressentiment ou dans l'intuition que l'on ressent face à une situation donnée plus complexe, dont la mise en œuvre demande de faire un choix parmi un ensemble de possibilités. Ceci, dans le seul souci d'atteindre un objectif, ou de corriger une situation ou de satisfaire un besoin. Ces analyses mettent en exergue l'implication de la volonté de l'individu dans l'acte de décider. Dès lors, la décision peut être analysée comme une manifestation de la volonté que l'on exprime par des actions concrètes et plausibles à partir desquelles il faut prévoir les conséquences qui en découleront de façon visible (Rodney, 2012). La prise de décision se présente comme un choix que les familles font en retirant leur enfant de l'école pour leur faire apprendre un métier qui pourrait leur être bénéfique en termes d'une action portant sur la mise en œuvre d'une rationalité coûts-bénéfices-intérêts. De cette prise de décision, on peut comprendre qu'elles sont les stratégies que l'acteur intentionnel met en œuvre pour prendre sa décision.

Ici, notre mode opératoire pour ce concept consistera à aller chercher au niveau des familles le processus de décision. Ceci, en cherchant à comprendre comment ce processus naît, de quelle façon il est appliqué et accepté par ceux sur qui il s'impose. Pour cela, le schéma proposé par Simon (1960) peut nous être intéressant comme référence au processus de décision dans lequel les familles s'embarquent pour retirer leurs enfants de l'école. La dimension sociologique donnée par Boudon (1979) montre qu'à chaque niveau de scolarisation atteint par l'individu s'impose un choix de bifurcation ou non, de choix difficiles à faire donc de décision à prendre. On peut dans ce cas associer un espace de décision à chaque fois qu'un individu prend un chemin de bifurcation auquel est donné le nom de champ de décision lié à un ensemble de facteurs soit le retard, ou l'anticipation scolaire, la réussite... Il sera pertinent dans ce sens de rendre compte dans les résultats qui seront obtenus ce que les familles ont fait lors de leur processus de décision. La description de ce processus tirera sa substance dans les discours produits et sera attentivement relevée dans la codification des données, afin d'être analysé finement dans les résultats.

III.2.3. Le concept stratégie de l'acteur

De façon un peu plus concrète, la stratégie se présente comme une action planifiée qui vise le long terme pour la réalisation d'un projet. Retenons que les études faites sur le fait scolaire en Afrique montrent bien la fragilité du maintien des enfants à l'école et du manque de vision à long terme due à la précarité et de la taille des ménages, ce qui débouche du coup à la question de stratégie que ces ménages adoptent face à l'école. Cette notion, bien qu'issue du jargon militaire qui signifie l'atteinte des objectifs face à nombre de projets en vue, nous a donc paru intéressante à appliquer dans cette thèse sur les familles guinéennes. Dans les sciences humaines et sociales nombreuses sont des approches sociologiques ou anthropologiques qui ont mis en avant les stratégies de scolarisation dans les méthodologies qu'elles utilisent, soit de façon quantitative ou qualitative. L'objectif dans ces approches est la mise en relation des enjeux sociaux de la scolarisation, des représentations de l'école et d'autres indices pouvant perturber les parcours scolaires des enfants par les familles. Selon le champ d'intérêt de leurs études, certains chercheurs notamment des sociologues ou des anthropologues se focalisent sur les élèves, leurs relations avec l'école et de celles des familles. D'autres par contre analysent le système scolaire dans son ensemble (Guth, 1997 cité dans Beaux, 2007).

La stratégie dans le sens où Dewerpe (1996) la conçoit représente dans son ensemble un modèle de comportement, un ensemble d'actions ou de conduites pratiques que l'individu met en place dans le but d'avoir des gains. Ce concept, dans le sens élargi du terme, analyse l'individu par rapport à sa capacité à tisser des relations avec le monde social présent et dans celui du monde social futur, en tenant bien évidemment compte du monde social passé. Dans cette situation, on peut comprendre que l'acteur, en mettant en place sa stratégie ou ses stratégies, se réfère à plusieurs dimensions interreliées (présent, futur et passé) (Dewerpe, 1996).

Le concept de stratégie ne semble pas être un concept fixe, bien qu'il soit de façon récurrente utilisé en sciences sociales, particulièrement en organisation et en sociologie de l'éducation comme moyens pour atteindre l'objectif. D'un point de vue individualiste, ce concept considère les individus comme des stratèges capables de poser des actions sans aucune contrainte dans le champ scolaire afin de parvenir à la formation la plus rentable

pour eux. Ils sont également considérés dans le même champ scolaire comme des acteurs potentiels d'école calculant librement les meilleures opportunités en fonction de leurs possibilités et de leurs intérêts (Baux, 2007). Il faut par ailleurs considérer que les stratégies ne sont pas les conséquences directes des calculs découlant des attentes de l'individu, mais bien des répliques aux comportements répétitifs liés au milieu d'origine propre à ce dernier. Elles ne relèvent donc pas d'une rationalité idéale, mais bien d'un «sens pratique» donc d'une action concrète venant de l'individu acteur qui est conditionné par la recherche des avantages et des contraintes liées à sa position dans l'environnement social où il vit Bourdieu (1978, cité dans Lange et Martin, 1995, p.567). Pour Lange et Martin (1995) dans l'interprétation de la notion de stratégie, il faut tenir compte de deux éléments fondamentaux, « choix et prise de décision » (p.566). Dans un essai de définition de cette notion, les deux auteurs soutiennent qu'une stratégie suppose avant tout de faire des choix et d'être capable de prendre une décision en ayant à sa disposition les moyens nécessaires d'atteindre l'objectif. De cette façon, ils ajoutent que la stratégie est l'élément déterminant pour tous les projets sociétaux qui transcendent la question des besoins économiques et des comportements sociaux. Faire usage de ce concept permet de cerner la nature des moyens dont les individus se servent pour mettre en place ce qu'ils ont l'habitude de faire, de façon à la fois réfléchi ou irréfléchi (Lange et Martin (1995).

En apportant un éclairage à ce concept Bourdieu(1992, cité par Dewerpe, 1996) formule une définition de la stratégie qui semble convenir à cet objectif. Il analyse la stratégie comme un «modèle de comportement, un mode d'action ou de conduite, une pratique qui a des effets bénéfiques, voire optimaux, conçus en termes d'intérêts ou de profits, donc un acte finalisé qui est intrinsèquement lié à ce qu'on fait dans le monde social présent dans sa relation avec le monde social futur, compte tenu du monde social passé » (p.2). Nous considérons à partir de cette définition que la stratégie n'est possible que lorsqu'un acteur s'attend à une grande récompense de son action posée dans le champ social ou un autre champ.

La notion de stratégie individuelle développée par Boudon (1973) démontre que cette notion varie au fur et à mesure que la position sociale de l'acteur change dans la vie. Pour lui, les stratégies révèlent donc directement des inégalités sociales qui dépendent

d'une micro situation donnée, qui est elle-même dépend des données macrosociales. En se basant sur cette réflexion, il convient de souligner que les actions dites rationnelles de l'acteur sont donc fonction du système social qui aboutit à des stratégies individuelles variées. Dans le but de rendre plus opérationnel ce concept, nous tiendrons compte des diverses stratégies qu'adapteront les familles pour retirer leurs enfants de l'école. Les informations qui seront obtenues serviront à saisir le sens et la nature des stratégies que les familles donnent à leur action auprès des enfants qui seront touchés par celle-ci. Notre objectif à ce niveau est de faire rimer les contenus des corpus obtenus auprès des familles à ceux que les auteurs évoquent lorsqu'ils abordent ce concept, ce qui facilitera la compréhension et l'interprétation des résultats sans aucune subjectivité. Plus explicitement, le but visé dans cette partie de la thèse est de poser les jalons conceptuels à la lumière des résultats qui assortiront des entretiens avec les parents. Pour se faire, l'angle théorique qui s'apparente, le plus dans la conceptualisation du phénomène sera analysé en fonction des stratégies que les différentes familles adoptent en retirant leurs enfants du système scolaire.

Quant à Gérard (1997, p.16 cité dans Baux 2007) il mentionne que la notion de stratégies englobe différents éléments significatifs en son sein. Dans ce sens, les stratégies correspondent à « des pratiques individuelles ou collectives, fondées sur la prise en compte de données diverses scolaires ou non, et orientées par des buts, conscients ou inconscients, non moins spécifiques au contexte de leur adoption» (p.33). Dans toutes ces analyses, il importe de comprendre que dans cette notion de stratégie, c'est la finalité de l'action qui prévaut dans la mise en place de différentes stratégies.

Dans le cadre de cette thèse, nous définissons la stratégie comme étant l'ensemble des moyens et d'efforts mis en place par les parents pour retirer leur enfant de l'école. Le concept d'acteur par contre désigne « celui qui agit en tant qu'acteur individuel ou acteur collectif». Pour lui, en ce qui concerne le processus de prise de décision, il renvoie à la participation à la décision. Dans l'analyse des politiques publiques, il soulève une série de questions concernant la définition et la délimitation de l'acteur. L'acteur doit d'abord être capable d'action stratégique, capacité propre à un individu (Grossman, 2010).

En apportant sa contribution dans la compréhension de la notion de l'acteur, Lemieux (2009) de son côté souligne que ce concept désigne dans son acception générale

les acteurs gouvernementaux (autorités publiques, autorités politiques et administratives) et néglige d'autres comme les administrés, les spécialistes, les groupes d'intéressés, les adhérents des partis politiques qui participent pourtant à l'action publique. Dans le cadre de cette recherche, parler de l'acteur signifie simplement que les parents ont leur logique, qu'ils mettent en place selon leurs besoins et du choix qui s'offrent à eux dans chaque situation. Dans ce cas, nous serons d'accord avec Belhedi (2004) lorsqu'il rapporte que l'acteur représente à la fois une entité sociale, un individu, un groupe social, une entreprise, un parti, une association, une collectivité territoriale ou un État qui est muni d'une capacité d'action propre, autonome et d'une compétence intentionnelle commode de nature à influencer les autres acteurs en termes de décision et de comportement.

En approfondissant le sens de ce concept, la contribution de Brunet et al., (1993) ne nous a pas laissés indifférents. Ultimement, ces auteurs mettent au centre de leur définition la notion d'action qui est capitale pour l'acteur agissant. Explicitement, l'acteur dans le sens où Brunet et al., (1993) le désigne est celui qui pose une action, donc qui enclenche une action dans le but d'atteindre un objectif. Dans cette optique, l'acteur et l'agent se différencient par rapport à ce qu'ils ont de l'intérieur, précisément de leur intentionnalité. En effet, l'utilisation du terme intentionnalité est souvent posée comme essentielle dans l'explication de ce que l'acteur et l'agent sont capables d'envisager et de poser comme action. Il convient de souligner à la suite de Belhedi (2004) que l'acteur est tout individu capable d'agir positivement sur son environnement immédiat au point d'amener les autres à changer parallèlement (Belhedi, 2004).

À l'instar des précédentes définitions dans l'acteur et le système, les contraintes de l'action collective, Crozier et Friedberg (1977) exposent, entre autres, trois aspects considérables et dynamiques du concept d'acteur. Il s'agit en effet de considérer l'acteur comme :

[...] un être historique, il conquiert une position active à travers le temps. L'émergence de l'individu est récente, elle s'est faite parallèlement à l'affaiblissement des communautés et de l'État. Cette historicité est nécessaire pour comprendre l'espace dont l'organisation est le fruit de l'accumulation à travers le temps de l'action des acteurs. L'acteur individuel est un agent libre qui garde sa capacité de calcul et de choix, c'est-à-dire sa capacité d'élaborer des stratégies qui, de son point de vue, sont rationnelles (p.96).

Dans le même sens, Assogba (1999) rappelle que les stratégies de l'acteur se jouent par rapport aux autres individus. En rappelant les caractéristiques de l'acteur, il mentionne que l'acteur n'est ni une personne atteinte de cécité ni une personne démunie de toute anticipation; il est celui qui est capable d'évaluer et d'éviter les obstacles qui se posent sur son chemin en prenant des mesures idoines. L'individu ou l'acteur est celui qui a la possibilité de faire des choix, bons ou mauvais, pour mener à bien son existence (Boudon, 1986). En résumé, nous nous inscrivons dans la posture de Boudon (1986) ; Assogba (1999) ; Crozier et Friedberg (1977). Pour nous, l'acteur est un individu (des familles-parents) qui se considère comme agent libre capable de faire des calculs et des choix tout en adoptant des stratégies aboutissant à une prise de décision à la fois individuelle ou collective quelle qu'elle soit, bonne ou mauvaise. Ainsi, dans le contexte familial africain, particulièrement guinéen, certaines responsabilités comme le fait de scolariser et décider de maintenir un enfant aussi longtemps dans le système scolaire peut relever des acteurs individuels ou collectifs. Dans notre étude, nous nous intéresserons exclusivement aux acteurs individuels (parents) qui demeurent des acteurs clés dans le processus éducatif des enfants scolarisés.

III.2.4. Le concept rationalité de l'acteur

Dans cette section, nous allons nous pencher sur un concept qui occupe une place centrale dans notre étude et qui nous servira de fil conducteur tout au long de cette thèse : le concept de rationalité. Qu'il soit chercheur en sociologie, philosophie, en géographie ou en éducation, chaque spécialiste cherche constamment à s'assurer de la rationalité de ses propos. Il en est de même pour tout individu ayant une responsabilité dans la vie active, qu'il soit parent, élève, étudiant ou autre. Il s'avère donc intéressant pour nous dans cette étude d'explorer cette notion dès le départ.

Il faut admettre incontestablement que la rationalité liée à l'efficacité constitue un spécifique de l'autorité décisionnelle compétente. Pour cela, il importe de ce fait d'apporter une précision supplémentaire sur le cas des déviations de la rationalité à cause de l'inconstance de la rationalité. En ce sens que le décideur est souvent pris au piège en

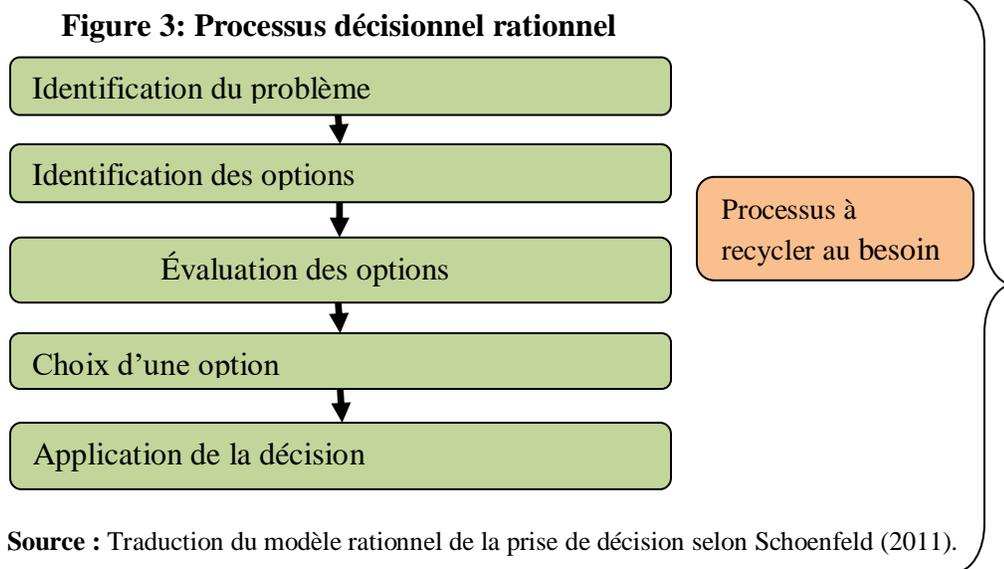
suisant une voie qu'il juge plus facile et plus rationnelle pour atteindre aux hauts niveaux de la rationalité, mais n'y arrive pas. Et il se trouve qu'actuellement nous vivons dans un monde où le flux d'informations disponibles excède de loin le temps dont dispose le décideur pour se les approprier, ce qui fait qu'il ne peut pas avoir accès au flot d'information qui circule et de le traiter à temps pour enfin prendre une décision. Ceci étant dit, la rationalité de l'acteur ne peut pas être absolue ni parfaite ni complètement objective, mais tout simplement limitée (Simon, 1983 ; 1997; Etzioni, 2001 cités dans Rodney, 2012, p.49). Ces limites échapperaient au contrôle du décideur parce qu'aucun individu ne peut être complètement rationnel dans toutes les situations dans la mesure où en tout individu, il y a une dimension sensible qui limite ses capacités d'analyse et d'actions (Cohen, March et Olsen, 1972).

Simon (1947, 1977), en parlant de la rationalité absolue, insiste sur le rapport que le décideur tisse avec sa raison, c'est-à-dire qu'il a en lui-même de croire en sa rationalité en posant une quelconque action en vue d'aboutir une solution idéale. Desrosiers (1985 cité dans Rodney, 2012) précise que « les opérations qui y sont décrites ou conceptualisées répondent aux exigences de la logique formelle » (p.46). Selon ces auteurs, la logique rationnelle élimine toute notion d'incertitude dans l'approche du décideur. Ce dernier connaît le problème à résoudre. Il ne se doute pas des alternatives. Il anticipe les conséquences potentielles. Il connaît le processus à suivre. Il croit posséder l'habileté de prendre la meilleure décision et de l'appliquer. C'est dans ce sens que Simon (1976) souligne que « la rationalité est limitée par l'impossibilité pour un esprit simplement humain de saisir la totalité des éléments pertinents en regard de la décision qu'il lui faut prendre (p.106). Cette idée est abordée dans un autre sens par Bratman (1987) dans son célèbre ouvrage intitulé : « Intention, Plans, and Practical Reason », dans lequel il explique que notre rationalité est une rationalité située. Selon lui, les individus sont orientés, avant tout, dans le temps et dans l'espace. De cette façon, ils agissent et réfléchissent dans le présent. En même temps, ils se souviennent du passé et font des projets pour l'avenir. Ainsi, Bratman (1987) dit que les individus ne sont pas des « time-slice agents », c'est-à-dire de simples coupes synchroniques (p.10). La rationalité signifie en effet que l'on ne doit pas enchaîner ses idées n'importe comment et qu'il doit exister des critères assurant que les liens que l'on établit entre les idées reposent sur de « bonnes raisons ». Ces critères sont des

règles, des lois, des principes, des procédures. Ils peuvent être de divers ordres : logique, technique, stratégique, etc. (Ogien, 1995, pp.11-12).

Par ailleurs, nous retiendrons préalablement que la notion de rationalité est toutefois présentée sous divers aspects, tous sont à la fois acceptables et soutenables. Ainsi, l'on admet parfois qu'une action rationnelle est celle qui témoigne d'une adéquation objective des moyens choisis par rapport aux fins poursuivies. Une conception plus large de ce concept considère une action comme rationnelle lorsqu'on peut émettre à son propos un énoncé de type « l'individu X avait de bonnes raisons de faire Y, car... » (Boudon, 1992a, p.35; Dubois, 2000). Cette définition par rapport à la première a l'avantage de pouvoir s'appliquer aux croyances aussi bien qu'aux actions « X avait de bonnes raisons de croire Y, car... » (p.31). Lorsque le comportement d'autrui lui paraît étrange, que l'observateur ne voit pas les raisons, il a souvent tendance à l'interpréter de manière irrationnelle, comme résultant de causes ou de forces échappant au contrôle de l'acteur lui-même. Les analyses sociologiques les plus réussies sont souvent celles qui parviennent à montrer qu'un comportement ou une croyance qui tendent à être perçus comme irrationnels s'expliquent en fait par de bonnes raisons (Boudon et al., 2005). C'est dans ce sens qu'il importe à la lumière de ce que ces auteurs Boudon et al., (2005) avancent de tenir compte de la rationalité des parents acteurs qui prennent la décision de retirer leurs enfants de l'école pour les orienter vers le marché du travail. L'opérationnalisation de ce concept tiendra donc compte du sens que les parents donnent à leur action par rapport au choix de retirer les enfants du système scolaire. L'analyse de ce concept permettra de comprendre que les familles peuvent changer la trajectoire scolaire de leurs enfants en lui imprimant une interprétation économique à court terme. Par la nature et la teneur des discours qui seront donnés, nous focaliserons notre analyse sur ce concept central à fait de mieux cerner le sens de leur rationalité. Ce qui veut dire que dans le cadre méthodologique, le concept de rationalité s'articuler autour des concepts de stratégie de l'acteur, de décision et des attentes des familles. Et la compréhension et l'analyse de la rationalité des parents seront effectuées en mettant en évidence une lecture en positif de cette réalité. Il s'agira dans cette condition pour les familles de montrer que ce qu'elles font a du sens et qu'elles le font en toute liberté.

Il sera question dans l'analyse des données Simon (1960 cité dans Quinet, 1994) pour sa part, a fait une belle analyse de cette approche en disant que l'humain est rationnel, mais que cette rationalité devient limitée lorsqu'il est question de prendre une décision ou de s'engager dans une voie par manque d'information, la non concordance de l'information, de réflexion limitée, également par le rapport de force entre les différents acteurs de l'organisation, la complexité des problèmes ou le temps indisponible pour la prise de décision. Certains auteurs, Mercier (2001) et Schoenfeld (2011) rapportés par Rodney (2012) indiquent que de façon générale, le processus décisionnel rationnel comporte plusieurs étapes : 1) l'identification du problème; 2) l'identification des options; 3) l'évaluation des options; 4) le choix d'une option; 5) la mise en application de la décision; 6) l'évaluation de l'efficacité de la décision. Voir la figure 3 ci-après :



De cette analyse du concept de rationalité de l'acteur, il importe de voir en quoi cela peut aboutir à la réussite sociale. Dans le point suivant, nous abordons le concept de réussite sociale.

III.2.5. Le concept réussite sociale

Le mot réussite est un des termes clés du vocabulaire des sciences sociales contemporaines surtout en science de l'éducation. Le problème de réussite demeure depuis près d'un siècle l'un des débats les plus controversés.

Dans le dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation, Landsheere (1992) explique que la réussite scolaire est le résultat qu'un individu appelé élève réalise au cours d'une année d'études suite à forme stricte d'évaluation. Dans cette optique, il précise que la réussite scolaire est : « une situation où un objectif éducatif a été atteint » (p.91). Quant à la notion de la réussite, elle se rapporte dans le sens de Landsheere (1992, p.2) à la capacité pour un individu de pouvoir atteindre les objectifs qu'il se fixe dans la vie. De ce fait, l'auteur indique que la réussite est : « à la fois un besoin de surmonter des obstacles, d'exercer sa force, et d'accomplir quelque chose de difficile aussi bien et aussi vite que possible. La personnalité de base d'un individu est caractérisée par la dominance de l'un des trois besoins : besoin de réussite, d'affiliation, de puissance » (Landsheere, 1992, p.2).

Cependant, égaux en droit, les hommes et les femmes ne le sont pas toujours en fait. Du moins, l'égalité des chances en France ne s'est pas réalisée, malgré quelques exemples d'ascension sociale spectaculaire, allégués avec d'autant plus de complaisance qu'ils sont plus exceptionnels, ce qui fait que les échéances de réussite ne sont pas également réparties entre tous les citoyens. La perspective d'analyse de la réussite sociale se situe à un niveau d'observation extérieure, que Girard (1967) conçoit sous la conception suivante :

[...] la réussite apparaît comme une grandeur de réputation, que la société sanctionne par des signes tangibles. Selon lui, l'observation doit se garder de tout jugement normatif. Qu'il ne s'agit pas du mérite personnel, du succès au regard de la société. Et que tel peut estimer avoir réussi et se contenter d'une situation modeste, tel autre, le plus douée, peut porter en lui le sentiment d'un échec, parce qu'il mesure la distance entre l'œuvre accomplie et l'œuvre désirée (pp.986-988).

La réussite désignerait dans le sens de Landsheere (1992) plusieurs choses à la fois.

Elle est d'abord centrée sur la volonté ardente de surmonter des obstacles qui se posent devant l'individu, puis elle consiste par la même occasion des forces nécessaires afin d'accomplir quelque chose de difficile aussi bien et aussi vite que possible. Landsheere précise par ailleurs que tout individu pour son développement personnel se caractérise par l'accomplissement des trois besoins : besoin de réussite, d'affiliation, de puissance.

En plaçant notre analyse dans la lignée de celle de Gérard (1997) sur la tentation du savoir en Afrique, nous soutenons :

[...] qu'un ordre des choses s'est institué, dont la reproduction apparaît fatale aux yeux de ceux pour qui la scolarisation de l'enfant représente un sacrifice, la dépendance à son égard semble irrémédiable. La richesse est devenue le gage principal de la réussite, au détriment des études elles-mêmes. Synonyme de pouvoir, l'argent a légitimé des pratiques en dehors desquelles l'exploitation de ses propres capacités n'a plus beaucoup de chances de succès (p.38).

Pour asseoir cette lecture, Girard (1967) déclare ceci:

[...] la réussite est liée dans une large mesure de la manière la plus étroite au niveau d'instruction [...]. L'instruction donnée aux enfants et le succès dans les études ne sont pas indépendants du niveau d'instruction des parents. Les chances de poursuivre des études y sont, comme ailleurs, moins fréquentes pour les enfants de paysans ou d'ouvriers que pour ceux de l'intelligentsia (pp.989-991).

Cette étude tentera de comprendre la réalité sociale et les attentes des familles par rapport au retrait des enfants de l'école, en mettant en évidence la subjectivité de chaque acteur social et la singularité des situations scolaires. Ces attentes qui s'interprètent en termes de réussite sociale seront mises en relation avec les différentes catégories qui seront retenues lors de la codification des données empiriques. Pour chaque catégorie retenue, nous chercherons à déterminer les liens possibles avec le sens de la réussite sociale donnée par les familles. Dans cette optique bien que nous cherchons des explications rationnelles dans l'action des

familles, nous ne rejetons pas des explications culturalistes, que les familles attribuent à la réussite sociale et aux différentes logiques qu'elles adoptent.

Abordons le concept de représentation sociale ci-dessous.

III.2.6. Le concept de représentation sociale

En vogue depuis plusieurs décennies dans le champ élargi des sciences sociales et particulièrement dans les sciences de l'éducation, le concept de représentation sociale à ramper vers d'autres domaines d'études universitaires, académiques et même dans le monde du travail pour les analyser les réalités en cours à travers les individus (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992 ; Doise et Palmonari, 1986, 2002). En référence au monde de la psychologie en 1898 par le père fondateur de la Sociologie académique, Durkheim (1967) observe et interprète les représentations individuelles et les représentations collectives comme une sorte de carte mentale ou d'aide-mémoire pour l'ensemble de la société. La position de Durkheim sur ces représentations est claire et l'amène à ressortir certaines caractéristiques sociales à la fois spécifiques et collectives. De ce fait, il part de l'observation rigoureuse des croyances, des pratiques religieuses et des règles de la morale pour reconnaître deux caractéristiques des faits sociaux qui sont d'ailleurs essentiels dans sa sociologie des règles de la méthode. D'abord, il considère que les faits sociaux sont coercitifs donc s'imposent. Ensuite, il souligne que ces mêmes faits sont récurrents et transversaux dans les consciences individuelles. Il formule ainsi l'influence des faits sociaux sur les faits individuels. Si l'on reste dans la logique durkheimienne, qui considère que tout acte individuel ne trouve sa raison vivace et son explication que dans le fait social total, on comprendra que l'individu est dans le sens wébérien du terme l'atome d'analyse, contrairement au premier qui analyse et interprète le social par des représentations plurielles, comme les valeurs, normes et règles sociales. En regard de cette ébauche, l'école comme elle a toujours été est une chose qui s'impose, qui est donc connue de tous. Que ce soit en Occident ou en Afrique, les représentations se forment autour d'elle à partir des phénomènes sociaux, totaux et globaux. Elles jouent le rôle de croix transmission entre divers groupes en perpétuelle interaction. Et pour ça, pour Durkheim :

[...] les représentations collectives, produites par les actions et les réactions échangées entre les consciences élémentaires dont est faite la société, ne dérivent pas directement de ces dernières (1967, p.27).

Tout en ayant à l'esprit, l'idée que le concept de représentation sociale est plus récent en Sciences de l'éducation, Garnier et Rouquette(2000) nous pensons qu'il est nécessaire de revenir sur quelques acceptions du concept de représentation sociale par le biais de Moscovici (1961); Gilly (1989). Moscovici(1961) a toujours été présenté comme un des modèles incontestés des représentations sociales dans les travaux académiques universitaires. Ses travaux ont permis de comprendre le développement, le fonctionnement et la dynamique des sociétés à travers les individus et leurs représentations. Il représente ce concept comme un moyen permettant d'entrer dans le monde invisible pour découvrir le monde réel par les représentations et à travers elles, on saisit le monde concret qui paraissait pourtant inaccessible. Grâce à ses expériences dans le domaine complexe de la psychanalyse, l'étude des représentations sociales connaît de nos jours un essor considérable dans le monde des sciences, car c'est en étudiant la représentation de la psychanalyse, qu'il s'est évertué dans son étude à analyser les informations, les opinions, les attitudes et les images du public. Il faut rappeler ici que c'est à partir de ses réflexions que l'étude des représentations sociales connaît aujourd'hui une lettre de noblesse dans les scientifiques sociales et humaines. Par son canal, nous pouvons retenir :

Les représentations sociales sont des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés. [...] elles correspondent, d'une part, à la substance symbolique qui entre dans l'élaboration et, d'autre part, à la pratique qui produit ladite substance (Moscovici, 1976, p.39).

À partir de cette analyse faite par Moscovici (1967) sur les représentations sociales, l'on observe bien que celles-ci sont présentes partout à travers les interactions entre les individus et leurs milieux sociaux. Elles régissent leurs modes de fonctionnement, leurs conceptions et leurs attitudes sur le monde qui les entoure. De ce point de vue, si l'on

admet et reconnaît que les représentations sociales permettent d'examiner les questions d'éducation sous l'angle des acteurs et des actrices, de leurs intérêts, de leurs conditions sociales et de leurs stratégies, on ne peut en ce moment omettre d'accepter que le premier rôle que les représentations sociales jouent passe nécessairement par les communications et les interactions sociales que les individus tissent entre eux ou au sein du groupe social (Tapia, 2003; Moscovici, 1976). C'est d'ailleurs dans ce sens qu'il serait souhaitable de tenir compte de l'allusion faite par Kengne (2011) lorsqu'elle rapporte que la femme autonome, libre de pensée et qui a étudié représente un modèle de réussite pour les autres filles qui seront déterminées à prendre le chemin de l'école et d'aller jusqu'à l'université.

Gilly (1989, p.363) en faisant un tour d'horizon des travaux concernant les représentations sociales dans le champ éducatif, souligne que « la valeur réelle de la notion de représentation sociale réside par le fait qu'elle facilite la compréhension des phénomènes d'éducation en donnant une nouvelle directive sur le rôle d'ensemble organisé de sens et de significations sociales dans le processus de socialisation et d'éducation des enfants ». Ce qui signifie que la seule connaissance du système représentationnel relatif à l'éducation permet de comprendre comment les facteurs sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats, favorisant ainsi les articulations entre psychosociologie et sociologie de l'éducation. Cette articulation permet notamment de comprendre le lien réciproque entre le fait d'appartenir à un groupe social donné et les pratiques éducatives qui se traduisent en termes d'attitudes et de comportements par l'école. L'école qui est au cœur des dynamiques sociales et politiques « est un objet de prédilection pour les représentations sociales » (Garnier et Rouquette, 2000, p. VII).

Concernant l'orientation scolaire, des inégalités entre enfants d'origines sociales différentes à égalité de réussite scolaire sont relevées. Outre les facteurs financiers (coût des études) et géographiques (implantation des établissements), les représentations parentales de l'école entrent en ligne de compte. Des rapports entre les représentations qu'ont les parents de différents milieux de l'école et leurs comportements sont mis en avant afin d'expliquer les inégalités d'orientation (Gilly, 1989, p.372). Comme le précise Gilly (1989), « on sait depuis longtemps que les familles n'ont pas les mêmes comportements face à l'école selon leur origine sociale » (p.363-386).

Pour Moscovici⁸, cité par Deniger :

[...] une représentation sociale est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation : tout d'abord d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer ; ensuite d'assumer la communication entre les membres d'une communauté en leur opposant un code pour les échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde et de leur histoire individuelle et collective. (1961, p.8, cité par Deniger et al., 2009, p.4).

Abric (1994 cité par Fontaine, 2007) nous fait comprendre qu'une représentation sociale est comme une vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu ou au groupe de donner sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. À cela, il faut démontrer que les fonctions cognitives, identitaires, justificatrices et d'orientation des représentations sociales démontrent bien « comment elles sont indispensables dans la compréhension de la dynamique sociale » (p.15).

Une représentation sociale est une vision fonctionnelle du monde qui fonctionne s'agence un système d'interprétation de la réalité. C'est un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. Elle oriente les actions et les relations sociales et détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes (Fontaine, 2007). L'utilisation de ce concept se basera sur la vision que les familles ont de l'école. Les différentes visions qui émergeront des entretiens auprès des familles seront décortiquées et classifiées par type lors de la phase de codification. Ce travail s'attachera donc aux expériences des parents, à leurs interprétations du monde scolaire et de la société, à leurs activités et à leurs stratégies comportementales. L'acteur social, c'est-à-dire dans notre cas les familles, est perçu comme un individu ayant des désirs, des ambitions et des objectifs et ouvert à un monde social dans lequel il est actif et où il occupe une place singulière avec des objectifs précis souvent difficile à atteindre.

⁸La théorie des représentations sociales s'est surtout développée en Europe francophone au cours des dernières décennies (entre autres par Moscovici 1961, 1976; Jodelet, 1989; Doise *et al.*, 1992; Abric 1994; Guimelli, 1994; Rouquette, 1994).

Évidemment, l'expérience sociale qui renvoie au milieu d'appartenance de chaque acteur se lie à ses choix et à ses logiques, sans pourtant les déterminer de façon absolue.

Dans cette logique, il faut ajouter que les représentations sociales s'enracinent dans nos connaissances en ayant pour référents ultimes, les croyances, les opinions, les images et les valeurs communes que nous partageons tous ensemble (Moliner, 1996 rapportés dans Kengne, 2011, pp.69-73). De ce point de vue, les représentations sociales permettent d'examiner les questions d'éducation sous l'angle des acteurs et des actrices, de leurs intérêts, de leurs conditions sociales et de leurs stratégies. C'est dans ce sens d'ailleurs que Compaoré et al., (2003) présentent les représentations comme : « un acte de pensée par lequel un acteur se rapporte à un objet. Lorsqu'un acteur se représente un objet, ici en l'occurrence l'école, il le reconstruit et l'interprète pour le rendre intelligible selon ses propres connaissances et ses appartenances sociales et culturelles. Ainsi, les représentations sociales se forment, s'ordonnent et s'opposent au sein de processus d'interactions multiples» (p.33).

Ici, ce travail cherche à ancrer dans une vision particulière le rationnel des familles dans une théorie microsociologique et dans une approche intersubjective basée sur la rationalité des acteurs libre de leur choix. Pour cela, les différents concepts retenus s'avèrent essentiels pour la définition de leurs choix, et leurs attentes par rapport au retrait des enfants de l'école pour les orienter vers le marché du travail. Concrètement, notre intérêt à la lumière des concepts choisis porte bien plus sur l'action des familles, leurs logiques, leurs stratégies, leurs décisions, leurs représentations sur le fait scolaire et de ce qu'elles attendent des enfants. Bref, de leur rationalité en termes de coût-bénéfice-risque dans le sens boudonien du terme, et c'est dans cette perspective que nous vous invitons à effectuer la lecture de cette étude. Et c'est justement cette acceptation et cette approche théorique qui rend selon nous cette étude encore une fois spécifique et singulière. Car, pour nous, ce ne sont pas les cultures qui entrent en contact et entretiennent des rapports, mais des individus dotés de raisons. Après l'analyse des différents concepts, nous abordons dans le chapitre suivant le cadre méthodologique adoptée dans cette recherche.

CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous commençons par un bref rappel de la situation géographique et sociale de la préfecture de Kindia.

IV.1. Champ géographique

Géographiquement, la préfecture de Kindia est située au sud de la Guinée Maritime avec un climat et un relief qui fait la transition entre la Basse et la Moyenne Guinée. Elle est située à 458,13 m d'altitude dans la région de transition entre la Guinée Maritime et le Fouta Djallon. Comprise entre 10°03 de latitude Nord et 12°52 de longitude Ouest, elle couvre une superficie de 8.825 km². Elle fait frontière au sud par la Sierra Leone et la préfecture de Forécariah. À l'ouest, elle est limitée par les préfectures de Coyah et Fria. Au Nord, par les préfectures de Télimélé et Dalaba, enfin à l'Est par la préfecture de Mamou (Diallo, 2009).

IV.2. Champ sociologique

La population de Kindia croît de façon rapide. De 2004 à 2008, elle est respectivement passée de 312000 habitants à 318000 habitants. Les femmes représentent 52% de la population. Elle la cinquième ville la plus peuplée du pays, après Conakry, Nzérékoré, Guéckédou et Kankan. Elle est composée de 31 quartiers, quinze districts et de neuf (9) communautés rurales de développement (CRD) qui regroupent 126 districts. La structure par âge montre le poids de la population d'âge active (15-64) qui représente 59% de la population. La part des jeunes de moins de 15 ans est faible (34%) alors que celle des personnes âgées de 65 ans et plus (6,2%) se situe au-dessus de la moyenne nationale (5%). Plusieurs ethnies s'y retrouvent, ce qui fait d'ailleurs sa diversité dialectique. Dans cette préfecture, les dialectes les plus couramment parlés sont : Soussou, malinké, pular, guerzé. (CUK/Guinée4, 2004 : 27; Diallo, 2009).

IV.3. La recherche qualitative : la méthode et la technique

Le présent chapitre traite des opérations et activités qui ont été menées pour la réalisation de cette thèse. Il comporte deux points différents. Le premier présente le public cible et l'échantillonnage. Le deuxième traite des techniques de collecte utilisées et du type d'analyse auquel les données collectées ont été soumises.

Le fait pour cette étude d'accorder une importance de première place aux phénomènes sociaux comme la déperdition scolaire ou le retrait des enfants de l'école, à leurs caractères coercitifs et à leur évolution dans le cadre temporel et spatial explique que le choix d'avancer dans une recherche de type qualitatif soit particulièrement approprié et pertinent. Il convient donc de rappeler comme le disait Maxwell (1999) que les qualités et les pertinences de la recherche qualitative dérivent particulièrement de son approche inductive, de sa centration sur des situations ou des populations spécifiques et de son accent sur les mots plus que sur les nombres.

Décider de faire une recherche de type qualitatif suppose que nous nous intéressons davantage à un certain nombre d'éléments liés directement ou indirectement aux perceptions, aux sentiments, aux intentions, aux croyances, aux évaluations et aux opinions des parents sur des événements, des situations et des actions dans lesquelles ils sont impliqués. Dans cette étude, la recherche qualitative nous a aidés à comprendre et à saisir le sens et la perspective que les parents attribuent à leur agir par rapport au retrait des enfants de l'école et leur rapport à l'école.

Notre étude a été menée dans un contexte pluriculturel et sociolinguistique de la Guinée avec la coexistence du français comme la langue administrative et scolaire et les langues nationales comme langues du terroir ou encore langues maternelles : soussou, malinké, pular et guérzé⁹. Ainsi, la diversité culturelle de la société guinéenne est un élément majeur à prendre en compte dans la lecture de l'interaction entre la famille et l'école. La connaissance des modalités d'appropriation de la réalité scolaire des parents,

⁹ Nous signalons ici que les entretiens ont été tenus en majorité en trois langues nationales (Soussou, malinké, pular) qui sont les plus parlées dans cette préfecture. Pour procéder à cela, nous avons jugé utile de traduire le guide d'entretien en langue soussou qui est la langue majoritairement parlée pour une large compréhension de nos interviewés.

autrement dit l'appréhension de la représentation de l'école par les parents, nous a paru d'une importance capitale dans la démarche visant à concourir à une meilleure compréhension de la relation famille-école. Il s'agit principalement de voir dans quelle mesure cette connaissance peut contribuer à maintenir les enfants dans le système scolaire le plus longtemps possible.

IV.3.1. Les lectures exploratoires et la recherche documentaire

Dans cette partie de la recherche, il importe pour nous d'évoquer les différentes phases ou stratégies mises en œuvre pour collecter les informations primaires nécessaires à la réalisation de cette thèse. La phase préparatoire a été consacrée essentiellement à l'étude documentaire, à la définition de la méthodologie de travail, à la préparation et à la validation des outils de l'enquête.

En effet, par rapport aux objectifs assignés à cette recherche, la collecte des informations que nous avons effectuée a connu deux phases : la phase exploratoire et la phase des opérations empiriques proprement dite. La phase exploratoire dans cette thèse a porté essentiellement sur des lectures exploratoires, ou plus exactement, la recherche documentaire.

La recherche documentaire est une des parties essentielles de toute recherche. Pour Tremblay (1968) le premier travail à effectuer dans une recherche est la fouille documentaire, laquelle amène le chercheur à toucher aux ouvrages généraux, aux articles et livres qui fournissent des résultats d'enquêtes et d'études sur la thèse à l'étude et des données chiffrées officielles. Par rapport à la présente recherche, l'exploitation documentaire a consisté en deux types de lectures. Tout d'abord, les lectures exploratoires qui ont été faites dans le but d'un repérage et d'un cadrage théorique de la recherche. Ce premier type a été essentiellement dominé d'ouvrages généraux. Ensuite, le second a porté sur des données d'archives, des rapports de recherche ou de compte-rendu, des journaux et revues, des textes et des documents de politique générale de l'enseignement primaire en Guinée. Ce dernier type a permis la documentation du projet sur le site de l'école citée plus haut et sur les efforts qui ont été fournis par l'État et les collectivités locales dans le cadre de la scolarisation et le soutien des élèves à l'école. La consultation de ces différents

documents nous a permis de parfaire certaines failles de cette thèse. En ce qui est de la lecture des ouvrages généraux, elle nous a été d'un apport inestimable dans la rédaction et le figolage de beaucoup de points clés de cette présente thèse (problématique, revue de la littérature, cadre conceptuel, etc.).

Par ailleurs, la lecture d'autres documents (rapports, revues, articles, mémoires, Internet, etc.) a largement contribué à combler et à affiner les informations déjà existantes en plus de celles susmentionnées, sur les politiques générales de l'éducation, de la situation socioéconomique et culturelle de la préfecture de Kindia, des théories et des concepts ainsi que la méthodologie et le cadre d'étude. Cette première étape a consisté à un déblayage de terrain, en laissant une large ouverture pour la technique de collecte de données.

Au fait, comment avons-nous obtenu ces informations? Pour répondre à cette question, nous dirons que ces informations ont été recueillies à l'aide de plusieurs bases de données. De celles-ci, nous avons consulté les outils de recherche suivants :

- ❖ Base de données Ariane pour la bibliographie en ligne de l'université de Laval
- ❖ Base de données Google scholar Base de données Érudit
- ❖ Base de données Cairn infos Base de données Persée
- ❖ Base de données thésaurus Rapports Ministère de l'éducation-Guinée
- ❖ Archives de la DPE-Kindia Site des organismes internationaux (UNESCO, UNICEF, PNUD).

Ces bases de données nous ont permis d'aller chercher des informations sur la problématique, sur les concepts clés utilisés, sur le cadre théorique et sur la méthodologie. Elle nous a également permis d'aiguiser nos lectures sur différents aspects de notre thème.

IV.3.2. Une approche qualitative

La principale méthodologie adoptée est celle qualitative. S'inscrire dans une approche qualitative et effectuer une recherche de ce type signifie qu'il faut chercher de façon minutieuse à examiner et à analyser les phénomènes sociaux à partir du sens que les acteurs (parents d'élèves qui nous intéressent dans cette étude) donnent à leurs choix qu'ils

considèrent comme rationnels et à leurs comportements, mais aussi aux perceptions qu'ils ont de la réussite sociale de leurs enfants et aux attitudes qu'ils adoptent face à l'école. En d'autres termes, à la façon dont les acteurs construisent la réalité sociale. Et comme l'affirme Savoir-Zajc (2004) l'approche qualitative privilégie « des données non numériques recueillies dans le milieu naturel des personnes et repose sur une vision ontologique où la réalité se comprend de façon non plus morcelée, mais globale et contextualisée » (p.183).

Ainsi, à cause de la nature de notre thème et de nos questions de recherche, celles des objectifs, nous avons choisi la méthode qualitative. Divers atouts restent associés au choix de cette méthode. L'une des principales caractéristiques de la recherche qualitative dans cette recherche est que, pour la compréhension d'un sujet à l'étude, elle a procédé par une étude des valeurs, croyances, pratiques et normes des populations sur lesquelles s'applique notre étude et du point de vue de la perception de ces populations sur la prise de décision de retirer un enfant de l'école (Aubel, 1994). La méthode qualitative dans cette thèse a favorisé une compréhension de la rationalité et de la représentation qu'ont les individus dans leur interdépendance culturelle et sociale, construction qui a fourni aux participants à l'étude les modes d'expression d'une subjectivité qui, elle-même, prend ses racines dans leur histoire. Une telle approche se situe au cœur de l'action humaine. C'est à cette condition que l'enquête par entretien pourra être considérée comme l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole constitue le moteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentation (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés) (Poupart, 1993).

IV.3.3. Technique utilisée

Nous avons opté pour une méthode de recherche qualitative qui repose sur la technique de l'entrevue semi-dirigée. Cette technique est bien adaptée aux parents d'école dans la mesure où ceux-ci sont amenés à développer leur pensée dans leurs propres mots, ce qui leur a laissé tout le loisir d'aborder un thème particulier pour faire part de leurs expériences propres. En effet, à travers de cette thèse, ce ne sont pas les données numériques qui ont été recherchées, mais les caractéristiques des discours qui ont été par la

suite regroupées et synthétisées selon les critères déterminés (Andrée, 2000). Opter pour une technique de recherche n'est jamais un fait isolé ou hasardeux, mais c'est bien un choix raisonné et réfléchi qui dépend de la nature de la recherche projetée qu'elle soit quantitative ou qualitative ou encore inductive ou hypothético-déductive. C'est à la suite de cet éclairage que nous avons choisi l'enquête par entretien et la recherche documentaire. Et puisque nous cherchions à entrer en contact direct avec les individus, nous avons pour cela privilégié la technique par entretien pour la collecte des données de recherche (Gauthier, 1987).

Subséquentement, selon nous, le choix de l'entretien semble mieux convenir à notre cas, en ce sens que notre objectif est justement d'explorer les facteurs qui poussent les parents à retirer leur enfant de l'école. Ce choix, en effet, nous semble judicieux dans la mesure où, il nous a paru plus pertinent d'interpeller les individus eux-mêmes que d'observer leur conduite et leur rendement face au phénomène du retrait des enfants de l'école par leurs parents. Aussi, notre objet de recherche portant sur l'analyse des pratiques familiales à influencer sur le cursus scolaire des enfants, justifie bien ce choix, car les enquêtes portant sur les pratiques et même les modes de pensée supposent l'utilisation d'entretiens orientés sur les conceptions, les raisonnements et les logiques subjectives des interviewés. C'est pourquoi que dans cette recherche, nous avons cherché à partir des entretiens qui ont été réalisés sur le terrain, d'obtenir le maximum d'informations concordantes et diversifiées auprès de nos participants.

La pertinence d'une recherche dépend dans une large mesure de la qualité des données collectées sur le terrain par le chercheur. Sur le terrain, nous chercheur avons adopté toutes les stratégies nécessaires à la réalisation d'une enquête par entretien pour l'obtention des informations allant dans le sens de nos préoccupations. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2004, 2011) « la phase de la collecte de données consiste à employer ces stratégies souples destinées à favoriser l'interaction avec les participants et le chercheur a également intérêt à combiner plusieurs stratégies pour faire ressortir différentes facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues » (p.132-133).

Une meilleure compréhension de la prise de décision parentale sur le retrait d'un enfant du système scolaire a été visée à travers cette recherche. Spécifiquement, il a été

question d'aller chercher les déterminants des facteurs qui poussent les parents à retirer leur enfant de l'école dans le contexte guinéen. La recherche qualitative de type exploratoire permet d'acquérir les connaissances liées à un tel sujet qui est peu ou pas du tout étudié dans le contexte guinéen. La recherche exploratoire a permis de recueillir des témoignages aussi riches que variés auprès des familles qui prennent la décision de retirer leur enfant de l'école pour les orienter vers d'autres sphères d'activités économiques. Ce type de recherche qui est en rapport avec l'objectif de recherche se réalise dans un contexte de découverte et de compréhension de l'agir des individus, notamment des parents. Le choix de cette approche méthodologique a aussi été influencé par les différentes lacunes retrouvées dans les études qui se sont penchées sur les facteurs intra scolaires de l'éducation en Guinée, en décrivant tous les aspects pédagogiques et institutionnels qui freinent le maintien de l'élève guinéen dans le circuit scolaire.

