

Université de Montréal

**L'abandon scolaire en milieu rural marocain : une
analyse interactionniste du point de vue des familles**

par