IV.4. Déroulement de l'enquête

Dans cette section, il importe pour nous de procéder dans un premier temps à l'examen minutieux de notre positionnement dans les entretiens que nous avons menés auprès des participants. Puis, dans un deuxième temps, de procéder à l'exploration du milieu d'étude et de la population ciblée pour l'étude. La mise en place de ces stratégies exige non seulement une connaissance de soi à la fois personnelle et théorique, mais aussi, et principalement, accorde une validité aux données collectées et à l'analyse qui en découle.

I V.4.1. Notre position sur le terrain, quelle position?

Nous savons tous qu'avant tout l'homme est un producteur de symboles et l'oublier, c'est passer à côté de sa réalité. C'est dans ce sens que nous avons donc besoin, dans les sciences de l'homme, d'une méthode qui, non seulement recueille des données, mais contribue en même temps à saisir leur sens contextuel (Aktouf, 1987).

Mais que faire alors pour adopter une attitude positive face à lui dans une situation de collecte de données? Bref, quelle position avons-nous adoptée lors de notre collecte de données auprès des participants?

Lors de la réalisation de nos enquêtes de terrain, nous avons été appelés à nous situer par rapport aux participants qui étaient en face de nous. Pour arriver à cette exigence méthodologique, un des principes fondamentaux pour garantir la validité et la scientificité de notre recherche sur le terrain guinéen où les relations et les interactions entre enquêteurs et enquêtés sont souvent dissymétriques, nous avons usé des stratégies les plus subtiles. Ces stratégies ont consisté dans un premier moment à objectiver notre position dans le champ social que nous étudions. Puis, dans un deuxième moment, à faire profil bas face aux participants qui étaient dans la majorité des personnes âgées. Cette deuxième stratégie est plus détaillée dans les sections recrutement et entrevue (cf. p.95-103) avec tout le processus réalisé. Nous en dégageons quelques contours dans cette partie.

Dès nos premiers contacts avec la population cible, nous avons vite compris qu'il fallait adopter une attitude positive face aux individus qui sont censés répondre aux questions que nous leur posons. Surtout dans une société où la culture de la gérontocratie règne, car quel que soit le système de filiation ou de croyance ou encore du rang social, un privilège demeure absolu, celui de l'âge. L'ainé, le plus âgé est toujours considéré comme sage et, à la limite, comme infaillible et qu'il faut respecter inconditionnellement.

Dans notre cas, il fallait s'assurer dans ce contexte que nous respections toutes les commodités afin d'atteindre l'objectif. Il nous a donc été utile de prendre en compte toutes les conceptions et dimensions humaines (schèmes cognitifs, socioculturels, économiques et environnementaux), ce qui a permis de briser tout rapport de force et de domination dans les échanges avec les parents interviewés, car dans un terrain d'étude comme celui de la Guinée, le fait d'être jeune chercheur et venu d'un pays occidental comme le Canada (précisément de la ville de Québec) symbolise en tout lieu être riche pour certains et pour d'autres imbus d'orgueil pour le moindre geste posé. Les appréhensions projetées sur nous par rapport à ce capital symbolique sont autant de facteurs qui pouvaient influencer le discours des personnes interrogées.

Ainsi, si tout chercheur sur le terrain africain est confronté à la rigidité et à la barrière linguistique, cela n'a pas été le cas pour nous, du moins face à certains participants à l'étude. Avant d'aborder notre rencontre avec les parents, nous faisons une brève

explication de l'objet de visite aux Directeurs d'écoles et aux enseignants des différentes écoles ciblées pour l'étude (cf. Annexe VII).

Pour effectuer tous les entretiens, nous nous sommes déplacés plusieurs fois à la ville Kindia, située à 135km de la Capitale. Si notre ambition de départ était de faire neuf allers-retours pour commencer et finir la collecte des données, il nous a en fallu plus, soit 13 allers-retours pour réaliser tous les entretiens. C'est ce que nous appelons d'ailleurs les contingences de la recherche, des éléments qui interviennent de facto et qui ont une influence sur le déroulement des activités que nous avons planifiées de faire. Ce fut ainsi le cas chez nous, comme dans la plupart des recherches. Les parents sur lesquels nous comptions avoir plus de facilité d'accès pour entamer nos recherches n'étaient pas du tout disposés dans un premier temps et nous nous demandions si c'était une réticence de leur part ou juste une question de temps. Cette réticence de la part des parents, nous l'acceptions et l'analysions de façon objective, vu que le pays venait de sortir d'une situation de crise¹⁰ de maladie à Virus hémorragique Ebola, ce qui justifiait pour nous le sens de leur réticence. Encore une fois de patience en patience, les appels ont commencé et les contacts ont repris lentement. Les enquêtes ont parfois été suspendues à cause du climat politique lié à la grève des travailleurs qui a duré 10 jours. Après la suspension de la grève, nous avons renoué contact avec quelques parents qui avaient bien voulu nous laisser leurs contacts pour nous entretenir avec eux.

Ces contingences signifient-elles qu'une recherche menée sur le terrain en Afrique, en particulier en Guinée, doit être compromise? Nous ne serons pas affirmatifs à ce point. Manifestement, nous savons que la qualité et la validité des données recueillies dépendent principalement de certains éléments comme notre connaissance du terrain, donc du temps passé sur place, des liens tissés qui permettent de créer la confiance pour susciter les confidences et de la confrontation permanente des données recueillies pour les vérifier. Les relations amicales tissées lors de nos voyages successifs ont aussi largement permis la confrontation de notre intuition aux données dont nous disposons déjà, de les vérifier en même temps que nous avançons dans les entretiens et ne jamais hésiter à revenir à nos

¹⁰ Il faut préciser que cette période qui a duré deux ans a été très douloureuse pour la population guinéenne dans son ensemble.

sources à chaque fois que cela était nécessaire. Ainsi, même en tant que natif ou fils du terroir, l'immersion à la vie de la communauté étudiée est indispensable pour mener à bien un travail de recherche sur les humains. Cette implication du chercheur selon Poupart et al., (1997, p.98) « dans le vécu des personnes grâce auxquelles il obtient un savoir prend une valeur épistémologique dans la mesure où le savoir du chercheur et le savoir du groupe dans lequel il se plonge se fécondent mutuellement. Il y a alors réciprocity d'un savoir qui se construit à l'intérieur d'une pratique de métier et non de façon factice. »

IV.4.2. Localisation des participants et choix du site

Dans cette section, il est important de rappeler à la suite de Blanchet et Gotman (2001, p.50) que « la conception de l'enquête recouvre plusieurs opérations qui s'enchaînent, et souvent, se superposent. Chacune d'elles implique néanmoins des options précises ». Ces options dont évoquent ces auteurs, nous a permis dans le cadre de cette recherche de faire le choix du terrain, de définir la population, de procéder à la sélection de l'échantillon ainsi que l'accès à la population ciblée et de planifier des entretiens en tenant compte des réalités socioculturelles de la population à l'étude. Ce qui dans cette phase opératoire de notre recherche nous a semblé important, sinon obligatoire, c'est de les présenter et de les décrire afin d'avoir une vue d'ensemble de toutes ces réalités. Il faut cependant rappeler que le lieu de la recherche n'est généralement pas indifférent du déroulement et des résultats de celle-ci, il est par conséquent utile de procéder à la présentation des caractéristiques sociologiques du terrain principal de cette étude et l'énonciation des raisons pour lesquelles ce terrain a été choisi.

En effet, nous rappelons que le choix de la préfecture de Kindia se fonde sur le fait qu'elle offre l'avantage d'être la ville la plus proche de la capitale du pays. C'est donc une ville cosmopolite comprenant toutes les composantes sociales du pays :

- toutes les ethnies de toutes les régions y sont représentées ;
- on y trouve aussi les hommes et les femmes de toutes les catégories socioprofessionnelles, de toutes les religions et de toutes les cultures du pays ;

- on y note également la présence d'hommes et de femmes d'origines tant urbaine que rurale ;
- en cela, la ville de Kindia offre l'opportunité de rencontrer toutes les catégories d'individus en un seul site.

IV.4.3. Justification du choix des écoles

Comme susmentionnés, nous avons opté pour la ville de Kindia avant tout parce qu'elle constitue l'endroit principal d'accueil de toutes les ethnies des autres régions de la Guinée, comme d'ailleurs la plupart des villes proches de la Capitale Conakry. Pour l'essentiel, notre recherche a été réalisée dans trois quartiers de la préfecture de Kindia qui sont densément peuplés, ce qui nous a permis de trouver sans beaucoup de difficultés des parents répondant à nos critères de sélection.

En effet, les écoles publiques de ces quartiers témoignent d'une vaste pluriculturalité puisqu'elles accueillent un grand nombre d'enfants. Ainsi, les écoles de ces quartiers, bien qu'elles reçoivent des populations scolaires fortement diversifiées, suivent le programme pédagogique destiné à tous les établissements publics du pays. Réaliser une recherche dans ces écoles signifie que nous tentons de saisir le rapport des parents à une école quotidienne, à cycle normal reflétant un caractère officiel, avec des enseignants possédant des habilités à gérer de gros effectifs scolaires. De plus, ce choix offre la possibilité d'examiner si face à la même institution scolaire, aux mêmes enseignants et aux mêmes savoirs scolaires dispensés par l'école, les parents accordent la chance aux enfants de continuer dans le système.

Nous dirons que dans le cadre de cette recherche, l'école primaire s'avère être le terrain le plus approprié pour les besoins de cette étude pour deux raisons. Premièrement, parce qu'en général les parents d'élèves de l'école primaire suivent de plus près et s'intéressent plus à la vie scolaire de leurs enfants que les parents ayant des enfants à d'autres niveaux d'éducation, surtout en raison du jeune âge des enfants.

Deuxièmement, à l'école primaire, chaque année un enseignant est responsable des élèves d'une classe auxquels il enseigne presque toutes les matières et distribue les notes.

Les parents d'élèves entrent donc en contact avec lui puisqu'ils peuvent s'informer de la scolarité de leurs enfants, s'enquérir des notes ou même demander des explications sur des problèmes éventuels que de sa part. Ainsi, l'école primaire nous offre l'avantage d'examiner le rapport que plusieurs parents développent avec une personne qui éventuellement incarne et reflète le système éducatif et qui s'avère être responsable de l'épanouissement des enfants.

Nous rappelons que les parents constituent le centre de notre recherche. Le recours aux maîtres par l'intermédiaire des directeurs d'école constitue l'une des stratégies que nous avons utilisées pour rencontrer les parents qui ont retiré leurs enfants de l'école (cf. annexe VII. Lettre destinée aux Directeurs d'école primaire de la préfecture de Kindia) pour les orienter vers d'autres activités. Cette recherche a été menée dans trois écoles primaires publiques (école primaire de Kindia 1, de la Banlieue de Kindia, et enfin celle de Garanguélaya) qui partagent les mêmes caractéristiques pédagogiques, c'est-à-dire des écoles ayant le même cycle de fonctionnement le matin et l'après-midi, mais qui diffèrent du point de vue géographique et des réalités socioéconomiques. Le choix de ces écoles vient de deux raisons : l'une opérationnelle et l'autre de convenance. Ces écoles primaires se caractérisent par la présence en son sein d'enfants issus de différents milieux et qui gardent en même temps leur réputation de meilleures écoles d'une part parce qu'il s'agit de vieilles institutions qui ont toujours gardé cette image, et d'autre part, parce que les enseignants qui y travaillent ont plusieurs années d'ancienneté et par conséquent une grande expérience.

Par ailleurs, ces écoles ont été choisies aussi pour des raisons de convenance. Tout d'abord parce qu'elles se situent à une distance non loin de notre domicile à Kindia. Ensuite, dû à leur fonctionnement, en ce qui concerne les horaires d'enseignement, parce que cela facilitait de se rendre soit le matin ou le soir à l'école pour rencontrer le personnel enseignant et les élèves afin de leur distribuer les lettres destinées à leurs parents (voir les détails de cette partie à la page 95). Aussi, dans certaines de ces écoles, nous avons déjà réalisé plusieurs recherches auprès des maîtres et directeurs sur l'état du système éducatif guinéen. Donc, nous connaissons les lieux et nous avons une relation conviviale avec un bon nombre de directeurs et d'enseignants avec lesquels nous avons étudié et qui avaient

participé à nos recherches.

Cette connaissance des lieux nous a permis d'entrer facilement en contact avec les autres directeurs d'écoles, d'établir une relation de confiance avec eux et les enseignants qui nous ont aidés à partager les lettres aux enfants pour qu'ils les donnent à leurs parents. Dans l'objectif de mieux comprendre le déroulement de l'enquête, l'élaboration du guide d'entretien, le recrutement, les entretiens, la transcription et la codification seront présentés dans les sections qui suivent.

IV.4.4. Le guide d'entretien

Notre guide d'entretien¹¹ en lien avec nos objectifs de recherche (voir objectifs, p.20) a servi d'assise pour la réalisation des entretiens auprès des parents ayant retiré un enfant ou plus de l'école. Pour mieux cerner ces objectifs, des questions ouvertes ont été posées aux familles concernées par cette étude. Chaque famille par le biais de la technique des entretiens individuels privilégiés s'est exprimée librement sur les raisons du retrait de leurs enfants de l'école pour exercer une activité. Ce type d'entretien a favorisé la communication et l'interaction entre les parents et nous de manière relativement structurée (Aubel, 1994). Et comme il s'agit pour nous dans cette recherche de comprendre et d'interpréter le sens que les familles donnent à leur pratique et aux raisons personnelles sur le retrait des enfants de l'école, nous avons donc choisi la technique de l'entretien semi-structuré. Dans cette recherche, la nature de la technique choisie nous a conduits à retenir une forme d'entretien que nous appelons libre qui tourne au tour de questions plus ouvertes, libellées d'avance et clairement énoncées en fonction des thématiques abordées. Le fait que les questions ne soient pas systématiquement fermées a traduit lors de nos premiers contacts avec les familles un réel intérêt à poursuivre les discussions et à répondre à nos questions. C'est cette flexibilité qui nous a surtout permis de faire usage du guide d'entretien que nous avons préparé à cet effet, qui n'a pas été rigide et a qui a servi d'aide-mémoire pour les familles interviewées et nous lors des entretiens.

¹¹ Nous signalons ici que les entretiens ont été tenus en majorité en trois langues nationales (Soussou, malinké, pular) qui sont les plus parlées dans cette préfecture. Pour procéder à cela, nous avons jugé utile de traduire le guide d'entretien en langue soussou qui est la langue majoritairement parlée pour une large compréhension de nos interviewés (cf. Annexe IV Guide d'entretien).

Dans cette thèse, les questions élaborées prennent appui sur un protocole ou guide d'entretien que nous présentons en annexe de ce document (cf. annexe IV). Elles abordent cinq thèmes majeurs (I. Profil personnel. II. Histoire scolaire du parent. III. Représentation de l'école. IV. Processus de décision. V. Réussite sociale) comportant 13 grandes questions, à l'intérieur desquelles sont posées des sous-questions. Plusieurs thèmes balisent cette recherche, c'est-à-dire qu'ils interpellent surtout les familles à se prononcer sur leurs pratiques, celles du retrait des enfants de l'école. Notre guide d'entretien réalisé à partir de l'entretien individuel a consisté à révéler la logique d'action des acteurs. Dans cette étude, un seul guide d'entretien a été utilisé auprès de 23 familles (soit le père ou la mère) retirant les enfants de l'école. Afin de cerner le processus de prise de décision lié au retrait des enfants de l'école par leurs familles et les représentations qu'ont ces derniers de l'école, pour avoir accès à ces informations, quelques principaux thèmes en référence aux objectifs de recherche (cf. p.20) au cadre conceptuel et théorique (cf. pp.38-60) ont été abordés tout au long de cette étude.

Dans ce guide¹², les premières questions que nous avons nommées (I. Profil personnel) portent sur la situation sociodémographique des parents. Elles font référence aux types d'activités que les parents mènent, au type de régime familial (monogame, polygame, union libre au type de parents biologiques et tuteurs (trices) et donnent un sens plus clair à notre recherche. Le deuxième groupe questions titré (II. Histoire scolaire du parent) a été axé spécifiquement à l'histoire personnelle et scolaire des familles des enfants. Plus précisément, il est question de leur parcours scolaire, niveau d'études, bref de tout ce qui peut toucher à leurs antécédents scolaires. Le troisième groupe de questions qui se nomme (III. Représentation de l'école), est en lien avec notre objectif principal de recherche et a porté sur la représentation qu'ont les familles de l'école. Il s'agit ici de connaître les perceptions que les familles ont de l'école. Le quatrième groupe de questions (IV. Processus de décision) est lié aux facteurs qui motivent les parents à retirer leurs enfants de l'école et comment cette prise de décision intervient dans la famille. Ces questions ont débuté par un récit que les familles nous ont raconté en lien avec le sujet et leurs pratiques (expérience et subjectivité) par rapport au retrait des enfants de l'école. Enfin, le cinquième

¹² Pour plus de précision, nous avons présenté en détail cette partie du projet dans un tableau en annexe I, intitulé abrégé de faits.

groupe de questions (V. Réussite sociale) portant sur l'un des aspects spécifiques ou l'un des objectifs spécifiques de notre recherche a été abordé. Là, il a été aussi question des perceptions qu'ont les parents quant à la réussite sociale de leur enfant. En guise de conclusion, les familles ont été invitées à réfléchir sur leurs actions et à l'avenir de leur enfant.

Bien que nous ayons opté pour l'entretien semi-directif, nous ne nous sommes pas amusés à poser les questions au hasard. En effet, bien qu'il n'y ait pas un ordre précis, les questions posées sur quelques aspects particuliers de la problématique et des objectifs de recherche ont toutes été abordées lors des entretiens. Les thèmes qui ont constitué nos entretiens de recherche sont tous en lien avec les trois dimensions que nous avons retenues pour cette étude : la représentation de l'école (Q.III), le processus de décision (Q.IV) et la perception sur la réussite sociale (Q.V) de l'enfant par les parents.

Les informations issues des entretiens ont été enregistrées au moyen de deux dictaphones et retranscrites le plus fidèlement possible par la suite. Les entretiens étant réalisés pour la plupart en langues nationales (Soussou, malinké et pular) constituant les principales de la préfecture(cf. p.80) ont été traduits et transcrits en français. En tout, 23 entretiens ont été réalisés dont 15 en soussou, 3 en malinké, 3 en français et 2 en pular. Le recours systématique à l'enregistrement des entretiens trouve son importance par le fait que cela nous a permis d'une part de rester véritablement concentré pendant toute la durée des interviews sur nos interlocuteurs, même si nous prenions quelques notes au passage, histoire de relancer certaines idées importantes, mais aussi de retenir certaines idées pertinentes. Cela nous a également permis de faire une transcription exhaustive des informations livrées par les participants afin de bien saisir les spécificités et la portée. Il n'est pas inutile à présent de montrer la façon dont le recrutement des participants a été effectué en tenant bien évidemment compte du critère d'inclusion. Les critères d'inclusion dans le cadre de cette étude concernent principalement les familles qui ont retiré leurs enfants de l'école dans la préfecture de Kindia, dans les trois écoles (Kindia 1; Banlieue; Garanguélaya).

IV.4.5. Le recrutement

C'est à la suite de notre passage au comité d'éthique de l'Université Laval pour l'approbation de notre recherche que nous avons envisagé de réaliser le travail de terrain en Guinée au mois de décembre 2015. Puisque notre recherche est de type exploratoire, nous avons opté pour un échantillonnage typique non probabiliste. Cette recherche a comme population cible les familles (soit le père ou la mère) qui agissent dans le champ scolaire de leurs enfants. Ils représentent l'échantillon principal de notre recherche, car c'est sur leurs pratiques que cette étude est menée. Ils constituent le groupe sur lequel repose le socle de notre analyse. Il s'agit pour nous ici de déterminer les acteurs qui ont eu à retirer un ou des enfants de l'école et dont nous avons estimé qu'ils sont en mesure de produire des réponses aux questions que l'on se pose (sur les raisons qui poussent les parents à retirer les enfants de l'école) dans une vision naïve sur le phénomène à l'étude (Blanchet et Gotman, 1992).

La pertinence de choix des familles (soit le père ou la mère) tient à leurs positions dans la vie de l'enfant et aux rôles qu'elles jouent dans les questions relatives à la scolarisation et au maintien des enfants à l'école. Les familles sont apparues dans cette recherche ainsi comme des informateurs clés, car c'est à eux directement que nous nous sommes adressés pour collecter les informations nécessaires à notre questionnement. Pour cela, nous mentionnons, à la suite de Patton (1990) que :

L'informateur clé est un individu choisi au sein d'un système social pour sa capacité à refléter adéquatement la pensée d'un ou de certains groupes. Les informateurs clés sont donc des personnes particulièrement bien informées et articulées, des personnes dont les intuitions peuvent s'avérer très utiles pour un chercheur à comprendre ce qui se passe (p.263).

Par le fait que nous ayons opté pour la méthode qualitative, nous n'avons pas constitué l'échantillon suivant la logique des choix statistiques rigoureux. D'abord, notre immersion sur le terrain de la recherche a obéi au respect d'un certain nombre de procédures liées à l'éthique de la recherche et aux exigences administratives du milieu d'enquête. C'est pourquoi avant d'entamer les recherches auprès du public cible, nous avons en premier lieu pris attache avec le Ministère de l'Enseignement préuniversitaire de l'éducation, précisément le Directeur du service Statistiques afin de nous faciliter l'accès à

certaines données telles que : les statistiques sur le taux d'abandon, taux inscrits, taux d'achèvement, carte scolaire, documents de politiques éducatives, etc.

En plus de cette demande, nous lui avons demandé un ordre de mission pouvant nous permettre de commencer à collecter les données empiriques auprès des parents dans la préfecture de Kindia. Ceci étant fait, nous avons aussitôt plié nos affaires pour nous rendre à Kindia pour la collecte des données. À Kindia, après les formalités administratives auprès des autorités préfectorales, nous avons été introduits dans les écoles par le biais des directeurs d'écoles. Au total, trois écoles ont été visitées et chaque école a des caractéristiques bien particulières. Elles sont différentes de par leur taille en termes de populations scolarisées et du personnel enseignant, mais aussi de par leur superficie et de par leur position géographique.

Rappelons aussi que ces entretiens ont suivi un certain nombre de démarches afin d'avoir les autorisations parentales nécessaires pour recueillir leurs opinions. Puisque notre recherche concerne les parents qui ont retiré au cours des 5 dernières années un ou des enfants de l'école primaire dans la préfecture de Kindia ; ceux-ci ont été interpellés pour participer à la recherche par l'intermédiaire d'une "lettre d'appel" (cf. voir Annexe VIII) à la participation à cette étude. Dans cette lettre, nous avons présenté l'objet de notre rencontre ainsi qu'un bref contenu de notre recherche accompagné de notre numéro de téléphone et d'un coupon-réponse explicite. Ce courrier a transité par les écoles de rattachement qui elles-mêmes ont été destinataires d'une lettre explicative afin qu'elles comprennent davantage le but de notre recherche.

Nous avons ciblé trois écoles et obtenu l'accord des trois directeurs d'école qui ont été accueillants à la recherche. Ils ont tous reçu une lettre de nous accompagnée de notre numéro de téléphone (cf. voir lettre Annexe VIII) présentant les buts de la recherche et les invitant à nous aider à diffuser la "lettre d'appel", notre numéro de téléphone et le coupon-réponse aux parents des enfants. Pour ce faire, ils ont identifié les enseignants du second cycle du primaire qui nous ont introduits dans les classes afin que nous leur expliquions le but de notre présence. Ainsi, nous avons pu par l'intermédiaire des directeurs d'écoles et des enseignants nous approcher des élèves, nous adresser à eux en leur expliquant les objectifs de notre recherche, d'abord en français puis en langues nationales. Dans deux

écoles (Banlieue et Garanguélaya), nous étions accompagnés d'un directeur et de deux enseignants. Dans celle de Kindia 1, d'un directeur et de trois enseignants, ce qui fait un total de 9 acteurs éducateurs impliqués dans le processus de recrutement.

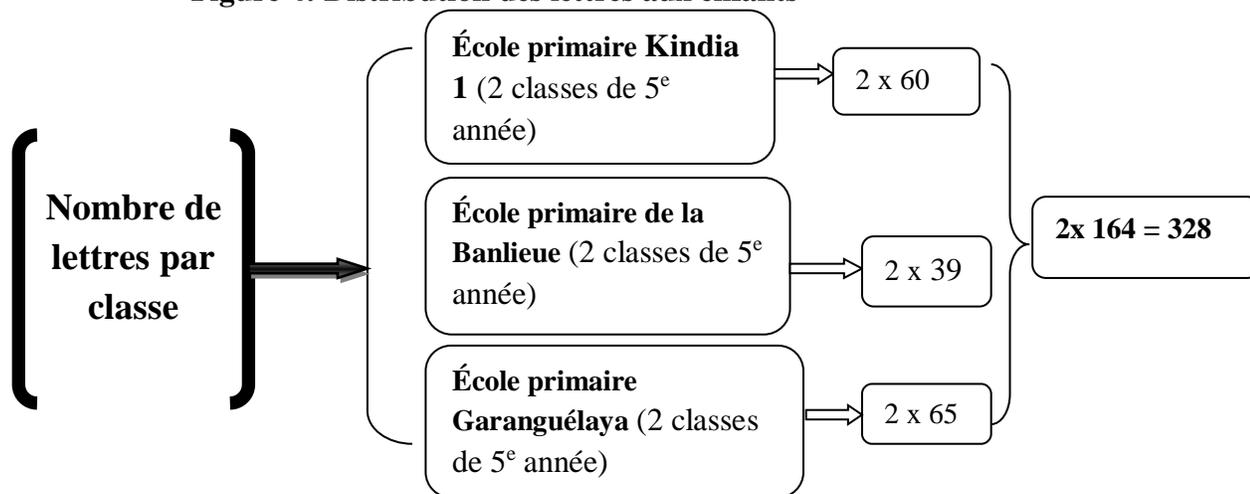
Cette stratégie a permis aux élèves de mieux cerner le message véhiculé et de faciliter la communication auprès de leurs parents qui constituent notre public cible. Après cette prise de contact avec les enfants, nous avons transmis à chacun des élèves une lettre d'appel à remettre à leurs parents (cf. voir Annexe VIII) leur expliquant les objectifs de la recherche et l'importance de leur implication dans cette recherche. Dans chacune des lettres que nous avons destinées aux parents étaient joints notre numéro de téléphone et un coupon-réponse explicite (avec une enveloppe affranchie jointe) permettant à ces derniers de faire le premier contact avec nous. Cette stratégie permettait aux parents de répondre par oui ou non soit par écrit ou à l'oral, donc par le biais du téléphone à participer à notre recherche. Ceux qui souhaitaient participer à l'étude ont pris contact avec nous, certains 5 jours après la réception de la lettre par téléphone, d'autres entre une à trois semaines, parfois un mois ou plus. Ensuite, à l'aide des coordonnées de ces parents nous les avons contactés par téléphone pour prendre un rendez-vous afin de leur expliquer les objectifs et l'importance de cette recherche, recueillir leur consentement et de définir ensemble les modalités (horaires, lieu et date) des entretiens.

Nous avons estimé que les familles sont en position de produire des informations par rapport aux questions que nous nous posions. Vu le fonctionnement des écoles avec des classes multigrades ou à double vacation, nous avons fait une large diffusion des lettres, soit 328 en tout. Toutes les classes dans lesquelles nous avons transmis les lettres étaient doubles. C'était aussi des classes qui n'avaient pas les mêmes effectifs. Cette inégalité dans les effectifs dépendait aussi de la capacité des écoles à accueillir le plus gros nombre d'enfants scolarisés. Au total, 328 élèves ont reçu nos lettres. Pris par école, par niveau et par effectif de classe, il y a eu à l'école primaire de la Banlieue de Kindia au niveau de la 5^e année 120 élèves bénéficiant chacun d'une lettre adressée aux parents. À l'école primaire de Garanguélaya, au niveau toujours de la 5^e année, il y a eu 78 élèves recevant chacun une lettre adressée aux familles et enfin à l'école primaire de Kindia1, 130 élèves ont reçu une lettre pour leurs parents, ce qui fait pratiquement 6 salles de classe pour 3 écoles touchées.

Nous précisons ici que chaque classe était double, donc concrètement, dans chaque classe et par école, les lettres étaient réparties en fonction de l'effectif trouvé sur place.

Nous illustrons la répartition des lettres dans le schéma 4 ci-dessous.

Figure 4: Distribution des lettres aux enfants



Source : les résultats de nos enquêtes de terrain, en janvier 2016.

Sur 328 lettres envoyées aux parents à travers les enfants, nous avons eu la chance de recevoir au retour 200 lettres¹³ et coupons-réponse. Nous n'avons jamais eu de retour pour les 128 autres. Sur les 200 lettres et coupons-réponse que nous avons reçus, à notre fort étonnement, il n'y avait que 20 réponses positives, c'est-à-dire que c'est seulement 20 familles qui se sont montrées disponibles à nous rencontrer et à faire les entretiens avec nous. Et sur les 20 familles intéressées à passer les interviews avec nous, 2 ont désisté pour des raisons personnelles. Pour compenser ces refus, nous avons demandé aux parents interviewés s'ils connaissaient d'autres familles qui ont déjà retiré un de leurs enfants dans les mêmes écoles afin que nous puissions les interviewer aussi. Si notre échantillon de départ était d'interviewer 20 familles uniquement, nous nous sommes attelés en cherchant à combler certains refus et la saturation de faire un peu plus, soit 23 familles au total en

¹³ Les lettres que nous avons reçues ne contenaient pas de réponses expresses des parents, parce que notre objectif n'était pas qu'ils répondent aux lettres, mais qu'ils nous répondent à partir de notre numéro de téléphone et des coupons-réponse conçus spécialement à cet effet. Les lettres retournées étaient celles que nous avons adressées aux parents leurs expliquer les objectifs de notre recherche. Nous avons finalement gardé ces lettres par avec nous, mais cela ne nous empêchait pas à chacune de nos rencontres avec les parents pour leur expliquer les objectifs de notre recherche.

présence soit du père ou de la mère ou des deux parents qui pratiquaient le retrait des enfants du système scolaire pour les orienter vers d'autres activités. Cette façon de procéder au recrutement des familles participantes n'a pas été facile certes, mais c'est dans le souci d'accorder la chance à toutes ces familles que nous avons privilégié cette démarche. Et comme Poupart et al., (1997) l'ont souligné, il y a trois risques de biais à prendre en compte lors de l'analyse de contenu : les biais relatifs au dispositif d'enquête, les biais associés à la relation intervieweur-interviewé, les biais rattachés au contexte de l'enquête. Dans cette recherche, nous considérons ces différents types de biais. Cette démarche peut être considérée comme une possible limite à cette recherche dans la mesure où les familles visées, comme fut le cas, ne voulaient pas répondre à notre appel à participer aux entretiens. Ou encore, à répondre favorablement aux courriels et sans volonté de participer aux entretiens le jour indiqué. Une autre limite pourrait venir des enfants qui ne voulaient pas remettre la lettre à leurs familles. En dépit de ces quelques limites que nous pensons inévitables dans cette recherche, nous considérons que celles-ci ne constituent pas un frein pour remettre en cause les résultats empiriques de la recherche. Notre recherche étant de type exploratoire, ces genres de limites impactent naturellement sur le mode opératoire, mais n'en remettent pas en cause la substance de la recherche, notre unité d'analyse étant les familles qui prennent la décision de retirer leur enfant de l'école, la démarche semblait difficile auprès d'elles. Sur le terrain, nous avons tenu à ce que la relation entre nous et les familles n'influe pas sur le cours des interviews. La relation avec elles n'était pas intime parce que c'était la première fois que nous les rencontrions, mais l'environnement de l'enquête faisait que nous devenions familiers en « souriant », en les laissant parfois raconter leurs histoires personnelles que nous recadrions vite pour le bien de la qualité de nos entretiens. Le biais lié au contexte se voyait dans leur réticence à répondre positivement à l'appel, car la Guinée venait de sortir d'une crise épidémique du virus Ebola. Les familles ayant subi plusieurs enquêtes se méfiaient de tout enquêteur, surtout sur un sujet aussi sensible comme le retrait des enfants de l'école. Nous représentons cette population dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3: Population touchée par l'enquête

Écoles Primaires	Total des Familles
Banlieue	10
Kindia 1	7
Garanguélaya	6
Total	23

Source : Enquête de terrain, du 13 janvier au 9 juin 2016.

Étant donné que notre recherche se focalise sur l'action d'un des acteurs clés de la scolarisation et du maintien de l'enfant à l'école que sont les familles, il nous a paru plus qu'essentiel d'aller chercher leur point de vue pour ce qui est du retrait de leurs enfants dans le cursus scolaire même quand parfois ceux-ci sont en situation de réussite, car nous considérons dans le contexte guinéen comme tout autre contexte africain, que les familles ont leurs mots à dire, voire prendre position par rapport à la scolarité de leur enfant.

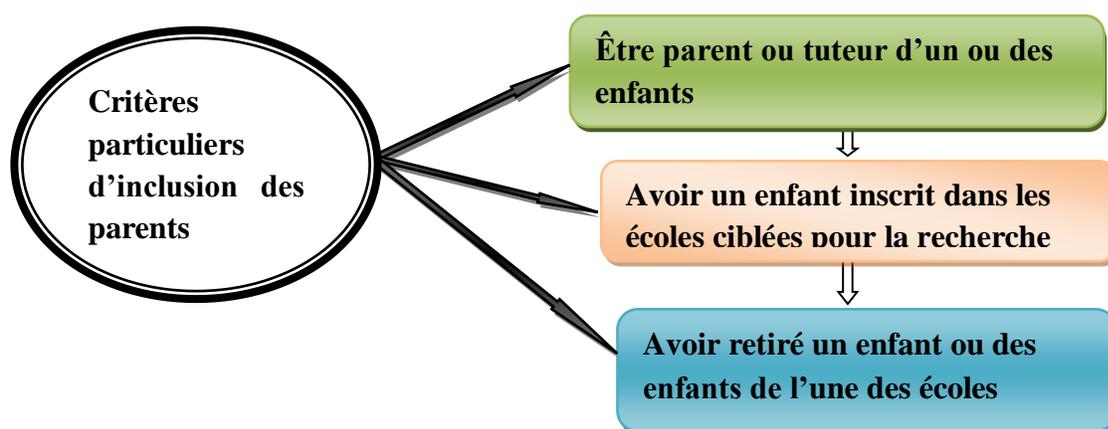
En effet, traiter de l'échantillon, nous impose à un moment donné de la recherche, de s'arrêter et de faire recours au choix de la population invitée à faire partie de l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Par rapport à ce critère, nous avons identifié le type de personne vers qui nous sommes partis. Dans cette recherche, les critères d'inclusion que nous avons choisis pour le choix des participants sont d'abord liés aux objectifs de cette recherche (cf. p.20). Ensuite, aux cadres conceptuel et théorique et ils se divisent en trois catégories : la première catégorie que nous appelons ici des critères pour tous est celle qui se rapporte au profil général des parents, c'est-à-dire être avant tout un parent ou tuteur (trice), donc avoir en charge une bouche ou des bouches à nourrir. La deuxième catégorie est d'avoir un enfant inscrit dans l'une des trois écoles ciblées par l'étude et la troisième catégorie que nous considérons comme critère spécifique concerne les parents qui ont retiré un ou des enfants dans l'une des écoles pour des raisons propres à eux. Les critères d'exclusion, concernaient les familles, qui n'étaient ni parents, ni avoir des enfants inscrits dans l'une des écoles ciblées, et également avoir retiré un ou des enfants de l'école, et aussi de ne pas être résident d'un des quartiers. Toute personne qui se trouvait dans cette situation était d'ors et déjà exclue du processus de recrutement des interviewés.

Dans l'élaboration de ces critères, nous n'avons pas tenu compte de la propension de tel ou tel sexe dans l'échantillon. Nous considérons dès le départ que tous les parents ont la chance de faire partie de notre échantillon, soit le père ou la mère et/ou les deux parents à la fois. Puisque les contingences du terrain nous offrent souvent une tout autre réalité, nous avons constaté au fur et à mesure que nous réalisons les entretiens, une présence plus élevée de femmes que d'hommes et une inégale apparition des parents en couple. Dans l'ensemble des entretiens réalisés, nous n'avons que par hasard rencontré deux parents en couple sur les 23 familles interviewées. Et lors des interviews avec ces familles, la femme en présence de son mari n'avait pas droit à la parole, mais appuyait ou complétait avec une voix douce et basse ce que le mari disait et soutenait. Ainsi, les familles qui ont été retenues dans l'échantillon sont celles qui répondent aux critères d'inclusion qui étaient dans le présent cas, être tout d'abord parent d'élève (biologique, tuteur ou tutrice), avoir retiré un ou des enfants de l'école et avoir eu un ou des enfants inscrits dans une des écoles primaires où ont eu lieu les enquêtes et enfin, avoir répondu positivement à nos lettres. Ces critères, s'ils peuvent être considérés comme une limite à notre recherche peuvent aussi être concédés, puisqu'il s'agit avant tout d'une recherche exploratoire qui a pour objectif d'aller chercher auprès des parents guinéens leur rationalité à partir du modèle de l'individualisme méthodologique toujours développé et défendu par Boudon.

La taille de notre échantillon est modeste à cause du choix de l'enquête par entretien, car la taille optimale pour faire un entretien est de manière générale de taille plus petite que celui d'une enquête par questionnaire (Blanchet et Gotman, 1992). L'intérêt pour nous de choisir un échantillon relativement réduit vient du fait qu'avec ce petit nombre, nous avons pu approfondir les discussions sur le sujet à l'étude à travers les familles que nous considérons comme des informateurs-clés et ayant fourni des discours cohérents. Ainsi, pour obtenir des informations concernant la prise de décision parentale quant au retrait de leurs enfants de l'école, un échantillonnage intentionnel à partir d'informateurs-clés a été effectué. Le fait pour nous de recourir à ce type d'échantillon non aléatoire comme l'affirme Fortin, répond à des critères spécifiques qui sont en lien avec la recherche qualitative (Fortin, 2006). D'une façon plus explicite, nous dirons que l'échantillonnage par choix raisonné ou intentionnel consiste à choisir les éléments de la population sur la base de

critères particuliers afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude. Ainsi, comme nous l'indiquent certains auteurs Fortin (2010) ; Patton (2002) ; Miles et Hurbeman (1994) les échantillons qualitatifs seront sujets à être orientés ou ciblés plutôt que pris au hasard. Dans la présente recherche, nos critères particuliers se rapportent à trois dimensions.

Figure 5: Critères d'inclusion des familles¹⁴



Source : Enquête de terrain, du 13 janvier au 9 juin 2016.

Nous présentons dans le tableau 4 ci-dessous, la synthèse de déroulement du recrutement.

¹⁴ Ces critères susmentionnés sont en lien direct avec les types de parents que nous avons déjà annoncés à la page 91. Dans le passage concept central parent, qui définit ce qu'est un parent biologique et social. Ce lien est un important dans la mesure où les critères retenus nous ont permis de rencontrer les parents qui ont retiré au minimum un enfant de l'école.

Tableau 4: Synthèse du déroulement du recrutement

Type D'école	Effectif total/ classe 5 ^{ème} Année	Échantillon visé 20 familles/ Échantillon réalisé 23 familles	Critères d'inclusion	Éducateurs impliqués	Période de collectes des données
		Échantillon réalisé/école		Nombre/École	
École primaire de la Banlieue	2x 60=120	10	familles ayant retiré un ou des enfants de l'école	Directeur d'école(1) Enseignants (2)	Du 13-01- 2016 au du 06-05-2016
École primaire de Garanguélaya	2x 39=78	6	Familles ayant retiré un ou des enfants de l'école	Directeur d'école(1) Enseignants (2)	Du 13-01- 2016 au du 06-05-2016
École primaire de Kindia 1	2x 65=130	7	familles ayant retiré un ou des enfants de l'école	Directeur d'école(1) Enseignants (3)	Du 13-01- 2016 au du 06-05-2016
Total	328	23 entretiens transcrits		9 éducateurs impliqués	Fin 09 juin 2016

Source : Enquête de terrain, du 13 janvier au 9 juin 2016.

Après avoir élucidé quelques éléments sur le déroulement des entretiens, il convient pour nous de présenter comment les entrevues se sont déroulées.

IV.4.6. Les entretiens

Avant d'aller sur le terrain pour la collecte de nos informations, nous avons tenu à respecter un certain rituel, celui d'être capable de réaliser des entretiens à durées relativement longues et les moyens pour pouvoir faire ces entretiens. Ces aspects sont pris en compte dans cette étude. D'abord, nous signalons au passage que les entretiens se sont déroulés de décembre 2015 à juin 2016. En tout, 23 entretiens ont été réalisés auprès des parents. Ce nombre est important pour comprendre la rationalité des parents qui décident de retirer leur enfant de l'école pour les orienter vers des activités rémunératrices de revenus à partir de l'approche individualiste méthodologique de Boudon. La durée des interviews était de 1h à 1h 30min selon les participants et de la façon dont chacun développait ses idées et sa disponibilité à faire les entretiens avec nous. Avant tout, les entretiens ont été

précédés par la recherche du consentement éclairé des participants. On a dû en fonction des caractéristiques sociodémographiques des parents traduire le formulaire de consentement oralement, le guide d'entretien en langue soussou pour faciliter la compréhension non seulement du sujet à l'étude, mais aussi de rendre accessible les entretiens entre les parents et nous. Cette traduction a permis pour nous de rassurer les parents participants que notre recherche ne présente rien de suspect ou rien de compromettant. Ainsi, le consentement éclairé a été obtenu à travers la familiarité et le climat de confiance que nous avons créé avec les participants.

Cette étape a été précédée de la traduction du guide d'entretien du français en langue soussou par nous dans un premier temps, puis retraduit dans la même langue par une collègue étudiante guinéenne à l'Université Laval. La pratique de cet exercice nous a permis de corriger avant d'aller sur le terrain certaines erreurs de langages et de sens qui auraient pu se produire pendant les séances d'entretiens. Ce qui nous exhorte à dire que les entretiens se sont déroulés sans aucun écart de propos ni de notre part ni de la part des parents. Quant aux entretiens proprement dits, déjà traduits en langue soussou parce que ce dialecte est le plus majoritairement parlé dans la préfecture de Kindia, nous avons été amenés régulièrement pour chaque famille que nous rencontrions à le traduire le plus clairement possible afin que les réponses restent fidèles aux questions que nous leur posions. Cet exercice peut certes être un labyrinthe, mais nous ne trouvons aucun malaise à le faire et refaire sans cesse, nous nous y sentions à l'aise, bref, c'était tout simplement notre dada.

Dans la présente recherche, nous avons veillé au respect strict des conditions nécessaires qui ont favorisé l'instauration d'un climat de communication idoine entre nous (l'interviewer) et les parents (les interviewés). Nous avons également pris en considération les capacités personnelles et interpersonnelles, en tenant non seulement compte des caractéristiques liées à la subjectivité et à l'objectivité, mais aussi au respect de leur intimité et de la confidentialité de leur identité. Au cours des entretiens, nous avons tenu à ce qu'à aucun moment, un interviewé ne se sente offusqué ou contraint de répondre à une question de quelque nature qu'elle soit. Bref, l'établissement et la conservation de la réciprocité ainsi que la planification de la fréquence des entretiens et son impact ont été

surveillés pendant toute la durée des entretiens. Lors des entretiens, nous nous sommes aussi évertués à respecter le contexte de chacun des participants en nous adaptant à leur situation du moment.

Du point de vue de leur localisation, les individus que nous avons interviewés ont été rencontrés à des endroits divers suivant leurs convenances et indications. Ces endroits ont été les communes, les quartiers et les domiciles. Dans tous les cas, les lieux retenus pour les enquêtes ont été pour chaque individu un lieu choisi par le sujet. Un lieu quelquefois exempt de bruit, discret et neutre. Il y a eu des moments d'entretiens aussi qui se sont passés en présence des enfants dans les concessions familiales avec leurs allées et venues qui bruyaient en sourdines dans les entretiens, mais qui n'ont pas affecté le déroulement des interviews. Aussi, certaines familles ont préféré que nous fassions les interviews auprès de leurs petits commerces. Un lieu neutre est celui qui ne suscite aucun sentiment de subjectivité censé influencer négativement l'état d'âme de l'interviewé. Il s'agit d'un lieu « dans lequel les gens se sentiraient tout à fait libres de s'exprimer sans contrainte » (Aubel, 1994, p.44). Les lieux choisis ont permis aux interviewés de se sentir en entière confiance. Le moment des enquêtes a été aussi dans la plupart des cas déterminé par les participants eux-mêmes. Il arrivait que nous fassions les entretiens avec les familles la journée entre 11h00 et 16h00 et parfois entre 18h et 23h00. Le choix de ces heures dépendait de la disponibilité des parents et nous nous arrangions toujours à respecter ces heures.

Lors de nos entrevues avec les familles, nous prenions soin d'être munis d'un bloc-note dans lequel nous notons toutes les idées subsidiaires, des plus audibles au non audibles, ce qui permet de capter l'essentiel des informations qualitatives pendant et même après quelques entretiens. L'utilisation de cet instrument de collecte des données a été importante dans la mesure où nous avons relevé quelques informations pertinentes et très significatives sur les parents qui nous ont aidées indépendamment des discours produits à approfondir notre réflexion sur le phénomène à l'étude. En allant dans le même sens que Paillé (2004), nous dirons que lorsqu'il s'agit des prises de notes sur le terrain, nous faisons allusion aux notes descriptives. Il faut par ailleurs préciser que ces notes ne font l'objet d'aucune grille ni de réduction, quelle qu'en soit la teneur. Dans notre cas, nous n'avons

pas que remarqué et de décrit les faits (récurrents, entendus, vus, activités des parents...) qui semblaient être significatifs à nos yeux de chercheur naïf dans un environnement simple et naturel. Pour rester concentré sur les entretiens, nous n'étions pas figés uniquement qu'à prendre notes, nous nous concentrons aussi sur les enregistrements des discours et la bonne marche des dictaphones pour ne pas perdre les informations clés que rapportaient les parents.

Enfin, il est important de noter qu'aucune des familles n'avait refusé de se faire enregistrer pendant les interviews. Cette souplesse de leur part dépendait-elle de la méthode utilisée pour les aborder avant les entretiens ou de la confiance qu'ils avaient eue en nous dès au départ? Dans notre cas, nous pensons que le respect et la bonne attitude que nous avons adoptée face aux parents les ont amenés à être plus coopératifs envers nous (cf. voir notre position sur le terrain : quelle position? p.86).

Pour rester constant dans la démarche de la collecte, nous gardions toujours sous nos yeux, le canevas¹⁵ d'entretien qui a été élaboré et qui a servi de phare à chaque rencontre avec un participant. Nous avons aussi pris le soin de rappeler à l'entame de chaque entretien les objectifs de la recherche, la confidentialité des échanges et à l'autorisation d'enregistrement des entretiens par les participants. Enfin, pour plus d'interaction et de convivialité, nous sommes toujours restés disponibles pour répondre aux questions que les interviewés nous posaient. Cette attitude de respect a encouragé les participants à se confier davantage et à se rappeler d'autres informations dont ils ne se souvenaient plus. L'authenticité, l'attention positive inconditionnelle et l'empathie étant les trois attitudes pouvant créer ce climat, nous sommes resté concentré sur nos différentes cibles et sur tout ce qu'ils nous disaient lors des entretiens. Aucune information ou affirmation n'a été transformée à dessein pour quelques raisons que ce soit par nous, car l'authenticité exige du chercheur qu'il ne joue pas de rôle, qu'il reste lui-même.

Tous nos entretiens se terminaient sur des notes de remerciements envers les participants et de leur appréciation sur les entretiens. À la fin de chacun des entretiens, nous rappelions toutes les grandes lignes évoquées par les participants afin de s'assurer, s'il n'y

¹⁵ Le canevas ici fait référence au plan d'entretien que nous avons élaboré pour suivre le déroulement des entretiens.

avait pas des informations qui avaient été omises. À ce stade de la présentation des entretiens, il n'est pas inutile de rendre compte de la manière dont la transcription a été faite.

Et comme nous disions que tout chercheur venu d'ailleurs sur le terrain africain peut être vu autrement (cf. pp.86), à la fin de quelques-uns de nos entretiens, certains parents ne manquaient pas de nous interpeller sur de possibles aides de notre part pour soutenir davantage l'éducation des enfants de la préfecture de Kindia.

À travers toutes ces stratégies utilisées pour interviewer les parents, afin de tirer d'eux le maximum d'informations pouvant constituer un corpus solide pour notre recherche, nous essayons de déceler dans les points suivants deux grandes logiques complémentaires : la logique de la transcription et celle de la codification.

IV.4.7. Logique de la transcription

La transcription des verbatim s'est effectuée au fur et à mesure que nous réalisons les entretiens auprès des familles. Pour faire cette transcription, nous étions munis d'un ordinateur, d'un stylo à bille et d'un bloc-notes dans lesquels ont été colligés tous les verbatim. Nous rappelons ici que sur l'ensemble des entretiens réalisés, 20 ont été faits en langues nationales (15 en soussou, 3 en malinké, 3 en français, et 2 en pular). Tous les entretiens ont finalement été transcrits en français (cf. Annexe II). Pendant cet exercice, nous avons tenu compte de l'importance des mots et de leur sens dans les discours des parents. Lors des activités de transcription, nous avons tenu à respecter l'identité de tous les participants en masquant leur nom. Il n'est sûrement pas facile de faire un travail de transcription d'une langue à une autre du point de vue d'exercice intellectuel y compris les incessants allers et retours qui s'y attachent, de persévérer dans des tâches parfois pointues (vérification de sens, fautes d'orthographe, structure sémantiques...) qui sans lesquelles il ne peut avoir aucun sens. Bien entendu, d'autres aspects s'ajoutent à la compréhension de l'activité, notamment la logique que nous adoptons pour codifier les données empiriques. Et comme on peut le savoir, toute interprétation trahit à dessein ou par inadvertance. En dépit, des limites et des exigences que nous nous imposons lors de l'interprétation des

résultats à rester vigilant et strict sur le sens des mots et des idées, nous reconnaissons en toute modestie que des failles ont pu surgir, mais sont mineures et elles n'entravent en rien le contenu des entretiens réalisés.

IV.4.8. Logique de la codification

Cette partie expose une application de la technique de codage aux données recueillies dans le cadre de cette recherche. Après avoir présenté la recherche conduite, nous approfondissons la logique de la codification engagée. Cet exercice est important dans la mesure où c'est sur les éléments à la fois explicites et non explicites qui ressortent en occurrence dans les données collectées que nous nous sommes appuyés. De la richesse des discours produits par les familles, nous n'avons pas eu d'énormes difficultés à en tirer meilleurs profits pour ressortir les sens les plus parlants, les plus articulés et les moins parlants. De cette première étape, il nous est apparu aussi utile d'adopter un mode de traitement systématique des données empiriques : le codage des données.

Nous précisons dans le cas de cette recherche que le codage effectué a été postérieur à la collecte des données. Cela n'a été possible qu'à partir de l'enregistrement systématique des entretiens et de leur retranscription à l'ordinateur. Le recueil systématique des données recueillies nous a permis de recourir au codage des données a posteriori. Avant cette étape, nous avons déterminé dans un premier temps toutes les catégories ayant trait aux dimensions retenues, puis dans un deuxième temps élaboré les sous-catégories significatives à partir desquelles les codes ont émergé. Sur ce, nombreux sont les auteurs qui ont attiré notre attention et à partir desquels nous nous inspirons dans cette recherche. Pour l'un de ces auteurs, « le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu » (Holsti, 1969, cité et traduit par Bardin, 1991, p.134).

Dans cette étape de notre recherche, le processus de codage a consisté par un découpage des catégories en plusieurs sous-catégories qui portent sens (Deslauriers, 1991). Dans ce cas si, nous dirons dans le sens de Van der Maren (1987) que faire le codage consiste à étiqueter les données brutes produites par les participants lors des entretiens ou le

matériel accumulé dans le but de repérer plus facilement des segments parlants. Faire le codage dans cette recherche nous a amené nécessairement à traiter les données brutes (en les lisant bout à bout), à les organiser, à les découper et à les catégoriser en « unités de sens ou informationnelles » ou des « noyaux de sens » ou encore dénommé par Bardin (1986, 1991) comme des « unités de codage » ou d'« enregistrement ». À ce niveau, nous rappelons qu'avant de continuer dans le travail de codage proprement dit, nous cherchions la fiabilité interjuge des codes que nous élaborions progressivement. Pour cela, nous avons sollicité le concours d'un collègue qui de son côté a pu faire le même travail de codage que nous sur nos données. La confrontation des codes établis nous a permis d'avoir une certitude de la fiabilité du processus de codage que nous voulions, car nous voulions sérieusement saisir le sens de chaque mot. C'est ce que Miles et Huberman (2003, p.125) nous conseille surtout, ces auteurs rapportent qu'il est nécessaire de procéder au codage par plusieurs chercheurs afin d'échanger sur le sens profond des mots retenus en vue d'une classification rigoureuse et d'une organisation systématique des données collectées.

En effet, c'est après avoir effectué toutes les tâches liées au codage que l'on passe à l'élaboration, à la construction et à la précision des catégories analytiques et de règles explicites de la codification (Deslauriers, 1991; Huberman et Miles, 1991; l'Écuyer, 1987; Van der Maren, 1987). Dans le cas de cette recherche, le codage des données a été un processus fastidieux et minutieux, car nous considérons dès le début qu'il s'agissait de la partie la plus importante, surtout pour l'analyse qui en découle. Une première phase préparatoire correspond à la sélection des paragraphes pertinents¹⁶ sur lesquels les codes sont attribués. Concrètement, dans cette phase, un travail de surlignage des données a été réalisé dans le but de cerner les idées pertinentes en lien avec les objectifs de recherche et de dégrossir le volume des données à traiter. Il a été donc question d'éliminer les passages sans rapport avec les objectifs de recherche, de la question de recherche qui sont appelés « déchets » par Huberman et Miles (1991).

¹⁶Dans le cas de cette recherche, nous considérons comme unité d'analyse le « paragraphe de sens ». Ainsi, est pris comme paragraphe de sens toute phrase, ou groupe de phrases qui porte un message pertinent en rapport aux questions posées. Donc des réponses pertinentes et pleines de sens que les participants ont apportées aux questions que nous leur posions lors de notre passage sur le terrain, sur la prise des décisions des parents à retirer un enfant de l'école, lors de notre passage sur le terrain.

À ces paragraphes pertinents, des codes ont été attribués. Un code est une abréviation ou un symbole attribués à un segment ou à un paragraphe des verbatim analysés en vue de rassembler et de classer les différentes informations obtenues par l'une ou l'autre technique de collecte de données (Deslauriers, 1991; Huberman et Miles, 1991). De cette définition des auteurs, nous avons pris soin d'élaborer nos codes non pas sous la forme de symboles, mais à partir des mots assez courts qui ont du sens et ceux ayant un lien avec le contenu des paragraphes de sens ou des unités thématiques. À ce niveau, nous comprenions progressivement qu'avec l'élaboration des codes la nécessité du choix de l'unité d'analyse s'ouvrait à nous et nous guidait également à savoir comment structurer de façon ordonnée toute cette gamme de données en fonction de leur parenté ou de leur rapprochement dans les segments sélectionnés. La relecture des données collectées nous a permis de dégager les paragraphes de sens et d'en constituer des codes au cas par cas.

Les différents thèmes ressortis des entrevues ont été codés et traités à l'aide du logiciel QDA Miner, version 4.0.4. La codification de l'ensemble des verbatim a été réalisée durant tout le mois de juin 2016. Dans le cadre de cette recherche, le processus de codage nous a permis d'explorer ligne par ligne, étape par étape, les textes tirés des différentes interviews avec les participants (Berg, 2003). Cet exercice a été réalisé en référencement aux objectifs de recherche et aux assises théoriques qui sont retenues dans le cadre de cette recherche. Cela ne signifie pas que nous restions strictement dans le carcan conceptuel de nos assises théoriques, c'est-à-dire que nous reproduisions mots à mots les concepts clés, mais que nous procédions en adaptant certaines catégories si cela semblait nécessaire et conforme à nos données. Le processus de codage nous a permis d'aiguillonner davantage le sens des discours produits par les parents, et d'enrichir l'analyse des données. Cela a permis une vue d'ensemble sur les données collectées, de découvrir les relations et le rapprochement entre les idées véhiculées par les familles et de voir les tendances générales qui se dégagent dans les résultats. Au fur et à mesure que nous progressions dans le codage, notre codage est passé à des niveaux plus complexes d'analyse, allant de la description simple à l'inférence et à l'explication en passant par un codage interprétatif (Huberman et Miles, 1991). Dans l'ensemble, en progressant dans le processus de codification, différentes logiques familiales se dessinaient dans le traitement des données collectées. Ces logiques apparaissaient en fonction des sens que nous détectons pour

chaque entretien codifié, et petit à petit nous cherchions à classer les codes par ordre de logique. De la logique des coûts-risques et bénéfiques escomptés, s'apparentaient aussi celle du salut de l'au-delà. D'une famille à une autre, les logiques semblaient conformes mais unique. De cette classification, nous comprenions qu'à chaque logique familiale se rattache un calcul de rationalité de coûts-risque-bénéfice recherché par les familles. Après avoir eu une vue d'ensemble des données collectées et réalisé une lecture exhaustive sur les entretiens, nous avons donc pris soin de constituer des unités thématiques précises qui font office de cadre d'analyse des entretiens. C'est à l'intérieur de ces unités thématiques que nous avons pu après codification, ressortir trois profils de familles qui résultent de nos résultats. Le premier profil concerne les familles à visées positives sur l'école. Le deuxième profil est axé sur les familles non favorables à l'école. Enfin, le troisième profil de traite des familles proformation coranique, pour les détails sur cette partie (voir la page 125).

Nombreux sont les auteurs qui mettent l'accent sur la démarche de création des catégories et des codes. Ils en distinguent trois façons de procéder qui ont leurs avantages et leurs inconvénients (Paillé et Mucchielli, 2016; Deslauriers, 1991). Le premier procédé concerne la déduction interprétative que ces auteurs considèrent comme un essai de sens dans la compréhension du phénomène à l'étude. Il fait appel sur le plan des catégories d'analyse proposée à des éléments référentiels déjà constitués. Ces éléments viennent souvent des assises théoriques bien agencées et regroupées qui, grâce à leurs qualités, permettent de remplacer le témoignage ou l'observation à l'intérieur d'un contexte interprétatif, explicatif, théorisant (Paillé et Mucchielli, 2016, p.343). En nous inscrivant dans la logique de ces auteurs, nous dirons que l'inventaire n'a pas pour but de prédire, d'être prévisionnel, encore moins d'être véritablement normatif, mais plutôt d'être suggestif. Et avant notre départ pour la collecte des données (cf. p.111. cette partie est explicitée dans la section V.4.8.1. Logique déductive), il nous a préparé à une plus grande attention sur l'aspect du réel qui est à chercher, à veiller sur un certain nombre de principes indispensables à l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2016).

Dans le deuxième procédé, il arrive généralement que l'analyse des données à partir des catégories conceptualisantes implique au départ des procédés d'induction théorisante. La démarche inductive (cf. p.114. V.4.8.2. Logique inductive) est conçue à partir non pas

des assises théoriques, mais plutôt à partir d'une construction discursive originale. Plus explicitement, elle désigne une formule empiriquement « enracinée » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.343) à partir de laquelle nous avons ressorti d'une manière intelligible tous les codes et catégories selon la logique discursive propre aux participants à l'étude.

Le troisième procédé qui est mixte se situe à cheval entre la démarche déductive et inductive. Il a permis d'élaborer des catégories ou (des codes) provisoires qui changeaient par moment lors du processus de codification. Nous précisons ici, pour des raisons de convenances que ce troisième procédé n'a pas été retenu dans le processus de codification de cette recherche.

La logique de codification a été mixte et a permis de procéder à deux logiques de codification. Une première dite déductive et une deuxième inductive. Nous commençons par présenter dans la sous-section qui suit la logique déductive.

IV.4.8.1. Logique déductive

Ce processus nous a conduit à la description, la classification et à la transformation des informations brutes en fonction de la grille d'analyse préalablement établie. La pratique de cette activité a été lourde et minutieuse, nous l'avons effectué d'abord à la main puis à l'ordinateur. Cette recherche a connu deux niveaux de démarches. La première démarche privilégiée dite déductive a consisté au ciblage dès le départ de l'élaboration de notre guide d'entretien (cf. Annexe IV) des dimensions sur lesquelles sont centrées notre analyse par rapport aux raisons qui poussent les parents à prendre la décision de retirer un enfant de l'école. Dans la démarche déductive, les codes sont déjà préconçus et sont directement tirés des cadres théoriques et conceptuels, des objectifs et de la problématique qui alimentent l'analyse. Dans cette recherche, après avoir fait le tour des parties théoriques et lié les objectifs aux cadres théoriques et au guide d'entretien, nous avons pu élaborer les codes à partir des constituants théoriques. Ainsi, pour chaque entretien réalisé, nous avons tenu compte de notre cadre théorique qui est l'individualisme méthodologique de Boudon (1979) en mettant l'accent sur la rationalité des familles ayant à l'esprit la relation coûts-risques-bénéfices escomptés en retirant les enfants de l'école.

Ceci nous a conduit à élaborer une fiche synthèse pour chaque famille interviewée. À partir de cette rationalité recherchée, nous avons retenu dans notre guide d'entretien les dimensions suivantes : la représentation de l'école (Q.III), le processus de décision (Q.IV) et la perception du parent sur la réussite sociale (Q.V) de l'enfant par les parents (cf. voir Annexe III guide d'entretien). Toutes ces dimensions ont trait à la rationalité des acteurs donc des familles, rationalité qui se justifie par rapport aux coûts-risques-bénéfices sur lesquels ils se basent pour décider de retirer un enfant de l'école. Elles traduisent toutes selon nous, l'importance fondamentale accordée à la réussite sociale des enfants qui passent par l'école pour être rentable (rentabilité sociale et économique, rentabilité culturelle), des représentations qu'ils ont de l'école (croyance ou non en l'école, valeur accordée à l'éducation) et aussi du choix individuel (réflexion personnelle, instrumentale, négociation entre les membres de la famille) qu'ils font pour retirer un enfant de l'école.

Pour illustrer cette démarche, nous avons élaboré un tableau dénommé synthèse des dimensions référentielles du guide d'entretien démontrant les dimensions, les catégories et les sous-catégories prises en compte avant, pendant et après la réalisation des entretiens auprès des participants.

Tableau 5: Synthèse des dimensions référentielles du guide d'entretien (dimension, liste des catégories et sous-catégories)

Dimensions	Catégories	Sous-catégories
III. Représentation de l'école Q.1. Q.2. Q.3.	Perception de l'école Avantages liés à la poursuite des études École : menace, oui ou non	<ul style="list-style-type: none"> • Jugement de l'école • Valeur sociale • Valeur culturelle • Avantages socioéconomiques • École dangereuse pour la famille ou pour la société • Menace sociale • Menace culturelle, • Menace économique
IV. Processus de décision Q.1. (1.a. 1.b.)	Prise de décision	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir sur la prise de décision (quand, comment est née cette idée) • Avec un membre de famille, un proche • Décision planifiée, • Décision rapide
Q.2. (2.a. 2.b.)	Raisons principales du retrait de l'enfant de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Choix délibéré • Raisons économiques • Perpétuer l'économie familiale • Avoir une autonomie financière (apprendre à gérer) • Participer à la popote familiale • Pauvreté • Moyen emprunté stratégie adoptée (négociation, argumentaire, menace)
V. Réussite sociale Q.1. (1.a.1.b. 1.c.)	Perception de la réussite sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Entendre par réussite sociale • Réussite selon le genre (diffère selon le garçon/fille) • Niveau atteint assez suffisant pour l'enfant pour réussir
Q.2. (2.a. 2.b.)	Décision facile ou difficile	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment personnel sur la prise de décision • Appréciation personnelle par rapport au moment de la prise de décision

Suite à cette première tâche, nous avons en fonction des discours des familles, donc les réponses apportées, tenté de ressortir toutes les sous catégories ou codes liés à la prise de décision des parents de retirer un ou des enfants de l'école, ceci en ayant toujours à l'idée les articulations de notre cadre de référence qui est celle de l'approche individualiste de Boudon (1979). Ces sous-catégories ou codes constituent principalement le point d'ancrage de notre analyse. Comment avons-nous procédé pour ressortir les sous-catégories ou codes ?

La réponse à cette question, nous la détaillons plus amplement dans la section logique inductive. Dans la logique inductive, nous avons pris en compte tous les aspects liés à la prise de décision des parents de retirer un enfant de l'école en les liant au rapport coûts-risques-bénéfices individualiste évoqué par Boudon (1979) et aussi de l'influence de l'environnement sur le choix des familles comme Bronfenbrenner le décrit.

IV.4.8.2. Logique inductive

La deuxième étape de notre processus de codification fut inductive cette fois. Elle s'est étendue d'avril à juin 2015. Elle portait essentiellement sur les différentes catégories les plus descriptives en lien avec les objectifs de notre recherche. Pour être en mesure de retirer les informations recherchées des corpus retenus, nous avons dû en faire une lecture méthodique et rigoureuse.

Cette méthode, inspirée des écrits de Quivy et Van Campenhout (2006) consiste essentiellement à lire et à analyser avec minutie et par ordre chacun des textes du corpus retenu en remplissant un tableau dans lequel on retrouve un résumé d'une page au maximum et qui comporte environ 500 mots. Dans ce résumé, on reprend en substance le contenu des textes en insistant sur les liens entre les idées avancées par les textes et ce qui est recherché.

Après avoir eu une vue d'ensemble des données collectées et fait une lecture exhaustive de tous les verbatim, nous avons formulé des unités thématiques à partir desquelles nous avons attribué des codes. Dans chaque unité thématique, nous avons sorti des catégories à partir desquelles nous avons attribué des codes. Ces unités thématiques, ces

catégories ayant servi de socle pour l'élaboration des différents codes ont constitué la base de notre grille d'analyse, laquelle s'applique à tous les entretiens et donne à notre analyse un sens qui révèle les raisons de la prise de décision, les perceptions sur l'école et la réussite sociale et la stratégie de l'acteur qui diffère d'un parent à l'autre. En effet, le processus de catégorisation nous a permis, comme l'affirme Écuyer (1987, p.56), de regrouper «tous les énoncés dont le sens se ressemble pour en arriver à mettre plus en évidence ces caractéristiques» et le sens du discours analysé (Bardin, 1977).

En faisant cette activité, nous avons devant nous les fiches synthèses de nos entretiens auxquelles nous y avons ajouté les catégories descriptives ou codes retraçant catégorie thématique par catégorie thématique le processus de prise de décision des parents de retirer un enfant de l'école et l'orienter vers d'autres activités. De ceux-ci, nous avons retenu dans un premier temps pour l'ensemble des entretiens 24 catégories thématiques à partir desquelles découlent 493 codes attribués avant le recodage thématique. Puis, nous avons procédé au recodage des différents codes retenus pour les 24 catégories thématiques retenues. De plus, nous avons essayé, autant que possible, de les hiérarchiser en thématiques principales et en thématiques secondaires afin de « décomposer au maximum l'information, séparer les éléments factuels et les éléments de signification, et ainsi minimiser les interprétations non contrôlées » (Blanchet et Gotman, 2004, p.99). De cette première étape, 126 codes ont finalement été retenus pour des fins d'analyse. Afin de rester fidèles à notre logique inductive à partir des individualistes de Boudon (1979) trois catégories thématiques ont été retenues pour comprendre la prise de décision des parents de retirer leurs enfants de l'école. Toutes ces catégories ont été retenues avec leurs différents codes pour servir de modèle d'analyse dans les fiches synthèses. Il s'agit des catégories liées à la représentation de l'école pour les parents, il est question de connaître les perceptions sur l'école et la réussite sociale, la stratégie de l'acteur et du processus de décision et du niveau de satisfaction par rapport à la décision prise. Ainsi, pour chaque entretien réalisé a été obtenue une fiche synthèse retraçant les dimensions coûts-risques-bénéfices de l'approche individualiste méthodologique de Boudon (1979) liée à la rationalité des acteurs et à ses effets pervers.

Comme nous le signifiions précédemment, les données ont été codifiées suivant deux grandes logiques : déductive et inductive, donc mixte. La première a été appliquée à ce que nous connaissions au préalable et dont nous cherchions à déterminer, voire arrimer avec celle qui émergerait du terrain, c'est-à-dire les données empiriques. De celle-ci, nous avons pris pour acquis les objectifs de recherches et les cadres théoriques et conceptuels, spécifiquement les théories de l'individualisme méthodologique de Boudon (1979) et de l'écosystème de Bronfenbrenner (1979). De la seconde (seconde logique de codification) nous avons construit des catégories ou codes et des sous-catégories ou sous codes à la lumière des données empiriques en gardant à l'idée la similitude entre tous ces éléments, en tenant bien naturellement compte de l'apparition des nouveaux codes à partir de l'analyse des entrevues. Et au fur et à mesure que nous cheminions dans ce processus, nous nous sommes rendu compte que des profils de familles émergeaient dans les résultats. L'émergence des différents profils à partir de la logique inductive nous a permis de les synthétiser en fonction de la récurrence des similitudes et des dissimilitudes dans les discours des familles. Après ce déblayage, nous avons finalement retenu trois profils de familles que nous présentons dans le chapitre V. Le premier profil concerne les familles à visées positives sur l'école. Le deuxième profil est axé sur les familles non favorables à l'école. Enfin, le troisième profil de traite des familles proformations coraniques.

En regardant ce processus itératif qui s'inscrit donc dans une logique inductive, on se rend compte que cette logique est inspirée des choix théoriques et conceptuels présentés auparavant puisque toutes les catégories d'analyse découlent directement du cadre théorique et conceptuel. Les éléments qui ont guidé le travail de thématization sont : les questions et objectifs de recherche, à partir d'un cadre théorique précité. À l'image de ces différents éléments rapportés, l'encadré ci-dessous (voir p.129 à 135) représente l'ossature du réseau de concepts dégagés et leur configuration traduit la démarche suivie : à partir des concepts généraux de « représentations sociales, de processus de décision, de perception de réussite sociale et des raisons du retrait », rappelons-le que les 24 catégories ont été dégagées par induction, puis regroupées en catégories plus abstraites issues du cadre théorique. Ce processus itératif entre différents éléments nous a renseigné sur la rationalité des acteurs, car ils correspondent à une vision interprétative du monde qui a guidé leur action. Ainsi, nous avons appréhendé à partir du premier registre d'analyse restitué les

propos des familles sur leurs «représentations de l'école, du processus de décision» voire comment, graduellement, l'idée de retrait des enfants de l'école germe dans les différentes familles et jusqu'à sa concrétisation ou sa mise en œuvre. Pour saisir cette réalité, nous avons repéré certains des différents modes d'interaction déjà conceptualisés de manière inductive, à savoir le concept de représentation. Rappelons ici, pour mémoire, que la représentation est une vision fonctionnelle du monde, qui fonctionne et s'agence un système d'interprétation de la réalité [...] (Fontaine, 2007). De cette description représentative sur l'école par les familles interviewées, le processus de décision en lien avec le concept de prise de décision et de l'individualisme méthodologique de Boudon (1973), et l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979), nous a permis de comprendre le sens des décisions prises par les familles.

Pour le deuxième registre d'analyse la restitution de ce point permet de comprendre les propos des familles, sur les « raisons du retrait des enfants de l'école, et la réussite sociale » en lien avec les concepts de rationalité de l'acteur tiré de l'individualisme méthodologique de Boudon (1978). Mais également de la réussite sociale à laquelle les familles aspirent. Pour les trois profils de familles retenus, la logique coût-risque-bénéfice associé au retrait des enfants se présente comme suit :

Pour le premier profil, celles des familles à visées positives sur l'école, la logique coût-risque-bénéfice s'interprète par une recherche de rentabilité économique, ces familles évoquent que c'est par manque de moyens qu'ils prennent la décision de retirer leurs enfants de l'école. Ces familles, calculant le risque que les enfants ne perdent leur temps à l'école, décident de les retirer de l'école en optant pour une stratégie rapide cherchant le gain. Habitées par un esprit d'anticipation, cette logique rejoint la vision de Boudon (1973), par rapport aux choix que les individus sont en mesure de faire face à chaque alternative.

Dans le deuxième profil, celui des familles non favorables à l'école, la logique coût-risque-bénéfice, se traduit aussi bien par le manque de moyens les amenant à prendre la décision de retirer les enfants de l'école que le constat fait par ces familles sur les enfants qui ne sont pas disposés à étudier. Dans le même sillage que les premières familles, ces familles calculent les coûts, et pour éviter ces coûts donc les risques d'investissement inutile, elles cherchent à anticiper en orientant les enfants vers le marché du travail, donc pour une recherche de bénéfice. Il est clair comme nous le dit Boudon (1979, p.107) que,

plus une famille est placée en bas de l'échelle sociale, plus le coût imposé pour qu'un enfant n'atteigne pas un niveau scolaire considérable est élevé. Ce qui veut dire qu'à chaque « alternative, pour chaque position sociale, est associé un risque dont le degré varie avec les individus ». Enfin, le troisième profil traite des familles proformations coraniques. Ces familles à l'instar des premières bien que s'inscrivant dans une logique coût-risque-bénéfice recherchée, sont plus déterministes ou fatalistes que les deux premières.

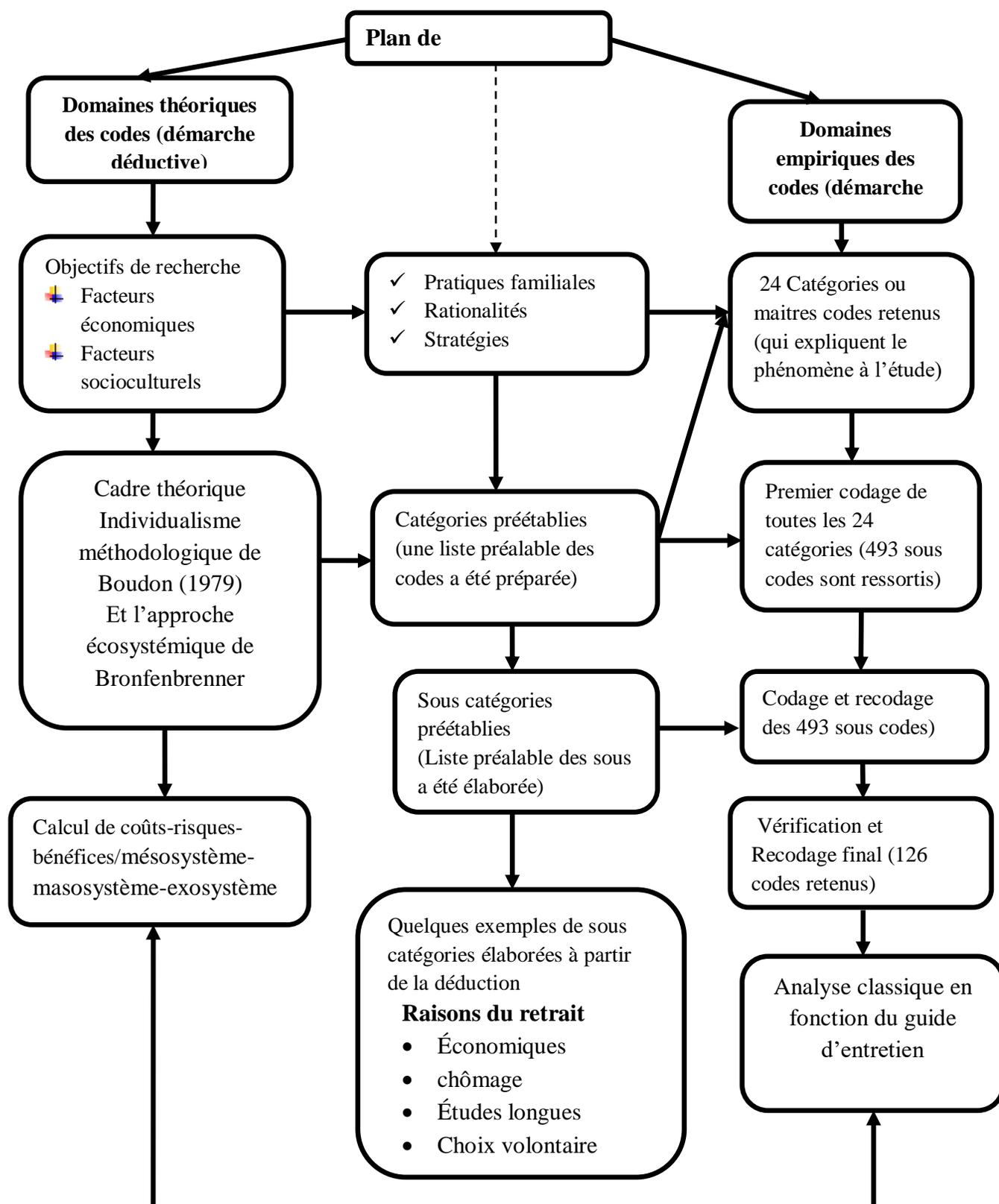
À l'issue de ce travail de débroussaillage, les éléments clés et significatifs de l'analyse sont apparus progressivement. L'appropriation des données, la saisie de leur sens derrière les discours évoqués par les parents, leur traitement avec le logiciel QDA Miner, la double codification et la vérification des codes par un de nos collègues étudiants nous ont assuré de la plausibilité et de la consistance du processus de codage et de la pertinence de l'analyse projetée. Cette activité de contrôle et de vérification a été importante, car elle nous a permis de discuter cas par cas et paragraphe de sens par paragraphe de sens le bien-fondé de chaque code, sa place dans le texte traité et le sens qu'il porte. Tous les codes signalés contradictoires ont été traités à nouveau, discutés et parfois même entièrement reformulés pour enfin trouver un ajustement nécessaire en les rendant plus clairs (clarté) et plus précis (précision), ceci dans le but de donner sens à l'analyse que nous projetions. Dans le tableau suivant, sera présenté un portrait-robot des trois profils de familles. Ce portrait présente les aspects pertinents et récurrents des discours des familles.

Tableau 6: Portrait-robot des trois profils de familles

Profil/familles	Manque de moyens	Décideurs non négociateurs	Décideurs négociateurs	Réussite sociale à sens unique	Réussite sociale pour tous
Familles visées positives sur l'école	C'est à cause des moyens, je n'ai pas de moyens, lui il veut étudier, mais moi, je n'ai pas de moyens, c'est pour cela que je l'ai retiré de l'école, parce que je ne pourrais le supporter dans ses études. Comme il y a des métiers qui peuvent l'aider dans la vie, par exemple la menuiserie, la mécanique tout ça ce sont des métiers qui pourront l'aider dans sa vie, mais si je le laisse à l'école, alors qu'il n'y a pas de moyens, ce sera un retard pour lui. C'est pourquoi, j'ai choisi ce métier afin qu'il puisse exercer un métier.	Non, je n'en discute pas avec eux. C'est moi qui ai pris la décision de les inscrire à l'école, si les moyens ne me permettent plus, je décide tout seul de les retourner à la maison.	J'ai utilisé le dialogue entre nous. J'ai parlé avec sa maman et l'enfant aussi. Bien qu'ils m'appartiennent tous, ils ont abouti à la même idée que moi, donc finalement j'ai compris qu'ils avaient raisons et j'ai pris la décision de le retirer de l'école.	Il y a une différence entre l'homme et la femme en matière de réussite. La femme est très intelligente mais ne voit pas de loin.	Cette réussite sociale, selon moi ne se différencie pas entre fille et garçon. Tout ce qu'un homme peut faire une femme peut le faire aussi.
Familles non favorables à l'école	Réellement, c'est principalement le manque de moyens.	Je ne peux discuter avec personne sur cette décision. J'ai été le seul à la prendre.	Nous en avons discuté avec sa maman.	L'indépendance de l'homme et de la femme est différente à l'heure actuelle. C'est la femme qui revêt le pantalon et l'homme attache le pagne.	Il n'y a pas assez de différence entre la réussite sociale d'un garçon et d'une fille.
Les proformations coraniques	Pas de motifs socioéconomiques apparents. Mais ce sont des attentifs pressés ou observateurs pressés	Non, on n'a pas discuté, qui non, c'est moi qui ai pris l'initiative.	Ne sont pas des négociateurs.	Ne sont pas pour une réussite sociale pour un sexe.	Tout ce que l'homme peut faire, la femme peut également le faire.

Le schéma 6 ci-dessous est une illustration de notre démarche de codage.

Figure 6: Processus de la codification



Le tableau suivant est une illustration du modèle utilisé pour la fiche synthèse. À titre d'exemple nous présentons ci-dessous un modèle de fiche synthèse des 24 catégories.

Tableau 7: Synthèse à la suite de la codification des données

Modèle de rationalité coûts-risques-bénéfices de Boudon (1979)	Sous-catégories descriptives
IM : Rationalité de l'acteur	Conduit au processus de prise de décision au niveau de 5e année du primaire (réussite sociale privilégiée)
Coûts-risques-bénéfices	Raisons? Précarité des familles/chômage/études longues/ choix volontaire...
Attentes de l'acteur	Réussite sociale des enfants les métiers
Choix ou liberté d'action	Pouvoir d'agir? Stratégies/Négociation ou non
Effets pervers	État sentimental? Regret ou fierté

À partir de cette illustration, nous présentons dans le tableau7 ci-dessous un exemple de fiche synthèse d'une famille interviewée(Exemple de fiche synthèse à la suite de la codification des données, Entretien 12; code 12).

Tableau 8: Fiche synthèse d'une famille

Familles à ressources limitées/Familles Guindo	
Modèle de rationalité coûts-risques-bénéfices de Boudon (1979)	Sous-catégories descriptives
IM : Rationalité de l'acteur	Conduit au processus de prise de décision au niveau de 5e année du primaire (réussite sociale privilégiée)
Coûts-risques-bénéfices	Raisons? Précarité/ou manque de moyens de la famille.
Attentes de l'acteur	Famille : aspire à la réussite sociale des enfants par le petit commerce
Choix ou liberté d'action	Pouvoir d'agir? Négociation, discuter en famille avec les enfants
Effets pervers	État sentimental? Regret, insatisfaction

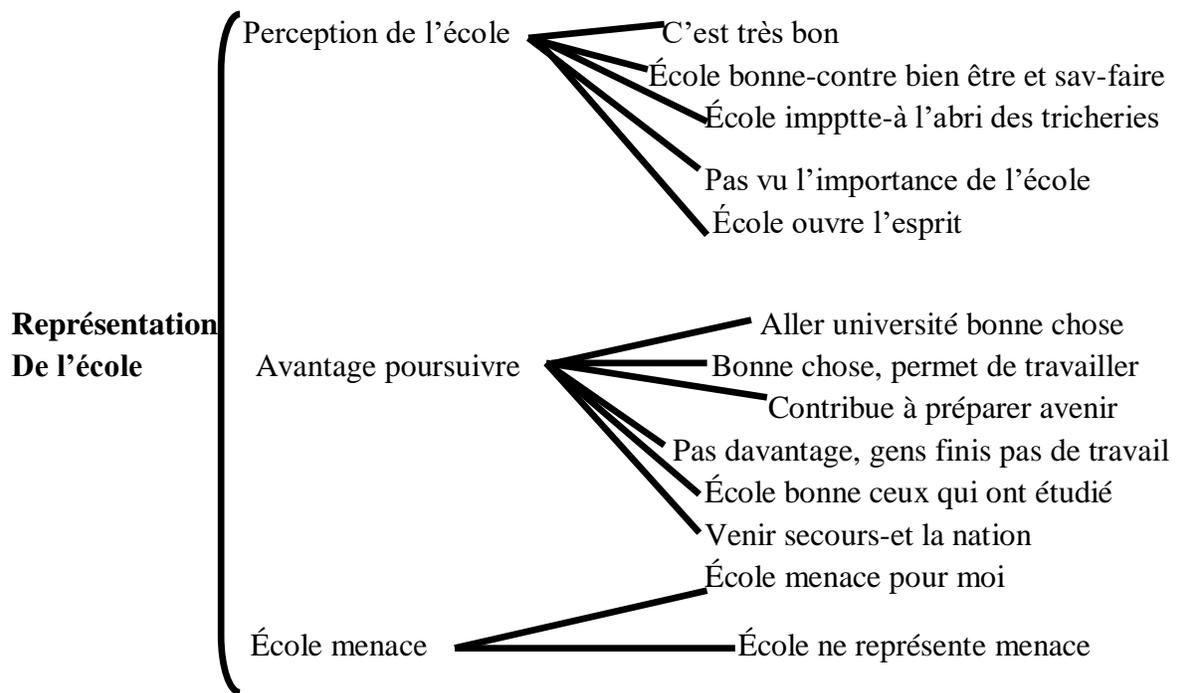
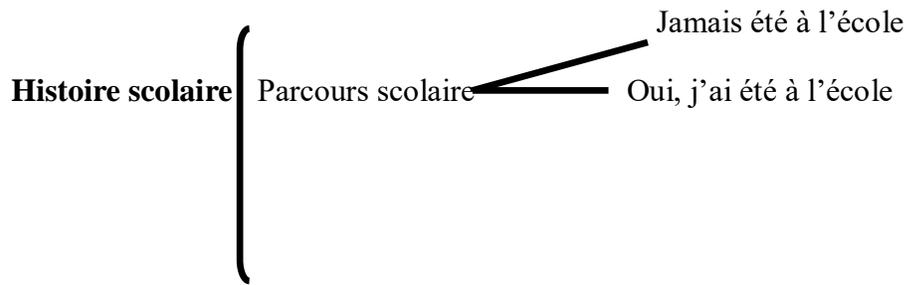
Avant d'établir la liste de codes et sous codes retenus pour l'analyse, posons-nous la question de savoir si un travail de codage et de recodage peut se faire sans difficulté majeure?

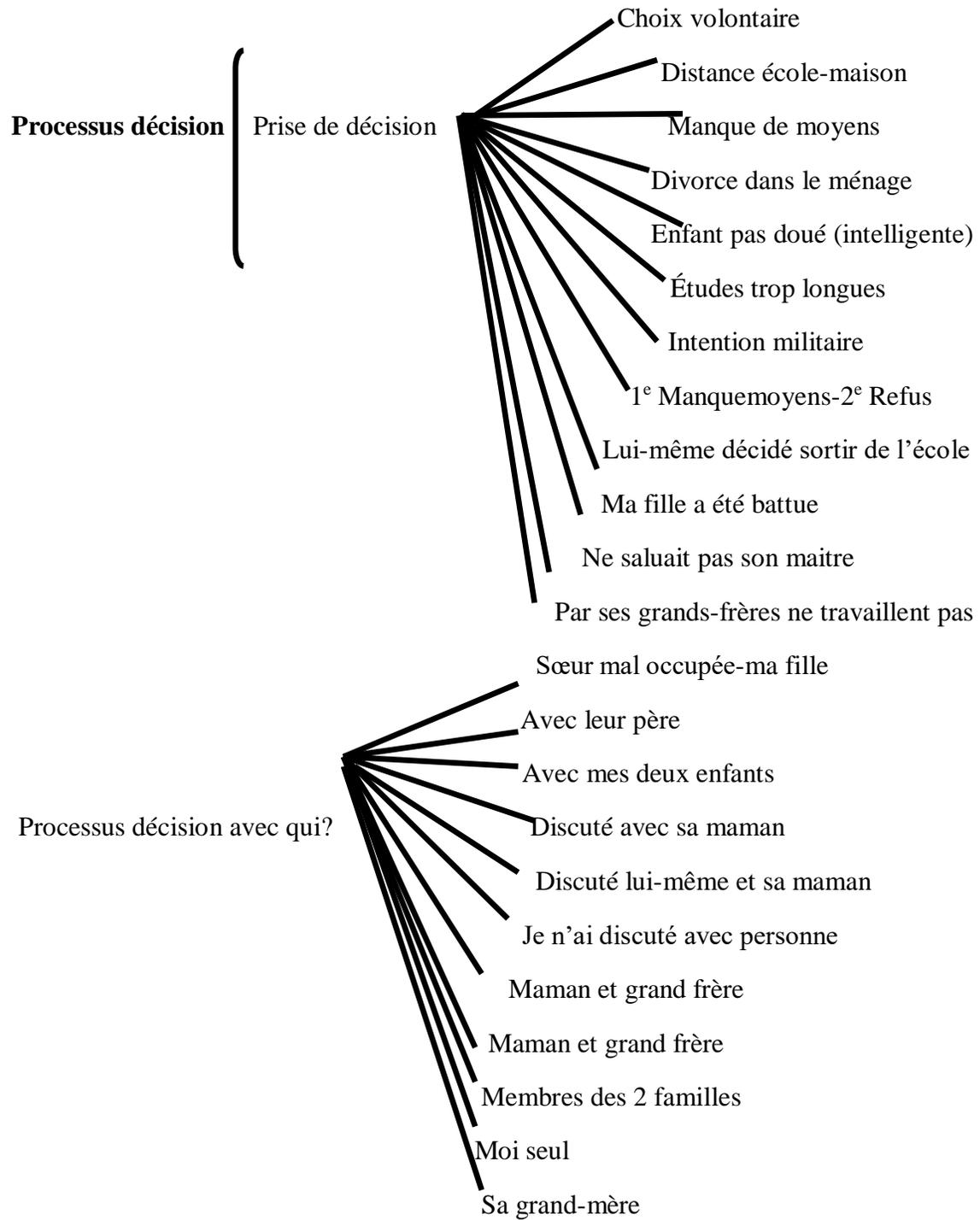
IV.4.8.3. Difficultés rencontrées lors du codage

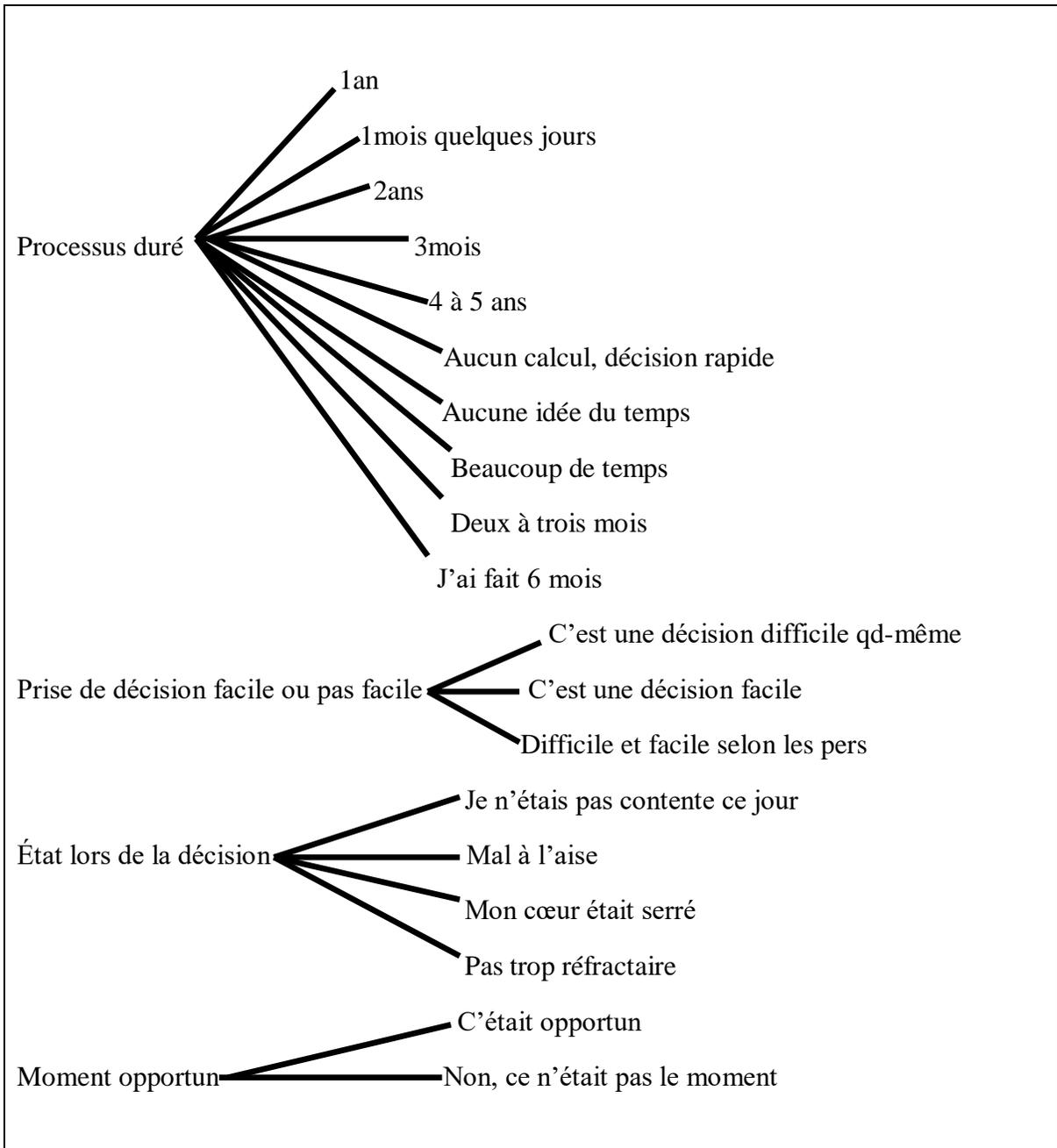
La réponse à cette question est sans hésitation. Des difficultés, nous en avons rencontrées par endroits lors du codage et recodage des données empiriques. En effet, si le travail de transcription a été un peu plus fastidieux avec des allers-retours incessants de vérification et de revérification des propos, celui du codage a aussi été un véritable labyrinthe. Dans cette étape, nous revenions régulièrement aux données, en les lisant, en les scrutant mots à mots, paroles après paroles pour en extirper le sens derrière les idées avant d'oser attribuer un code à un paragraphe de sens. Cette prudence méthodologique était nécessaire à cette phase de manipulation des données, car c'est elle qui détermine la fiabilité de données collectées et de l'analyse visée. À plusieurs reprises, nous revenions sur certains codes, nous les barrions et les réécrivions. En termes du logiciel QDA miner, nous les « éditions et rééditions » afin que nous retrouvions le sens approprié. Une fois encore, c'est l'avantage de faire un traitement avec ce logiciel.

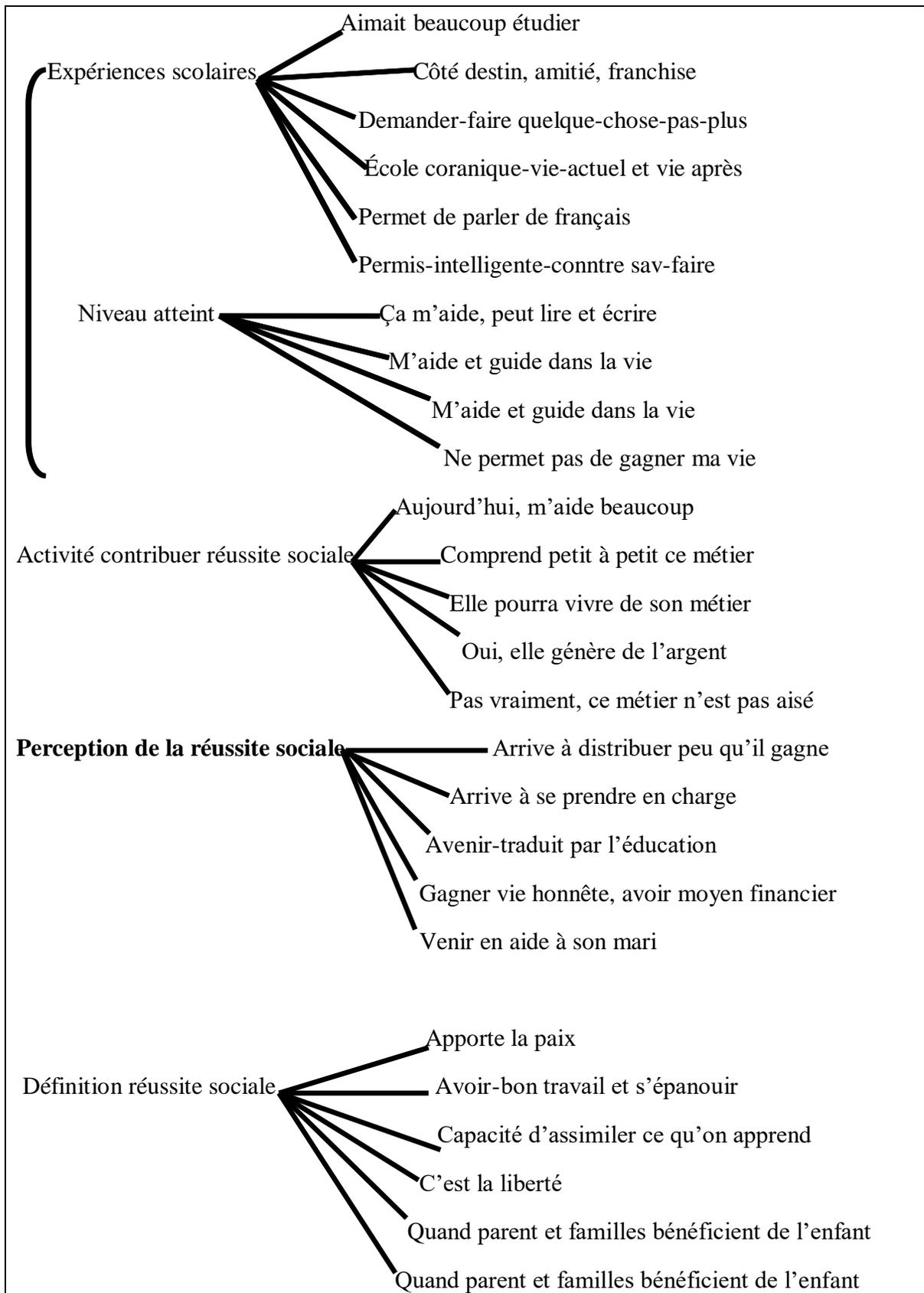
Il faut également signifier que bien que nous ayons à l'idée l'ensemble des verbatim transcrits que nous analysons avec le QDA miner, le choix des paragraphes de sens ou encore des unités de sens causait quelques difficultés que nous avons su surmonter par la vigilance dont nous avons fait preuve lors des codages et de recodages. Cette vigilance consistait non seulement par un appui aux unités contextuelles, mais aussi par la réécoute des enregistrements audio pour compléter certaines parties qui ont été omises par inadvertance et que nous insérions automatiquement dans les textes transcrits. Cet exercice aussi fastidieux et long qu'il soit nous permet d'élaborer des codes et des sous-codes plus significatifs pour des fins d'analyse.

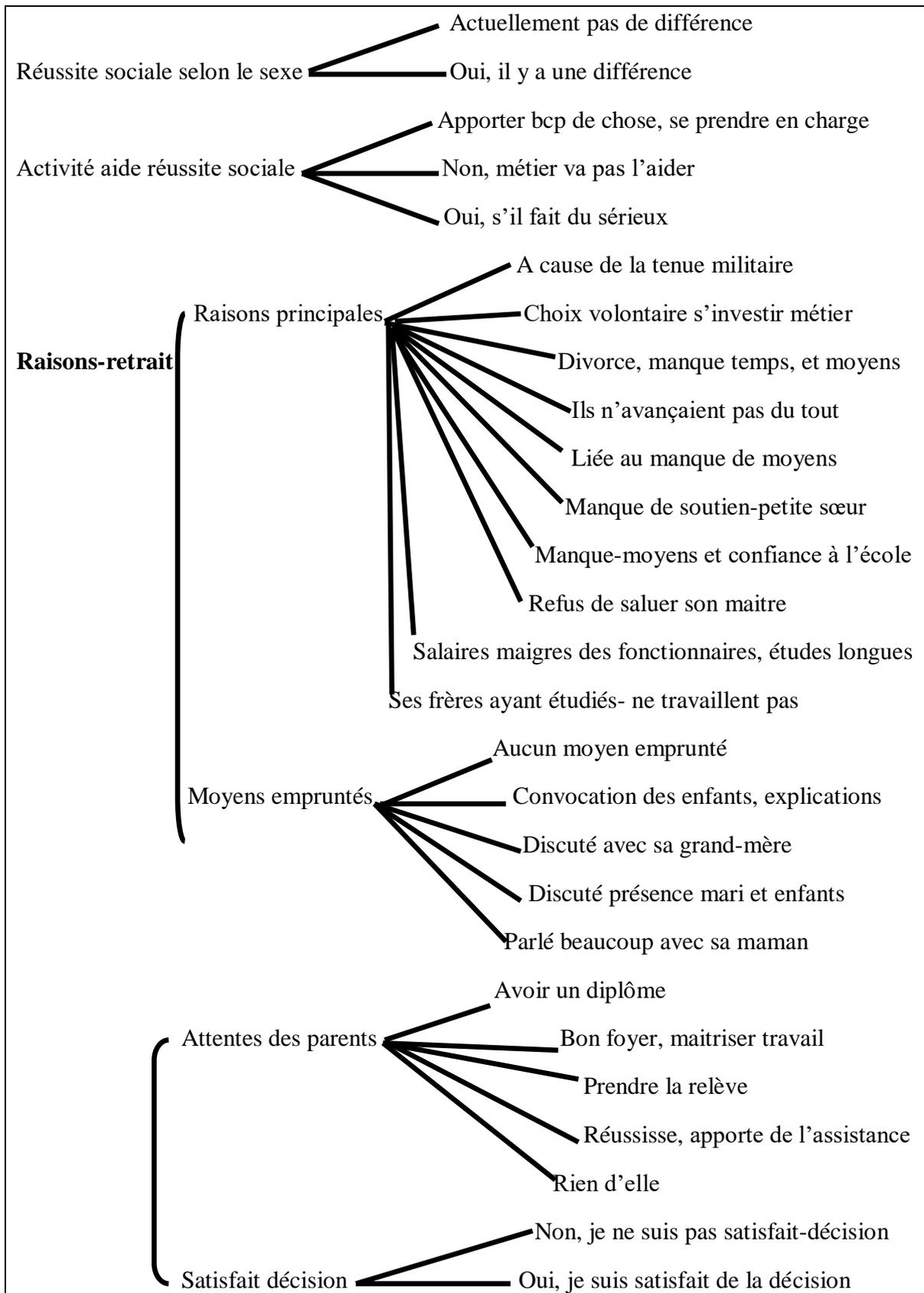
De ce processus, nous avons établi une liste de catégories ou de sous catégories (codes ou sous codes) conduisant à l'analyse des données. Cette liste est présentée en arborescence dans les pages qui suivent :

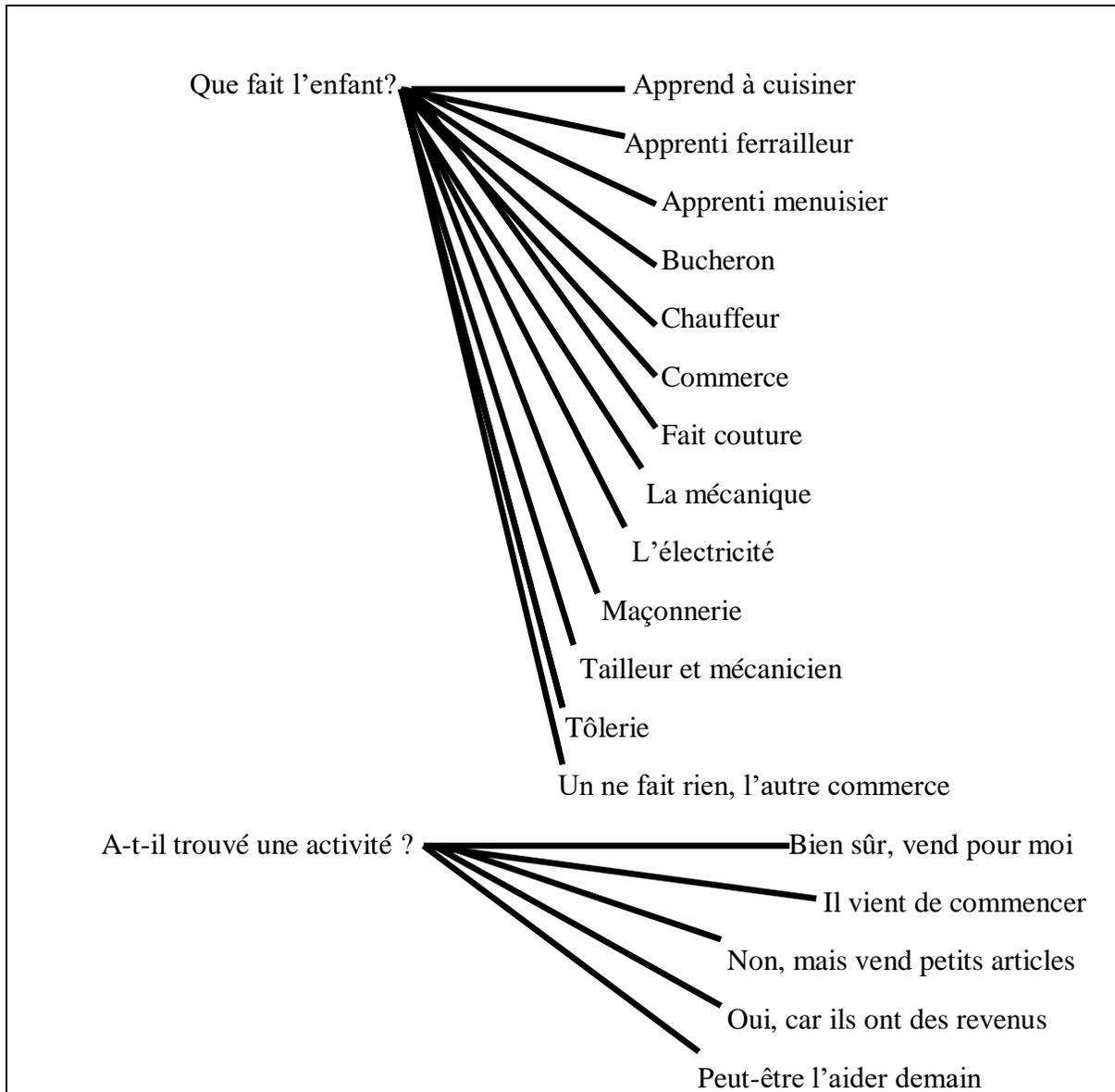












Nous allons dans le point suivant aborder la méthode d'analyse que nous avons utilisée dans cette recherche. Il comporte deux grandes parties. La première est consacrée à la méthode d'analyse proprement dite et la deuxième est axée sur les considérations d'ordre éthique.

IV.5. La méthode d'analyse

Cette partie comporte deux sections distinctes. La première traite du cadre théorique opérationnel, il s'agit des concepts et des théories autour desquels l'analyse des informations s'appuie pendant toute la rédaction de la thèse. La deuxième est axée sur l'analyse proprement dite des données avec l'utilisation de l'analyse de contenu pour décrire, clarifier, comprendre et interpréter le phénomène à l'étude. Les grandes étapes suivies pour cette analyse de contenu sont présentées en détail dans la section l'analyse qualitative des discours parentaux. Ils sont : la lecture du matériel recueilli (la retranscription et la lecture des entretiens) ; la définition des unités de classification (codification à partir, notamment, du modèle d'analyse de l'individualisme méthodologique de Boudon) ; le processus de catégorisation et de classification (identification de trois profils possibles de parents) ; la description scientifique de chacune des familles donc de leurs profils ; et l'interprétation des résultats et discussion des résultats obtenus sur le terrain (Deslauriers, 1987).

IV.5.1. Le cadre théorique opérationnel

Notre position théorique qui révèle la rationalité propre de l'acteur, donc celle des parents qui décident de retirer les enfants de l'école se retrouve au centre de cette étude. Dans un tout social qu'on ne peut pas définir seulement par sa ressemblance culturelle et fonctionnelle, par ses oppositions et par des mouvements sociaux tout aussi centraux, les acteurs et les institutions ne peuvent plus être assimilés à une logique unique, à un rôle et à un conditionnement culturel par rapport à leurs conduites distinguées (Dubet, 1994). Nous considérons donc que la subjectivité des acteurs domine la vie sociale et va jusqu'à rompre les études des enfants.

L'acteur social, en tant que l'homo sociologicus doté d'une rationalité se situe au centre de cette analyse puisque notre objectif est de comprendre les raisons qui motivent les parents à retirer précocement les enfants de l'école pour faire d'autres activités. Les concepts que nous avons clarifiés ci-dessus (représentation sociale, réussite sociale et stratégie de l'acteur) en lien avec les modèles théoriques abordés (l'individualisme méthodologique et du modèle écosystémique de Bronfenbrenner) seront appliqués comme

cadre opérationnel dans notre analyse à la compréhension et à l'interprétation de la présente recherche sur les facteurs qui poussent les parents à prendre la décision de retirer leur enfant de l'école. Ces concepts permettront de saisir le processus de prise de décision parentale de retirer un enfant de l'école, les représentations de l'école et leur définition de la notion de la réussite sociale des enfants. Cet agir des parents sera dévoilé sous la double perspective objective et subjective. L'expérience subjective donne à découvrir la signification que ces derniers attribuent aux situations, aux événements et aux parcours qu'ils ont connus et vécus. Par ailleurs, dans la parole que les parents prennent pour se dire, se raconter et s'identifier, ils révèlent la construction de la rationalité et de la représentation de l'école dans leur entourage et l'imprégnation de ces représentations sociales de l'école pour eux-mêmes.

À travers les jugements, les attentes, les aspirations et les demandes des parents, nous avons essayé de préciser le sens et l'importance qu'ils accordent à l'éducation, à l'instruction et à la socialisation scolaire, ainsi que leurs priorités par rapport à la réussite de leur enfant. Ainsi, pour comprendre les différents engagements préférentiels des parents dans leur prise de décision de retirer un enfant de l'école, nous avons considéré également la logique de l'acteur évoquée par Boudon (1979), qui pose que l'acteur adhère à une croyance ou entreprend une action parce qu'elle a du sens pour lui. En d'autres termes, que la cause principale des (actions, croyances, etc.) du sujet réside dans le sens qu'il leur donne, plus précisément dans les raisons qu'il a de les adopter tout en suivant cependant une approche probabiliste et non déterministe.

En définitive, pour mieux enclencher le sens réel des pratiques parentales sur la prise de décision de retirer un enfant de l'école, il a été primordial pour nous de nous approprier du contenu des discours pour extirper le sens avec objectivité. Ce dernier aspect nous amène à parler de l'analyse qualitative des discours parentaux.

IV.5.2. L'analyse qualitative des discours parentaux

Dans la recherche qualitative, l'information à traiter est constituée de mots plutôt que de chiffres. Selon Creswell (2003, cité dans Fortin, 2006) dans la recherche phénoménologique, l'analyse a pour but de mettre en évidence, parmi tout ce qui a été collecté, « les énoncés significatifs et de dégager des unités de sens ainsi que l'«essence» de l'expérience » (p.241). L'analyse de contenu utilisée dans le cadre de cette étude est une méthode qui permet la description, la clarification, la compréhension ou l'interprétation d'une réalité à part de la pratique des parents, qui sont eux-mêmes des acteurs (Legendre, 2005). Dans le cadre de cette étude, il s'agit d'analyser les facteurs qui motivent les familles à retirer leur enfant de l'école pour les orienter vers d'autres secteurs d'activités (petit commerce, maçonnerie, menuiserie, mécanique, etc.). Cette stratégie de l'acteur agissant nous interpelle en tant que spécialiste de l'éducation et ce type d'analyse tient compte du contexte dans lequel les données sont recueillies. La procédure d'analyse du contenu s'est inspirée de la méthode proposée par L'Écuyer (1990). Au terme de la collecte des données sur le terrain, nous les avons examinées et procédés à leur lecture de façon répétée, afin de cerner le sens général et spécifique des informations collectées (L'Écuyer, 1990 p.259). Cette méthode implique la préparation du matériel recueilli, le développement d'une grille de codification et la codification de l'ensemble des données.

Les informations collectées sur le terrain ont été soumises à une analyse de contenu. La convenance de l'analyse de contenu dans notre cas vient d'abord de la méthode qualitative choisie, ensuite de la technique d'entretien, de la nature des données collectées et enfin du fait que les informations collectées sont des données variées de discours. L'analyse de contenu thématique est orientée par les objectifs de la recherche et elle vise à extraire le sens derrière les données brutes. C'est un moyen efficace d'étudier de façon approfondie des informations dont le sens est caché. L'organisation, le découpage en unités de sens, la classification, la réduction et la synthèse des données ont été les principales étapes que nous avons choisies (L'Écuyer, 1990; Deslauriers, 1997; Blais et Martineau, 2006).

Ces quelques propriétés de l'analyse thématique nous a permis de présenter les informations, tant dans ce qui est commun aux interviewés que dans ce qui les divergent, suivant l'histoire singulière de leurs pratiques scolaires auprès des enfants. Ainsi, au-delà

de notre intérêt pour l'analyse des informations par thème évoqué, nous avons porté aussi une attention particulière à l'expression des expériences singulières qui seront significatives dans notre analyse.

Plus concrètement, l'analyse de contenu a obéi aux étapes suivantes :

- ✚ Transcription des informations qui a été enregistrée dans deux dictaphones puis retranscrites à l'ordinateur ;
- ✚ Codification des données qui a consisté au surlignage des idées clés et le regroupement des idées clés par entretien à partir des couleurs différentes à l'ordinateur ;
- ✚ Regroupement des idées clés par catégories thématiques pour tous les entretiens afin de vérifier si elles corroborent aux questions suscitées et à nos attentes ;
- ✚ Regroupement des informations par points de convergence et de divergence, consistant à vérifier les points saillants entre les points de vue des interviewés ;
- ✚ Traitement des données par le logiciel QDA Miner. Ce logiciel assez complet met en valeur la complémentarité des approches qualitative et quantitative. Ce logiciel a facilité la tâche du codage et de repérage des différentes unités d'analyse. L'avantage pour nous d'utiliser ce logiciel contrairement au codage manuel vient du fait qu'il permet de conserver les documents contenant les informations, la liste des codes et même les notes dans un ensemble de fichiers appelé projet. Cela nous a permis de revenir au besoin sur les informations codées, de les vérifier, d'introduire de nouveaux codes ou d'en enlever sans aucune crainte de les perdre. Avec QDA Miner, nous avons eu aussi la possibilité de naviguer entre plusieurs éléments de nos verbatim et d'évaluer comment le contenu d'une entrevue peut être lié au sexe ou l'âge. L'organisation ainsi que la présentation des données ont été réalisées plus aisément. Ce logiciel a facilité le traitement des collectées de données avec rigueur.
- ✚ La confrontation des résultats globaux aux objectifs de recherche ;
- ✚ La structuration des données analysées suivant le plan de rédaction retenu ;
- ✚ La description des résultats, cette dernière phase a été la plus intéressante pour nous, car elle a consisté comme l'ont affirmé (l'Écuyer, 1990 ; Richard, 2006) à faire parler les données collectées sur le terrain par le chercheur. Elle nous a aussi permis de faire

une interprétation détaillée et approfondie des informations, c'est-à-dire faire des inférences en recourant à des analyses quantitatives et qualitatives des données recueillies. Ce traitement des données nous a enfin conduit à aller en profondeur dans les discours des parents, à les organiser, les hiérarchiser en fonction de la pertinence des idées reçues et à les analyser à partir d'une clarification des assises épistémologiques, retenues dans cette recherche.

Cette recherche a respecté un certain nombre de critères que l'on ne doit pas omettre dans une recherche de type qualitatif. Le premier critère auquel nous nous référons est l'objectivité et la confirmabilité qui a consisté pour nous à éviter tout risque de biais pouvant compromettre les résultats empiriques obtenus. Pour cela, sur le terrain, nous n'avons pas fait preuve de sentiment ou de positionnement derrière une quelconque idée. Le deuxième critère renvoie à la fiabilité, le sérieux et l'auditabilité. Sur ce point, nous avons fait preuve de rigueur et d'attention en élaborant la méthodologie utilisée dans cette étude, en tenant compte du choix des familles dans leur diversité qui ont été interviewées sur la base d'un même guide d'entretien. Le troisième critère portant sur les aspects de validité interne, de crédibilité et d'authenticité. Par la nature du phénomène, les conclusions auxquelles nous aboutissons renvoient à une préoccupation qui est d'actualité et qui répondent aux objectifs de la recherche. Le quatrième critère qui est la triangulation, a permis de mettre en relation les données documentaires qui ont permis de construire les problématiques, la recension des écrits et le cadre théorique et conceptuel aux données empiriques collectées. De plus, cela a permis de voir entre ces données, les caractéristiques communes qui sont apparentes chez les familles et celles qui les diffèrent. Le respect de tous ces critères nous rappelle ce que Miles et Huberman (2003) nous suggèrent dans les recherches de types qualitatifs, que le fait que ces recherches se passent dans un environnement social physique dans lequel les individus interagissent fasse qu'elles sont susceptibles d'influer sur leur vie à partir d'une situation particulière liée au passé de la personne ou du groupe. Ceci, en fonction de ce qui porte à croire et de qui peut s'interpréter.

Réaliser une recherche sur les humanités à l'Université exige que nous obéissions à certaines procédures administratives et éthiques qui incluent nécessairement la prise en compte du respect des participants à ladite recherche. C'est dans cette optique que nous présentons les considérations d'ordre éthique dans le point ci-dessous.

IV.6. Considérations d'ordre éthique

Pour mener à bien cette recherche, nous avons demandé aux autorités guinéennes (Ministère de l'Enseignement scolaire et de l'Éducation, Direction préfectorale de l'éducation) l'autorisation de faire une recherche sur la prise de décision des parents de retirer leur enfant de l'école en milieu urbain guinéen : cas de la préfecture de Kindia. Pour réaliser cette recherche, nous nous sommes engagés à respecter la déontologie de la recherche, celle du respect de la personnalité et le droit intégral de toutes les enquêtées et de tous les enquêtés. Le consentement éclairé de chaque participant(e) a été obtenu et les objectifs de l'étude lui ont été présentés. Toutes les informations qui ont été fournies par les participants(es) demeurent strictement confidentielles aussi bien dans l'analyse que dans l'interprétation des résultats. Les transcriptions et les résultats sont gérés de façon à empêcher toute possibilité d'identification des participants(es). Comme nous l'avons mentionné dans le tableau ci-dessous, avant d'aller sur le terrain, nous avons fait approuver notre protocole de recherche par le comité d'éthique de l'Université Laval.

La première partie de cette recherche a passé en revue l'ensemble des éléments théorique et méthodologique utilisés pour rassembler les informations nécessaires à la compréhension du thème à l'étude. Après avoir présenté ces quelques contenus théoriques et conceptuels et des procédés méthodologiques, il s'agit pour nous maintenant de présenter et d'analyser dans les chapitres cinq et six les résultats des données empiriques en faisant recours aux 3 principes de l'individualisme méthodologique de (Boudon, 1979).

Dans le point suivant, nous dégageons les caractéristiques sociodémographiques des familles.

IV.7. Caractéristiques sociodémographiques des participants

Cette section présente le profil général des familles. En mettant l'accent dans la première sous-section sur le nombre d'enfants retirés de l'école par rang de naissance; et dans la deuxième sous-section sur le niveau d'études des parents. Globalement, sur la foi des données collectées, les membres des familles ont un âge compris entre 28 et 70 ans. Ces familles se caractérisent par une population d'adultes dont la majorité se situe entre 55 à 68 ans. Ceci démontre visiblement qu'il y a une différence significative entre l'âge des familles interviewées et qu'elles sont toutes mûres pour discuter du thème à l'étude. Dans l'ensemble, les données montrent que les 23 familles étaient toutes en union légale et vivaient encore en couple au moment de la réalisation des entretiens.

IV.7.1. Nombre d'enfants retirés de l'école par rang de naissance

Le profil des familles montre globalement qu'elles assument toutes des responsabilités familiales. Le tableau 9 illustre la répartition des participants selon le nombre d'enfants retirés par localité ou par école. Il se dégage sur la base des informations collectées sur le terrain que les familles retirent les enfants de l'école en fonction de deux critères, leur sexe et de leur rang de naissance, donc de l'âge. L'âge du retrait varie de 11 ans à 16 ans. Aussi, nous constatons une disparité remarquable entre les trois écoles ou localités dans lesquelles ont lieu les entretiens.

En observant les informations contenues dans le tableau ci-dessous, nous nous apercevons bien que le nombre d'enfants retirés de l'école est visible et que cela se fait en fonction de la position et du choix de ou des familles. Dans les 23 familles interviewées, nous constatons le retrait de 32 enfants. À la lumière des informations collectées, il ressort de cela que les familles dans la majorité ont plus tendance à retirer selon le sexe les premiers-nés de l'école que les puînés (seconds-nés). En effet, plus de la moitié (17) des parents répondants ont retiré successivement leur premier et deuxième enfant de l'école. Au nombre de ces 17 parents, 3 ont affirmé avoir retiré le premier garçon et la deuxième fille; 2 ont retiré le premier garçon et le troisième enfant qui est une fille. Ceux ayant retiré uniquement le 3^e enfant sont au nombre de 3 et ils ont retiré 2 garçons qui sont chacun l'ainé dans le rang de naissance et une fille, qui est le 3^e enfant. Deux des parents

interviewés disent avoir retiré seulement leur 2^e enfant garçon et fille de l'école. Enfin, seul 1 parent interviewé dit avoir retiré tous ses enfants de l'école, du premier au 5^e enfant. Parmi ces enfants retirés, la 1^{re}, la 3^e et la 4^e sont des filles et le 2^e et le 5^e sont des garçons (y à t-il une tendance?).

Dans le tableau 9 ci-dessous, sont présentées les familles selon le nombre d'enfants retirés par école.

Tableau 9: Représentation des familles selon le nombre d'enfants retirés par école

Localité Kindia	Écoles Primaires							
	Banlieue			Kindia1			Garanguélaya	
Pseudo famille	Rang/Sexe/ Enfant	Effectif	Pseudo famille	Rang /Sexe Enfant	Effectif	Pseudo famille	Rang /Sexe/ Enfant	Effectif
N'fa Sexe M	3 ^e /Garçon	1	Gagou Sexe M	2 ^e / Garçon	1	Fadori Sexe M	1 ^{er} /Garçon	1
Mowdow Sexe M	1 ^{er} / Garçon	1	Didi Sexe M	3 ^e / Garçon	1	Tanouh Sexe M	1 ^{er} et 3 ^e Garçons	2
Sofa Sexe M	1 ^{er} /Garçon	1	Kötö Sexe M	1 ^{er} et 2 ^e / garçons	2	Mosso Sexe F	1 ^{ère} / fille	1
Simac Sexe M	1 ^{er} / Garçon	1	Diya Sexe M	1 ^{er} /Garçon	1	Bima Sexe F	3 ^e / Fille	1
Sarrey Sexe F	1 ^{er} / Garçon	1	Aiché Sexe F	2 ^e /Fille	1	N'ga Sexe F	1 ^{ère} / Fille	1
Ara Sexe F	1 ^{er} et 2 ^e /Garçon	2	Makossa Sexe F	1 ^{re} /Fille	1	Afan Sexe F	1 ^{er} / Garçon	1
Zara Sexe F	1 ^{er} Garçon et 3 ^e fille	2	Milèh Sexe F	1 ^{re} /fille	1			
Zika Sexe F	1 ^{er} et 2 ^e Garçon	2						
Tèmeh Sexe F	1 ^{er} Garçon	1						
Guindo Sexe F	1 ^{re} , 3 ^e , 4 ^{ème} fille, 2 ^e et 5 ^e Garçon	5						
Total		17			8			7

Source : nos enquêtes de terrain, du 13 janvier au 9 juin 2016

IV.7.2. Niveau d'études et métiers des familles

Pour ce qui est du niveau d'instruction, les données présentées dans le tableau ci-dessous montrent le niveau d'études atteint par les participants. De ces données, nous constatons dans l'échantillon touché de la présence de tous les niveaux ; des analphabètes aux universitaires en passant par les niveaux primaires et secondaires. Plus de la moitié des familles ont bénéficié d'une éducation formelle 14 sur 23. Les données empiriques attestent que les parents dans leur très grande majorité ont été scolarisés et ont vite quitté l'école pour des raisons économiques, sociales et culturelles (mariage précoce, travaux domestiques ou champêtres...) ou religieuses. Seul un d'entre eux a pu finir l'université, mais avait lui aussi connu un changement d'école à cause de la situation socioéconomique de son père.

Les résultats sur l'histoire scolaire des familles font ressortir diverses dimensions de leur parcours scolaire. Du simple choix de leur non-scolarisation aux facteurs socioéconomiques, à la méfiance totale face à l'enseignement occidental par les siens, nous constatons que chaque famille a un passé scolaire unique et émouvant. Selon les mêmes résultats, l'histoire scolaire diffère d'une famille à une autre et les espérances de vie scolaire apparaissent moins longues dans une famille, mais plus favorables dans d'autres. Au regard des informations collectées sur l'histoire scolaire des familles, nous pouvons succinctement retenir deux choses. Premièrement, les données montrent que la plupart des familles ont subi une déscolarisation précoce à cause de la précarité de l'économie familiale. D'autres ont connu un départ rapide suite au décès de leurs parents. Deuxièmement, les résultats nous ont fait remarquer qu'il y a eu des familles dont les parents ont plutôt préféré envoyer leurs enfants dans les foyers coraniques qu'à l'école.

Les données révèlent par ailleurs que les familles interviewées sont réparties entre 8 métiers ou activités différents. Les plus nombreuses sont les familles des commerçants détaillants qui représentent 11 familles de l'échantillon touché. Viennent ensuite ceux qui sont regroupés sous le vocable des familles d'agriculteurs, totalisant 5 personnes. Ce groupe est suivi par des membres de 2 familles qui sont tous des chauffeurs. Les catégories faiblement représentées sont les familles couturières, un surveillant d'école, un maçon et un bucheron. Elles représentent la même proportion, 1 famille pour chacune des professions. Les enfants retirés de l'école sont divisés dans divers corps de métiers. Au moment des

entretiens, 24 enfants exerçaient un métier et 8 étaient sans métiers. Les détails sur cette question sont présentés dans la section (des types métiers exercés par les enfants après leur retrait de l'école). Les données contenues dans le tableau 10 montrent la répartition des types de métiers exercés par les enfants.

Tableau 10 : Répartition des enfants en fonction des métiers

Types de métiers	Nombre total d'enfants par métier
Commerce	4
Mécanique	2
Ferrailleur	1
Maçon	1
Menuiserie	2
Couture	9
Bucheron	1
Électricité	1
Chauffeur	1
Ménagère	1
Tôlerie	1
Total	24

Source : nos enquêtes de terrain, du 13 janvier au 9 juin 2016.

Dans le tableau 11 ci-dessous, nous présentons le profil de l'ensemble des familles ayant participé à notre étude.

Tableau 11: Tableau synoptique des profils des familles interviewées

Pseudo familles	Sexe	Âge	Situation matrimoniale	Niveau d'études	Profession	Rang/Enfant	École fréquentée
N'fa	M	33	Marié	Université	Surveillant	3 ^e garçon	Banlieue
Mowdow	M	55	Marié	Analphabète	Commerçant	1 ^{er} garçon	Banlieue
Sofa	M	43	Marié	Secondaire	Maçon	1 ^{er} garçon	Banlieue
Simac	M	65	Marié	Primaire	Commerçante	1 ^{er} garçon	Banlieue
Sarrey	F	40	Mariée	Analphabète	Commerçante	1 ^{er} garçon	Banlieue
Ara	F	70	Marié e	Analphabète	Commerçante	1 ^{er} et 2 ^e garçon	Banlieue
Zara	F	46	Mariée	Primaire	commerçante	1 ^{er} garçon et 3 ^e fille	Banlieue
Zika	F	44	Mariée	Primaire	Couturière	1 ^{er} et 2 ^e garçon	Banlieue
Tèmeh	F	35	Mariée	Primaire	commerçante	1 ^{er} garçon	Banlieue
Guido	F	34	Marié	Analphabète	Commerçante	1 ^{er} , 2 ^e , 3 ^e , 4 ^e (fille) et 5 ^e garçon	Banlieue
Fadori	M	36	Marié	Secondaire	Chauffeur	1 ^{er} garçon	Garanguélaya
Tanou	M	68	Marié	analphabète	Chauffeur	1 ^{er} et 3 ^e garçon	Garanguélaya
Mosso	F	32	Mariée	Secondaire	Ménagère	1 ^{er} garçon	Garanguélaya
Bima	F	35	Mariée	analphabète	agricultrice	3 ^e fille	Garanguélaya
N'ga	F	32	Mariée	Primaire	commerçante	1 ^{re} fille	Garanguélaya
Afan	F	56	Mariée	analphabète	Agricultrice	1 ^{er} garçon	Garanguélaya
Gagou	M	45	Marié	analphabète	Agriculteur	2 ^e garçon	Kindia 1
Didi	M	42	Marié	Secondaire	commerçant	3 ^e garçon	Kindia 1
Kötö	M	35	Marié	Analphabète	Commerçant	1 ^{er} et 2 ^e garçon	Kindia 1
Diya	M	56	Marié	Analphabète	Agriculteur	1 ^{er} garçon	Kindia 1
Aiché	F	32	Mariée	Primaire	agricultrice	2 ^e fille	Kindia 1
Makossa	F	38	Mariée	Primaire	commerçante	1 ^{re} fille	Kindia 1
Milèh	F	28	Mariée	Primaire	Commerçante	1 ^{re} fille	Kindia

Source : nos enquêtes de terrain, du 13 janvier au 09 juin 2016.

DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette deuxième partie de notre recherche porte sur deux dimensions importantes : il s'agit dans un premier temps de faire une présentation des données collectées sur le terrain en dégagant tous les aspects liés au phénomène à l'étude. Puis, dans un second temps, de faire la discussion des résultats présentés précédemment.

CHAPITRE V : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce présent chapitre, les données sont à la fois présentées de façon descriptive et analysées par type ou profil de familles assorties des résultats collectés. Ce choix est privilégié par le souci de présenter un portrait des types de rationalité coûts-risques-bénéfices qu'adoptent les familles lorsqu'elles prennent la décision de retirer les enfants du système scolaire au niveau du second cycle du primaire.

Pour chaque type de famille ou profil présenté, parce que nous en avons trois, il est donné un nom propre à la lumière du contenu des résultats collectés. Pour que nous soyons bien suivis, chaque profil est chapeauté par un seul thème du guide d'entretien élaboré à cet effet à l'intérieur duquel sont logés les autres thèmes. À la lecture des données collectées, trois principaux profils se dégagent. Le premier profil concerne les familles à visées positives sur l'école, celles qui pensent que l'école dans sa forme globale est une bonne chose pour la société. Le deuxième profil est celui des familles non favorables ou à visées non positives sur l'école. Le troisième profil dressé est celui des familles qui militent pour deux types d'écoles (école française et coranique), ce sont des proformations coraniques. Cette partie de notre recherche est importante dans la mesure où les familles présentent des positions bien différentes face à l'école, mais dégagent des caractéristiques communes quant à leur origine sociale.

Pour mieux saisir le sens des données qui seront présentées dans les sections qui suivent, nous avons choisi de procéder par type ou profil de famille.

Figure 7: Trois profils types de familles



V.1. Représentation de l'école par les familles : d'une vision positive à celle proformations coraniques

Dans cette section nous nous intéresserons à saisir les formes de représentations que les familles ont de l'école. Le format de présentation à l'intérieur de chaque profil présenté diffère un peu plus en fonction des résultats obtenus par rapport à la position des familles, mais dans l'ensemble, les articulations suivent les mêmes logiques. Pour chaque profil, nous allons présenter des types de décideurs; des sous-groupes de familles à ressources limitées, des attentives et pressées; des différentes perceptions sur la réussite sociale; des regrettés et des fières de la décision.

V.1.1. Les familles à visées positives sur l'école

D'emblée, précisons que cette sous-section ne comporte pas de sous-groupe de familles dites attentives et pressées. C'est là qu'elle se démarque des autres sous-sections qui suivront dans cette partie des résultats.

Dans l'ensemble, les familles dans leur majorité sont unanimes quant à l'importance que revêt l'école pour eux et pour la société. Ce sous-groupe soutient que l'école est le lieu où l'on acquiert des connaissances, le savoir-faire et le savoir-vivre. Pour ces familles, l'école est aussi un lieu d'apprentissage de la science et de la technologie, mais aussi un moyen qui combat contre l'obscurantisme et un moyen de bâtir une nation meilleure.

- ✚ **Famille N'fa :** Positivement, positif, c'est là où réellement quand vous entendez parler de président, quand vous entendez parler de ministre, des directeurs nationaux, c'est parce qu'il y a école. C'est un lieu là où réellement l'homme acquiert ses premières connaissances. Vous voyez sans école réellement les choses ne seraient pas telles que ça y est aujourd'hui, la science, la technologie, c'est un lieu où on apprend, c'est un lieu de donner et de recevoir. La culture intellectuelle humaine sur cette terre-là émane de l'école, tout part de là, sans école pas de science, pas de technologie, pas de vie, et voilà, c'est peu ça quoi. **(L.52-57 ; code 1).**
- ✚ **Famille Fadori :** L'école est bonne, c'est très important, c'est l'amour de l'esprit, ça ouvre ton esprit très bien, tu sauras où tu vas, d'où tu viens et d'où tu es. Mais si ça trouve que tu ne connais rien, toi tu es pareil à l'obscurité, tu ne connaîtras pas là où tu vas, d'où tu viens et là où tu es. **(L.30-33 ; code 6).**

De cette conception positive sur l'école, ces familles croient que l'école ne constitue en rien une menace pour elles, d'ailleurs elles soutiennent majoritairement qu'il est important de poursuivre les études jusqu'à la fin afin de se faire une place dans la société actuelle. Ces familles sont convaincues que finir les études peut aboutir à l'obtention d'un emploi décent à partir duquel l'individu pourrait vivre et subvenir aux besoins de la famille.

- ✚ **Famille Fadori :** Poursuivre les études est très très important, aujourd'hui, j'ai ce regret-là. Étudier jusqu'à finir et bien maîtriser ce que l'on a appris est très avantageux, pourquoi, parce que même pour le travail, quand on va à la recherche d'un emploi, celui qui est hiérarchie A et celui qui est hiérarchie B ne sont pas placés dans la même catégorie. C'est ne pas la même chose partout où vous allez, on dira que celui-là est

un cadre. Même s'il se trouve que tu connais mieux que celui qui est parti jusqu'à l'université est de la hiérarchie A. On dira que c'est lui le plus instruit, et son titre dépasse le sien. C'est en cela, que je dis poursuivre les études est important. Poursuivre les études, ce n'est pas du tout désavantageux pour moi. (L.34-41 ; code 6).

Lorsqu'il a été question de parler de l'école dans cette partie de la recherche, il en est clairement ressorti des discours familiaux que cette institution revêt d'une importance capitale à leurs yeux, dans le sens où elle représente un moyen d'être sauvé de l'ignorance et de préparer l'avenir dans l'espoir d'être prospère dans la vie, ceci, en espérant décrocher un travail conséquent qui puisse satisfaire les besoins vitaux de la fratrie.

V.1.1.1. Des décideurs non-négociateurs

Pour ce qui est de la prise de décision proprement dite, il apparaît clairement dans les données collectées sur le terrain que celle-ci a été présentée de diverses manières par les familles répondantes, donc n'obéit pas à un schéma linéaire ou classique. Dans cette partie de la recherche, deux sous profils de familles ont émergé des données collectées. Il s'agit des décideurs non négociateurs et des décideurs négociateurs ou conciliants. Avant tout, il est important de rappeler que l'ensemble des familles interviewées ont pris la décision de retirer leur enfant de l'école et non de les laisser continuer.

En perte de confiance envers l'école, ce sous-groupe de familles ne se prive cependant pas de prendre de la décision de retirer leur enfant du système scolaire. En effet, lors de nos entretiens avec les familles, nous avons constaté que celles-ci ont un pouvoir absolu sur les enfants, à telle enseigne qu'elles décident de leur sort. Ainsi, sur la foi des données collectées sur le terrain, huit des familles répondantes ont affirmé que lorsqu'ils ont décidé de prendre la décision de retirer leur enfant de l'école, elles n'ont associé aucune personne. Ces familles se disant responsables de leurs enfants, ne pensent pas qu'elles ont besoin de l'aide et de l'appréciation d'autres personnes dans ce genre de situation. Pour reprendre leurs mots « nous n'avons aucunement besoin de demander l'avis de qui ce soit ». Sur ce, écoutons les familles Mowdow et Didi :

- ✚ **Famille Mowdow :** Discuter cela avec l'enfant ou la maman, je n'ai pas discuté de ça avec sa maman, mais elle le sait, tout ce que je fais elle est au courant, quel que soit, c'est moi qui l'ai épousée, c'est moi qui l'ai amenée ici, je n'ai pas demandé à sa maman, car sa maman sait tout ce que je fais, elle le soutient, parce que c'est moi qui suis à leur tête (le chef de famille), c'est moi qui les soutient. **(L.33-36 ; code 2).**
- ✚ **Famille Didi :** Non, on n'a pas demandé l'avis de l'enfant parce que nous les parents quand on décide, c'est ce que l'enfant doit faire. Bon, je ne suis pas allé voir les enseignants parce que moi, ma décision, c'est ma décision, mon fils c'est pour moi, je ne peux pas aller voir un maître pour dire que je veux envoyer mon enfant ici, retiré ici, il va dire non, donc moi, mon vœu était tout simplement de l'enlever de l'école, l'envoyer dans la boutique chercher l'argent. **(L.77-81 ; code 20).**

Plusieurs familles en justifiant le bien-fondé de leur décision unilatérale ont mis en exergue leur état de précarité. Elles font ressortir que c'est à cause principalement du manque de moyens que nombre de parents prennent la décision de retirer leurs enfants de l'école, sans pour autant demander l'avis d'aucun autre membre de la famille. Même si cette pratique semble ne pas convenir aux enfants qui sont les premiers concernés, les familles qui prennent la décision se sentent investies d'une autorité centrale qui ne doit être contestée par aucun membre de la famille.

En ayant une forte ascendance sur leur enfant, les non-négociateurs ne privilégient aucun compromis avec qui que ce soit pour retirer un enfant de l'école. Ces familles soutiennent qu'il n'y a aucune voie à utiliser pour le retirer de l'école, l'enfant que tu as mis au monde et qui est sous ta responsabilité. Cela se traduit dans plusieurs extraits de leurs discours, tels que le ton exprimé, le sentiment d'avoir possédé les membres de la famille et l'irrévocabilité de la décision prise. Elles se présentent comme les seuls dépositaires du pouvoir qui orientent et organisent la vie de chaque membre de la fratrie. Ainsi, nous pouvons donc comprendre à partir de ces discours familiaux que la décision de retirer les enfants de l'école se fait tout simplement dans certains cas par le rapport de pouvoir que les familles exercent sur les enfants en situation scolaire.

V.1.1.2. Des décideurs négociateurs ou conciliateurs

Les données similaires obtenues sur le terrain révèlent qu'à l'intérieur de ce même sous-groupe de familles, la décision de retirer un enfant de l'école ne se prend pas sur la base d'un rapport de force de la part de certains parents, mais bien par la recherche d'un compromis et de l'argumentaire. Il est ressorti des discours familiaux qu'en prenant la décision de retirer un enfant de l'école, les parents demandent le point de vue soit de la maman de l'enfant, soit de l'enfant lui-même ; de la sœur (tante maternelle) ; du mari ; et d'autres membres de la famille.

- ✚ **Famille Zika** : J'ai discuté de cela avec son père, mais surtout pris la décision seule. Parce que ses petits frères étaient déjà à l'université donc en avance sur lui, finalement, j'ai décidé de le retirer de l'école pour qu'il fasse un métier. J'ai discuté de cela avec lui aussi. (L.42-44 ; code 8).
- ✚ **Famille Sarrey** : C'est avec mon mari que cette décision a été prise et c'est lui-même qui a attaché les noix de cola pour accompagner notre fils chez un maître menuisier, pour que ce dernier l'accepte comme un de ses apprentis. (L.50-52 ; code 3).

Ici, les discours familiaux présentés montrent que les parents cherchent toujours au-delà du pouvoir qu'ils ont sur les enfants et ainsi que sur les autres membres de la famille, à faire participer tout le monde à la prise de décision lorsqu'il est question de l'avenir des enfants. On comprend à partir de la nature des décisions prises que quelque soit le sous-groupe considéré, les familles ont toutes un point commun qui les rapproche, celui d'avoir retiré leur enfant de l'école dans un but précis.

En général, pour ce qui est de la durée de la décision, les familles à visées positives sur l'école ne semblent pas prendre la décision de façon rapide. Dans l'ensemble, les données ont montré que le minimum de temps requis pour prendre la décision de retirer un enfant de l'école est d'un mois et quelques jours et de cinq ans au maximum. Lorsqu'il leur a été demandé combien de temps elles mettent avant de prendre la décision de retirer un enfant de l'école, la majorité d'entre elles ont répondu qu'elles mettent entre un à deux ans de réflexion avant d'agir.

- ✚ **Famille Ara :** Cette décision n'a ni été spontanée ni rapide. Il a fallu attendre jusqu'à deux ans pour prendre cette décision de les retirer de l'école. À cette époque, ils étaient en classe de 5^e années. (L.37-38 ; code 4).

L'une des particularités qui sont ressorties de cette sous-catégorie des familles à visées positives est celle des familles qui reconnaissent n'avoir aucune idée de la durée de la décision. C'est la même proportion pour celles qui disent n'avoir fait aucun calcul en prenant la décision. À propos, une des familles interviewées explique que c'est sous le coup de la colère, le fait que leur fille ait été mal traitée à l'école par son maître qu'elle a décidé de retirer son enfant. On peut remarquer dans le message livré ce qui suit :

- ✚ **Famille Milèh:** Depuis que je me m'étais rendue à son école pour rencontrer son maître que je n'ai pas pu voir, je n'ai fait aucun calcul. J'ai décidé qu'elle n'ira plus à l'école maintenant et qu'elle va rester avec moi à la maison. Oui ! C'est parce qu'elle était battue à l'école, c'est pourquoi je l'ai fait quitter de là. (L.64-67 ; code 22).

En regard de ce qui est évoqué, il en ressort que nombre de familles se donnent un temps de réflexion avant de prendre la décision de retirer un enfant. Dans ce cas précis, la décision peut être programmée, mais il peut parfois arriver que sous l'effet de la colère, certaines familles bien que favorables à l'école prennent la décision de retirer un enfant de l'école sans un minimum de temps de réflexion. Ce qui veut dire qu'il n'y a pas pour l'ensemble des familles un temps commun pour décider du retrait de l'enfant de l'école et dans ce sens la décision peut être non programmée.

Par ailleurs, les familles à visées positives ont toutes avancé dans des détails près les motifs qui les poussent à retirer leur enfant de l'école. Quelle que soit la nature des motifs évoqués, l'ensemble des familles a défendu leur position en fonction de la situation dans laquelle elles se trouvaient au moment de la décision. Ce point est important dans la mesure où il constitue l'un des fils conducteurs de notre recherche et qu'il va nous permettre à partir d'une analyse de la situation de ressortir la relation coûts-risques-bénéfices de la rationalité de l'individu (Boudon, 1979). Nous y reviendrons amplement dans les discussions. Avoir le point de vue des parents sur ce point est important en ce sens qu'ils

sont eux-mêmes des acteurs concernés par ce phénomène et qu'ils sont plus que quiconque, les mieux placés pour nous expliquer les raisons de leur agir.

Chez les familles à visées positives sur l'école, il en est ressorti également deux autres sous-profils de familles des données empiriques collectées. Le premier et le plus important est représenté par les familles qui ont un statut socioéconomique précaire, que nous appelons des familles à ressources limitées. La deuxième est celle des familles attentives pressées ou des observateurs pressés. Bien qu'elles soient différentes dans leur démarche, ces familles ont toutes un point commun, celui du retrait des enfants de l'école.

V.1.2. Des familles à ressources limitées (Décision liée à la précarité des familles)

Parmi les raisons qu'elles ont citées, la presque totalité des familles interviewées a mis en avant la précarité qui les touche et qui les empêche de subvenir à la fois aux besoins de la famille et de la scolarité des enfants. Cette précarité due à la plupart du temps au chômage et au manque d'argent a été largement soutenue par les familles de ce sous-groupe comme facteur déclencheur du retrait des enfants de l'école. Pour nombre de ces parents, c'est parce qu'ils ne parvenaient plus à payer les fournitures scolaires des enfants et quelques frais scolaires liés l'APEAE¹⁷ aux transports et à l'argent de poche qu'ils étaient obligés de retirer leurs enfants du système.

- ✚ **Famille Guindo :** J'ai fait sortir cinq de mes enfants de l'école et aucun d'entre eux ne la fréquente actuellement. C'est seulement l'eau que j'attache qu'ils prennent pour revendre. Ils ne sont ni à l'école ni au métier, vous comprenez ? Je les ai fait quitté de l'école, parce que je n'ai pas de moyens pour subvenir à leurs frais scolaires. Je n'ai ni argent ni un mari capable de m'épauler. Je ne compte que sur moi seule. Or, dans ma famille, si les parents te donnent en mariage, il est hors de question de divorcer, quelles que soient les situations. Même si cet homme arrivait à dépasser les limites, tu es obligée d'accepter cette souffrance pour que demain tes enfants puissent réussir. C'est la raison pour laquelle, j'accepte ce sort et je vis dans ça. **(L.32-40 ; code 12).**
- ✚ **Famille Sofa :** C'est à cause des moyens, je n'ai pas de moyens, lui il veut étudier, mais moi, je n'ai pas de moyens, c'est pour cela que je l'ai retiré de l'école, parce que je ne pourrais le supporter dans ses études. Comme il y a des

¹⁷ APEAE : Association des parents d'élèves et amis de l'école.

métiers qui peuvent l'aider dans la vie, par exemple la menuiserie, la mécanique tout ça ce sont des métiers qui pourront l'aider dans sa vie, mais si je le laisse à l'école, alors qu'il n'y a pas de moyens, ce sera un retard pour lui. C'est pourquoi j'ai choisi ce métier afin qu'il puisse exercer un métier. (L.37-42 ; code 15).

Une analyse de ces extraits révèle la place du capital économique dans la poursuite ou non des études des enfants. Ainsi, on peut comprendre que les familles ayant investi pour quelques années dans la scolarité de leur enfant et qui se retrouvent après dans une situation de précarité aiguë, choisissent dès lors de retirer leur enfant de l'école pour l'amener à exercer un métier ou une activité qu'elles supposent être rentable à leurs yeux.

En plus des ressources limitées, d'autres familles ont justifié les raisons du retrait de leur enfant au manque d'emploi qui touche beaucoup de jeunes qui ont fini les études. Ce qui révèle que le fait que les aînés de la fratrie soient le plus souvent les seuls ou les premiers de leur famille à être envoyés à l'école, impacte considérablement l'espoir sur l'inscription ou pas des cadets dans le système scolaire. En effet, plusieurs familles expliquent que suite à l'expérience vécue de par le manque d'emploi dans le pays pour les jeunes diplômés, il n'est pas du tout nécessaire de laisser continuer les plus jeunes à l'école. C'est ce que la famille Didi dit en ces termes :

✚ **Famille Didi** : D'abord, l'histoire est réelle effectivement j'ai retiré un enfant de l'école, parce que tout simplement ses grands frères que j'ai envoyés à l'école, ils ont appris ils sont sortis, ils ont leur diplôme, mais ils ne travaillent pas, ils ne font rien, donc c'est moi encore qui donne leurs dépenses, ce qu'ils ont besoin, c'est moi qui leur donne. Alors quand on va à l'école, on doit apprendre à rendre service à ses parents, mais si tu envoies ton enfant, il va étudier, il finit d'étudier, il a un diplôme et le diplôme là ça ne sert pas toi parent d'élève tu n'es pas encouragé. Et voici ce qui a fait que j'ai retiré le petit là aussi, je l'ai envoyé à la boutique au moment où il faisait 4e, 5e année pardon, donc aujourd'hui il évolue avec moi dans ma boutique ici. C'est ce qui me décourage un peu parce que les parents, les grands frères n'ont pas du travail pourtant ils ont leur diplôme. (L.54-63 ; code 20).

Lorsque ce sous-groupe fait le choix de retirer les plus jeunes de l'école, il le fait surtout pour remédier aux mauvaises expériences vécues avec les aînés diplômés sans emploi. À partir de cet extrait de la famille Didi, il est donc possible de comprendre que la

décision du retrait d'un enfant de l'école dépend des facteurs enchevêtrés les uns aux autres, tels que la position sociale des aînés après les études et des attentes des familles par rapport à ces derniers. Cette position, si elle est rentable en termes d'emploi obtenu par les aînés, on assiste dès lors à une plus grande scolarisation des cadets, mais dès qu'elle est moins ou pas du tout rentable, ceci ferme la porte de l'école aux plus jeunes. Ainsi, on peut comprendre à travers les données empiriques que le manque de moyens dont fait référence les familles est compris ici dans le sens de la pauvreté extrême dans laquelle elles vivent. Cette situation de précarité constitue le quotidien de nombreuses familles qui voient en termes d'investissement pour les enfants qui vont à l'école comme un facteur d'appauvrissement de l'économie familiale. Et la solution idoine qui s'offre à elles pendant cette période est sans doute le retrait d'un ou des enfants de l'école pour l'orienter vers un métier qui rapporte plus et rapidement.

Par ailleurs, en abordant la question relative aux attentes des familles après avoir retiré un enfant de l'école, près de la moitié de ce sous-groupe de familles souhaite voir grosso modo les enfants réussir socialement dans la vie. Il est donc possible de voir dans les discours de chacune des familles interviewées une propension pour la réussite sociale dont les objectifs se trouvent dans l'accomplissement de soi et de la prise en charge de toute la fratrie. Celles qui s'accrochent à cette conception, estiment qu'une fois que les enfants ont été retirés de l'école, qu'ils doivent faire preuve de courage et de détermination pour réussir dans la vie active afin qu'ils soient utiles non seulement pour ses parents, mais aussi pour la société au sein de laquelle ils vivent et pour eux-mêmes. Et puisque la finalité des études, c'est d'aspirer au bonheur, le fait d'exercer un métier ou une activité fait aussi référence à cela.

✚ **Famille Didi :** Bon, je crois que, aujourd'hui, les enfants il va grandir, il va chercher l'argent, je sais que dans deux ans trois ans, quatre ans, cinq ans, il peut gagner l'argent lui aussi, il peut faire sa propre boutique et s'ils gagnent l'argent peut être demain ou après-demain il va aller en Europe chercher l'argent m'envoyer et faire beaucoup de choses pour ma famille, ce que ses frères n'ont pas pu faire ce qui sont diplômés aujourd'hui, mais ils ne font rien. **(L.82-86 ; code 20).**

Pour ce sous-groupe de familles interviewées, il ne s'agit pas seulement de retirer un enfant de l'école, mais il faut aussi lui trouver un métier dans lequel il pourra apprendre, maîtriser et construire son avenir et principalement apporter de l'aide aux parents. Cet agir individuel transposé comme une réalité sociale fait dire à certaines familles qui ont au minimum retiré un enfant de l'école que leurs attentes envers ces derniers est de prendre systématiquement la relève un jour. Qu'ils leur apportent tout ce dont elles ont besoin dans leur vieillesse (la nourriture, un bon toit, des habits...).

En ce qui concerne le niveau de satisfaction de la décision prise, un peu plus de la moitié des familles interviewées ont exprimé une réelle satisfaction de cette pratique. À ce stade, deux catégories de niveau de satisfaction ressortent; les parents qui sont déjà satisfaits et ceux qui sont optimistes. Pour justifier leur niveau de satisfaction, ceux dont les enfants ont déjà un métier et qui leur rapportent du soutien financier ou en nature se disent très satisfaits de la décision qu'ils ont prise. Pour eux, l'objectif est que les enfants arrivent à faire et à maîtriser ce pour quoi ils sont sortis de l'école, c'est-à-dire pouvoir se prendre en charge ainsi que toute la famille. C'est en partant de cette conception qu'ont les familles de leur niveau de satisfaction que l'une d'entre elles, la famille Tanouh, précise :

✚ **Famille Tanouh** :Je suis plus que jamais satisfait de cette décision, car c'est eux qui m'apportent la nourriture, puisque je suis maintenant à la retraite. J'en suis très content, puisqu'ils avaient mis du sérieux dans leur métier qui paye aujourd'hui. Ça me suffit largement. (L.69-71 ; code 13).

V.1.3. Perception des familles à visée positive sur la réussite sociale

Ici, les données montrent que les familles dans leur quasi-totalité ont une bonne connaissance de ce qu'est la réussite sociale. En fait, leur définition de la réussite sociale, va de la capacité pour un enfant à s'assurer une vie meilleure, en devenant indépendant, libre et surtout en se donnant la paix du cœur, à la capacité d'assimiler l'éducation reçue, de ce qu'il a appris à la volonté d'assister son mari dans son foyer. De leurs définitions, elles rapportent l'idée selon laquelle la réussite sociale d'un enfant ne peut être comprise que lorsque ce dernier aura accès à un emploi stable qui aboutit à une vie agréable. Les tenants

de cette posture insistent aussi sur l'idée que tout enfant devait être en mesure de se rendre utile à sa famille, à ses proches et à la société dans laquelle il vit.

Les mêmes résultats révèlent que dans deux des familles interviewées, la réussite sociale d'un enfant n'est perceptible que par des actions qu'ils posent en assistant amplement leurs familles. Bref, selon ces familles, il n'y a de réussite sociale que lorsqu'elles peuvent tirer profit de l'enfant. Elles défendent cette position comme la résultante de toute l'éducation inculquée à l'enfant et de tous les investissements faits pour amener l'enfant à réussir. Sur ce, une des familles a dit : « Si l'enfant parvient à réussir socialement ce sont ses parents et toute la famille élargie qui vont bénéficier de cette réussite dépendamment de l'éducation familiale qu'il a reçue. (L.77-78 ; code 21).

En ce qui concerne les disparités de genre dans la réussite sociale, deux tendances familiales se dégagent, celle des proréussites sociales à sens unique et celle des proréussites sociales pour tous.

V.1.3.1. Des proréussites sociales à sens unique

Les données collectées sur le terrain indiquent qu'un peu plus de la moitié des familles répondantes n'est pas d'avis que la fille réussisse au même titre que les garçons. Ces répondants estiment que la réussite sociale d'un garçon est différente de celle d'une fille. Les garçons doivent mieux réussir que les filles, car c'est à eux que revient la charge de prendre toute la famille après le décès des parents. Aussi, le garçon est appelé à fonder une famille un jour et qu'il doit prendre en charge et assumer toutes les dépenses qui s'y rattachent. Pour les tenants de cette position, le garçon ou l'homme doit obligatoirement réussir dans la vie, avoir les moyens financiers pour asseoir son autorité et son rôle d'homme. La contribution de la femme ne doit venir qu'après, mais pas avant celle de l'homme qui doit l'assumer dans son entièreté. La pérennisation du pouvoir économique et social de l'homme dans la famille et surtout sur la femme et sur les enfants est loin d'être émiettée.

 **Famille Mowdow** : La réussite entre garçon et fille n'est pas la même chose, parce que le garçon est appelé à prendre d'autres personnes à charge un

jour ; c'est pourquoi en tant que parent, nous les faisons scolariser ou les mettre à un métier. Une fille peut apprendre aussi un métier, mais surtout le garçon, il faut qu'il apprenne un métier, parce qu'il est appelé amener une ou plusieurs personnes sous son toit dont il sera responsable, donc il faut qu'il fasse du sérieux, s'il ne le fait pas, les gens vont se moquer de lui. Or, si c'est une fille, ce n'est pas aussi compliqué que cela, parce que quelqu'un va la prendre en charge. Tu sais deux filles égales à un garçon. Par exemple, si un homme est le chef de ménage quelque part, et laisse trois femmes est-ce que ces femmes vont pouvoir tenir le ménage, non, mais avec un seul garçon avec eux, tout peut rentrer dans l'ordre. Le garçon peut assurer et faire en sorte que tout soit correct. Le seul garçon peut soutenir le foyer « ka¹⁸ ». Le garçon peut gérer les problèmes familiaux. Quels que soient les problèmes, même si les autorités viennent chez vous (militaires ou autres), s'il lui parle, on peut l'écouter, mais pas la parole des femmes, on ne va écouter les femmes. **(L.75-86 ; code 2).**

Il y a dans cet extrait comme la plupart des discours allant dans le même sens, des éléments de rigueur et de motivation de la part de ce sous-groupe de familles qui accordent non seulement une grande valeur à la réussite et à l'éducation des garçons, mais aussi à l'ordre social établi qui considère les garçons comme héritiers et les filles comme des étrangères qui doivent partir chez leur mari, comparativement aux familles proréussites qui optent pour la réussite des sexes. Cet artefact typique des familles proréussites guinéennes, sera largement expliqué lorsque sera appliqué le modèle de calcul de rationalité de Boudon (1979) dans les décisions. Pour l'instant, le constat révélé des données collectées sur le terrain montre que ces familles espèrent plus pour une réussite sociale des garçons. Ces familles font aussi confiance à la capacité de gestion familiale des garçons qu'à celle des filles.

V.1.3.2. Des proréussites sociales pour tous

À la différence des familles qui disent qu'il y a une différence entre la réussite sociale d'un garçon et d'une fille, d'autres familles ont déclaré à leur tour qu'ils ne voient aucune différence quant à la réussite sociale d'un garçon ou d'une fille. Ces familles numériquement plus importantes que les premières attestent qu'une fille à l'instar d'un garçon se doit de réussir pour soutenir non seulement son mari et ses enfants, mais aussi pour pouvoir s'autonomiser face à toutes les contraintes sociales. La position défendue par

¹⁸ Ka : ici est un terme d'appui suite à une idée avancée, qui est exprimée à la forme interrogative et qui signifie en français « n'est-ce pas ? »

cette sous-catégorie de familles s'inscrit en droite ligne de la difficile intégration des femmes à toutes les sphères socioéconomiques et culturelles qu'elles ont toujours connues dans une société à caractère patriarcal.

✚ **Famille Fadori :** Tout ce que l'homme peut faire la femme peut le faire également, la femme aussi peut faire du sérieux, se faire confiance, faire ce qu'elle veut faire, mais elle, il y a une chose chez elle, si elle est mariée, elle reste derrière son mari et cela quelle que soit sa richesse, elle reste doit rester derrière son mari, ça simplement ; sinon l'homme comme la femme, tout ce que l'homme peut faire la femme peut le faire aussi, ah, oui, ils doivent faire du sérieux tous il n'y a pas de différence. **(L.80-85 ; code 6).**

Par ailleurs, sur le plan de la difficulté ressentie lors de la prise de décision par les familles, deux autres sous-catégories de familles se manifestent, les regrettés de la décision et les fiers de la décision.

V.1.3.2.1. Les regrettés de la décision

La très grande majorité de ces familles soit dix-neuf sur vingt-trois interviewées soutiennent que prendre la décision de retirer un enfant de l'école n'est pas une chose aisée. Si dans l'ensemble ces familles ont exprimé leur regret face à de telles pratiques, elles n'ont cependant pas manqué de justifier ce sentiment de regret par divers arguments qui les ont amenés à agir de la sorte. Pour beaucoup d'entre elles, le fait de retirer un enfant de l'école est une mauvaise chose qu'aucun parent ne doit s'habituer à faire. Mais confrontées à certaines situations, elles estiment par ailleurs que retirer un enfant de l'école est encore mieux que de le laisser poursuivre sa scolarité. Ces familles se disant très soucieuses de l'avenir de leurs enfants et ayant peur de ne pas pouvoir canaliser les enfants plus tard, après avoir tout essayé ont préféré retirer ces derniers de l'école pour qu'ils apprennent un métier. De toutes les idées avancées, deux des familles exprimant leur profond regret d'avoir retiré un de leurs enfants de l'école en témoignent:

✚ **Famille Ara:** C'est une décision difficile et mauvaise en soi de retirer un enfant de l'école, mais pour mon cas, ces enfants ne parvenaient plus à comprendre les enseignements donnés en classe. Et en constatant la fréquence de leurs échecs, j'ai décidé de les déscolariser avant qu'ils ne

soient des adeptes pour des jeux de hasard (kandaboungyin¹⁹). (L.62-65 ; code 4).

✚ **Famille Zika** : La prise de cette décision n'a pas été facile parce quand on voit le niveau de l'enfant baisse, alors ce n'est pas notre souhait, l'on est obligé d'agir de cette façon. Sinon personne n'aime voir son enfant sortir de l'école, surtout l'enfant que l'on a scolarisé de la maternelle jusqu'au jour où on le retire de l'école, il est important d'emprunter une autre voie qui puisse l'aider dans sa vie. Le jour où, il voudra continuer dans les études, si le temps ne passe, on peut l'aider aussi à faire l'informatique, cela trouverait qu'il est mentalement stable. (L.83-88 ; code 8).

Il est donc possible de dénicher dans l'extrait de ces familles, particulièrement dans la famille Zika, qu'un retour aux études est envisagé après une mauvaise expérience tirée du retrait des enfants de l'école. Le sentiment de regret manifesté dans ce sous-groupe de familles est typique à celui ressenti dans les familles non favorables à l'école (voir p.164). Si le moment de prendre la décision dans ces familles était indiqué comme propice et nourrit d'espoir, cet espoir s'est révélé déçu suite au manque d'atteinte de l'objectif, car elles voulaient que leurs enfants aient des métiers qui soient plus rentables pour tous.

V.1.3.2.2. Les fiers de la décision

Dans cette sous-catégorie, les familles se sont distinguées par le sentiment positif qu'elles ont eu d'elles-mêmes après avoir pris la décision de retirer leur enfant de l'école. Ainsi, il nous a été donné de déceler dans leurs discours la fierté d'avoir agi de cette façon parce que tout simplement, les enfants qui ont été retirés de l'école satisfont bien à leurs attentes. Voir leurs enfants en train de maîtriser leur métier réconforte visiblement le sentiment de fierté qu'ont ces familles par rapport à leur agir. Même si elles reconnaissent toutes de façon disparate les conséquences d'un tel acte à ne pas pouvoir laisser les enfants continuer d'aller à l'école, elles s'avouent être heureuses de ne pas avoir fait le mauvais choix. La famille N'fa nous explique le sentiment reçu:

✚ **Famille N'fa** : Voilà, bon je n'étais pas dans un état trop réfractaire, du fait que réellement ça fait deux ans de remarques que j'ai eues à faire, si au

¹⁹ Kandaboungyin : terme soussou qui signifie littéralement jeu de hasard, souvent pratiqué par les adolescents pour se soutirer de l'argent en misant sur divers jeux, dont eux-mêmes déterminent les règles.

moins, il était là quelque part, je me dirai vraiment j'ai fait du tort à un enfant, parce qu'enlever l'enfant au départ pour quelque chose qui ne soit pas l'école. C'est difficile, tandis que la vie d'aujourd'hui c'est l'école, c'est vraiment difficile. Mais après deux ans d'observation, vous voyez ça, c'est le maximum, vous voyez le problème, raison pour laquelle ce jour-là, je ne me suis pas fait assez de retord, quelque part je me suis dit bon voilà, si ce n'est pas l'école peut-être ça peut aller avec lui au niveau de la couture donc peu c'est un peu ça quoi. Choqué, non pas vraiment, plus ou moins, hén, pas trop quand même. (L.154-161 ; code 1).

Ainsi, on peut comprendre que la réflexion quant aux dangers que cela encourait. Ces familles ne se sont jamais privées du choix de retirer les enfants de l'école très tôt, dans la mesure où elles savaient toutes vers quoi elles orientaient leurs enfants même si cela peut paraître rentable ou non. Au départ, pour le choix des métiers, il n'y a ni une période commune ni un profil de métier commun à toutes les familles de ce sous-groupe. L'élément qui les unit ici est qu'elles ont toutes d'une situation à une autre commencé à réfléchir au choix des métiers pour leurs enfants dès le second cycle du primaire.

Dans l'ensemble, en ce qui a trait à la position de ce premier profil de familles à visées positives sur l'école, il est possible de voir dans les discours de chacune des familles une propension des visées liées à l'ascension sociale donc de la stabilité économique dans la mesure où les familles qui font le choix d'un métier ont des objectifs élevés sur la réussite sociale, au point qu'elles cherchent un corps de métier qui va être en mesure d'assurer et de garantir le même idéal recherché dans la famille. C'est un choix familial dans la mesure où le métier exercé par les enfants représente un prolongement de l'espoir de réussite sociale de la famille. Dans ce cas de figure, il est important de savoir qu'il ne s'agit pas nécessairement pour ces familles d'atteindre un niveau d'études particulier, malgré les discours prometteurs tenus sur l'école, mais bien d'acquérir des compétences rentables financièrement qui serviront à leurs enfants dans les métiers qu'ils exercent.

Une analyse des données montre que la prééminence des objectifs plus matérialistes à court terme que l'instruction scolaire à long terme des enfants se présente aussi à travers les stratégies ou moyens empruntés par ces familles pour faire le choix d'un métier. Comme révélé dans les données empiriques, celles-ci ne commencent qu'à penser au retrait des enfants de l'école et passer à l'acte que lorsqu'elles constatent qu'elles ne peuvent plus

supporter les coûts directs et indirects liés aux frais scolaires des enfants. Ou encore, que lorsqu'elles font remarquer que le nombre de jeunes au chômage dans les familles constitue des bouches supplémentaires à nourrir et impactent directement sur l'économie familiale. Dès lors, le choix des métiers pour les plus jeunes se fait au primaire. Si la finalité de ces choix consiste à une plus grande réussite sociale des enfants, ces mêmes familles restent cependant aussi divisées quant à la préférence de réussite sociale par sexe. En plus, elles restent divergentes quant à leur état d'âme lors de la prise de décision.

De cette vision particulière des familles à visées positives sur l'école, allant dans le sens du calcul coûts-risques-bénéfices de la rationalité, on peut voir que le choix des familles de retirer les enfants de l'école ne présente pas forcément l'image positive qu'elles ont de l'école, mais que ce choix dépend d'une agrégation de situations familiales particulières. Ces situations ressemblent-elles à celles que les familles non favorables ou visées non positives sur l'école présentent?

Encadré 1 : Nous pourrions donc soutenir d'emblée que les parents font face à un paradoxe, celui qui consiste à scolariser et à retirer leurs enfants de l'école. Mais ce qu'il faut retenir dans cette partie de la recherche, c'est l'appartenance des familles à un niveau économique et social moyen, qui marque, jusqu'à un certain point, leurs choix, leurs orientations, leurs actions, leurs stratégies et par conséquent leurs logiques. Les familles à visées positive sur l'école, construisent et produisent leur propre action face à l'école et aux enfants en adoptant la logique de coûts-risques-bénéfices qu'ils font en scolarisant et/ou en retirant un enfant du système scolaire. En étant elles-mêmes influencées par une précarité propre à la classe moyenne, elles empruntent à celle-ci des modèles de comportements, des valeurs, des croyances, des habitudes. Sur ce, il est possible donc d'observer dans les résultats de cette recherche, que la logique principale qui s'impose à elles, est sans doute la recherche du profit, de la rentabilité économique, bref de la relation coûts-risques-bénéfices évoquée par Boudon (1973). Et comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, il serait faut de nier l'influence de l'environnement dans lequel les acteurs construisent, transforment et portent leurs actions. L'environnement sociale en tant que contexte de toute relation, n'est pas seulement un cadre nous dit (Dubet, 1992, p.16-23) mais « une matrice qui apporte à la relation un code, des représentations, des normes de rôles et des rituels qui permettent la relation et lui donnent ses caractéristiques significatives». Et puisque l'approche écosystémique est importante pour comprendre les actions du microsystème, le rôle de l'environnement immédiat parait important dans notre effort de comprendre et d'esquisser l'action des familles.

V.2. Les familles non favorables ou à visées non positives sur l'école

Contrairement aux participants du premier profil pour qui l'école est d'une utilité très importante, pour d'autres familles, au nombre de huit, l'école n'a aucune utilité à leurs yeux. En effet, les familles ne semblent pas avoir une bonne perception de l'école. Leur opposition à l'école vient de plusieurs raisons. Primo, à cause du fait qu'elles n'avaient pas pu terminer les études, ces familles estiment que l'école n'a aucune importance à leurs yeux. Secundo, elles ajoutent qu'à cause de leur état de pauvreté, elles ne peuvent pas parler de l'importance de l'école. C'est pour toutes ces raisons d'ailleurs qu'elles rejettent l'école et considèrent que celle-ci ne peut leur être utile. Pire encore, le fait qu'elles vivent dans une précarité notoire les empêche aussi d'y penser et de dire qu'elle est importante.

✚ **Famille Sofa** : Je ne peux pas parler de l'importance de l'école à mon niveau, pourquoi, parce que je n'ai pas pu finir mes études, donc si je dis que j'ai vu l'importance des études, je vais mentir, je ne vois pas son importance au-delà de mon travail. (L.26-28 ; code 15).

Cette perception négative des familles peut être un des facteurs déclencheurs du retrait des enfants de l'école et amenuise la chance des autres enfants à fouler le pied dans la cour de l'école. Il convient cependant de signifier que la juxtaposition des facteurs de mécontentement à cause d'une mauvaise expérience scolaire et à la pauvreté est un phénomène récurrent qui affecte la plupart des familles et leur impose l'idée de faire un choix par rapport à l'éducation des enfants. Ce phénomène pourrait dans ce cas influencer sur le maintien ou non des enfants à l'école.

V.2.1. Des décideurs non-négociateurs

Dans ce sous-groupe de familles, le profil qui prévaut est celui des parents non négociateurs. Ces familles, selon ce qu'elles ont rapporté, ne sont favorables à aucune forme de négociation ni avec la maman ni avec les enfants. Ces familles soutiennent dans leur majorité que lorsqu'il est question de prendre une décision dans la famille, cela ne nécessite pas l'intervention de tous les membres, une seule voix compte dans ce cas de figure. Pour y arriver, ces familles se disent n'avoir associé personne à leur décision. Par

rapport à cette situation, deux des familles interviewées le mentionnent dans les messages suivants :

- ✚ **Famille Diya** : Je ne peux discuter avec personne sur cette décision. J'ai été le seul à la prendre. Et lui et sa mère dépendent de moi, donc je ne peux demander leur avis dessus. Ils doivent se résoudre à ma décision. J'ai au moins demandé²⁰ mon enfant soi-disant que je vais le retirer de l'école puisque je la trouve trop longue que je n'apprécie pas du tout (**L.28-31 ; code 23**).
- ✚ **Famille Kötö** : Non, je n'en discute pas avec eux. C'est moi qui ai pris la décision de les inscrire à l'école, si les moyens ne me permettent plus, je décide tout seul de les retourner à la maison. Je leur ai dit que pendant les vacances cette année, chacun d'eux choisir un métier comme l'a fait leur frère aîné. (**L.39-42 ; code 21**).

Ce sous-groupe des décideurs non-négociateurs, partage les mêmes philosophies que ceux du sous-groupe de familles à visées positives sur l'école (voir, p.150). Ces familles sur le plan de la décision de retirer un enfant de l'école adoptent les mêmes stratégies, celles qui consistent à ne pas prendre en compte le point de vue des autres membres de la famille, soit tout simplement l'enfant ou la mère. Dans les discours qu'elles tiennent, le sentiment du « Je » personnel et insistant prévaut sur le « nous » intégrateur qui consiste à faire part de tous les membres de la fratrie dans la prise de décision et dans sa mise en œuvre. Sur ce point précis, on peut remarquer qu'aussi bien dans les familles à visées positives sur l'école que dans celles non favorables à celle-ci, que les décideurs apparaissent comme les seuls détenteurs du pouvoir absolu tant dans la scolarisation que dans le retrait des enfants de l'école. On peut de ce fait comprendre que l'examen de la prise de décision par ces familles ne prend quasiment pas assez de temps pour la simple raison qu'elles sont investies d'un sentiment de toute puissance et du choix de métiers qu'elles font. En effet, l'un des principaux facteurs qui ont poussé les non-négociateurs à retirer leurs enfants de l'école, c'est que les études leur paraissaient plus longues, donc peu rentables à moins ou à long terme. Or, on constate bien dans leurs discours que les attentes qu'elles ont des enfants sont immédiates et veulent que celles-ci soient bénéfiques. Dans cette optique, s'il s'agit certes d'une quête d'un avenir meilleur pour les enfants, il l'est également pour toute la fratrie

²⁰ Nous apportons une petite précision à ce niveau, ici, le sens du terme « demandé » à mon enfant, que les familles utilisent est à titre informatif pour l'enfant, mais dans l'optique de négociation ou de compromission avec l'enfant.

dont l'enfant est issue. Il faut donc signifier que ce type d'action et de pensée est propre à tous les profils de décideurs qui ont émergé de notre recherche.

V.2.2. Des décideurs négociateurs ou conciliateurs

Ici, contrairement à la pensée communément admise dans les sous-groupes des décideurs non négociateurs des deux principaux profils que nous avons présentés jusque-là, la singularité qui se dégage des décideurs négociateurs ou conciliateurs est celle de la négociation recherchée par les enfants eux-mêmes auprès de ces familles. Explicitement, il faut rappeler que la nature des négociations dans ces familles suit une démarche renversée par rapport à ce qui a été précédemment évoqué dans ces sous-groupes de familles dans la mesure où ce sont les enfants qui proposent aux parents de les retirer de l'école pour qu'ils exercent un métier. Cette proposition venant des enfants ne fait que renforcer la position des familles non favorables à l'école qui ayant une attitude non positive face à l'école ne peut que saisir cette opportunité pour retirer leurs enfants de l'école. Au niveau de ces familles, les arguments avancés par les enfants à leurs familles aboutissent visiblement à partir de l'extrait ci-dessous à une prise de décision consensuelle à l'intérieur de chacune des familles.

✚ **Famille Tanouh :** Ce n'est pas moi qui ai pris cette décision. Ce sont eux (Mohamed et Ousmane) qui m'ont suggéré de les laisser apprendre aussi un métier puisqu'ils avaient. Avec ce niveau, il est difficile pour ne pas dire impossible être dupés par un lettré. C'est vrai que nous n'avons pas atteint le niveau universitaire, mais nous ne pouvons plus être malmenés par un individu du point de vue français ; donc, laisse nous apprendre un métier. Si les blancs disent qu'ils ne recruteront que des personnes qui ont des métiers, mais qui savent lire et écrire, nous serons les bienvenues. Dans ce cas, nous aurons une longueur d'avance sur les autres, car en plus du métier, nous avons aussi un niveau appréciable. Ainsi mes enfants m'ont ouvert les yeux, car après leur départ, j'ai compris leur motivation puisqu'ils font des travaux que le blanc leur confie. Ils savent lire et écrire en plus du métier. J'ai compris qu'ils ne m'ont pas trompé, car ils m'ont aidé et se sont aidés aussi. **(L.45-55 ; code 13).**

Dans cet extrait de la famille Tanouh, on se rend compte que la prise de décision est un choix intrafamilial qui naît de la vision des enfants de leur avenir et sur la rentabilité du

métier qu'ils ont souhaité exercer en convainquant leurs familles des atouts certains de ce métier. La stratégie appliquée dans cette sous-catégorie de familles montre que dans les familles non favorables à l'école, les négociations peuvent aussi venir d'en bas et non d'en haut en fournissant le maximum d'informations probantes aux principaux décideurs qui ne sont à l'origine pas favorables à l'école, mais favorables à un métier rentable.

V.2.3. Des familles à ressources limitées (Décision liée à la précarité des familles)

Les investissements intellectuels, physiques et financiers sont des facteurs qui jouent considérablement sur le parcours scolaire des enfants. En effet, il ressort des informations obtenues sur le terrain que les familles non favorables à l'école ont à l'instar de leurs collègues à visées positives sur l'école évoqué le facteur de précarité ou du manque de moyens des familles comme raisons principales du retrait des enfants de l'école. Dans la plupart de ces familles, il est possible de voir dans la profondeur des discours tenus que la scolarité des enfants a toujours été interrompue dans ces familles soit pour des raisons économiques, soit pour d'autres raisons connexes qui seront agencées dans les lignes qui suivent. Sur ce, une même raison motivante à anticiper la décision de deux familles de cette sous-catégorie est présentée ci-dessous.

- ✚ **Famille Sarrey :** Finalement, je ne pouvais plus supporter les charges par manque de moyens et les coûts scolaires de mes 2 enfants devenaient plus élevés, qui coûtaient 55000²¹FG et 50000FG. C'est dans ça quand que nous sommes restés jusqu'à ce qu'ils sont sortis de l'école. Deux garçons, il y a un d'ailleurs qui a dit qu'il veut jouer au football. Et les marchandises que j'avais ne me rapportaient plus, donc j'avais le choix entre trouver à manger pour les enfants et faire autre chose avec le peu d'argent que je gagne. Et quand m'a donnée en mariage, il se trouvait que mon mari aussi n'a pas fréquenté l'école. Mon second garçon s'est finalement lancé dans la menuiserie. (L.60-66 ; code 3).
- ✚ **Famille Kötö :** Moi aussi ma décision est liée au manque de moyens, s'il y avait les moyens, j'aurais laissé mes enfants étudier parce que le souhait de chacun est de voir ses enfants évolués. (L.49-50; code 21).

²¹ Ces montants équivalent en dollars canadiens entre 7.68 et 6.99\$CAD. Qui représente les frais de scolarité d'un enfant par mois.

À partir d'une analyse de l'extrait de la famille Sarrey, il est donc palpable de se rendre compte que la précarité des familles constitue un élément important pour le maintien ou non des enfants dans le système éducatif. Cette triste réalité décrite par les familles montre bien que même si l'offre éducative peut sembler importante pour garantir une scolarité réussie pour les enfants, le manque de ressources nécessaires pour soutenir ces derniers représente un faussé à combler pour les parents. Ce même constat est révélé dans les familles à visées positives pour qui les motifs de la prise de décision seraient principalement liés au manque de moyens. C'est d'ailleurs en ce moment que le calcul coûts-risques-bénéfices se précise et ne tarde pas à intervenir dans ces familles, qui comme le prouvent les données collectées sur le terrain, optent pour une stratégie de retrait des enfants de l'école pour les orienter vers divers corps de métiers pour lesquels elles accordent plus d'importance en termes de rentabilité.

En plus de ce premier facteur présenté par les familles à ressources limitées, un autre facteur assez intéressant a été rapporté dans cette sous-catégorie de famille, celui de la durée que les enfants doivent passer à l'école, c'est-à-dire le temps consacré aux études pour enfin devenir quelqu'un de rentable économiquement pour la fratrie. L'agencement des idées dans l'extrait de la famille Diya ci-dessous permet bien d'évaluer cette posture :

✚ **Famille Diya** : J'ai fait sortir l'un de mes enfants à l'école par ce que j'ai trouvé qu'elle est trop longue et il y a mis beaucoup de temps. Si je l'avais mis au commerce auparavant, il serait riche aujourd'hui. Mais depuis que je lui ai inscrit à l'école, jusqu'à présent c'est moi qui le soutient et tous ses frais me reviennent. C'est pourquoi j'ai décidé de le faire sortir pour qu'il puisse m'aider à élever ses petits frères. (L.23-27 ; code 23).

Ces différents éléments rapportés prouvent que dans ces familles, les enfants constituent un espoir sur lequel reposeraient toutes les futures charges familiales et dont ils devraient être capables de supporter à partir de son métier.

En outre, la non-positivité de ce sous-groupe de familles se reflète également dans la position adoptée par les enfants face à l'école. Les données collectées sur le terrain ont aussi montré dans une faible proportion qu'il y a eu des enfants qui sont sortis de l'école de leur propre gré. Ces familles révèlent que ce sont les enfants eux-mêmes qui ont décidé de

quitter les bancs parce qu'ils ne voulaient tout simplement plus étudier et qu'après plusieurs tentatives pour les convaincre, soit par les dialogues ou soit par les brimades accompagnées de fouets, ces enfants n'ont pas obtempéré et les parents les ont retirés de l'école pour les mettre au travail.

✚ **Famille Tèmeh :** Lui, il est sorti de lui-même, ce n'est pas nous qui avons pris la décision, c'est lui-même qui a décidé de sortir de l'école, donc on l'a frappé pour qu'il continue les études, mais il ne voulait pas étudier, donc avant qu'il ne reste comme ça dans la rue, c'est pour ça que nous lui avons mis au métier, je lui ai demandé qu'est-ce que tu veux ? (L.67-70 ; code 9).

Pour ces raisons, il est à constater que si jusque-là les familles à ressources limitées étaient considérées comme les seuls décideurs de retirer les enfants de l'école, cette décision peut parfois être influencée par les enfants eux-mêmes qui insistent pour ne plus continuer les études, pour des raisons inhérentes à eux. Alors si cette lecture de la situation des parents peut être comprise dans le sens du respect du choix des enfants, l'espoir avorté quant à la réalisation de l'objectif est encore vif et plausible, surtout quand l'investissement dans ce sens a été significatif. Contrairement aux familles à visées positives sur l'école, les familles non favorables à l'école se montrent plus flexibles par rapport au choix des enfants qui répondent aussi à leur vision. En définitive, on peut retenir que la recherche de stabilité économique anticipée par les familles s'accompagne d'une certaine liberté accordée aux enfants dans leur choix, en ce sens que cela permet non seulement de se responsabiliser et de responsabiliser les enfants eux-mêmes face aux conséquences de leur action, mais également, de voir jusqu'où le choix de quitter les bancs et d'embrasser un métier pourrait aboutir à une réussite sociale réussie.

Ainsi, il est important de remarquer qu'en comparant les types de profils, ces familles dégagent de façon similaire et approximative les raisons uniques, mais pas tout à fait identiques.

V.2.4. Des familles attentives pressées ou des observateurs pressés

En plus de ces raisons rapportées, une autre sous-catégorie des familles peu représentée (trois sur vingt-trois dans l'échantillon touché), soutient que c'est à cause de la faible disposition intellectuelle ou aux manque d'aptitudes intellectuelles (enfant pas doué) des enfants qu'ils ont pris la décision de les retirer du système. Partant, ces familles engagent leur responsabilité en prenant la décision de retirer leurs enfants. Elles jugent qu'il était temps qu'elles prennent cette décision dans la mesure où l'évolution scolaire de leurs enfants ne semblait plus répondre à leurs attentes. Ces familles rapportent qu'elles n'étaient plus satisfaites des échecs à répétition de leur enfant, ce qui les a d'ailleurs motivées à prendre la décision de les retirer de l'école et de les faire apprendre un métier.

✚ **Famille Zika :** J'ai vu qu'ils n'avançaient pas comme on voulait. Nous les avons retirés de l'école pour les mettre au métier, faire le commerce. Mais il y a un qui ne fait rien pour le moment. **(L.40-41; code 8).**

Certaines familles attentives ou des observateurs pressés pensent que ce ne sont pas tous les enfants qui sont aptes à étudier. Il est donc important pour un parent de pouvoir détecter cela avant qu'il ne soit trop tard et prendre les dispositions nécessaires afin de le préparer à apprendre un métier d'avenir. Les propos illustrant cette vision sont ceux qui soutiennent que :

✚ **Famille N'ga :** Il y a des enfants qui n'ont pas une intelligence faite pour l'école. Si tu décèles ça, mieux vaut le mettre au métier pour ne pas qu'il ne soit ni l'un ni l'autre. Tu vois c'est à cause de cela. Si tu mets ton enfant à l'école et qu'il redouble chaque année, il est préférable de le mettre au métier. C'est ainsi que j'en ai parlé à mon mari pour ne pas qu'il reste sans avenir demain. **(L.70-74 ; code 14).**

Dans l'ensemble, on peut remarquer que ces familles sont plus impliquées pédagogiquement dans le cursus scolaire de leurs enfants que celles des autres sous-catégories présentées précédemment. Si ces familles prennent de l'avance à partir de leur constat personnel sur la situation scolaire de leurs enfants, elles ne sont cependant pas en avance par rapport aux autres sous-groupes de familles rencontrées, car elles ont toutes pris la décision de retirer les enfants de l'école au primaire et cela, quelles que soient les raisons

avancées. Mais ce qui est fondamental dans leurs discours, ce sont les différentes raisons soutenues par toutes ces familles pour retirer leur enfant de l'école afin qu'ils exercent un métier auquel elles s'attendent à une plus grande opportunité économique qui accroîtrait leur ascension sociale.

Toujours en ce qui concerne les raisons qui conduisent au retrait des enfants de l'école, les familles interviewées ont dans une très faible proportion cité divers cas sous-jacents. Notons que la plupart des raisons évoquées ici ne sont pas du tout similaires à celles révélées précédemment. Par ordre d'apparition, il y a en premier lieu le manque de courtoisie envers le maître de l'école évoquée par certaines familles qui fut à l'origine du retrait de leur enfant de l'école pour un métier. Une autre raison évoquée est celle de la longue distance que parcourent les enfants pour se rendre à l'école et également des raisons liées au divorce des parents et au mauvais traitement qu'ont subi certains enfants dans leurs milieux d'adoption. Pour mieux illustrer ce point de vue, écoutons Makossa:

✚ **Famille Makossa :** Mon enfant vivait avec ma sœur. Elle s'était mal occupée d'elle et c'est ainsi qu'elle a fui pour me rejoindre. Et depuis qu'elle est venue, je ne l'ai pas mise à l'école. Je l'ai mise à la couture. (L.29-31 ; code 19).

À l'instar des familles à visées positives sur l'école, les familles non favorables à l'école attendent également de leurs enfants qu'ils réussissent dans leur métier et qu'ils leur rapportent plus de soutiens financiers.

✚ **Famille Sofa :** On s'attend à ce qu'il réussisse, et qu'il nous apporte aussi de l'assistance à son tour à travers son métier. Si on le laissait à l'école, il serait venu tout le temps avec le cahier en main. Or avec ce métier, il nous apporte toujours quelque chose en rentrant. (L.55-57 ; code 15).

✚ **Famille Sarrey :** Si Dieu l'aide à finir dans les meilleures conditions d'apprendre son métier, et quand je serais vraiment convaincue qu'il a bien maîtrisé son métier, j'irai demander sa main à son maître pour qu'il puisse travailler désormais pour lui-même afin de construire son avenir, fonder une famille, satisfaire ses besoins et de temps à autre faire face à quelques besoins de ses parents pour des fins de bénédictions. Pour ses propres intérêts parce que c'est un garçon, et il est appelé à se marier un jour pour faire face à ses propres besoins. Donc les parents ne vont pas trop espérer sur ses avoirs, sauf si lui-même prend conscience pour venir en aide à ses

parents. En tout cas, moi je pense qu'arriver à un certain âge, il doit être capable de faire face à ses charges, parce que c'est un garçon. (L.68-75 ; code 3).

On voit bien que la manière dont ces sous-catégories de familles envisagent le métier pour leurs enfants influence nettement leur décision à ne pas les laisser poursuivre leurs études et par conséquent d'y apporter les soutiens nécessaires à leur scolarisation. Il ne s'agit pas seulement de voir que les familles non favorables à l'école sont dans une précarité prononcée et qu'elles s'engagent à envoyer les enfants dans un métier qui ne rapporte rien. C'est d'abord parce que ces dernières croient intimement aux bénéfices des métiers qu'elles prennent la décision de les orienter. L'importante valeur que les familles accordent à la réussite sociale des enfants plus à travers les métiers qu'à l'éducation les pousse à les orienter vers ce secteur. Enfin, la relation coûts-risques-bénéfices recherchée dans le sens boudonien du terme prime sur l'instruction des enfants dans ces familles. Les familles ont mentionné par exemple que leurs choix consistent à faire en sorte que les enfants puissent faire face à leurs propres besoins et qu'ils arrivent également à épauler les parents comme l'expression de la recherche de la bénédiction s'ils le souhaitent. On peut voir ici que ces familles non favorables à l'école ont des attentes fortes par rapport à la réussite sociale et aux valeurs qui l'accompagnent.

À l'intérieur de ce même sous-groupe, d'autres familles ayant des attentes autres que les premières, ont soutenu qu'elles souhaitent tout d'abord que leurs enfants trouvent un foyer, puis ensuite maîtriser le travail pour lequel elles ont été retirées de l'école. Le raisonnement avancé par ces familles s'inscrit dans une logique traditionnelle qui fait de la jeune fille une femme d'abord, puis une épouse, une mère et cela, quel que soit son statut social et son niveau de réussite. Selon elles, une femme n'est réellement femme que lorsqu'elle est chez son mari.

✚ **Famille N'ga :** Mes attentes par rapport à ça sont de la voir dans un bon foyer avec un bon mari. Même si elle devient présidente de la République si elle n'a pas un bon mari son métier ne lui servira à rien. Donc avec un bon mari et son métier qu'elle a maîtrisé, l'avantage revient à elle et à son mari plus ses enfants. Nous nous serons les artisans de ce bonheur. Donc l'avantage que je tire de ça sera son bonheur. (L.85-89 ; code 14).

Bien que certaines familles se disent satisfaites de leur décision, d'autres familles par contre révèlent qu'elles ne sont pas du tout contentes de leur décision. Dans l'ensemble, elles expriment toutes un sentiment de regret et de grande déception face à leur pratique. Elles argumentent que les parents ne devraient pas retirer un enfant de l'école parce que cela entraîne des conséquences graves sur le développement personnel de l'enfant. Pour deux d'entre elles qui ne désespèrent pas totalement de l'importance du métier, elles estiment que l'école serait une garantie qui offre bien évidemment beaucoup plus d'opportunités aux enfants que le métier qu'ils exercent. En exprimant ce sentiment d'insatisfaction, deux d'entre d'elles précisent clairement :

- + **Famille Aiché** : Je n'ai pas aimé du tout cette décision, car je suis certaine qu'à l'école, elle trouvera des garanties dans la vie. Elle pourra subvenir à ses besoins et si je suis en vie encore subvenir accessoirement aux miens aussi. Mais du fait qu'elle se retrouve sans école maintenant, m'attriste à plus d'un titre. Le métier n'est pas un retard en soi ; mais l'école est une garantie. Tu peux apprendre le métier même après les études, mais le contraire est très difficile. (L.53-57 ; code 11).
- + **Famille Kötö** : Non, j'aurai dû lui le laisser continuer les études. Je pense qu'il allait être bien dans ça, et s'il devait continuer dans le commerce après, ça allait être facile. (L.48-49 ; code 23).

Ainsi, l'analyse des passages de ce discours nous permet toutefois de constater que ces dernières idées apparaissent comme une tentative d'autocorrection (des remords familiaux) d'une vision et d'une conviction qui étaient de mise, mais perçues aujourd'hui comme défailtantes. On voit bien dans ces extraits, dans le sens Boudonien du terme comment l'effet pervers d'une décision peut influencer les familles lorsque leurs objectifs ne sont pas atteints.

V.2.5. Perception des familles non favorables ou à visée non positive sur la réussite sociale

Les discours de ces familles sur la réussite sociale des enfants sont plutôt matérialistes et pécuniaires. De leur point de vue, il n'y a de réussite que lorsqu'il y a obtention d'un travail bien rémunéré qui permet aux enfants de se prendre en charge et de

s'épanouir pleinement dans la vie. Le désir de voir leurs enfants devenir des individus indépendants et autonomes financièrement sans être sous la responsabilité d'aucune personne est la position clairement défendue par certaines familles interviewées. Nous pouvons déceler de leurs définitions le rôle principal que tous les parents doivent jouer pour rendre leurs enfants plus responsables et conscients de leur avenir. Se fondant sur cet état d'esprit, la famille Zika relate ce qui suit :

✚ **Famille Zika :** La réussite sociale suppose être à mesure de se prendre en charge et soutenir sa famille. Personne ne peut rester sous la coupole d'un autre, il faut qu'il fonde tôt ou tard son foyer et être capable de se prendre en charge ainsi que ses enfants. Tu comprends !!! Quand on fait les enfants, on doit tout faire pour qu'ils puissent se prendre en charge, parce qu'en tant que parent, on peut faire tout pour eux dans la vie, il faut qu'ils arrivent à se prendre en charge obligatoirement. (L.61-65 ; code 8).

V.2.6. Des préréussites sociaux à sens unique

À ce niveau, l'idée d'une réussite sociale partagée entre l'homme et la femme ne semble pas de mise dans cette sous-catégorie des familles. Cette situation à l'image des familles à visées positives sur l'école traite de la même vision machiste de l'inégalité de réussite sociale entre les deux sexes. Sur ce, ces familles soutiennent que ce qui compte réellement est que l'homme puisse être capable de prendre entièrement sa femme et ses enfants en charge, ce qui signifie du coup que sa réussite sociale est indéniable et passe avant celle des femmes. Si la primauté est accordée à la réussite sociale de l'homme, ces parents n'excluent pas non plus celle de la femme qui vient à la rescousse de son époux et de ses enfants. L'un des plus illustratifs vient de la famille de Didi qui en fait la description plausible suivante :

✚ **Famille Didi :** Non, c'est différent hén ! Chez nous la femme est différente de l'homme, de garçon parce que bon nous on nous apprend que c'est l'homme qui sort il va chercher et la femme est à la maison, quand la femme est à la maison c'est l'homme qui sort, c'est l'homme qui sort, c'est qui est développé, c'est l'homme qui cherche l'argent, c'est lui qui cherche tout et il vient donner à la femme. L'homme et la femme n'ont pas les mêmes

réussites sociales. Ce n'est pas la même chose pour moi. Oui, la femme peut chercher comme les hommes le font, mais vous savez quand la femme sort pour aller chercher l'argent, il y a beaucoup de choses autour, les gens vont penser que la femme elle marche, elle fait le commerce, elle n'est pas tranquille, donc tu as vu, la femme peut chercher aussi comme l'homme, mais l'homme et la femme sont différents dans tous les domaines. **(L.110-118 ; code 20).**

L'analyse de cet extrait de Didi démontre bien la position machiste de certaines de familles par rapport à la réussite sociale de filles dans la société guinéenne. Ainsi, il convient cependant de comprendre que sur le plan des idéaux collectifs qui ressort des données empiriques, les familles proréussites sociales à sens unique ne sont pas ouvertes à une plus grande réussite sociale pour les femmes. Pas que ces familles ne prennent pas au sérieux la réussite sociale des femmes, mais elle n'est pas aussi déterminante pour elles dans ce sens que l'apport des femmes dans les familles est toujours considéré comme complément à celui des hommes. Il s'agit dans ce cas de comprendre une nette propension du pouvoir masculin sur les femmes. Mais cette posture se distingue de celle des autres familles qui se prononcent sur la réussite sociale pour tous. Dans ces familles, dites proréussites pour tous, l'idée de réussite sociale tant pour les hommes que pour les femmes constitue une assurance dans la quête de la stabilité économique des familles.

V.2.7. Des proréussites sociales pour tous

À partir des données obtenues sur le terrain, il apparaît clairement dans les discours assortis des entretiens avec les familles qu'une évolution significative des mentalités est présente au sein des familles tant pour la couche masculine que féminine. Le but ultime de la réussite sociale étant de subvenir aux besoins de la famille, ces familles ont mentionné qu'elles privilégient la réussite sociale de tous les enfants. Autant le garçon comme la fille doivent réussir quel que soit le type d'emploi ou de métier choisi. Concernant cette situation, le discours tenu par l'une des familles incarne bien cette réalité :

✚ Famille Tèmeh : S'il y a une différence? Peut-être s'il y a la différence c'est par rapport au nom qu'on leur attribué pour les distinguer en fonction de leur sexe. En appelant l'un garçon et l'autre fille. Sinon, là où nous

sommes maintenant, c'est la même chose. Il y a même des femmes qui sont plus fortes que les hommes. Oui, parce que présentement, tout ce que l'homme peut faire, la femme peut également le faire, si elle a le cœur et le courage, même s'il y a une différence, c'est peu. Actuellement, tu peux voir les femmes qui prennent en charge ses enfants, c'est elle qui donne les dépenses, c'est elle qui fait tout dans la famille, même si son mari est présent. Il y a aussi des hommes qui font tout pour leur femme, c'est lui qui fait tout à la maison, même en présence de leur femme, et cela ne fait rien, même déplacer un verre. L'homme et la femme, nous sommes tous égaux, ah ! Oui nous tous égaux, c'est ce que je viens de dire comme ça, à l'heure-là, la femme peut fonder sa famille et la prendre en charge et soutenir ses enfants dans les études et son mari s'il ne travaille pas. Elle sort le matin pour aller travailler et revenir donner des dépenses et faire la cuisine pour ses enfants et son mari, donc c'est ça. Si c'est le commerce que tu fais, tu fais ton commerce et après tu viens faire la cuisine pour lui pour qu'il mange, donc ça prouve que nous sommes tous égaux. (L.119-133 ; code 9).

En abondant dans le même sens, une autre famille soutient l'idée selon laquelle la seule différence qui existerait entre l'homme et la femme est la chance d'avoir un bon mari. Hormis ça, tout ce que l'homme peut faire la femme peut aussi le faire. L'idée directrice qui domine dans ces familles est l'égalité de chance entre l'homme et la femme en matière d'accès à l'emploi. Elles sont toutes unanimes qu'une femme autant qu'un homme doit travailler et être autonome. Aussi, elles soutiennent à travers cet extrait que les femmes en position de réussite sociale peuvent sacrifier leur avenir professionnel au profit du bien-être de leur famille avec le peu qu'elles gagnent dans leurs activités respectives. C'est pourquoi elles doivent se battre au même titre que les hommes pour réussir dans tous les domaines.

Enfin, une des familles qui a émergé de cette sous-catégorie a une vision toute particulière de la réussite sociale entre l'homme et la femme et s'élançait vers une perspective plus globalisante et généraliste fondée sur la religion. L'interviewé de la famille concluait en affirmant que :

✚ **Famille Diya** : Comme le dit le Coran, il n'y a pas de différence entre l'homme et la femme en matière de réussite sociale. Comme on le dit souvent un adage guinéen que le premier mari d'une femme est son métier. Si la femme réussit ce métier, elle pourra venir en aide à son mari. Mais s'il est question que ce soit le mari qui doit tout prendre dans le foyer, je crois

qu'il va vite vieillir. En ce moment cette réussite sociale doit s'appliquer autant sur l'homme que sur la femme. **(L.66-71 ; code 23)**.

Au regard de l'ensemble des informations collectées, il est possible de constater que les familles interviewées développent majoritairement des relations stratégiques qui s'intègrent explicitement dans l'individualisme méthodologique de Boudon (1979) en termes de coûts-risques-bénéfices. Dans cette logique, nous estimons que le socle de la prise de décision parentale dépend de la rationalité des parents et de l'environnement dans lequel ils vivent dans le sens bronfenbrennien du terme. Cette rationalité, comme le montrent les données, n'est pas toujours absolue. Cela nous pousse à dire que faire référence à l'acteur parent permet d'identifier et de comprendre leurs attentes par rapport aux enfants qu'ils retirent de l'école.

V.2.8. Les regrettés de la décision

Ces familles rapportent qu'elles regrettent aujourd'hui leur décision de retirer leur enfant de l'école. Elles expliquent par ailleurs que c'était le seul moyen pour elles d'agir parce qu'elles ne voyaient plus aucune autre issue pour sauver leurs enfants. On peut donc comprendre que dans la pratique, les regrettés de la décision chez les non favorables à l'école ne parviennent à prendre la décision que lorsqu'ils jugent que cela constitue le dernier recours. De ce fait, la décision qui est prise n'intervient qu'à contre-courant de leur volonté. C'est sur ces notes que la famille Guindo répondait dans ces lignes : « Je ne suis pas satisfaite de cette décision parce que je n'avais rien c'est pourquoi. Cette décision s'est imposée par défaut, car je n'avais pas de solution. Si tu n'as rien, personne ne voudra prendre ton enfant à l'école ». **(L.83-85 ; code 12)**.

Ces familles, bien que pas favorables à l'école selon ce qui ressort dans les résultats, le sentiment exprimé lors des entretiens a fait apparaître leur mécontentement et la douleur qu'elles ont ressentie en prenant cette décision. Les regrettés de la décision qualifient aujourd'hui leur décision de « dure », de « non-sens » et « sans avenir ». Le fait de prendre la décision de retirer leur enfant de l'école a été très mal ressenti par ces familles et puisque leur souhait était de voir les enfants poursuivre leurs études, mais que cela s'est avéré décevant, leur faire apprendre un métier s'offrait à eux comme la seule et unique option

pour assurer leur réussite sociale. Concernant cette situation de désagrément ressenti par ces familles, la famille Sofa nous confie : « Je n'étais pas du tout content ce jour-là. Mais je ne pouvais rien ce jour ». (L.101 ; code 15). S'illustrant dans la même perspective, en affirmant son profond sentiment de regret, la famille Kötö nous rapporte en ces termes :

✚ **Famille Kötö** : Quand j'ai retiré mes enfants de l'école, ce jour-là j'ai ressenti le regret, ce n'était pas ma volonté. J'ai des amis et des voisins dont les enfants ont étudié jusqu'à l'université. Si moi mes enfants n'ont pas pu étudier, je prie Dieu qu'ils réussissent dans les métiers qu'ils apprennent parce qu'on peut étudier une filière et ne pas travailler dans ce domaine, on peut commencer par le commerce par exemple. Non, ce n'était pas une décision facile à prendre. J'y ai longtemps réfléchi, mais comme les moyens ne me permettaient plus, j'ai trouvé qu'il était nécessaire de faire comme ça c'est en cela qu'on pourrait s'entraider. (L.106-112 ; code 21).

Ce sous-groupe de familles non favorables à l'école atteste que le moment n'était pas opportun pour prendre cette décision de retirer leur enfant de l'école. Pour ce groupe de familles, elles auraient dû attendre encore pour donner plus de chances aux enfants de poursuivre les études afin qu'ils puissent s'améliorer davantage. Si au début le désir de continuer les études ne signifiait pas grand-chose pour ces répondants, car selon elles, vu leur situation actuelle et leur performance en classe, elles considéraient que les enfants avaient peu de chances de pouvoir continuer leurs études jusqu'à l'Université. Lors des entretiens avec les regrettés de la décision, cette opinion avait complètement changé, laissant place à un sentiment de regret très révélateur dans leurs propos. La raison évoquée par la famille Ara est la suivante : « Non, je ne crois pas si cette décision a été prise à temps, j'aurais pu attendre pour voir, s'ils étaient en mesure de s'améliorer, bien que j'ai mis presque deux ans à attendre avant de mettre en exécution cette décision ». (L.64-68 ; code 4).

V.2.9. Les fières de la décision

Contrairement aux regrettés de la décision, les familles fières de leur décision ont reconnu qu'il était opportun de prendre cette décision pour plusieurs raisons. Le fait de prendre cette décision a permis aux parents de solutionner un certain nombre de problèmes

qui auraient pu avoir des conséquences graves sur le développement personnel des enfants et sur le fonctionnement de la famille. Nombreuses sont celles qui ont défendu le fait que cette décision a entraîné des changements importants dans leur vie et celle de leurs enfants. Elles ont de façon presque tout à fait similaire cité des éléments qui sont souvent apparus comme récurrents et qui comportent une importance capitale pour comprendre leur logique. En effet, les fières de la décision ont beaucoup parlé de la peine qu'ils avaient par rapport à la situation de leurs enfants. La crainte que ceux-ci ne tombent dans une mauvaise compagnie qui les influencerait négativement. De peur qu'ils n'adhèrent aux groupes de malfrats, où qu'ils restent à la maison à ne rien faire, certaines ayant le souci d'assurer la relève pour leurs vieux jours ont supposé que le moment était opportun pour la prise de décision. Et pour d'autres, par le fait que les grands frères de la fratrie ont fini les études et ne trouvent pas de travail, sont entre autres des éléments cités par les familles pour justifier l'opportunité du retrait des enfants de l'école. Ces familles ont expliqué que les seules ressources qui leur permettaient de faire face aux frais scolaires de leurs enfants provenaient des différentes activités qu'elles exercent (commerce, l'agriculture, la maçonnerie, etc.) et prouvant qu'il était autant opportun et précieux de prendre cette décision, le discours de ces familles interviewées en est une illustration.

- ✚ **Famille Afan :** Pour moi, au moment où je prenais cette décision, je pensais qu'elle n'était pas bonne pour moi. C'est par après quand j'ai reçu les éloges de son maître à son encontre dans ce métier, que mon cœur s'est un peu adouci.
- ✚ **Famille Kötö :** Oui. J'ai décidé de le faire maintenant avant que ça ne soit tard parce que si les enfants sont avancés dans les études jusqu'en 11 ou 12^es années, ça allait être plus compliqué que l'âge auquel je les ai retirés de l'école. Déscolariser les enfants lorsqu'ils sont plus jeunes est plus facile, il n'y a pas assez de difficultés à le faire et les enfants ne se fâcheront pas contre le parent qui a pris la décision. Mais s'ils grandissent, avancent dans les études, découvrent ce que les parents n'ont pas découvert, ça va être plus difficile de les retirer de l'école et les mettre à autres choses. **(L.114-120 ; code 21).**

À lumière de ce qui précède, la position des familles reste mitigée par rapport à la facilité ou à la difficulté éprouvée lors de la prise de décision. Toutefois, sur cette question,

il en ressort que chaque famille présente une logique propre à elle, quelle que soit la douleur ressentie ou la fierté exprimée après avoir pris la décision et agir comme tel.

Encadre 2 : La précarité visible des familles interviewées accentue leur obligation de se soumettre à différentes alternatives, qui se conclue par le retrait des enfants de l'école. Ainsi, la quête du gain s'accompagne conséquemment d'une rupture entre l'image qu'elles avaient de l'école, de son fonctionnement et de tous les acteurs éducatifs et de leurs attentes. Dans le cas des familles non favorables à l'école ou à visées non positives sur l'école, cette rupture s'inscrit également dans le même paradoxe, scolarisation et retrait des enfants du système scolaire. Ces familles, en plus de citer la précarité comme facteur de motivation de leur décision, rapportent aussi que les enfants n'étaient pas intellectuellement disposés à continuer les études. Il s'avère que ces familles sont au départ, et comme d'autres, plutôt déçues de l'école. L'une des alternatives ,qui s'impose à elles, est la recherche des avantages auprès des enfants. Cependant, la logique face à leur situation de précarité, qui s'avère décisive concernant le retrait des enfants de l'école, est celle des coûts-risques-bénéfices. Pour y arriver, chaque famille utilise de façon stratégique sa marge de liberté afin de pouvoir atteindre ses objectifs et réussir dans ses projets. Ainsi, il s'avère que se sont surtout les expériences personnelles et les vécus de chaque famille qui influencent leurs logiques et orientent leurs comportements, et aussi leur appartenance à différents groupes socio-économiques ou culturels.

V.3. Les familles proformations coraniques

D'entrée de jeu, il convient de préciser que ce dernier profil assorti des résultats a balisé un nouveau champ qui est plus exploratoire que ceux présentés précédemment. Le profil des familles proformations coraniques demanderait plus de données pour dresser un profil plus congruent. Néanmoins, nous procéderons à une présentation succincte de ce profil de familles qui diffère des deux premières sous-catégories. Cette sous-catégorie faiblement représentée par rapport aux précédentes au nombre de cinq familles, concerne les familles qui favorisent les deux types d'enseignement, l'école moderne et l'enseignement coranique, mais avec plus de considération pour le dernier. Dans ces familles, les enfants bénéficient des deux types d'enseignement, mais à l'analyse des résultats du terrain, on comprend selon ce que ces familles rapportent que l'enseignement de type coranique compte beaucoup plus pour elles que l'enseignement de type moderne. Cette position s'explique particulièrement par les attentes que ces familles ont de la vie future après la mort. Dans ces familles, l'idée dominante est que l'école moderne permet de mieux vivre dans ce monde ici-bas, mais pas dans l'au-delà.

Pour ces familles, l'école moderne ainsi que l'école coranique ou les foyers coraniques ont chacune son importance dans la société. En apportant leur vision sur ce choix, ces familles expliquent qu'il est important d'aller à l'école et d'instruire les enfants parce qu'aucun pays ne peut rester sans avoir des hommes cultivés qui sachent lire et écrire. Elles soutiennent que seuls la plume et le papier peuvent faire bouger et changer le monde. Ces familles se disant adeptes des deux instructions, école française et celle coranique, poursuivent leurs propos en affirmant ce qui suit:

- ✚ **Famille Tanouh :** On doit partir à l'école puisqu'un pays ne peut jamais bâtir un pays sans le savoir. Le Bic et le papier sont deux choses qui façonnent le monde. Construire un avion, un bateau, une voiture même se vêtir et autres sont possible au savoir, car les machines qui conçoivent toutes ces choses ne sont manipulées que par une personne qui a été à l'école. C'est pourquoi l'instruction est d'une importance immense. Je suis partisan de l'instruction coranique et moderne. Et c'est pourquoi j'ai fait scolariser mes enfants par ce que je l'ai aimée. Comme je n'ai pas fait l'école française c'est pourquoi j'ai mis mes enfants. **(L.25-31; code 13).**
- ✚ **Famille Mowdow :** Le fait d'aller loin dans les études est une chose parce que ça permet aux gens de travailler, quelles que soient les difficultés ce sont

ceux qui ont étudié qui travaillent, moi je n'ai pas étudié donc je ne peux travailler. L'école est bonne pour ce bas monde, mais seul l'arabe peut nous aider à l'au-delà. Si l'on maîtrise bien l'arabe, c'est ce qui va nous aider dans l'au-delà. L'école c'est pour ce bas monde. En tout cas, c'est ce que je pense, je ne connais pas pour toi. (L.18-22 ; code 2).

Les explications fournies par ces familles nous éclairent bien sur leur conviction sur cet état de fait, car selon ce qu'elles croient, poursuivre les études est une bonne chose, mais cela ne se limite qu'ici dans ce bas monde. Faire des études peut aider une personne à avoir du travail et à pouvoir se prendre en charge dans cette vie sur terre, mais en réalité elle ne peut rien apporter dans l'au-delà. Ces familles, imbues de leurs croyances religieuses considèrent l'école comme un moyen pour se frayer un chemin pour pouvoir se sustenter dans ce monde. Pour elles, seule la maîtrise du coran et les préceptes de l'islam pourraient sauver l'homme des feux de l'enfer après la mort. Cette influence religieuse pourrait aussi avoir une incidence sur le parcours scolaire des enfants.

V.3.1. Des décideurs non-négociateurs

Dans ce sous-groupe de familles, les décisions sont de type vertical, ce qui ne laisse aucune place à la négociation une fois que les familles ont décidé de retirer leurs enfants de l'école. La majorité des familles proformations coranique ne s'informent auprès de personne et n'associent aucune personne de la fratrie pour prendre la décision de retirer leur enfant de l'école. Dans cette posture, leur démarche rejoint celle des décideurs non-négociateurs des deux premiers sous-groupes de familles présentées dans les sections précédentes. Par rapport à la nature de la décision prise, les familles proformations coranique ne prennent pas beaucoup de temps pour prendre la décision de retirer leur enfant. Elles consacrent par contre assez d'efforts pour faire apprendre à réciter le coran aux enfants et leur parler de métiers que de les encourager pour l'école moderne. Le choix de ces familles ne se limite pas seulement au retrait des enfants de l'école, il va jusqu'à déterminer le type de métier que devraient faire les enfants. Sur ce point, les familles proformations coranique diffèrent des familles non favorables à l'école, qui accordent une écoute pour le choix des enfants, donc offrent des options possibles à ces derniers pour le choix des métiers et rejoignent les familles à visées positives sur l'école pour qui le choix

d'un métier pour les enfants dépend de ce qu'elles jugent meilleur pour ces derniers. Elles sont donc des décideuses absolues.

Par ailleurs, aussi autoritaires qu'elles le soient, ces familles ont dans leur majorité eu un maximum de temps de réflexion avant de prendre la décision de retirer leur enfant de l'école. Ce qui veut dire que la prise de décision dans ce sous-groupe de familles ne se fait pas à la hâte, bien qu'elles aient un pouvoir sans contredit sur leurs enfants. Ce sous-groupe de familles considère qu'il ne s'agit pas de se précipiter pour prendre une décision, il consacre leur temps à observer les autres enfants du voisinage, donc à peser le pour et le contre de la décision.

- ✚ **Famille Kötö** : Non, ce n'était pas une décision rapide, j'ai longtemps réfléchi avant de prendre cette décision parce que tout le voisinage ici a scolarisé ses enfants, si ces enfants acceptent le temps qu'ils vont passer à l'école, ils pourront régner un jour. (L.46-48 ; code 21).

V.3.2. Des familles attentives pressées ou des observateurs pressés

Ici, par rapport aux raisons évoquées, ces familles n'ont évoqué aucune raison apparente pour justifier le retrait des enfants de l'école. Comme on peut le voir dans le discours de ces familles, les parents s'appuient plus à parler de préparer le futur de leurs enfants que d'avancer d'autres raisons à l'image des familles à visées positives sur l'école et celles non favorables à l'école. Le cas de la famille Mowdow est très illustratif et résume bien ce point de vue :

- ✚ **Famille Mowdow** : Pour son futur, qu'il travaille, qu'il ait un métier, s'il a des moyens qu'il puisse aller de l'allant avec ça et qu'il nous aide aussi, mais s'il n'a pas les moyens c'est ça aussi. (L.48-49 ; code 2).

À partir des discours rapportés par les familles, on peut voir dans ce sous-groupe de familles que les parents misent beaucoup plus sur la réussite sociale de leurs enfants qui constitue pour elles l'assise d'une vie meilleure. En faisant le choix de ce métier, ces familles sont convaincues que leurs enfants pourront non seulement réussir dans ces métiers et qu'avec ce travail, qu'ils pourront avoir la maturité nécessaire pour être reconnaissants

envers leurs familles. Dans le cas où cela ne se solde pas sur du positif, elles se résolvent naturellement à la fatalité. L'extrait évoquant cette idée de fatalité dans la famille Mowdow est ceci : « mais s'il n'a pas les moyens, c'est ça aussi ». Cela signifie que ce sous-groupe de familles, contrairement aux deux précédents, souscrit à l'idée qu'ils n'auront aucune seconde option si leurs enfants échouent au métier pour lequel ils ont quitté l'école. La croyance à l'apprentissage qui prévaut prive ces familles de se mobiliser pour accompagner leurs enfants dans la nouvelle mission qu'elles leur imposent.

V.3.3. Des proréussites sociales pour tous

Comme on peut le constater à travers le choix des métiers, les familles proformations coranique sont plus favorables à une réussite sociale pour tous qu'à une réussite sociale à sens unique. Ces familles attestent que tous les enfants doivent réussir dans la vie, sans distinction de sexe. Autant pour les filles que pour les garçons, les familles doivent se battre pour qu'ils réussissent tous au même pied d'égalité, car ce que les garçons peuvent faire dans la vie, les filles sont également capables de le faire. Donc, les familles ne devraient pas prioriser la réussite d'un seul côté.

✚ **Famille Tanouh** : Il y a une différence, non. En ce sens que si Dieu te donnait une fille dans le mariage, tu l'éduques bien et la mets à l'école. Elle pourra un jour prendre soin d'elle, de son mari ainsi que de ses enfants dans son foyer. La fille doit être chérie tout en bien veillant sur elle. Donc nous devons bien éduquer nos enfants fille ou garçon pour qu'ils puissent nous servir et se servir. La fille et le garçon doivent être égaux dans le travail. D'ailleurs quand la fille travaille, elle peut venir au secours de son mari et de ses enfants. Mais si elle ne fait rien dans la vie, cela va se répercuter sur ses enfants qui seront comme elle. **(L.86-92 ; code 13)**.

On découvre dans les discours des familles proformations coranique que la primauté est accordée à l'égalité de chance de réussite sociale pour les sexes. La position de ce sous-groupe de familles est similaire à celle des familles proréussites sociales pour les deux premiers sous-groupes présentés dans les familles à visées positives et des familles non favorables à l'école. À cette fin, dans les familles proformations coranique, le choix des métiers s'avère un élément important et pris au sérieux. Ce qui veut dire qu'avant d'attendre de se résoudre à toute idée de fatalité lorsque les enfants ne réussiront pas dans

leur métier, ces familles doivent procéder à un choix rigoureux de ce que leur enfant doit faire une fois qu'elles ont pris la décision de les retirer de l'école. On voit dans l'extrait du discours de la famille Tanouh que bien que l'accent soit mis sur la réussite pour tous, elle insiste un peu plus sur la réussite sociale des filles, ce qui montre qu'elle est plus soucieuse de ces dernières que pour celles des garçons. En dépit de cette particularité soulevée par ces familles, l'ancrage commun à toutes ces familles est plus pour la réussite sociale pour tous les enfants retirés de l'école pour des raisons connues, justifiées ou non et qui demande une réelle implication des familles dans le processus d'apprentissage des métiers par les enfants. Comme le dit la famille Kötö :

✚ **Famille Kötö :** En ce qui concerne la réussite sociale des enfants, ce sont nous les parents qui devons les orienter dans ce qu'ils doivent faire. Parfois les enfants ne sont pas contents lorsqu'on les retire de l'école, mais les parents doivent les aider à choisir le métier qui les convient. C'est ce que j'ai fait avec tous mes enfants, j'ai mis chacun dans le métier qu'il a choisi. Certains de mes enfants n'étaient pas contents de quitter l'école, mais actuellement comme ils commencent à avoir un peu d'argent dans le métier qu'ils apprennent, on n'en parle plus (**L.70-76 ; code 21**).

V.3.4. Les fières de la décision

Ces familles donnent une large place à la dimension morale et religieuse à la décision qu'elles ont prise par rapport au retrait et au choix des métiers pour les enfants. Dans la mesure où elles considèrent que tout ce qui compte c'est de pouvoir se prendre en charge dans cette vie et le plus important est que l'enfant puisse maîtriser le coran qui représente son futur et qui peut même l'aider dans son métier de ce monde. Ces familles ne ressentent aucun regret d'avoir retiré leur enfant, elles sont plutôt fières de leur décision en ce sens qu'elles trouvent que leur enfant commence à bénéficier du fruit de leur métier.

✚ **Famille Sofa :** Oui, c'est le moment de prendre cette décision, mais comme on ne sait jamais de quoi sera fait demain, parce qu'en tant qu'humain, Dieu ne nous a rien facilité dans cette vie, tout ce qu'on entreprend dans cette vie, si Dieu n'accepte pas que cela se réalise à temps voulu, ça ne sera réalisé pas, mais aujourd'hui, Dieu merci, mon fils fait un métier il commence à gagner de l'argent petit à petit. Hier, je ne pouvais pas tout assumer seul, mais actuellement nous sommes deux donc on s'entraide bien. (**L.102-107 ; code 15**).

La fierté qu'ont ces familles en ayant retiré leur enfant de l'école se fonde essentiellement sur la croyance qu'elles ont de la religion musulmane, qui représente pour elles le chemin qui conduit au bonheur de ce monde et de l'au-delà. Même si elles restent convaincues des apports incontournables de l'école moderne, elles ont un penchant plus salvateur pour l'école coranique qui représente tout à leurs yeux. Les familles proformations coranique expriment bien leur fatalisme à travers cet extrait de la famille Sofa, qui se focalise sur l'incertitude de la vie, « on ne sait jamais de quoi sera fait demain » et « Dieu ne nous a rien facilité dans cette vie » pour reprendre les mots de la famille Sofa.

Sur ce plan, les familles proformations coraniques se montrent plus déterministes que les autres types de familles rencontrées dans le cadre de cette étude. Ces familles, selon ce qui apparaît dans les résultats, sont prêtes pour faire un suivi très rapproché de leurs enfants dans leur métier pour que ces derniers répondent à leurs attentes. Par contre, dans les autres types de familles rencontrées, ce genre de discours ne semble pas apparaître. Ce qui importe pour ces familles c'est la réussite sociale des enfants. De cette manière, on se rend compte que le substrat entre toutes ces familles est la réussite sociale de leurs enfants, mais celles-ci sur le dernier point se distinguent par la vision très fataliste de la réussite sociale des enfants. Si les familles proformations coraniques possèdent déjà une importante vision religieuse, même s'il est plus élevé que celui des deux autres types de familles, là où elles se recourent véritablement, c'est sur le plan des raisons économiques. Même si, ce point n'apparaît pas clairement dans les discours des familles militantes chancelantes, l'une des caractéristiques communes les plus couramment partagées entre les trois types de familles est le calcul de rationalité de Boudon (1979) coûts-risques-bénéfices à attendre du retrait des enfants de l'école pour qu'ils exercent un métier. Nous allons dans le schéma ci-dessous présenter une des similitudes et dissimilitudes entre les trois profils de familles.

Encadré 3 : Dans ces familles, certaines réponses parentales révèlent une pensée stéréotypée et une attitude influencée par différents préjugés concernant l'école moderne tels que (l'école pervertie les mœurs, elle n'a rien à nous offrir, aller à l'école est une perte de temps, l'école égale dépense...). A part le profit qu'elles entendent tirer de l'école moderne dans ce monde ici-bas, ces familles, même si elles optent pour une logique coûts-risques-bénéfices qu'elles peuvent tirer de l'école moderne, elles

Tableau 12: Convergences et divergences entre les familles

Trois profils de Familles	Convergences des raisons liées au retrait des enfants de l'école	Divergences
Familles à visées positives sur l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Des familles à ressources limitée • Des décideurs non négociateurs et négociateurs • Réussite sociale à sens unique et pour tous 	<ul style="list-style-type: none"> • Elle ne sont pas des familles attentives ou des observateurs pressés
Familles à visées non positives sur l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Des familles à ressources limitées • Des décideurs non négociateurs et négociateurs • Réussite sociale à sens unique et pour tous 	<ul style="list-style-type: none"> • Des familles attentives pressées ou observateurs pressés
Familles proformations coraniques	<ul style="list-style-type: none"> • N'évoquent pas la précarité • Réussite sociale pour tous 	<ul style="list-style-type: none"> • Des familles attentives pressées ou observateurs pressés • Des décideurs non négociateurs

Nous présentons respectivement dans la figure 7 quelques similitudes et dissimilitudes des 3 profils de familles. Puis dans la figure 8, nous présenterons une modélisation du cadre théorique.

Figure 8: Quelques éléments de similitudes et dissimilitudes des 3 profils de familles

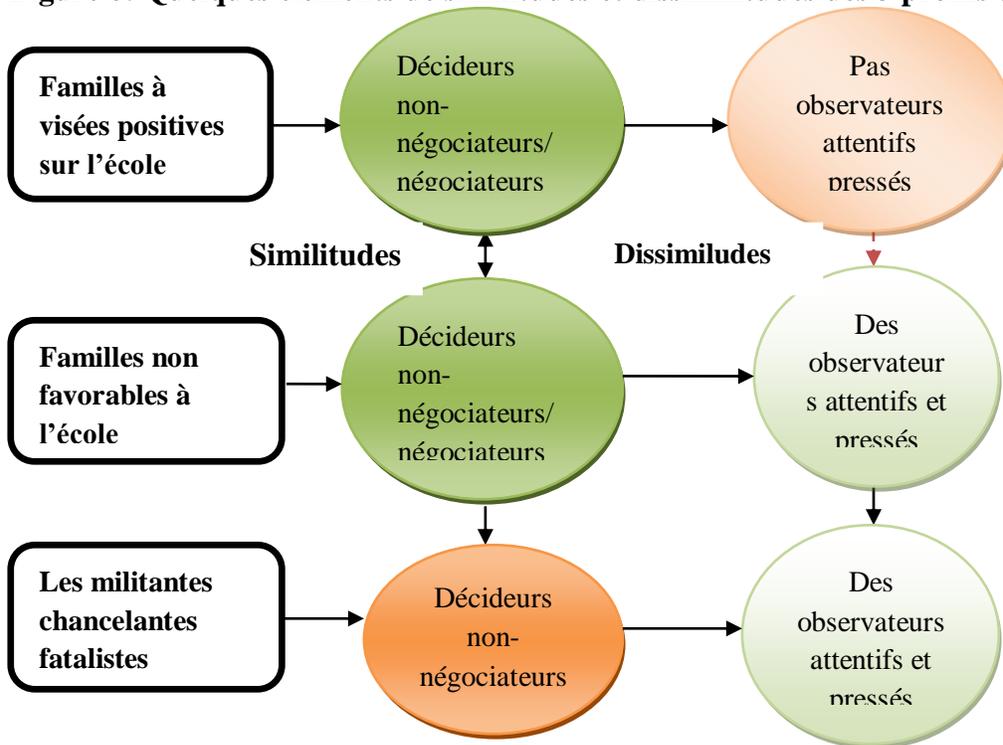
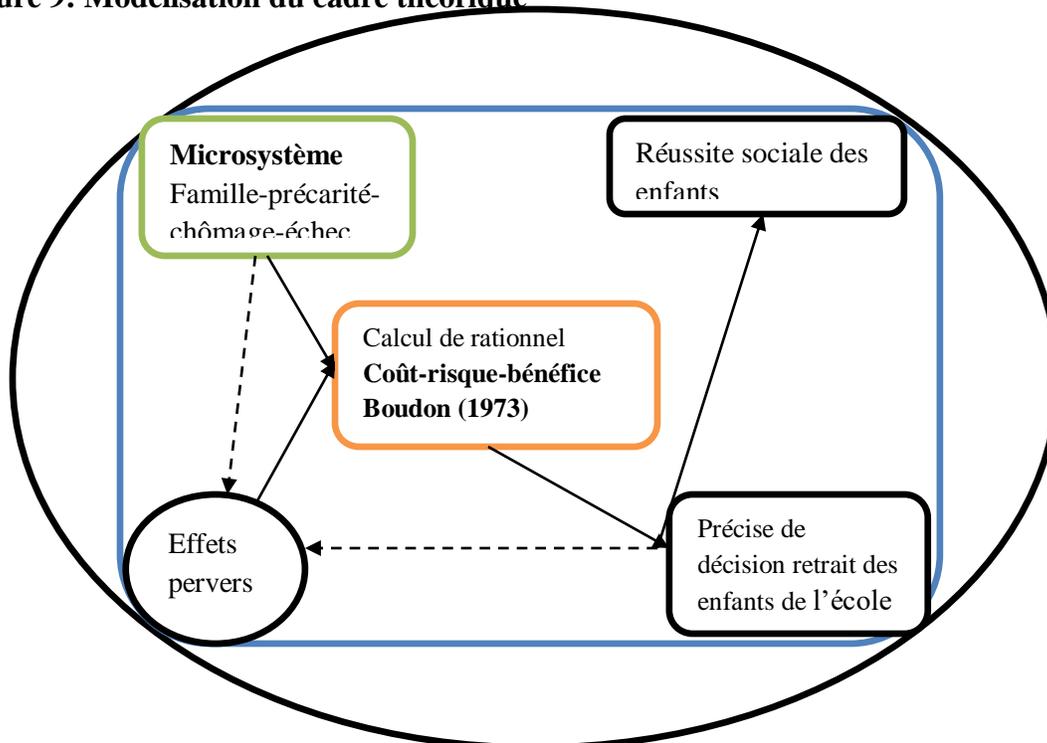


Figure 9: Modélisation du cadre théorique



Conclusion

Les résultats présentés dans ce chapitre ont permis de dresser trois profils de familles qui retirent leur enfant de l'école pour les orienter vers différents corps de métiers. En fonction de ce qui est sorti des résultats en lien avec le guide d'entretien élaboré à cet effet, nous les avons présentés suivant une même logique, en mettant en exergue les éléments les plus descriptifs qui ont émergé lors de l'analyse des données. Pour plus de clarté, trois fiches de synthèse ont été conçues à partir des résultats présentés en fonction de la rationalité coûts-risques-bénéfices de Boudon (1979) à laquelle les familles guinéennes s'identifient.

Ici, sont présentés dans chacune des colonnes à gauche, la rationalité coûts-risques-bénéfices de Boudon 1979 et à droite, quelques éléments des données empiriques liés à cette rationalité.

Tableau 13: Synthèse des profils des familles à visées positives sur l'école

Familles à visées positives sur l'école	
Modèle de rationalité coûts-risques-bénéfices de Boudon (1979)	Sous-catégories descriptives
IM (Individualisme Méthodologique) : Rationalité de l'acteur	Conduit au processus de prise de décision au niveau de 5e année du primaire (réussite sociale privilégiée)
Coûts-risques-bénéfices	Précarité et chômage dans les familles, attentes élevées envers les enfants
Attentes de l'acteur	Objectif plus moins atteint par la réussite sociale des enfants
Choix ou liberté d'action	Pouvoir d'agir en toute liberté (négociateurs et non-négociateurs)
Effets pervers	État sentimental? Regret et fierté

Tableau 14: Synthèse des profils des familles non favorables à l'école

Non favorables à l'école	
IM (Individualisme Méthodologique) : Rationalité de l'acteur	Conduit au processus de prise de décision au niveau de 5e année du primaire (réussite sociale privilégiée)
Coûts-risques-bénéfices recherchés	Précarité, études très longues, enfants pas doués, échecs répétés, attentes élevées envers les enfants
Attentes de l'acteur	Plus de réussite sociale pour les enfants par les métiers
Choix ou liberté d'action	Pouvoir d'agir en toute liberté (négoceurs et non-négoceurs), négocient plus avec les enfants.
Effets pervers	Mauvais choix, souci de canaliser l'enfant (sentiment de fierté et de regret)

Tableau 15: Synthèse des familles proformations coraniques

Proformations coraniques	
IM (Individualisme Méthodologique) : Rationalité de l'acteur	Conduit au processus de prise de décision au niveau de 5e année du primaire (réussite sociale privilégiée)
Coûts-risques-bénéfices recherchés	Préparer futur de l'enfant, finalité recherchée meilleure rétribution par le coran.
Attentes de l'acteur	Vision plus fataliste de la réussite sociale
Choix ou liberté d'action	Pouvoir d'agir en toute liberté sans négociation
Effets pervers	Aucun regret

CHAPITRE VI : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette recherche comporte deux grandes parties, divisée en six chapitres. La première partie de cette recherche présente le chapitre sur la problématique qui décrit les éléments contextuels du problème à l'étude, liée principalement à l'éducation des enfants en Guinée. Il a aussi été possible d'aborder le second chapitre, le cadre d'analyse à l'étude, soit celui de la rationalité coûts-risques-bénéfices de Boudon (1979) qui est soutenu par le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Pour collecter les données requises à l'analyse du phénomène, le troisième chapitre de cette recherche a abordé une méthodologie qui s'inscrit dans la lignée de la recherche qualitative en privilégiant les entretiens semi-dirigés auprès des familles des enfants. Il faut mentionner qu'à ce niveau de la recherche certaines limites ont été constatées allant de la taille et de la nature de l'échantillon choisi. Aussi, le processus du recrutement à la fin des entretiens a suivi une démarche particulière qui n'était pas prévue au début des entretiens, celle de l'effet de boule de neige. L'analyse de contenu a été la principale démarche privilégiée dans cette recherche, en partant des profils des familles assorties des résultats empiriques. Le cinquième chapitre de cette recherche présente les résultats collectés sur le terrain à partir desquels sont analysés différents profils de familles. Enfin, le sixième chapitre de cette recherche traite de la discussion des résultats qui consiste à faire le tour de chacun des trois objectifs de la recherche. À la lumière des discussions qui seront faites autour de ces objectifs, nous nous évertuerons à faire une brèche sur des recherches futures dans le système éducatif en Guinée. Avant d'aller plus loin, essayons de nous rappeler de nos questions et objectifs qui ont conduit l'ensemble de cette étude.

Cette recherche vise à explorer cette problématique en se basant sur les raisons qui poussent les parents à retirer leur enfant de l'école pour les orienter vers les métiers, ceci dans le but de comprendre les attentes qu'ils ont de cette action. La question de recherche est la suivante : *Comment se déroule le processus de prise de décision parentale pour retirer un enfant à l'école?* C'est dans un objectif de porter notre attention au choix rationnel des parents que cette thèse s'inscrit.

De cette question principale découlent des questions spécifiques :

- Concrètement, nous voulons savoir : qu'est-ce qui motive les parents à prendre la décision de retirer leur enfant de l'école pour l'orienter vers d'autres métiers même quand ceux-ci sont en situation de réussite?
- Quelles perceptions les parents ont-ils de la réussite sociale de leur enfant?

Pour cerner la motivation qui pousse les parents à faire le choix de retirer leur enfant de l'école, cette étude a pris en compte trois objectifs de recherche qui découlent de la problématique.

- Comprendre les motifs (raisons) qui poussent les parents de la préfecture de Kindia à retirer leur enfant de l'école pour les orienter vers des métiers au niveau du second cycle du primaire.
- Mettre en application la logique coûts-risques-bénéfices de la rationalité de Boudon (1973) recherchée par les parents dans un contexte guinéen.
- Saisir leurs perceptions de la réussite sociale de leur enfant.

VI.1. Premier objectif : Les motifs de la prise de décision de retirer les enfants de l'école chez les familles guinéennes

Comprendre les motifs qui poussent les parents de la préfecture de Kindia à retirer leur enfant de l'école pour les orienter vers des métiers au niveau du second cycle du primaire a été le premier objectif de cette recherche. Au regard des données présentées, on peut être amené à conclure que les profils des familles varient d'un profil à un autre, mais en réalité, ils ne se distinguent pas du point de vue d'origine sociale. Ils sont essentiellement les mêmes bien qu'ayant des visées positives ou négatives et tout aussi mitigées sur l'école. Ce qui importe plus et qui est apparu amplement dans les résultats, ce sont les motivations qui ont amené les familles à prendre la décision de retirer leur enfant de l'école²².

À la lumière des résultats obtenus, les familles ont évoqué majoritairement la précarité familiale comme l'une des principales raisons du retrait des enfants de l'école. Ce

²² Nous ferons un petit rappel de ce point dans le troisième l'objectif, ceci dans le but de montrer le point de jonction entre la position face à l'école et celle de la réussite sociale des enfants.

facteur de précarité des familles ou de manque de moyens largement mentionné dans les deux premiers profils a pris en compte quelques caractéristiques individuelles familiales qui permettent de rendre plus significative la logique des familles. Les données révèlent donc que c'est dans les deux profils de familles que la décision de retirer les enfants de l'école pour apprendre un métier s'impose plus aux parents que dans les familles proformations coraniques qui ne mettent pas l'accent sur le facteur de précarité familiale, mais de leur propre vouloir. Ainsi, l'analyse des informations obtenues nous amène à comprendre que la possession d'un bien économique est cruciale pour toutes les familles, quel que soit leur profil. Ce qui veut dire que le capital économique que possèdent les parents est prépondérant dans la réalisation de la poursuite scolaire des enfants. Sur cet aspect, les familles interviewées rejoignent les études internationales réalisées sur les relations familles-écoles en Europe, précisément en France Duru-Bellat, Mingat et Jarousse (2003), et en Amérique du nord, particulièrement à Québec Janosz et al., (2000) et en Afrique, au Sénégal Gomis (2003). Dans ces études, il est mentionné respectivement que la stratégie parentale de bifurcation des enfants en fonction de leur position socioéconomique se base sur différents choix, portant l'envoi de ces derniers à un programme général ou spécialisé ou encore dans d'autres domaines Duru-Bellat, Mingat et Jarousse (2003). Et aussi, sur un plan mésosocial abordé par Janosz et al., (2000) ces auteurs ont évoqué la présence des facteurs familiaux qui dépendent particulièrement du manque de veille stratégique ou de contrôle et d'encouragement parentaux envers les enfants, du manque de communication et de chaleur ainsi que des liens forts dans les rapports parents-enfants, mais aussi institutionnels, car l'environnement scolaire étant considéré comme un facteur de protection modulant les effets néfastes des facteurs de risque familiaux et individuels. Plus loin, les écrits de Gomis (2003, p.60) sur ce même phénomène rapportent que : « c'est dans sa vision personnelle que l'individu construit son rapport à l'école, car l'enfant qui naît est adopté et entièrement façonné à l'image de ses parents dans un environnement à la fois microsystème et mésosystème, même global, parce qu'il peut subir les effets de ces tous milieux.

À la lumière donc des résultats présentés et en s'appuyant sur les études susmentionnées, nous constatons aisément que les motifs qui ressortent souvent dans ces études corroborent nettement à ceux révélés dans les familles touchées par notre recherche.

Il ressort de cela que globalement, c'est à cause de la précarité à laquelle ces familles ont du mal à faire face que le parcours scolaire de leurs enfants prend une autre direction, loin de l'école, mais proche de l'apprentissage d'un métier plus rentable. Ainsi, dans le cas de cette thèse, pour les familles qui envoient leurs enfants à l'école s'impose le choix de ceux qu'elles doivent retirer ou maintenir dans le système. Cette analyse va dans le même sens que celle de Duru-Bellat (2002) qui soutient dans une de ses études sur les inégalités scolaires que les inégalités d'orientation scolaire étant déterminantes pour la poursuite ou non du cursus scolaire s'appuient de ce fait sur l'anticipation de l'avenir. À cela, il faut ajouter également les notions de choix, de préférence et d'anticipation largement soutenue par Boudon et Bourricaud (1986) et Assogba (1999).

Alors bien que les familles dans leur majorité ont évoqué avoir une bonne perception de l'école et que celle-ci ne constitue aucunement une menace pour elles, le fait d'être pauvre, d'être au chômage au point de pouvoir retirer les enfants du système crée une frustration en elles. C'est en ce sens que nous en appelons à la clairvoyance de Boudon (1986a) qui ne représente pas un acteur social qui serait dans un « vide social, mais bien, un sujet social qui est présenté comme un être situé et daté » (p.57). En conséquence, nous comprenons que l'individualisme méthodologique tient compte dans l'explication des phénomènes sociaux des rapports de l'individu aux structures et aux contraintes sociales qui s'imposent à lui.

De même, pour des raisons de précarité qui s'interprètent par le manque de ressources financières des familles qui a poussé certaines familles à entretenir des rapports différents avec l'école et à se faire des perceptions négatives sur l'institution scolaire, comme ce fut le cas des familles non favorables ou à visées non positives sur l'école. Ce qui par ricochet pourrait aussi avoir un effet négatif non seulement sur l'éducation des enfants, mais surtout va forger en eux un sentiment de rejet et de méfiance à l'égard de l'école. C'est pourquoi, en plus de ces premiers motifs, d'autres familles non favorables à l'école et ayant les mêmes caractéristiques communes que les précédentes, ont évoqué également la démotivation personnelle de la part des enfants à poursuivre les études, donc une préférence pour le métier que pour les études. Ces familles soutiennent que c'est par la force de l'argumentation avancée par les enfants qu'elles ont fini par accepter le choix de

ces derniers. En effet, l'analyse des propos recueillis auprès des interviewés montre que le retrait des enfants de l'école par les parents ne prend pas uniquement sa source dans la seule situation de précarité des parents, mais bien à partir d'autres causes intrinsèques qui dépendent de la disposition intellectuelle des enfants. C'est par exemple le cas des observateurs attentifs ou pressés. Ce sous-groupe de familles demeure attentif, mais pressé au sujet de la scolarité de leur enfant. Elles soutiennent cependant que leur rôle principal est d'assurer un suivi scolaire en s'informant premièrement sur l'évolution des enfants, en cherchant des explications complémentaires sur ce qu'ils savent et constatent déjà et deuxièmement, à apporter un jugement sur leur niveau de compréhension et d'appréhension des matières enseignées. En plus de tous ces motifs, ces familles ont aussi affirmé que l'un des motifs du retrait de certains enfants de l'école par leurs parents est lié à la distance que ces derniers parcouraient chaque jour pour se rendre à l'école. Il est donc important de comprendre que plus les domiciles familiaux sont distants de l'école, moins les enfants ont de la chance de poursuivre et de terminer une scolarité primaire complète. Et comme l'affirment certains auteurs Bressoux, Coustère, Leroy-Audouin (1997) dans l'analyse écologique, on cherche ainsi à analyser l'influence globale du milieu sur les individus au-delà de leurs caractéristiques personnelles. Pour soutenir cette idée, certains auteurs, Boudon et Bourricaud (1986) et Assogba (1999) nous suggèrent de comprendre que les individus entrent en action, posent des actes, épousent un comportement qui proviendrait d'une intention ou d'une rationalité qui n'est pas tout à fait absolue, mais particulièrement limitée. Boudon(1979, p.246) pour sa part souligne que dans le champ des possibles délimités par les contraintes sociales, les options qui sont ouvertes à l'acteur : « peuvent être entièrement ou partiellement soustraites à son contrôle ». C'est dans ce contexte qu'il importe de comprendre que : « les structures sociales peuvent parfois imposer des choix forcés à l'individu ou encore fixer les contraintes en fonction desquelles les individus agissent. Et qu'il se peut que le moment venu pour prendre la décision, ils éprouvent un sentiment de peur, de doute et de pincement de cœur qui les rend fébriles et mécontents à la fois » (Revillard, Oudot et Morgon (1984), Assogba (1998, 1999) et Boudon (1979, p.245-246).

Plusieurs faits majeurs, plusieurs réalités concrètes (précarité et chômage, départ volontaire, ou encore distance à parcourir...), sont des motifs élucidés qui sont tout aussi

importants et nécessaires pour la compréhension de l’agir des acteurs qui définissent des stratégies et cherchent à anticiper sur le devenir social de leur progéniture. De leur réponse, nous constatons que les familles en plus des difficultés financières qu’elles ont pour soutenir efficacement la scolarité des enfants, cherchent des solutions qu’elles jugent justes et bonnes pour les enfants en les retirant de l’école pour les orienter vers divers métiers. Ce choix que nous considérons dans le cadre de cette thèse comme particulier s’explique par le fait que les parents sont pris ici comme des acteurs rationnels et tentants qui sont dotés de vouloir et qui font des calculs en mesurant « coûts-bénéfices et risques²³ » qu’elles peuvent avoir de la scolarité de leur enfant. Sur ce volet, notre analyse cadre avec ce que Boudon (1979, p.245-246) dit : « [...] L’acteur social a de ce fait de « bonnes raisons » de s’être comporté comme il l’a fait ». De ces propos, nous pensons bien qu’à partir des profils de familles assortis des résultats et en fonction de ce qu’elles ont soutenu comme motifs du retrait des enfants de l’école, par les familles ne sont autres que des acteurs rationnels qui ont cherché à transformer leur vision en gain.

De là, il convient toutefois de signifier dans le cas de cette thèse que la nature de l’autorité parentale et la relation qu’entretiennent les familles avec leurs enfants s’avèrent significatives et déterminantes dans la poursuite de leurs études. Elle montre également la place et la nature des rapports que celles-ci tissent avec les membres de la famille. C’est en cela que nous faisons appel au modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) qui considère que la structure familiale est comme un microsystème qui comporte plusieurs types d’activités, de rôles, et de relations interpersonnelles joués par les membres d’une famille dans un environnement donné avec des caractéristiques physiques et matérielles particulières.

Parlant de la prise de décision à ce niveau, rappelons respectivement ce que Lavergne (1983, p.9) et Zara (2011) nous disent. Pour le premier Lavergne (1983) en faisant un examen critique de la situation sur la décision, propose de comprendre une décision comme étant un acte de choix qui naît entre plusieurs propositions différentes et voulues. Explicitement, il faut noter dans ce que l’auteur rapporte que les propositions voulues

²³ Cette position sera largement développée dans le deuxième objectif de la discussion. En essayant de mettre à l’épreuve la relation « coûts-risques-bénéfices » de Boudon (1973) sur la vision des familles en Guinée.

peuvent ne pas être celles pour lesquelles le décideur se pencherait, mais bien probablement celles dont il sera en mesure de mettre exécution. Le second en abordant le concept de prise de décision, Zara (2011) ajoute qu'il faut surtout être prudent et chercher à le nuancer, car pour lui, la décision est un acte difficile et qui ne s'accomplit généralement que dans un contexte plus ou moins imprévu par rapport aux objectifs que l'on se fixe pour atteindre les différentes actions projetées. Ici, à la lumière de ce que les résultats révèlent, nous avons obtenu deux types de décideurs, des décideurs non-négociateurs et des décideurs négociateurs ou conciliateurs. De ces premiers, la décision est univoque et sans appel de la part des autres membres de la famille, car lors de la prise de décision, les décideurs ne tiennent pas compte de leur avis. Des seconds, la prise de décision passe par la recherche des compromis, par l'argumentation et les discussions entre les membres de la famille. Précisons par ailleurs que ces deux types de décideurs sont présents à l'intérieur des deux premiers profils, mais absents au niveau des familles proformations coraniques. Ces dernières ne sont pas ouvertes au dialogue intrafamilial et ne permettent aucune compromission. Aussi, le fait pour les parents de vivre dans une situation de manque de moyens et de pauvreté ne leur permettant pas de soutenir efficacement les enfants dans leurs études forme un obstacle majeur à l'échange éducatif et à l'imposition de l'autorité parentale.

VI.2. Deuxième objectif : La rationalité coûts-risques-bénéfices dans la visée familiale en Guinée

En ce qui a trait à notre deuxième objectif, celui de mettre en application la logique coûts-risques-bénéfices de la rationalité de Boudon (1973) recherchée par les parents dans un contexte guinéen, nous dirons au regard des résultats que celle-ci s'applique aux familles guinéennes. En effet, de leur posture dans les familles, nous les considérons en fonction de leur agir comme des acteurs dotés d'une rationalité qui cherchent au mieux à rentabiliser dès le départ les investissements faits dans les études ; ceci en orientant les enfants dans un métier ou activité qui peut leur être utile et qui prépare leur avenir. Cette rationalité s'apparente bien aux profils des familles pressés dans les résultats obtenus. Nous retenons ici ce que Cacoault et Ouevrard (2001) nous proposent selon eux, est qu'à chaque étape du cursus scolaire, les familles et les élèves font un choix, s'engageant dans une stratégie

d'investissement et l'individu oriente sa décision à partir de l'analyse qu'il fait du bénéfice escompté et des coûts anticipés. Dans cette recherche, le profil des familles à visées positives sur l'école s'applique bien à cette rationalité des parents, qui ont retiré leurs enfants de l'école en leur offrant un métier qui puisse leur être rentable dans le futur. De par la nature des motifs présentés, des types de décideurs et de leurs attentes par rapport aux métiers révélés dans les résultats, ces familles ont toutes évoqué qu'elles souhaitent voir leurs enfants réussir dans la vie. Dans ce cas, rappelons ce que Gomis (2003) mentionne que : « face à chaque alternative, les individus se comportent de manière à choisir la combinaison coûts-risques-bénéfices la plus utile selon leurs attentes et leurs stratégies » (p.33).

Ainsi, il importe de comprendre qu'à partir des motifs de retrait avancés par ces familles, la démarche qu'ont suivie les familles à visées positives est un peu différente de celle des deux autres familles. Les familles à visées positives sur l'école présentent les caractéristiques des types de familles à situations plus précaires et demeurent concentrées sur une grande rentabilité de la part des enfants. En fonction donc de leur situation socioéconomique défavorable, celles-ci ne demeurent pas attentives sur la situation scolaire pédagogique de leurs enfants comme dans les familles non favorables à l'école. Elles agissent en conséquence par rapport au bien-être qu'elles estiment tirer de leurs enfants en les envoyant dans les métiers. Si ces familles accordent une nette importance aux métiers à cette étape de la scolarité de leurs enfants, c'est qu'elles ont procédé par des calculs liés aux coûts et aux bénéfices anticipés à en tirer par rapport à leur position sociale. De ce point de vue, le profil des familles à visées positives s'inscrit bien dans l'approche individualiste de Boudon (1973) qui souligne que les acteurs placés dans une situation particulière se lancent dans différents choix sans aucune contrainte. Dans cette logique, nous estimons que la pertinence de leur choix porte sur des calculs de rentabilité et des dépenses qui en découlent et auxquels ils peuvent s'attendre. Pour aboutir à cela, plusieurs facteurs sont à prendre en compte pour la détermination des choix. Il peut s'agir par exemple: du milieu social d'origine, du niveau de revenus des parents comme c'est le cas dans cette partie de la recherche et de l'existence ou non d'un bien matériel et culturel.

Dans la même logique, les démarches adoptées dans les familles non favorables à l'école sont un peu conformes à celles des familles à visées positives sur l'école, mais pas identiques dans les faits. Certes, elles sont toutes confrontées à des difficultés pécuniaires qui sont de bases communes, mais dans les familles non favorables, nous constatons une démarche pédagogique à tort ou raison qui aboutit à la rupture scolaire des enfants. Sur cet aspect, ces familles paraissent bien informées et mieux préparées par rapport au choix des métiers pour leur enfant, car elles alternent entre plusieurs options qui balisent leur rationnel en termes de coûts-risques-bénéfices attendus des métiers qu'exercent les enfants. Ce rationnel est autant visible dans leur positionnement par rapport à l'école que dans la nature des négociations qu'elles font avec leurs enfants. Comme les positives sur l'école, les non favorables aussi ont privilégié les deux types de négociation, ce qui veut dire que ces familles sont bien conscientes de leur agir et donc, cherchent à atteindre des objectifs en fonction de leur environnement social. Dans cette situation, nous pouvons rejoindre l'analyse de Dewerpe (1996) lorsqu'il dit qu'on peut comprendre que l'acteur en mettant en place sa stratégie ou ses stratégies se réfère souvent à plusieurs dimensions interreliées (présent, futur et passé). Nous serons d'accord avec les études de Boudon (1984;1973) qui rapporte que cette approche de l'individualisme méthodologique considère des actes communs comme étant le produit des différents faits apparents qui naissent de la liberté d'action des individus dans le seul but d'optimiser leur propre utilité. Par conséquent, pour saisir le sens de tout phénomène social en général et le phénomène de retrait des enfants de l'école en particulier, il importe en toute évidence de tenir compte des projets et des motivations des acteurs individuels (Boudon, 1984). En d'autres termes, Boudon (1986a) qui ne « représente pas un acteur social qui serait dans un « vide social », rappelle que celui-ci est un être situé et daté. Ici, à l'image des résultats obtenus, les familles interviewées se présentent bien comme des acteurs, informés et situés par rapport au choix qu'ils ont fait. De ce fait, l'individualisme méthodologique tient compte dans l'explication des phénomènes sociaux des rapports de l'individu aux structures et aux contraintes sociales » (p.57). Et cette analyse est bien partagée dans le modèle écologique que nous propose Bronfenbrenner (1979) qui situe l'individu au centre d'un environnement physique et social. Ce modèle comme il est possible de le remarquer, est dès le départ

tourné vers la relation entre l'enfant et les différents milieux qu'il rencontre et dont la complémentarité est assurée par la présence et l'intervention du sujet actant.

Le profil des familles proformations coraniques se démarque un peu plus des autres quant à leur positionnement sur l'école et dans les raisons avancées pour le retrait des enfants de l'école. En réalité, ces familles n'ont argumenté aucune raison plausible qui les a amenés à prendre la décision de retirer leur enfant de l'école. Alors qu'elles se considèrent comme plus favorables à l'éducation moderne, donc à l'école française, elles ont un penchant beaucoup plus marqué pour les foyers coraniques. Le souci majeur de ces familles, sur la base de qu'elles défendent, est de préparer l'avenir des enfants. Mais cela ne peut passer que par la maîtrise du coran, car la vie sur cette terre n'est qu'éphémère. Les proformations coraniques sont moins soucieuses de la réussite des enfants lorsqu'ils entament un métier, car le plus important pour elles se trouve ailleurs. Et ce qui peut paraître paradoxal dans leur position, c'est le fait de vouloir mettre l'accent sur l'avenir des enfants alors qu'en réalité leur fonctionnement est tout autre. Oui, pour une réussite matérielle dans ce monde, mais la vérité c'est d'accord pour une meilleure rétribution dans l'au-delà. Ce qui signifie qu'autant qu'ils sont conscients de la promotion sociale que l'école permet d'atteindre, cela ne semble pas susciter la priorité dans les discours des familles proformations coraniques, celle-ci est au contraire interprétée et jugée insuffisante si elle n'est pas appuyée par l'éducation coranique. De cette posture, ces familles diffèrent également des deux autres profils dessinés dans cette recherche, autant dans leur prise de décision verticale que dans la manifestation des ressentis lors de la prise de décision. Toutefois, une chose les unie, le rationnel qui sous-tend leur agir reste le même. Dans cette perspective, Boudon (1973) n'hésite pas à souligner l'importance de la scolarité comme étant le produit direct d'une multitude de choix individuels que l'acteur social fait tout en se questionnant sur le bien-fondé ou non de la poursuite ou non des études.

Sur ce, il convient cependant de noter que quelle que soit la nature de la subtilité avec laquelle l'analyse est faite dans cette partie des données, nous retenons que les familles ont toutes agi à l'image des acteurs qui ont leur logique propre, donc des raisons justifiées pour avoir retiré leur enfant de l'école. De plus, elles attribuent une importance significative au comportement et à la volonté des enfants concernant leur préférence d'être

retirés de l'école pour les orienter vers un métier, car comme nous l'explique Boudon et Bourricaud (1986) en nuanciant leurs propos sur cette notion, l'individualisme méthodologique dans son sens réel admet par ailleurs que les actions individuelles ne sont pas intégralement libres et indépendantes des contraintes sociales : « Il est rare de pouvoir agir à sa fantaisie » (p.307). Selon Boudon (1984a : 59) face à une alternative, l'homo sociologicus essaie de baser son choix sur « des raisons qui bien que n'ayant pas et ne pouvant pas avoir la rigueur des lois de la pesanteur, lui apparaissent comme plausibles ».

En résumé retenons que la relation Coût-risque-bénéfice, dans laquelle s'intègre les familles à visées positives de l'école, cadre bien avec la théorie de l'IM de Boudon (1973). Car ces familles procèdent par des calculs liés aux coûts et aux bénéfices anticipés à en tirer par rapport à leur position sociale. Sur ce, une illustration de cette rationalité est explicitée dans le tableau 16 ci-dessous.

Tableau 16: Illustration coût-risque-bénéfice de la rationalité des familles

	Coût	Risque	Bénéfice
Extrait verbatim : Sofa	<i>C'est à cause de manque de moyens</i>	<i>Si je le laisse à l'école, alors qu'il n'y a pas de moyens, ça serait un retard pour lui</i>	<i>Il y a des métiers qui peuvent l'aider</i>

Une deuxième illustration nous permet de comprendre qu'au-delà de l'aspect de précarité mentionné par certaines familles, d'autres familles, les familles attentives pressées, adoptent une démarche pédagogique à tort ou raison qui aboutie à la rupture scolaire des enfants. Car elles alternent, à la différence des premières, entre plusieurs options qui balisent leur rationnel en termes de coûts-risques-bénéfices attendus des métiers qu'exercent les enfants.

Tableau 17: Illustration coût-risque-bénéfice de la rationalité des familles

	Coût	Risque	Bénéfice
Extrait verbatim : N'ga	<i>Tous les enfants n'ont pas une intelligence faite pour l'école</i>	<i>Si tu mets ton enfant à l'école et qu'il redouble chaque année</i>	<i>C'est préférable de le mettre au métier pour ne pas qu'il ne soit ni l'un ni l'autre.</i>

VI.3. Troisième objectif : les familles et leurs perceptions sur la réussite sociale des enfants

Nous avons voulu saisir les perceptions des familles sur la réussite sociale de leurs enfants. Mais avant d'évoquer cette partie, nous avons tenu à faire une jonction entre leur position face à l'école et celle face à la réussite sociale de leurs enfants qu'elles retirent de l'école. Il se trouve qu'autant les familles sont divisées sur la représentation de l'école avec des visées positives ou non favorables et même proformations coraniques, autant elles adoptent la même position sur la réussite sociale entre filles et garçons. Signalons donc que lorsque les familles s'expriment sur l'école, c'est pour essentiellement exposer son utilité ou de son inutilité pour elles. Sur ce, retenons ceci avec Legendre (2005) lorsqu'il atteste que les représentations sociales prennent plusieurs formes en fonction des situations, elles peuvent avoir la forme d'images, de perceptions, d'impressions, d'idées préconçues, de préjugés ou de stéréotypes. Pour reprendre les propos de ces familles, celles-ci ont présenté l'école comme « une voie qui libère l'homme de l'obscurantisme, en lui inculquant un savoir-faire et un savoir-vivre, grosso modo, elle éduque et forme. Elle est essentielle et incontournable dans la vie de l'homme ». Elles ont aussi affirmé que l'école ne représente pas une gravité pour elles. Bref, il apparaît clairement dans les résultats que les familles ont des représentations différentes sur l'école, de la vision positive, à celle non favorables en passant par celle mitigée sur l'école marquent leur position par rapport à l'école.

La réponse au troisième objectif de notre recherche a montré que dans l'ensemble, les familles ont une bonne perception de la réussite sociale de leurs enfants. Cette bonne perception en la réussite sociale des enfants est ressentie presque de la même manière dans les deux profils que dans le dernier profil, celui des familles proformations coraniques. Sur une base commune à l'ensemble des profils, deux sous-groupes de familles ont émergé des résultats, le premier concerne les proréussites sociales à sens unique et le second présente les proréussites sociales pour tous. Ces sous profils, sont bien présentes dans les familles à visées positives sur l'école que dans celles non favorables à l'école. Les familles proformations coraniques se définissent comme des proréussites pour tous.

Ici, commençons par les proréussites sociales à sens unique. Comme leur nom l'indique, ces familles ont clairement sollicité et défendu la réussite sociale des garçons à

celles des filles. Cette préférence à l'égard de la réussite sociale pour les garçons que pour les filles se comprend en fonction de la vision culturelle et sociétale à laquelle ces familles s'y réclament pour soutenir leur position, mais qui est somme toute individuelle avant d'être collective. Vu sous cet angle, rappelons ce qu'a dit Bréchon (2000, p.237) lorsqu'il nous rapporte que le pilier de l'individualisme méthodologique se base sur le fait qu'un fait social de quelle que nature qu'il soit, suppose que l'on l'appréhende et l'analyse comme la suite d'une succession d'actions individuelles et non collectives. À cette initiative, Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin (1997) ont révélé dans leur analyse que l'influence que les individus ont les uns sur les autres en vivant dans un espace commun et partagé n'est pas du tout isolée. Ces individus à l'instar des autres subissent tous les effets de leur milieu respectif auquel ils partagent les mêmes principes et valeurs. Les familles proussites sociales à sens unique ont soutenu qu'elles sont pour une réussite sociale des garçons parce que ceux-ci sont considérés comme étant les héritiers potentiels des parents dans les familles. Cet artefact social prédispose le jeune homme à se comporter en conséquence en créant en lui la confiance de pouvoir réussir et aussi en inculquant en lui la conscience de la responsabilité à assumer toutes les charges mêmes celles qui sont imprévues. Ainsi, pour les parents de cette catégorie de réponse, la réussite sociale des hommes constitue un coût d'opportunité qui doit sans doute profiter à tous les membres de la famille, car c'est sur eux que repose l'espoir d'une vie meilleure et d'une postérité réussie pour les parents. En somme, cette position cadre avec l'analyse de Boudon (1973; 1984) dans son approche sur la rationalité de l'individu qui souligne clairement qu'elle comporte des actes communs comme étant le produit des différents faits apparents qui naissent de la liberté d'action des individus dans le seul but d'optimiser leur propre utilité.

Contrairement à l'idée précédemment émise, l'autre sous-groupe de familles que nous appelons les proussites sociales pour tous, que l'on retrouve aussi bien chez les familles à visées positives que non favorables sur l'école et qui s'opposent à une réussite sociale à sens unique, soutiennent qu'autant les garçons et les filles sont appelés à réussir à tous les niveaux. Le fait pour ces familles de considérer qu'il n'y a aucune préférence entre la réussite sociale d'un garçon et celle d'une fille démontre analytiquement une prise de conscience de leur part par rapport au travail des filles dans la préfecture de Kindia. Cela signifie aussi que la logique familiale sur la réussite sociale des filles change graduellement

au sein d'une société fortement patriarcale, où de tous les temps, l'ascension sociale des filles a toujours subordonné celle des hommes. Dorénavant, plus que le garçon, la fille a un statut, une visibilité, une liberté et particulièrement une autonomie financière qui détermine et conforte sa position sociale dans son foyer et dans la société. Elle n'est plus subordonnée aux garçons, mais bien son partenaire tout simplement parce qu'elle tient par son pouvoir d'achat les rênes de l'économie familiale.

Alors, si la signification de la réussite sociale peut paraître commune pour l'ensemble des familles, elle diffère quant à leur substance dans leurs discours. De leur définition, nous relevons différentes images de définitions données par les parents. Pour certains parents, la réussite sociale désignerait être capable de se prendre en charge sans dépendre de personne et aussi d'être en mesure de venir au secours à d'autres membres de la fratrie et de la communauté. Le sentiment n'est pas une couverture suffisante, nous dit (Girard, 1967) car personne ne pourrait prétendre avoir réussi si elle est la seule à l'admettre. La réussite de chacun et de chacune dépend dans une large mesure de la position sociale occupée par les familles. De cette analyse, il apparaît selon nous que les parents, loin d'être de simples agents, sont plutôt des acteurs qui ont des expériences différentes face au choix de laisser ou pas un enfant selon son sexe à l'école ou à d'aller apprendre un métier. À ce titre, nous sommes d'avis avec Boudon (1977; 1984, p.59), comme il mentionne à plusieurs reprises, que l'individu acteur est toujours habité par des intentions et qu'il opte pour des choix et préférences en fonction de ses besoins, se donnant par la même occasion des moyens pour atteindre ses objectifs tout en ayant à l'esprit qu'il ne lui sera pas facile de maîtriser tous les contours possibles de la situation.

Par ailleurs, les résultats montrent que les familles qui se disent fières de leurs décisions sont celles qui ont commencé à profiter du soutien de leurs enfants et qui gardent un grand espoir que ces derniers leur apporteront plus de soutiens matériels. D'autres familles par contre, qui regrettent d'avoir pris cette décision se sentent mal à l'aise aujourd'hui d'avoir agi de cette façon. En conséquence, l'insatisfaction des parents à jouir amplement des fruits des métiers de leurs enfants représente ce que Boudon (1977) appelle les effets pervers de la rationalité de l'individu. Il évoque des surprises inattendues comme des effets pervers ou des effets émergents. Les effets pervers dans le sens où il l'aborde et

le défend sont définis comme les conséquences imprévues qui défont le cours des attentes de l'acteur par rapport aux objectifs. Plusieurs de ces familles jugent que c'était le moment idéal pour prendre cette décision. Au vu de ces cas, nous comprenons que la physionomie du retrait des enfants de l'école par leurs parents n'est pas tout à fait floue, en ce sens qu'ils cherchent à rentabiliser au mieux les métiers exercés par les enfants en gain. En plaçant notre analyse dans la lignée de celle de (Gérard, 1997) sur la tentation du savoir en Afrique, mentionnons que :

[...] un ordre des choses s'est institué, dont la reproduction apparaît fatale aux yeux de ceux pour qui la scolarisation de l'enfant représente un sacrifice, la dépendance à son égard semble irrémédiable. La richesse est devenue le gage principal de la réussite, au détriment des études elles-mêmes. Synonyme de pouvoir, l'argent a légitimé des pratiques en dehors desquelles l'exploitation de ses propres capacités n'a plus beaucoup de chances de succès (p.38).

Pour ce qui est des types d'activités exercées par les enfants, la plupart d'entre eux font la couture, suivie de ceux qui exercent le commerce comme activités principales. En plus de ces activités, d'autres enfants sont : menuisier, apprenti chauffeur, bucheron, électricien, maçon, tôlier et cuisinière. D'une manière concrète, en soutenant cette idée, Bronfenbrenner (1979) précise que le modèle écosystémique permet une lecture forte intéressante des interactions régulières de l'enfant avec son environnement et que les systèmes n'ont d'existence que dans la mesure où ils sont une dimension spécifique du vécu de l'individu. De ces perceptions, nous pouvons déduire que le fait d'appartenir à un milieu socioculturel défini peut incontestablement d'une manière ou d'une autre influencer le choix des activités des enfants.

CONCLUSION

Notre étude a porté sur la prise de décision des parents de retirer un de leurs enfants fréquentant une école en milieu urbain au niveau du second cycle du primaire dans la préfecture de Kindia. Le choix de ce thème vise à comprendre les raisons qui amènent les parents à retirer leur enfant de l'école pour l'orienter vers les activités rémunératrices de revenus. Il est également question de chercher à comprendre dans quelle mesure ces orientations pourraient préparer la réussite sociale des enfants et quelles sont les attentes des parents par rapport à cette situation.

Dans cette recherche, trois objectifs ont été visés. 1- comprendre les motifs (raisons) qui poussent les parents de la préfecture de Kindia à retirer leur enfant de l'école pour les orienter vers des métiers au niveau du second cycle du primaire. 2- Mettre en application la logique coûts-risques-bénéfices de la rationalité de Boudon (1973) recherchée par les parents dans un contexte guinéen. 3- Saisir leurs perceptions de la réussite sociale de leurs enfants. L'étude s'intègre dans la thématique de la rationalité de l'acteur en termes de coûts-risques-bénéfices comme moyen d'action, d'intentionnalité et de liberté des familles à anticiper l'avenir de leurs enfants sans vouloir les maintenir à l'école. Les résultats empiriques ont porté d'une part sur les motifs que les parents avaient évoqués avant de prendre la décision de retirer leur enfant de l'école, et d'autre part sur les attentes de calcul coûts et bénéfices anticipés inspirés de Boudon (1973) dans le contexte des familles guinéennes qu'elles avaient de leurs enfants en les orientant vers les métiers. Pour mieux cerner ces motifs, l'analyse a également porté sur les perceptions qu'ont les parents de la réussite sociale de leurs enfants.

La présente étude s'intéresse toutefois à une composante spécifique de l'éducation en milieu urbain guinéen, celle de la prise de décision parentale concernant le retrait de l'enfant du système scolaire, et ce, même pour les enfants qui réussissent bien à l'école. Cette recherche est particulière parce qu'elle se propose d'identifier au niveau extrascolaire les facteurs qui poussent les parents à retirer leur enfant de l'école au niveau du second cycle du primaire guinéen, c'est d'ailleurs ce qui justifie notre question générale de recherche.

Comment se déroule le processus de prise de décision parentale pour retirer un enfant à l'école ? C'est dans un objectif de porter notre attention au choix rationnel des parents que cette thèse s'inscrit.

De cette question principale découlent des questions spécifiques :

- Concrètement, nous voulons savoir : qu'est-ce qui motive les familles à prendre la décision de retirer leur enfant de l'école pour l'orienter vers d'autres métiers même quand ceux-ci sont en situation de réussite?
- Quelles perceptions les familles ont-elles de la réussite sociale de leur enfant?

Pour répondre à ces questions, nous avons privilégié une approche méthodologique principalement qualitative, en partant d'abord de la recherche documentaire avec une large utilisation des ouvrages généraux, des revues, d'articles, d'archives, des mémoires de maîtrise, des thèses de doctorat, et des rapports d'études qui sont en lien avec notre thème. En plus de la recherche documentaire, nous avons ensuite eu recours à l'entretien semi-directif comme technique de collecte de données empiriques. La procédure d'analyse du contenu s'est inspirée de la méthode proposée par L'Écuyer (1990). Cette méthode implique la préparation du matériel recueilli, le développement d'une grille de codification et la codification de l'ensemble des données.

Notre échantillon est constitué de vingt-trois (23) familles toutes résidentes de la préfecture de Kindia. Les familles interviewées avaient toutes retiré un enfant et plus de l'école et les avaient orientés vers des métiers et ce pour des raisons qui leur sont propres. Concrètement, sur le terrain, nous avons donné la parole aux familles afin qu'elles-mêmes nous fassent part des motifs de leur décision et des représentations qu'ils ont de l'école. Les familles ayant participé à cette étude se sont également exprimées dans leurs propres mots, leurs attentes et leurs perceptions sur la réussite sociale de leurs enfants.

La collecte de données a été complétée par une recherche documentaire au sein du Ministère de l'éducation préuniversitaire et à la Direction préfectorale de l'éducation de Kindia (DPEK) dans le but de compléter certaines informations dans la problématique et dans la présentation du cadre d'étude.

Au plan théorique, l'étude est basée sur la complémentarité des cadres de référence de « l'individualisme méthodologique de Boudon, 1973 » et du « modèle écosystémique de Bronfenbrenner, 1979 ». En choisissant de combiner ces deux approches, nous voulions dans un premier temps comprendre le sens que les parents donnent à leur action en fonction de leurs logiques, puis dans un deuxième temps, connaître leurs représentations sur l'école et les attentes qu'ils ont de la réussite sociale de leurs enfants.

En rupture avec les théories de la reproduction (consensus social ou rapports de domination) pour lesquelles l'individu agent subit les lois du système, l'individualisme méthodologique à travers Boudon (1973) porte son analyse au niveau microsocial en privilégiant les individus acteurs aptes à prendre des décisions, à faire des choix appropriés au bénéfice de leurs parcours de formation. C'est dans ce sens que repose le cœur de notre recherche. Cet auteur et ses épigones soutiennent que l'individu est libre de son choix, même s'il doit faire face à plusieurs éléments différents de façon rationnelle afin d'optimiser son gain. L'analyse qui résulte de nos résultats porte sur la rationalité des familles qui découle d'une prise de décision, donc d'un choix en faisant le calcul coûts-risques et bénéfices attendus. Les résultats de notre recherche ont montré que les familles ont évoqué divers motifs qui les amènent à retirer leur enfant de l'école. C'est dans cette optique que nous soutenons la thèse avancée par Boudon (1973) qui soutient que les individus se livrent à une optimisation sans contrainte. Ils pèsent le coût relatif des études et le gain qu'ils sont en droit d'attendre de celles-ci.

La deuxième approche, celle du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) part du principe que le modèle de Bronfenbrenner (1979) situe l'individu au cœur de l'analyse par rapport à son environnement en le situant entre des niveaux : le microsystème, le mésosystème, et l'écosystème. En regard de ce modèle, l'analyse porte sur la dynamique et le caractère multidimensionnel des rapports parents-enfants et école dans la sphère familiale et socio-environnementale. L'usage qui en est fait est axé sur l'agir parental, donc sur la prise de décision parentale influençant le parcours scolaire des enfants, ce qui selon nous ne contredit en rien l'idée de cette approche, car le processus de prise de décision familiale conduisant à retirer un enfant de l'école et à l'orienter vers les activités

rémunératrices de revenus constitue bien un mécanisme d'adaptation mutuelle entre un individu en développement et les divers milieux où il évolue.

Les résultats obtenus dans cette recherche auront deux pertinences à la fois scientifique et sociale. Sur le plan de la pertinence scientifique, les résultats pourraient avoir des implications en matière politique, de développement et d'intervention au niveau de l'enseignement élémentaire en Guinée. Ces mêmes résultats contribueraient également à l'avancement de la connaissance tant pour les décideurs politiques et les universitaires qui s'intéresseront à la question familiale de l'éducation, ce qui leur permettra d'avoir un nouveau regard sur l'attitude des familles face à l'école, celui de la rationalité de ces dernières, des attentes qu'ils ont et des perceptions qu'ils ont sur le système éducatif dans son ensemble. Sur le plan de la pertinence sociale, les résultats permettront aux parents de prendre conscience de leur agir, d'accorder plus de chance aux enfants à poursuivre leurs études. Ils permettraient aussi aux politiques et aux décideurs du système éducatif guinéen d'accorder plus d'attention à la scolarisation et aux activités exercées par nombre d'enfants guinéens.

Par ailleurs, nous reconnaissons en toute humilité que les résultats de cette étude sont loin de définir tous les aspects de la prise de décision parentale de retirer leurs enfants de l'école pour leur apprendre un métier en justifiant que cela consiste à préparer leur avenir. Certes, ils recouvrent des situations dans lesquelles de nombreuses familles guinéennes pourraient se retrouver, mais ils laissent dans l'ombre un important potentiel d'analyse que recèlent certaines données recueillies lors de l'enquête. Les données collectées de décembre à juin 2016 ont été codées et traitées à partir du logiciel QDA Miner.

L'analyse des données a permis de répondre aux questions suscitées dans cette recherche. Ainsi, pour la première question, celle qui s'intéresse au déroulement de la prise de décision, les réponses apportées ont permis de déceler deux types de décideurs, les décideurs non-négociateurs et les décideurs négociateurs. Les premiers, des décideurs non-négociateurs attestent n'avoir besoin d'emprunter aucune voie de recours ou de compromission pour discuter de ce qu'il y a de mieux à faire pour leur enfant. Eux, ils se considèrent comme les seuls détenteurs du pouvoir sur l'ensemble de la fratrie. Les seconds

affirment qu'ils optent avant tout pour le dialogue en associant les membres de la famille y compris l'enfant qui est concerné. De cette façon, la prise de décision de retirer un enfant de l'école s'inscrit avant tout dans un contexte de négociation, de recherche de compromis et de solutions idoines pour convaincre les membres de la fratrie à se prononcer et accepter ou pas la décision à prendre.

Pour ce qui est de la réponse à la deuxième question, l'analyse des résultats fait apparaître divers motifs qui émanent avant tout de la précarité des familles et à des facteurs exogènes à la famille (chômage, démotivation, disposition intellectuelle, divorce). Ce facteur de manque de moyens prend en compte quelques caractéristiques individuelles, ce qui nous a permis de le rendre le plus significativement possible dans cette partie de l'analyse en termes de coûts-risques-bénéfices anticipés dans le sens boudonien du terme. En fait, quel que soit l'angle d'attaque privilégié, il y a toujours une ou des raisons qui sont à l'origine du phénomène qui pousse les familles à agir comme tel. Ce qui signifie que le retrait des enfants de l'école par les familles ne prend pas uniquement sa source dans la seule situation de précarité des parents, mais bien à partir d'autres causes intrinsèques provenant du seul choix des enfants. Il convient cependant de noter que quel que soit la nature de la subtilité avec laquelle l'analyse est faite dans cette partie des données, nous retenons que les parents sont tous des acteurs qui ont leur logique propre, donc des raisons justifiées pour avoir retiré un ou des enfants de l'école.

Dans la réponse à la troisième question, les participants à l'étude ont dans la très grande majorité fait preuve d'une bonne perception de la réussite sociale. Cette perception positive se compose surtout par rapport aux attentes que les parents ont de l'enfant qui entreprend un métier et sur qui le poids de la charge familiale se reposerait un jour. Bref, les familles croient aux bénéfices futurs que les métiers exercés par les enfants vont leur apporter. Mais, après le retrait, certaines familles demeurent inquiètes de la réussite sociale de l'enfant. Par contre, les familles qui se disent déçues aujourd'hui de leur décision, leur déception se traduit par l'incapacité à voir leur enfant réussir dans les métiers pour lesquels ils ont été retirés de l'école, qui comptaient pourtant beaucoup pour eux. En conséquence, l'insatisfaction des parents à jouir amplement des fruits des métiers de leurs enfants représente ce que Boudon appelle les effets pervers de la rationalité de l'individu. La notion

d'effets pervers est utilisée par Boudon dans un sens large pour désigner à la fois « les effets non désirés et indésirables » ou tout simplement « les effets non recherchés par les acteurs sociaux » (Boudon, 1973a). Ce qui veut dire que leur rationalité n'est pas dans l'absolue.

De l'analyse des données empiriques, il convient de déduire que la réussite d'un enfant dans une activité quelconque constitue le rêve de tout parent, car liée à l'ascension sociale de toute la famille. Celle-ci peut donc avoir deux niveaux de considérations interdépendants qui s'intègrent l'un dans l'autre. Le premier plus visible et plus récurrent dans les discours des parents est d'ordre matériel, celui du gain économique qui assure la survie à laquelle tous les parents espèrent pour leurs enfants. Le deuxième plutôt symbolique est surtout significatif et apporte plus de valorisation et de respectabilité à la famille des enfants qui ont réussi dans leur milieu de vie. Et, c'est à partir de ces deux aspects que les familles interviewées espèrent trouver l'épanouissement, l'auto construction de soi et de leurs enfants en fonction de ce qu'ils exercent comme métier. Ainsi, qu'ils soient en activité et qu'ils rapportent économiquement à leurs familles, ou qu'ils soient au début de leurs activités, la logique rationnelle des parents est analysée dans le cadre de cette étude comme la transformation du capital scolaire en capital économique, quelle que soit la valeur de ce capital petit ou grand.

Au regard de la recension des écrits, du cadre théorique et conceptuel élaboré dans cette recherche pour soutenir les données empiriques, il convient pour nous de dire qu'elle s'appuie donc sur de nombreux travaux en recherches sociologiques et anthropologiques sur le champ scolaire déjà menées en Afrique et ailleurs. Nous avons à cet effet, à partir du cadre théorique retenu, abordé le sujet de recherche sur l'angle de la microsociologie en partant de l'individu comme acteur libre de faire des choix, même parfois difficiles selon la perspective boudonienne. C'est d'ailleurs ce qui fait la particularité de cette thèse qui aborde dans un contexte africain et particulièrement guinéen la rationalité de l'acteur qui mise sur un ensemble de faits en élaborant des stratégies pour atteindre les objectifs en termes de coûts-risques et bénéfices anticipés. Cette vision de l'acteur en référence à Bronfenbrenner (1979) est incluse dans le microsystème familial guinéen, lui-même intégré dans le mésosystème dans lequel il vit. Nous avons ainsi voulu à partir des discours

familiaux et de l'analyse qui en découle apporter notre contribution à la compréhension du phénomène de retrait des enfants de l'école en attirant l'attention sur un des aspects peu ou pas du tout abordés dans les faits scolaires guinéens. Il s'agit de la prise de décision des parents de retirer leurs enfants de l'école pour les orienter vers les activités porteuses d'argent.

En définitive, comme toute étude, la nôtre a aussi des limites. Les résultats concernent uniquement les 23 parents interviewés qui ont retiré leurs enfants de l'école pour qu'ils apprennent un métier. Toutefois, puisque cette étude est une première dans le champ scolaire guinéen sur les parents qui décident de retirer leurs enfants de l'école, notre recherche pourrait dans ce contexte constituer une référence pour les futurs chercheurs dans ce domaine. Au regard de la complexité et de l'intérêt que la question éducative draine en Guinée, nous souhaitons dans nos prochaines recherches mener une étude avec une plus grande envergure, recouvrant à la fois toutes les préfectures et un public composé d'enseignants et des enfants diversifiés.

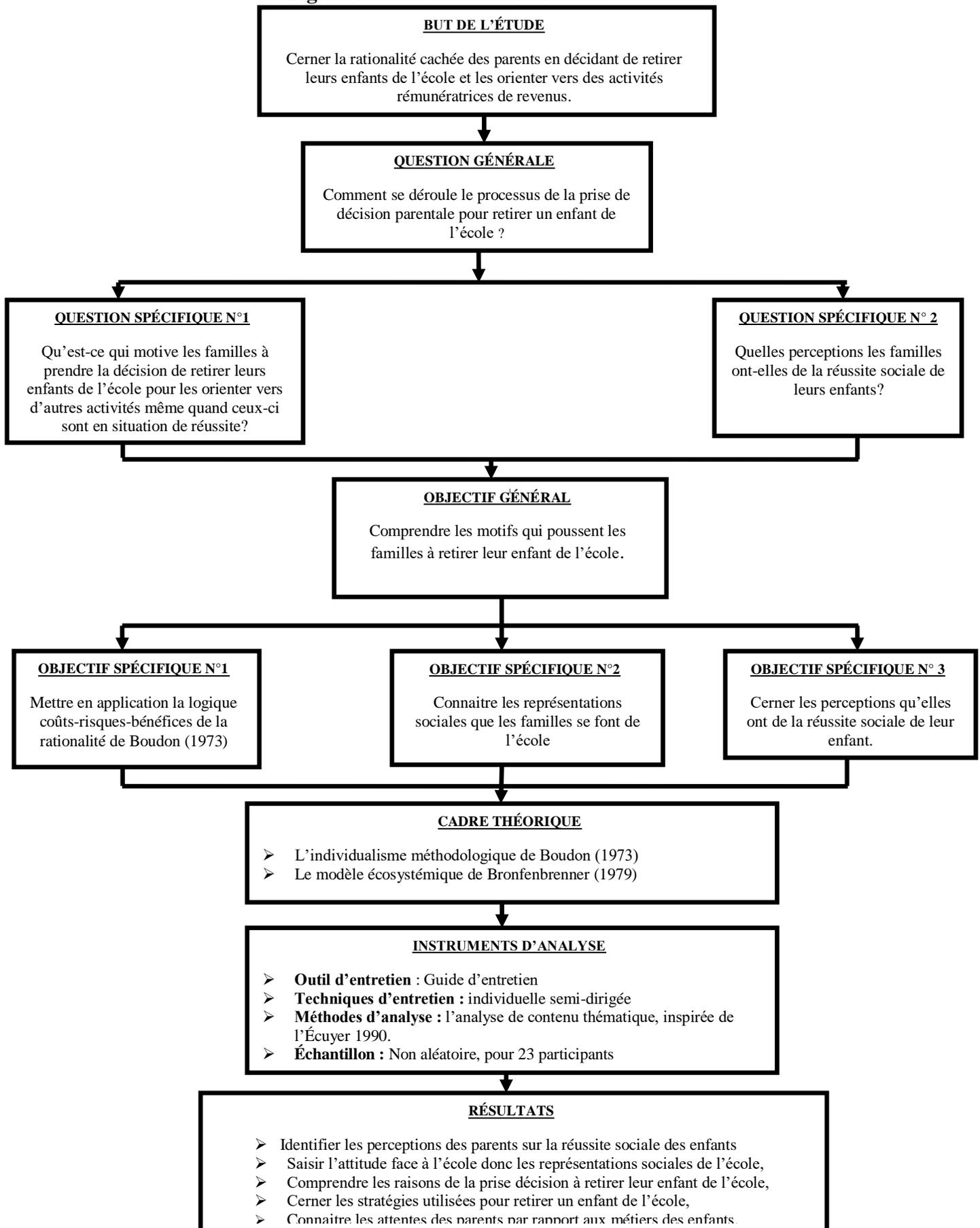
À la lumière de cette perspective affichée, cette recherche crée en nous la prise en compte de la question genre dans le système éducatif guinéen, tant les milieux urbains que ruraux, qui pratiquent encore le phénomène de retrait des jeunes filles pour divers motifs. Cette iniquité sociale devrait être contestée et élargie dans nombre de travaux universitaires afin d'arrêter le retrait des enfants du système.

En guise de recommandations, il convient pour nous de suggérer aux acteurs, en occurrence aux responsables du Ministère de l'Enseignement préuniversitaire de l'Éducation civique, d'élaborer un plan d'appui pour le soutien scolaire et la formation des parents par des cours modulés et l'alphabétisation continue. Et concevoir des stratégies plus concrètes envers les familles pouvant les encourager à maintenir et à aider les enfants à finir les études (faire des campagnes de sensibilisation, tenir des conférences régionales, si nécessaire impliquer les responsables religieux dans ce processus...). Il devrait impliquer davantage les enseignants sur le fonctionnement du système éducatif, tant à l'interne qu'à l'externe de l'école, afin de réduire les disparités au niveau de l'accès à l'éducation et de sa qualité. Et pour les enfants qui sont sortis de l'école, il serait très intéressant de privilégier des formations courtes et le développement des compétences qui peuvent être présentés

sous la forme de modules mensuels et qui permettraient aux apprenants de contrôler leur propre rythme d'apprentissage à l'aide d'un cahier de suivi. Bref, il s'agit là surtout de faciliter le retour aux études de ces jeunes, en leur facilitant la création des cours du soir, des cours du weekend ou des cours de vacances qui répondront à leurs besoins.

La page suivante présente schématiquement les grandes étapes de notre recherche.

Figure 10: Schéma de la recherche



BIBLIOGRAPHIE

- Agor, W. (1986). The logic of intuition: How top executives make important decisions. *Organizational Dynamics*, (Winter), pp.5-18.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.
- Alazard, C. et Sépari, S. (1998). *Contrôle de Gestion, Manuel et Application*, 4e édition, Dunod.
- Albert, D. (2002). Décision, conception et recherche en sciences de gestion, *Revue française de gestion*, n°139, pp.173-185.
- Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 31, pp.374-381.
- Andrée, L. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, (2^e éd.). Beauchemin Chenelière éditeur.
- Assogba, Y. (2007). *La raison démasquée. Sociologie de l'acteur et recherche sociale en Afrique*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, p.46.
- Assogba, Y. (1998b). Trajectoires et dynamiques de la sociologie générale d'Afrique noire de langue française, Hull, *Cahiers du GERIS*, série Recherche, n°7, Université du Québec à Hull.
- Assogba, Y. (1999). *La sociologie de Raymond Boudon : Essai de synthèse et application de l'individualisme méthodologique*, Les Presses de l'Université de Laval.
- Aubel, J. (1994). Guides pour les études utilisant les discussions de groupes, p. 44, Bureau International du Travail (BIT), Genève.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- Banque Mondiale. (2002). *Ouvrir les portes. L'éducation et la Banque mondiale*. Washington, Banque mondiale
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France, UNRUG, M. - CH. de. 1974. *Analyse de contenu et acte de parole de l'énoncé à l'énonciation*. Paris, Presses universitaires ; Mucchielli, R. 1991 (7^e éd). *L'analyse de contenu des documents et des communications. Applications pratiques*. Paris, ESF.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris: Maspero.
- Baux, S. (2007). *Les familles lobi et l'École : entre rejets mutuels et lentes acceptations : Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso*. Ecole des Hautes études en Sciences Sociales.
- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Albin Michel (première édition allemande 1986).
- Bergmann, A., et Uwamungu, B. (2004). *Encadrement et comportement*. Paris, ESKA.
- Belhedi, A. (2004). « Les acteurs et l'espace, Quelques éléments de problématique », intervention dans la Séance Scientifique 03 du Laboratoire « Dynamiques & Planification Spatiales » (DPS) Novembre 2004, p.14.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological perspective, *American Psychologist*, *American Psychologist*, Vol.35 (4), pp320-335. (<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320>, page consultée le 12 novembre 2016).

- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development*, 83-96. [En ligne] <https://www.jstor.org/stable/1129836>.
- Berg, BL. (2003). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 5nd Edition, Allyn et Bacon.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. Vol .26 (2), pp. 1-18. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html/> (page consultée, le 26-12-2013).
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Blat Gimeno, J. (1984). L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyen de le combattre, BIE, p.29.
- Bonini, N. (1999). Pratiques éducatives dans une société pastorale, une comparaison, Kenya/Tanzanie », Les cahiers ARES n°1, mai, ARES/IRD, p.115-126.
- Bonini, N.(1996).Éducation non scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre, Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie, Thèse de doctorat, EHESS, 2 vol., p.466.
- Bouche, D. (1976). «La participation des Missions au développement de l'Enseignement dans les Colonies françaises d'Afrique occidentale de 1917 à 1940», Études d'Histoire Africaine, VIII, pp.173-197.
- Bouche, D. (1974). L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920, mission civilisatrice ou formation d'une élite ? Thèse de troisième cycle, Université Paris I, 2 tomes, Paris, p. 947.
- Boudon, R. (1970). L'analyse mathématique des faits sociaux, Paris, Pion [2° éd.], p. 192.
- Boudon, R. (1973). *Les méthodes en sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF.
- Boudon, R. (1979). *L'Inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Hachette, pp.205-246.
- Boudon, R. (1984). L'individualisme méthodologique en sociologie, *Commentaire*, n° 7, pp.268-277.
- Boudon, R. (1986). *Les méthodes en sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973 ; Cherkaoui, M., *Ibid.*, p. 53.
- Boudon, R. (1992). « Grandeur et décadence des sciences du développement : une étude de sociologie de la connaissance », in *L'Année sociologique*, vol.42, p35.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (1986). *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2° édition, p.306.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la Théorie de l'action*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1978). *Les héritiers*, Paris, Editions Minit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C., (1964). *Les Héritiers*, Paris: Minit.
- Bourque, J. et al., (2009). L'insertion professionnelle en enseignement : Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (2), pp. 355-376.
- Bratman, M. E. (1987). *Intention, Plans, and Practical Reason*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

- Bréchon, P. (2000). Les grands courants de la sociologie, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 237.
- Bressoux, P., Coustère, P., Audouin, L. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*, vol.38, p.67-96.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*, Harvard University, Press, Cambridge.
- Bronfenbrenner, U. (1986). « Recent advances in research on the ecology of development », dans K. Eyferth, R. K. Sibereisen, G. Rudinger (eds.), *Development as action in context*, New York, Sprenger-Verlag.
- Brunet, R. et al., (1993). *Les mots de la géographie*. Reclus, Doc Française. 518p.
- Cacouault, M. et Oeuvarard, F. (2001). *Sociologie de l'éducation*. Paris, Edition la découverte. 1vol. (p.122).
- Cairns, R.B., et al., (1989). Early school dropout : configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Campion-Vincent, V. (1970). Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal, in Balandier, G. (dir.), *Sociologie des mutations*, Anthropos, Paris, p.437-450.
- Carron, G., et Ta Ngoc, C. (dir.), (1981). Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé, UNESCO, IPE, Paris, p.326.
- Caude, R. (1969). *Comment prendre une décision*. Paris : Entreprise Moderne d'Édition.
- Cherkaoui, M. (1986). *Sociologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Cherkaoui, M. et Lindsey, J.K. (1977). « Problèmes de mesure des classes sociales : des indices du statut aux modèles d'analyse des rapports de classe ». *Revue française de sociologie*, vol. XVIII, n°2.
- Compaoré, F. et al. (2003). La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso, synthèse issue du colloque organisé à Ouagadougou du 12 au 22 novembre 2002, Institut de recherche pour le Développement (IRD), Atelier de recherche sur l'Éducation au Burkina Faso (AREB), édition Diakona, p.33.
- Cook, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention. *Service social*, vol, 54, n°1, p.41-54.
- Cohen, M.D.; March, J.C., & Olsen, J.P. (1972). A garbage can model of organisational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), pp. 1-25.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Les contraintes de l'action collective. Seuil. p.96.
- CUK/Guinée44 (2004). Plan de développement communal. Kindia horizon 2015, Kindia, Guinée 44, no.2.
- Daouda, K. (2003). Les inégalités de réussite scolaire dans les Institutions d'Enseignement Supérieur de Guinée : Le cas de l'Université de Conakry, *Sociologie*, Ottawa, Université d'Ottawa.
- Davidson, D. (1991). *Paradoxes de l'irrationalité*, trad. de l'anglais (USA) par Pascal Engel, Paris, Éditions de l'éclat, p.68.
- Delas J-P. et Milly, B. (2005). *Histoire des pensées sociologiques*, Paris, Armand Colin, p.437.
- Demers, P. (1991). *Pour vivre mieux : une nouvelle éducation corporelle*. Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp.48-49.

- Deniger, M.J et al., (2009). Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés. Université de Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation, groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé. Rapport de recherche, p.4. [En ligne] <http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/Rapport-Final-03-2010.pdf>.
- Deslauriers, J. P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal : McGraw-Hill éditeurs. p.14.
- Dewerpe, A. (1996). La « stratégie » chez Pierre Bourdieu, *Enquête*, <http://enquete.revues.org>, (page consultée, le 13 décembre 2013).
- Diagne, A. (2007). Pourquoi les enfants quittent-ils l'école? Un modèle hiérarchique multinomial des abandons. <https://www.erudit.org/revue/ae/2010/> (page consultée, le 22-01-2018).
- Diallo, K. (2001). L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles en milieu rural, de la région de Ségou (Mali), Université de Montréal, Québec, Canada.
- Diallo, M. (2009). Kindia horizon 2015, 2^e édition, Kindia, Guinée44.
- Diallo, M. P. (2001). Le redoublement scolaire à Conakry : Cas de l'école primaire de Donka, Sociologie, Conakry : Université Gamal Abdel Nasser de Conakry.
- Diaz Olvera Lourdes et al., « À l'écart de l'école ? Pauvreté, accessibilité et scolarisation à Conakry », *Revue Tiers Monde*, 2010/2 n°202, p. 167-183.
- Doise, W. et Palmonari, A. (2002). L'étude des représentations sociales. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W., Clémence A et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). Représentations sociales et analyse des données. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dolan, S. et Lamoureux, G. (1990). Initiation à la psychologie du travail. Boucherville : Les éditions, Gaëtan Morin, p.260.
- Dolan, S.L., Lamoureux, G. et Gosselin, E. (1995). Psychologie du travail et des organisations. Montréal : Gaëtan Morin.
- Dorothee, K. (2009). Scolarisation, mariage et travail des enfants au Nord-Cameroun, *Alternative sud*, vol.16-2009/117.
- Dubé, J. et Provost, A.M. (1991). Le rôle de la relation conjugale dans l'abus et la négligence d'enfants : vers une étude écologique. *Santé mentale au Québec*, vol.16, n° 1, p.213-233.
- Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris, Seuil. p.15.
- Dubet, F. (dir. de). (1992). Ecole, familles, le malentendu. Paris, Textuel, p.16-23.
- Durkheim, E. (1969). L'évolution pédagogique en France, [1938], Presses Universitaires de France, coll. Bibliothèque scientifique internationale, Paris.
- Durkheim, E. (1967). Représentations individuelles et représentations collectives. In E. Durkheim, *Sociologie et philosophie*. Paris, Presses Universitaires de France, (pp. 1-38).
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. J. (2003). « Le déroulement de la scolarité au collège le contexte fait des différences », *Revue française de sociologie*, XXXIX-4, pp.649-666.
- Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école, recherche scientifique, Paris, Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2001b). Les résistances des familles (de certaines d'entre elles) à l'école pour tous. *Ville-école-intégration*. Enjeux, 127.

- [En ligne] <http://www.cndp.fr/RevueVEI/127/06107311.pdf> (consulté pour la dernière fois le 4 mai 2016).
- Erbring, L. et Young A. A. (1979). «Individuals and social structure: contextual effects as endogenous feedback », *Sociological methods and research*, 7, pp.396-430.
- Fontaine, S. (2007). Représentation Sociale Parents et enseignants école de la Réunion : Thèse en sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales (S.L). Troisième cycle, Université de la Réunion, p.15.
- Fortin, M.-F. (2006). Fondements et étapes du processus de recherche. Montréal, Les Éditions de la Chenelière, p.241.
- Fortmann, M. (1992). Les processus décisionnels administratifs. In J. I. Gow, M. Barrette, S. Dion et M. Fortmann, Introduction à l'administration publique : une approche politique(pp.54-77). Chicoutimi, Gaëtan Morin.
- Garnier C. et Rouquette, M.-L. (Eds.) (2000). Représentations sociales et éducation Montréal : Éditions Nouvelles, p.VII.
- Gauthier, B. (1987). Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données, Presses de l'Université du Québec.
- Gérard, E. (1997). « La lettre et l'individu. Marginalisation et recherche d'intégration des « Jeunes Diplômés » bamakois au chômage », in MARIE A. (dir.), L'Afrique des individus, Karthala, Paris, p.192-250.
- Gérard, E. (1997). La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali. Éditions : KARTHALA.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif, in Jodelet D. (Ed), Les représentations sociales. Paris, Presses Universitaires de France, p.372.
- Girard, A. (1967). La réussite sociale, Paris : Presses Universitaires de France, pp.989-991.
- Gombert, P. et Van Zanten, A. (2004). « Le modèle éducatif du pôle "privé des classes intervention, Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, n° 3, p.687-707. (Les informations en vert sont tirées de cette source à revoir ce qu'il faut retenir) <http://id.erudit.org/iderudit/>
- Gomis, S. (2003). La relation famille-école au Sénégal : le travail scolaire des enfants à Dakar, L'Harmattan, Paris.
- Grossman, E. (2010). Acteur. Dans Dictionnaire des politiques publiques : 3^e édition actualisée et augmentée (pp.31-38). Paris, Presses de Sciences Po (P.FN.S.P.).
- Guéneau, M.-C. (1986). Afrique. Les petits projets de développement sont-ils efficaces? Paris, L'Harmattan, p.25.
- Haag, C. (2011). La poulpe attitude. Et si, vous aussi, vous utilisiez votre intuition pour prendre les bonnes décisions ? Paris, Michel Lafond.
- Hickling, A., Wilkin, L., et Debreyne, F. (1980). Technologie de la décision complexe: des aides pour l'élaboration des choix stratégiques. Bruxelles, Institut Administration-Université.
- Huberman, A. M. et Miles, B. M. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes (Trad. C. De B. Acker et V. Larnongie). Bruxelles, De Boeck.
- Hugon, P. (2005). «La scolarisation et l'éducation: facteurs de croissance ou catalyseurs du développement?», *Mondes en développement* 4 no 132, p.13-28. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2005-4-page-13.htm> (consultée le 14 août 2018).

- Hugon, P. (1996). «Les systèmes éducatifs africains dans un contexte de récession et d'ajustement », in Coussy, J. et Valin, J. (dir.) Crise et population en Afrique. Crises économiques, politiques d'ajustement et dynamiques démographiques, EHESS-INED-INSEERSTOM-Université de Paris VI.
- ISU/UNESCO. (2016). Ne laisser personne pour compte : sommes-nous loin de l'enseignement primaire et secondaire universel ? ISU/UNESCO, Montréal, Québec.
- ISU/UNESCO. (2014). Les progrès vers l'éducation pour tous stagnent, mais certains pays montrent la voie à suivre. Document d'orientation, 14 Fiche d'information 28.
- Janosz, et al., (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of educational psychology*, 92 (1), p.171-190.
- Janosz, et al., (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-762.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. et Neckerman, H. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60, p.1437-1452.
- Kanouté, F. (2006). Le point de vue des parents défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), p.17-37.
- Kahl, J. (1957). *The American Class Structure*, New York, Rinehart.
- Kahneman, D. and Tversky, A. (1992). «Advances in Prospect Theory: Cumulative Representation of Uncertainty». *Journal of Risk and Uncertainty*, (SN), 1ère édition, 1979, p.263-291.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, Étapes et Approches*, 3^e édition, Edition du nouveau pédagogique, Canada, p.132-133.
- Kengne, V.M. (2011). Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne: analyse de leurs trajectoires, représentations sociales de l'école et résilience à travers leurs récits biographiques : Thèse de troisième cycle, Université de Montréal, p.61-73.
- Kilani, M. (1996). *Introduction à l'anthropologie*, Éditions Payot Lausanne, Coll. Sciences humaines, Lausanne, p.368.
- Kobiané J.-F. (1999). Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou, Séminaire International CRICED, stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques, 15-19 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, p.21.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris, Seuil.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In : J. P. Deslauriers (sous la dir.de), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec, Presses Universitaires du Québec, p.56.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Landsheer, V., (1992) L'éducation par la formation, Paris, Presses Universitaires de France, p.91.
- Lanneau, G. (1989). R. Boudon et l'individualisme méthodologique. In *Dynamiques sociales et Changements personnels* Sous la direction de Philippe Malrieu, 81-110. Paris, Éditions du C.N.R.S.
- Lange, M.-F. et Martin, J.-Y. (1995). *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne: Le face à Lange, M.-F. (dir.) (1998b). L'école au Togo: Processus de scolarisation et*

- institution de l'école en Afrique. Paris, Karthala face à face État/société. Cahiers des sciences humaines, 31, 563-575.
- Larbaut C. et Tupin, F. (2003). L'école à l'île de la Réunion, État des lieux, in Tupin, F. (2003), pp.3-23.
- Lavergne, J-P. (1983). La décision : psychologie et méthodologie. Paris, Les éditions E.S.F., pp.9-102.
- Lê Thành, K., (dir.), (1971). « L'enseignement en Afrique tropicale », *Revue Tiers Monde*, Tome XXV, n°7, Presses Universitaires de France, p.463.
- Martin J.-Y., (1972) « Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. III, Presses Universitaires de France, p.337-362-347.
- Lehr, C. A., R. R. Johnson, C. D. Bremer, A. Cosio, et M. Thompson. (2004). « Essential Tools. Increasing School Completion: Moving From Policy and Research to Practice ». A Manual for Policymakers, Administrators, and Educators, Mai.
- Lemieux, V. (2009). L'étude des politiques publiques : les acteurs et leur pouvoir. Troisième édition revue et augmentée. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Lunenburg, P.C. (2010). The Decision Making Process. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), p.1-12.
- Mandeville, G.K. et Anderson, L.W. (1987). « The stability of school effectiveness indices across grade levels and subject areas », *Journal of educational measurement*, 24 (3), p.203-216.
- Marcoux, R. (1994). Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali, *Études et travaux du CERPOD*, n°12, Paris, p.200.
- Martin J.-Y. (1972). « Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. III, Presses Universitaires de France, p.337-362-347.
- Maxwell, J.A. (1999). La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive. Suisse. Éditions Universitaires Fribourg. Volume 11.
- MEPU/EC. (2009). Évolution du taux brut de scolarisation en Guinée (TBS), Conakry, MEPU/EC.
- MEPU/EC. (2010). Évolution du taux brut de scolarisation en Guinée (TBS), Conakry, MEPU/EC.
- MEPU-A. (2015). Rapport d'analyse des Statistiques scolaires de l'enseignement primaire et secondaire général. Conakry, Guinée.
- MEPU-A. (2016). Rapport d'analyse des Annuaire Statistiques de l'enseignement primaire et secondaire général. Conakry, Guinée.
- Meuret, D. et al. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires : Finalités, modalités, effets. *Cahier de l'Irédu*, 62. [En ligne] : <http://www.ubourgogne.fr/upload.site> (consulté pour la dernière fois le 20 juillet 2017).
- Mingat, A. (2006). Disparités sociales en éducation en Afrique subsaharienne : Genre, localisation géographique et revenu du ménage. Dijon, Université de Bourgogne IREDU /CNRS.
- Mingat, A, Suchaut, B. (2000). Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative. Bruxelles : De Boeck Université.
- Mintzberg, H. (1982). Structure et dynamique des organisations. Paris, Éditions des organisations.

- Mortimore, P. al. (1988). *School matters : the junior years*, London, Open Books.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise, et A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*(p.34-80). Paris, Delachaux et Niestlé.
- Mucchielli, A. et al., (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris: Armand Collin.
- Muganda-Onyando, R. & Omondi, M. (2008). *Down the drain: Counting the costs of teenage pregnancy and school dropout*, le 22-01-2018).
- Nizard, J. (1986). *50 mots clefs pour le management*. Toulouse, Privat.
- Ogien, R. (1995). *Les causes et les raisons*. Philosophie analytique et sciences humaines, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon, pp.11-12.
- Olivier de Sardan, J-R. (1985). *Paysans, experts et chercheurs en Afrique noire, sciences sociales et développement rural*. Edition, Paris, Karthala : CIFACE, p.35.
- Page, L. (2005). «Des inégalités sociales aux inégalités scolaires : choix éducatifs et Prospect Théorie», *Revue économique*, 3 (vol. 56), p.2.
- Paillé, P. (2004). *Recherche qualitative*. In : A. Mucchielli, (sous la dir. de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, (deuxième édition). Paris, Armand Colin. p.226-228-226.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 4e édition. p.136-137-343.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (p.169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Pilon, M. (2005). *Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest : éclairages à partir des sources de données démographiques*, XXVe Congrès international de la population, 18-23 juillet, Tours, texte multigraphié, p.18.
- Pilon, M., et Yaro, Y. (dir.), (2001). *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, n° 1, janvier, UEPA, p.220.
- Poupart et al., (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal.
- Poupart, J. (1993). *Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche*. Sociologie et sociétés, Vol.7-8, nos 3-4, p.163-173.
- Queiroz, J.-M. de. (1991). « Les familles et l'école », dans F.de SINGLY, éd. *La famille : l'état des savoirs*. Paris, la Découverte : 201-210.
- Quivy, R., et Campenhoudt, L.V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- Revillard, J-P; Oudot, J. et Morgon, A. (1984). *Les effets pervers dans la communication humaine*. Illustration de Dubouillon, Presses Universitaires de Lyon.
- Richard, S. (2006). *Recherches qualitatives*. Vol. 26 (1), p.187-207.
- Rodney, L. (2012). *Prise de décision complexe liée à la supervision pédagogique : une étude multicas en milieu minoritaire francophone de l'Ontario (Canada)*. Université d'Ottawa, Ottawa.
- Roland, P. (2010). « L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte », *Afrique Contemporaine*, n235, p.101-114.
- Rosenbaum, R., et Dyckman, J. (1995). *Integrating self and system. An empty intersection*. *Family Process*, 34 (1), p.21-44.
- Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York : Holt, Rinehart et Winston.

- Rousseau, J. et Leblanc, P. (1992). « La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents » dans Actes du 1er Symposium québécois de recherche sur la famille, Presses Universitaires Québec, Québec.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), p.583-625.
- Rutter, M. (1983). «School effects on pupil progress : research findings and policy implications», *Child development*, 54 (1), p.1-29.
- Sangaré, S., et al. (2005). Rapport d'État sur le système éducatif national, Dakar.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p.123-150). Sherbrooke, Édition du CRP.
- Scheid, J-C. (2005). *Les grands auteurs en organisation*. 2e édition. Paris, Dunod.
- Sfez, L. (2004). *La décision*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Sfez, L. (1992). *Critique de la décision*. Paris, Presses de Sciences Po, 4e édition.
- Sfez, L. (1976). *Critique de la décision*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris.
- Severino, J.-M., Ray, O. (2010). *Le Temps de l'Afrique*, Paris, Odile Jacob.
- Simon, H.A. (1977). *The New Science of Management Decision* (3rd revised edition; first edition 1960). Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Simon, H.A. (1976). From substantive to procedural rationality, in S.J. Latsis (éd.) *Method and appraisal in economics*, Cambridge University Press, p.106.
- Simon, H.A. (1983). *Administration et Processus de décision*. Paris, Economica.
- Simon, H.A. (1947). *Administrative Behaviour*. New York, NY: Macmillan.
- Simonin, J. et Wolff, E. (2003). Famille et École à la Réunion. Regards anthropologiques et sociologiques in Tupin F., *École et Éducation, Univers créoles 3*, Paris, Anthropos. p.143-168.
- Sontag, J. C. (1996). Toward a comprehensive theoretical framework for disability research. *Bronfenbrenner revisited. Journal of Special Education*, 30 (3), p.319-344.
- Sum, A. et al., (2003). « The Hidden Crisis in the High School Dropout Problems of Young Adults in the U.S.: Recent Trends in Overall School Dropout Rates and Gender Differences in Dropout Behavior ». Center for Labor Market Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Tamo Tatietsé T., (1996). « Innovations et changement social des ménages défavorisés de la ville de Douala au Cameroun », *Secondes journées scientifiques du réseau démographie, UREF-UERD*, 13-15 novembre, Ouagadougou, texte multigraphié, p.19.
- TGE/UNICEF. (1993). (Transitional government of Ethiopia et UNICEF), *Children and women in Ethiopia: A situation of women*, Addis-Abeba.
- Temprado, J.-J. (1988). Préparation et prise de décisions en sport. Entretien avec Claude Alain, *Revue EPS*, vol.210, mars-avril 1988, p.58-61.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La dispute.
- Todd, E. (1983). *La Troisième Planète: Structures familiales et Systèmes idéologiques*. Paris, Seuil. Presses Universitaires de France.
- Tremblay, M.A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin.
- Tyler, K., et Jones, B. D. (2000). Implementing the ecosystemic approach to changing chronic problem behaviour in schools. *Educational Psychology*, 20 (1), p.85-98.

- UNESCO. (2015). Éducation 2030 déclaration d'Incheon et cadre d'action vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. UNESCO/Paris.
- UNESCO. (2014). Rapport d'évaluation de l'Éducation Pour Tous : Afrique subsaharienne, Dakar.
- UNESCO, Education Pour Tous (EPT), www.unesco.org/education/page, (page consultée le 15 novembre 2012).
- UNESCO-BREDA et BM. (2005). Le système éducatif guinéen : Diagnostic et Perspectives pour la politique Éducative dans le contexte de contraintes macro-économiques fortes et de réduction de la pauvreté. Dakar. Development Research Group The World Bank
- van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue. Paris, Presses Universitaires de France.
- van Zanten, Agnès (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : Une relecture critique des analyses sociologiques, *Lien social et Politiques*, n35, p.125-135.
- Van der Maren, J. M. (1987). Méthodes qualitatives de recherche en éducation. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- www.lesdefinitions.fr/prise-de-decisions, (page consultée le 20 novembre 2014)
- www.afd.fr/home/projets_afd/education/projetseducation/education-de-base-/edu-base-afrique-subsaharienne/edu-Guinee (page consultée le 20-12-2013).
- Yaro, Y. (1994). Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso, une analyse sociodémographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006, Thèse en démographie, Université Panthéon Sorbonne, Paris, p.391.
- Zara, G. (2011). Cours de management, inédit. Université de Montréal, Québec.

ANNEXE I : Canevas d'entretien avec les parents

Étapes de l'entretien

1er contact :

- ✚ Moi, chercheur contacte les parents qui ont accepté de participer à la recherche.
- ✚ Informe les parents sur le projet et l'aspect éthique de la recherche.
- ✚ S'assure que les sujets répondent aux critères de sélection.
- ✚ Avoir le consentement verbal des participants.
- ✚ Réponds aux questions des participants.
- ✚ Fixe un premier rendez-vous.

2e contact :

- ✚ Rencontre individuelle avec le participant au lieu et à l'heure déterminés.
- ✚ Accueil et installation.
- ✚ Rappel des objectifs de la recherche.
- ✚ Détails sur le déroulement de l'entrevue.
- ✚ Assure le participant de l'aspect éthique de la recherche.
- ✚ Réponses aux questions des participants.
- ✚ Début de l'entretien.
- ✚ Passe en revue toutes les réponses données par le participant
- ✚ Remerciement et appréciation du participant de l'entretien

ANNEXE II: Guide d'entretien destiné aux parents qui ont retrié l'un de leurs enfants de l'école primaire

Bonjour, nous vous remercions de votre franche collaboration pour avoir accepté de répondre à nos questions. Cette enquête s'inscrit dans le cadre de l'élaboration de notre thèse de doctorat. Nous garantissons de garder l'anonymat de vos identités et ainsi que la confidentialité de tous les échanges et toutes les données qui seront fournies lors de nos entretiens. Nulle part et en aucun moment, ces informations ne seront divulguées à dessein pour quelques raisons que ce soit. Seuls ma Directrice de recherche et moi-même aurons accès au contenu de ces échanges. Aussi bien dans le traitement et l'analyse des données, vos noms n'apparaîtront pas dans ce document.

Encore merci de votre disponibilité et bon entretien.

I. Profil personnel

Sexe : Masculin Féminin

Âge:

Statut matrimonial :

Parent biologique : Père Mère

Tuteur : ou tutrice :

Activité professionnelle :

II. Histoire scolaire du parent

Q.1. Pour commencer, je souhaiterais que vous me racontiez de façon brève, votre parcours scolaire ainsi que celui de votre conjoint (e) ?

Q.2. Quelles sont les choses qui vous ont le plus marqué dans votre expérience scolaire ?

Q.3. En parlant du niveau d'études atteint, pensez-vous que votre niveau d'instruction actuel vous permet de bien gagner votre vie? Oui, non, expliquez ?

III. Représentation de l'école

Les questions qui suivent vont commencer par un court récit de la part des interviewés, qui seront amenés à nous raconter les représentations qu'ils ont de l'école. Recourir à cette stratégie me permettra de mieux cerner la subjectivité des individus que je vais interviewer sur le terrain. Les discours ainsi produits seront pris tels quels, car ils permettront de comprendre et d'interpréter les motivations intrinsèques des parents de retirer un enfant de l'école.

Q.1. Comment percevez-vous l'école ?

Q.2. Quels sont les avantages et désavantages de poursuivre des études à l'école ?

Q.3. L'école représente-t-elle une menace pour vous? Oui ou non, expliquez ?

IV. Processus de décision

Je viens vers vous parce qu'on m'a appris que vous aviez retiré un enfant de l'école. Voulez-vous en parler avec moi ? Racontez-moi cette histoire ?

Q.1. Maintenant, je voudrais savoir ce qui vous a poussé à prendre cette décision ?

1.a. Avec qui en avez-vous discuté ?

1.b. Est-ce une décision rapide ? Expliquez ?

Q.2. Quelles sont les raisons principales qui vous ont poussé à retirer un enfant de l'école ?

2.a. Quel moyen avez-vous emprunté ?

2.b. Quelles sont vos attentes par rapport à votre enfant que vous avez retiré de l'école ?

Q.3. Êtes-vous satisfait de cette décision ? Oui ou non expliquez ?

Q.4. Que fait votre enfant aujourd'hui ?

4.a. A-t-il trouvé une activité ? Expliquez ?

4.b. En quoi ces activités contribuent-elles à sa réussite sociale ?

Q.5 Liste des activités : commerce, maçonnerie, mécanique, chaudronnerie, agriculture, chasse...

V. Réussite sociale

Q.1. Je voudrais cette fois qu'on aborde la question de la réussite sociale. Pour le futur, comment percevez-vous la réussite sociale de votre enfant que vous avez retiré de l'école ?

1.a. Qu'entendez-vous par réussite sociale ?

1.b. Est-ce que c'est différent selon le garçon ou la fille ? Oui ou non, expliquez ?

1.c. Est-ce que vous pensez qu'il a appris ce dont il a besoin pour réussir ? Oui ou non ? Expliquez ?

Q.2. En rétrospective pensez-vous que la question de la prise pour retirer un enfant de l'école est (facile ou difficile) ? Expliquez ?

2.a. Comment vous êtes-vous senti en prenant cette décision ?

2.b. Trouvez-vous que cette décision a été prise à temps opportun ? Oui ou non, expliquez ?

Commentaires

Avez-vous d'autres choses à ajouter ?

Quelles sont vos impressions générales sur l'entrevue ?

Me permettez-vous de vous contacter à nouveau si besoin ?

Je vous remercie.

Annexe II (suite): Tableau 2 : Dimensions référentielles du guide d'entretien

Dimensions	Indicateurs	Sous-indicateurs
I. Profil personnel	Sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Masculin ou féminin
	Statut matrimonial	<ul style="list-style-type: none"> • Marié • Célibataire
	Lien de parenté	<ul style="list-style-type: none"> • Parent biologique • Tuteur/tutrice
	Activité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Types d'activités chez les parents
II. Histoire scolaire du parent Q.1. Q.2. Q.3.	Parcours scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau de scolarité, type d'école fréquentée
	Événements marquants	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience scolaire
	Niveau d'études atteint	<ul style="list-style-type: none"> • Condition de vie améliorée • Appréciation de ce niveau
III. Représentation de l'école Q.1. Q.2. Q.3.	Perception de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Jugement de l'école • Valeur sociale • Valeur culturelle
	Avantages liés à la poursuite des études	<ul style="list-style-type: none"> • Avantages sociaux économiques
	École : menace, oui ou non	<ul style="list-style-type: none"> • École dangereuse pour la famille ou pour la société • Menace sociale • Menace culturelle, • Menace économique
IV. Processus de décision Q.1. (1.a. ; 1.b.)	Prise de décision	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir sur la prise de décision (quand, comment est née cette idée) • Avec un membre de famille, un proche • Décision planifiée, • Décision rapide

<p>Q.2. (2.a. ; 2.b.)</p>	<p>Raisons principales du retrait de l'enfant de l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Choix délibéré • Raisons économiques • Perpétuer l'économie familiale • Avoir une autonomie financière (apprendre à gérer) • Participer à la popote familiale • Pauvreté • Moyen emprunté • Stratégie adoptée (négociation, argumentaire, menace)
<p>Q.3.</p> <p style="text-align: right;">Q.4.</p> <p>(4.a. ; 4.b.)</p>	<p>Satisfaction liée à la décision</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objectif atteint • Condition de vie améliorée dans la famille et pour l'enfant
<p>V. Réussite sociale</p> <p style="text-align: center;">Q.1. (1.a. ; 1.b. ;1.c.)</p>	<p>Perception de la réussite sociale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entendre par réussite sociale • Réussite selon le genre (diffère selon le garçon/fille) • Niveau atteint assez suffisant pour l'enfant pour réussir
<p>Q.2. (2.a. ; 2.b.)</p>	<p>Décision facile ou difficile</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment personnel sur la prise de décision • Appréciation personnelle par rapport au moment de la prise de décision

Annexe II: Traduction du guide d'entretien destiné aux parents en sousou

Wökhéna, n' fakhiwöyiréallkôwonkhasoumou, kèlwalima, n'ankhanfindiwokhadimékhafera. N'famakoston n'dénansadewoboumanakiriyayéma. N'na guibookisèbèfè m'ma kharankoundhèkirayanankhöma. N'baralahidhouthongowobè, wokhilimouloudhèdhèguibookikhoui. Mikhikenren n'khänpéti, fâmasoumouhikarandhénbafén n'tana, nafindhéma m'mâ Madame (Directrice de recherche). N'nowonouwalissamatinféra m'makostonyabiféra.

I. Profil personnel

Sé : Masculin Féminin

Ngnè:

Foutoukhi:

Guinèyéri:

Diyéri:

Barimikhiyâti:

Mikhidi n'ara :

Inawalimoudhoun:

II. Histoire scolaire du parent

1. Ikhârankihanmindè?

2. Ikhâkaraanyintarikhoumadhōmaikhadibhè Guinèkhanamouikhadikhâmèbhè ?

3. Ikharanyinnakhanabakhiibalonankhouihanguilèri ?

III. Représentation de l'école

N'guikostonn'yéfōlontarikhouyénama, wolan ma ilanmaikhana,wankhanban'bhè. Fafalaferakhârantèmouséyitaithanna. A noun, iminimikirayamoundhouna, hanikhadimèdiraminikhârantèra. Naféyifalafé, n'malimanè, akōlonféra, khoundhounagnéma, idimèraminimakhârantèra. Guisoumounyikhoui, inasséséfala, n'nanathôngōman'ondira, bānan'malimanèn'mabookisèbhèfera.

1. Ithenkhâraryithôkhidi ?

2. Thōnèmoundhounnounlossymoundhoun na khârinnyinkhayamassigafémayaré ?

3. Sigafékhârandhégakhouinarawobhè ? iyō ma adhé ? Àyabâ ?

IV. Processus de décision

N'fakhiwoyiré, bâefalakhinè m'bhè, a ibaraikhadiraminikhârantèra ? Ino ma ayaba m'bhèmouserainarabakhi ?

1. Mouséagnèinaikhadiraminikhârantèra ?

a. Inoûn n'dhénafeyinfalâ ?

b. N'wamaakolonfènè, inaférabâmounféma ?

2. Fékerenmoundhouyâteagnèinannarabâ ?
3. Iminikirayamoundhounanaférafabafé ?
4. Irawassakhi nafé khouiyiré ? Àyabâ ?
5. Ikhadi na mounsérafabafé gui lèri ?
 - a. Abâra wali gbètèsôthö ? Àyabâ ?
 - b. Inômaafaladen n'bhè, khânawaliakhayinfankhi ?
6. Guiwaliyé yama anamoundhoukérérennafabafé : youlaya, lèboureya, manchinenawalyfé, soudèri, khèbi, khönyinma.

V. Réussite Sociale

1. Itenbhè, khafenfé moussé ara ?
2. Khâmènounguinèkhâkhayinfanfékéren ? iyö ma adhé ? Àyabâ ?
3. Itenbhè, anakhandikölonkharantèra, nanômaikhayinfanden ? iyö ma adhé ? Àyabâ ?

Commentaires

Fégbètèiyiraafalafé ?

Imounséthôkhi won ma y soumounkhoui ?

Wönouwalykifanyin.

Annexe III: Feuillelet d'information

Titre du projet de recherche : Prise de décision des parents de retirer leur enfant de l'école en milieu urbain guinéen : cas de la préfecture de Kindia.

Feuillelet d'information à lire par le participant ou à être lu par le chercheur au participant

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de thèse de Mohamed Lamine Dioubaté dirigé par Lucie Héon du Département de l'Administration Évaluation en Éducation à l'Université Laval, Québec (Canada).

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et d'écouter attentivement afin de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document. Votre décision de participer ou non à la présente étude ne sera en aucun cas communiquée à une tierce personne.

Notez que ce feuillelet d'information peut contenir certains mots ou expressions que vous ne connaissez pas. Veuillez demander au responsable de l'étude de vous expliquer les termes ou l'information que vous ne comprenez pas.

Nature de l'étude

Vous êtes invité à participer à ce projet de recherche en tant que répondant. Cette recherche a comme objectif principal de comprendre les déterminants extérieurs (comme les facteurs économiques, socioculturels et socio-environnementaux) qui s'attachent directement ou indirectement à la prise de décision parentale par rapport au retrait des enfants de l'école au niveau du second cycle du primaire guinéen, notamment ceux des écoles primaires de la préfecture de Kindia.

Déroulement de la participation

Votre collaboration à cette recherche consiste à participer à une séance d'entrevue semi-dirigée individuelle qui se fera dans un lieu choisi de commun accord avec vous. Il s'agira d'une rencontre focalisée sur certains aspects de vos pratiques quant au retrait des enfants de l'école primaire. Ce sont vos expériences et vos opinions qui sont importantes, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Si vous êtes d'accord, nous allons enregistrer l'entrevue. Ceci permettra de mieux rendre compte de vos propos et pour que nous puissions nous consacrer entièrement à la conversation sans avoir à prendre des notes au fur et à mesure.

Il sera possible d'interrompre la séance en tout temps si vous désirez prendre une pause ou tout simplement interrompre votre participation à cette étude.

Vous êtes aussi libres de refuser de répondre à l'une ou l'autre des questions, sans avoir à fournir d'explication

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Cette recherche vous offre l'occasion aux répondants de vous exprimer sur vos propres pratiques auprès des enfants scolarisés dans les ménages et les représentations qu'ils ont de l'école quant à l'avenir de leurs enfants. Ils contribuent ainsi à l'avancement des connaissances scientifiques susceptibles de déboucher sur de nouvelles pistes à explorer pour retenir plus d'enfants à l'école.

Compensation financière

Aucune compensation financière ne sera accordée.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pourrez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:

- les noms des participants ne paraîtront ni dans les résultats ni dans un rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seuls le chercheur et la directrice de thèse auront accès aux documents.
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche, incluant les données, seront conservés jusqu'au dépôt final de la thèse après quoi ils seront détruits;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu.

Au fur et à mesure des étapes, les fichiers numériques audio du consentement oral et des entretiens, de même que les fichiers numériques de la transcription des entretiens seront transmis à la directrice de recherche pour être conservés dans un espace "recherche" prévu à cet effet sur le site de la faculté des sciences de l'éducation et sous la responsabilité de la directrice de recherche. À notre retour à UL, le matériel et les données papier seront conservés dans un classeur sous clé au laboratoire de notre directrice de recherche.

• Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation veuillez communiquer avec le chercheur Mohamed Lamine Dioubaté pour avoir de plus amples renseignements concernant ce projet de recherche.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse puisqu'elle nous permettra de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu autant que je sache aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

2325, rue de l'Université

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Renseignements - Secrétariat : (001) 418-656-3081

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Annexe IV : Formulaire de consentement à l'intention de...

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat de **Mohamed Lamine Dioubaté**, cette thèse est dirigée par **Mme Lucie Héon**, Professeure agrégée et Directrice du programme de 2^e cycle et 3^e cycle en Administration et évaluation de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

L'objectif principal de ce projet est de comprendre les déterminants extérieurs (comme les facteurs économiques, socioculturels et socio-environnementaux) qui s'attachent directement ou indirectement à la prise de décision parentale par rapport au retrait des enfants de l'école au niveau du second cycle du primaire guinéen, notamment ceux des écoles primaires de la préfecture de Kindia.

Spécifiquement, ce projet vise à mettre en exergue les raisons qui motivent les parents à prendre la décision de retirer leurs enfants de l'école malgré le fait qu'ils s'investissent pour leur scolarisation.

Cette recherche se déroule dans le cadre de l'élaboration d'une thèse en Administration Évaluation en Éducation, les résultats obtenus ne serviront qu'à cette fin, ils ne seront pas communiqués à qui que ce soit. Vous pourrez recevoir un résumé des résultats de cette recherche si vous laissez vos coordonnées au chercheur.

Déroulement de la participation

- Votre participation à cette recherche consiste à participer à une entrevue individuelle, d'une durée de 1h à 1h 30min qui portera sur votre prise de décision de retirer un enfant de l'école pour l'orienter vers les activités génératrices de revenus.
- Cette entrevue se déroulera dans les lieux que vous préférerez surtout ayez l'assurance qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, toutes les opinions comptent beaucoup pour cette recherche.
- Avec votre permission l'entrevue peut être enregistrée pour nous permettre de mieux rendre compte de vos propos et que nous puissions nous concentrer sur la

conversation pour éviter que nous perdions certaines informations pertinentes en prenant des notes au fur et à mesure.

- Vous êtes entièrement libre de répondre ou non à certaines questions, sans avoir à fournir d'explication ou d'interrompre la séance à tout moment lorsque vous voulez prendre une pause ou que vous décidez de renoncer à la participation à cette étude.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à la participation (compensation, le cas échéant)

- Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité des problèmes inhérents sur la façon dont les prises de décisions de retirer un enfant interviennent à votre niveau. Elle contribuera sans doute à fournir de nouvelles orientations stratégiques aux décideurs des politiques éducatives et aux partenaires intervenants dans les projets éducatifs à mieux s'investir pour le maintien des enfants à l'école.
- Il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène l'entretien semi-dirigé au besoin, il pourra vous référer à une ressource qui sera à mesure de vous aider.
- La recherche ne représente absolument aucun risque et votre participation non plus ou aucun inconvénient à votre niveau.
- Aucun risque notable et aucun inconvénient ne sont associés à cette participation mise à part le temps que vous consacrez à la participation au projet de thèse. Ce temps est estimé à un maximum d'une heure trente minutes d'entretien individuel sur des raisons qui vous motivent à retirer un enfant de l'école pour l'orienter vers d'autres activités.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits sans délai.

Confidentialité et gestion des données

- Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants:
- les noms des participants ne paraîtront pas dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seuls le chercheur et la Directrice de recherche auront accès à la liste des noms et des codes;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés (exemple : lieu, matériel sous clé ou données sur ordinateur protégés par un mot de passe). Ils seront détruits trois (3) ans après la fin de la recherche, soit en mai 2020;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu;
- un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Dans un souci de protection, le ministère de la Santé et des Services sociaux demande à tous les comités d'éthique désignés d'exiger que le chercheur conserve, pendant au moins un an après la fin du projet, la liste des participants de la recherche ainsi que leurs coordonnées, de manière à ce que, en cas de nécessité, ceux-ci puissent être rejoints rapidement »;

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec Mohamed Lamine DIOUBATE, étudiant chercheur pour le présent projet de recherche.

Vous pouvez également vous adresser à la directrice de thèse, Mme **Lucie Héon**, Professeure agrégée à l'Université Laval et Directrice du programme de 2e cycle et de 3e cycle en Administration et évaluation de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné (e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Prise de décision des parents de retirer leur enfant de l'école en milieu urbain guinéen : cas de la préfecture de Kindia. ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait (e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande. Toutefois, vu que ces résultats ne seront pas disponibles avant le 30 mai 2017, les participants peuvent prendre contact avec l'étudiant chercheur Mohamed Lamine Dioubaté ou la Directrice de thèse, Mme **Lucie Héon**, après cette date, pour leur expédier les résultats généraux de la recherche à l'adresse (électronique ou postale) à laquelle où ils souhaiteront les recevoir.

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu autant que je sache aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur

Date

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Copie du participant

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de
l'Université Laval (**no d'approbation xxxxxxxx**), le (date).

Initiales __MLD__

Annexe V : Lettre destinée aux Directeurs d'école primaire de la préfecture de Kindia



Mohamed Lamine **Dioubaté**
Étudiant chercheur Université Laval
G1V0A7, 2255, rue de l'Université

À la direction d'école,

Par la présente, je sollicite votre participation à mon projet de thèse. Ce projet a pour but d'examiner le processus de prise de décision parentale de retirer un enfant de l'école. En fait, l'étude vise à comprendre les raisons principales qui poussent les parents à retirer un enfant de l'école pour l'orienter vers d'autres activités rémunératrices de revenus. Afin de faciliter les démarches de recrutement des participants à l'étude, j'ai besoin que les enseignants du second cycle du primaire de votre école acceptent de remettre à leurs élèves une lettre d'appel destinée à leurs parents. Cette lettre explique les objectifs de la recherche et donne mes coordonnées pour me signifier s'ils souhaitent participer librement à cette étude. Je demeure disponible pour vous donner d'autres informations à ce sujet si besoin.

Soyez assurés que les règles de déontologie seront suivies à la lettre. La confidentialité et l'anonymat seront préservés à toutes les étapes de réalisation de la recherche, y compris lors de la rédaction du rapport et de la communication des résultats. Je vous remercie de votre précieuse collaboration et souhaite que cette recherche vous éclaire sur le cheminement scolaire des élèves et vous renseigne sur certains facteurs intervenant dans le processus de scolarisation.

Annexe VI : Lettre d'appel à participer à l'étude destinée aux parents des élèves



Mohamed Lamine **Dioubaté**
Étudiant chercheur Université Laval
G1V0A7, 2255, rue de l'Université

Chers parents,

Par la présente, je sollicite votre participation à la réalisation de mon projet de thèse. Ce projet a pour but d'examiner le processus de prise de décision parentale de retirer un enfant de l'école. En fait, l'étude vise à comprendre les raisons principales qui poussent les parents à retirer un enfant de l'école pour l'orienter vers d'autres activités rémunératrices de revenus. De plus, je crois que votre expérience sur le cheminement scolaire de l'enfant est pertinente et que vous êtes les personnes indiquées pour me parler de long en large de ce phénomène.

Je sollicite votre participation à une entrevue d'environ une heure à une heure trente minutes où vous aurez la chance et le privilège de vous exprimer en toute aisance avec moi. L'entrevue sera enregistrée et transcrite pour être analysée. Vous avez l'assurance totale que votre nom n'apparaîtra nulle part, car j'identifierai immédiatement les enregistrements à l'aide d'un code.

Votre promptitude à me signifier rapidement votre décision de participer à cette étude nous permettra de coordonner le moment et le lieu des rencontres.

Merci de me contacter par téléphone avant le 25-10-2015.

Je vous remercie de votre collaboration et espère que vous en tirerez bénéfice.

Annexe VII : Bref contenu du projet destiné aux parents des élèves

Bonjour cher parent,

Ce message vous est adressé afin que vous preniez largement connaissance de l'objectif de ma recherche, qui s'intitule : « Prise de décision des parents de retirer leur enfant de l'école en milieu urbain guinéen : cas de la préfecture de Kindia ».

Depuis quelques années, j'ai constaté avec beaucoup d'intérêts et inquiétudes, le phénomène grandissant du retrait des enfants guinéens de l'école par leurs parents, particulièrement ceux de la préfecture de Kindia. Ayant donc le souci nécessaire de saisir les causes de ce phénomène, j'ai choisi dans le cadre de ma thèse que je réalise à l'Université Laval à Québec (Canada) de traiter de ce thème dénommé ci-dessus. L'objectif général que je poursuis dans cette recherche consiste essentiellement à déterminer les raisons principales qui poussent les parents (père ou mère/tuteur/tutrice) à retirer un enfant de l'école au niveau du cycle du primaire et l'orienter vers les activités génératrices de revenus. Explicitement, il est question pour moi, d'aller chercher auprès de vous parent, acteur principal de la scolarisation des enfants, les facteurs socioéconomiques et culturels qui s'attachent à cette prise décision capitale dans la vie d'un enfant et de toute une famille.

Cette recherche, je vous le garantis, n'a rien de piégé et n'aura aucune conséquence négative ni sur vous et ni sur les membres de votre famille. Votre collaboration à mener à bout cette recherche serait d'un apport inestimable dans le cadre de cette recherche, et contribuera considérablement à la compréhension et à la persistance de ce phénomène dans notre pays afin de trouver des solutions idoines.

Je vous remercie de votre franche collaboration et reste disposer pour toutes informations complémentaires dans le cas échéant.

Annexe VIII : Coupon-Réponse pour les parents des élèves

Moi, parent d'élève, je suis intéressé par cette recherche sur la prise de décision des parents de retirer un enfant de l'école en milieu urbain guinéen : cas de la préfecture de Kindia.

Voici mes coordonnées pour me contacter :

Nom du parent/ des parents : M. ou Mme _____

Père : _____ Téléphone : _____ Courriel : _____

Mère : _____ Téléphone : _____ Courriel : _____

Annexe IX : Libellé de prise de contact téléphonique avec le parent intéressé pour convenir d'une rencontre



Bonjour Monsieur ou Madame,

Mon nom est Mohamed Lamine Dioubaté, je suis Doctorant, inscrit au programme de 3e cycle en Administration et évaluation de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. J'y prépare une thèse de Doctorat dont le titre est : Prise de décision des parents de retirer leur enfant de l'école en milieu urbain guinéen : cas de la préfecture de Kindia.

Je vous remercie pour votre ouverture à participer à mon étude.

J'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance un rendez-vous pour vous expliquer plus en détail les objectifs de cette recherche et m'assurer de votre consentement à la tenue d'un entretien narratif d'environ 1h 30min et nous pouvons convenir ensemble du moment et du lieu de cette rencontre.

Je vous remercie d'avance pour l'attention que vous accorderez à cette demande.

Annexe X: Lettre des remerciements destinée aux participants



Monsieur/Madame,

Je viens par la présente lettre vous remercier d'avoir accepté de participer à cet entretien semi-dirigé qui a eu lieu, le (lundi ...juin).....2015, de (11h00 à 12h 30min) dans le lieu convenu.

Votre contribution, comme celle des autres participants, nous a permis de constituer un corpus indispensable à la production d'un modèle interprétatif permettant de comprendre la Prise de décision des parents de retirer leur enfant de l'école en milieu urbain guinéen : cas de la préfecture de Kindia.

Je souhaite que vous trouviez aussi en cet acte les remerciements de ma directrice de thèse, Madame **Lucie Héon**, professeure agrégée et directrice du programme de 2e cycle et 3e cycle en Administration et évaluation de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Un résumé des résultats de la recherche vous sera accessible si vous le désirez. Dans l'intervalle, vous pouvez me contacter. Dans le cas où vous avez besoin d'informations additionnelles, vous pouvez également vous adresser à la Directrice de thèse Madame **Lucie Héon**.

Par ailleurs toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320, 2325, rue de l'Université, Université Laval, Québec (Québec) G1V 0A6

Renseignements - Secrétariat : 001 418 656-3081

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Vous remerciant encore pour le temps et la disponibilité durant cet entretien narratif, je vous prie de recevoir, **Monsieur ou Madame**, l'expression de notre profonde reconnaissance.

Mohamed Lamine Dioubaté

Annexe XI : Lettre au Directeur National de l'Enseignement Supérieur Public



Québec 10-08-2015

Mohamed Lamine Dioubaté
Étudiant Université Laval, Québec
Adresse : G1V0A7
2255, rue de l'Université, Québec

**À Monsieur
Le Directeur National de l'Enseignement
Supérieur Public**

Objet : demande d'autorisation de recherche

Monsieur le Directeur,

Je viens par la présente solliciter auprès de votre auguste personnalité une autorisation de recherche dans trois écoles primaires (Banlieue, Kindia 1 et Garanguélaya) de la préfecture de Kindia qui couvrira la période d'octobre à décembre 2015. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de ma thèse de recherche sur « La prise de décision parentale de retirer leur enfant de l'école en milieu urbain guinéen : cas de la préfecture de Kindia ». Elle s'impose comme une des exigences à accomplir par la politique facultaire de l'Université de Laval, tant dans le cheminement scolaire que dans le processus de la rédaction de la thèse.

Votre soutien à faciliter cette recherche par l'intermédiaire des directeurs d'école et des enseignants du second cycle du primaire pour m'aider à rejoindre les parents d'élèves qui ont retiré un de leurs enfants de l'école serait bien apprécié et très précieux pour moi. Étant moi-même un agent de la fonction publique guinéenne exerçant dans le secteur de l'éducation et actuellement en stage à l'Université Laval, je veillerai lors de mes rencontres avec les directeurs d'école, les enseignants ainsi qu'avec les parents à ce que personne ne se sente lésé d'aucune façon par la teneur de mes propos.

Vous en souhaitant bonne réception, veuillez croire, Monsieur le Directeur, en l'expression de mes sentiments distingués.

L'intéressé : Mohamed Lamine Dioubaté

Commune urbaine de Kindia, Guinée Conakry

Le 26 février 2015

Au secrétariat du comité d'éthique plurifacultaire de l'Université Laval

Pour compléter le formulaire de Mohamed Lamine Dioubaté, 111 055 850

Au Doctorat en Administration et Évaluation en Éducation à l'Université Laval

Objet : Appui logistique des travaux de recherche de Monsieur Mohamed Lamine Dioubaté lors de sa collecte des données à Kindia (Guinée Conakry), du 14 octobre au 30 janvier 2015.

Je soussigné Monsieur Ibrahima Bangoura présentement Directeur de l'école primaire de Kindia3, atteste sans réserve que ma direction et ses enseignants seront prêts à accompagner Monsieur Mohamed Lamine Dioubaté dans ses travaux de recherche à Kindia. Je m'investirai entièrement auprès de lui afin qu'il puisse rencontrer les personnes visées pour réaliser ses collectes de données. Je prendrai aussi le temps de lui expliquer les stratégies qu'il doit adopter pour rencontrer ses personnes et veiller à leur respect et leur état psychologique. Aussi, je le mettrai en contact avec toutes les autorités compétentes en matière d'éducation et de justice afin qu'il puisse orienter ses participants vers les services appropriés.

Cordialement,

Ibrahima Bangoura, Directeur de l'école primaire de Kindia3

Courriel : ibragoura@yahoo.fr

Signature : _____

date : 26 - Février 2015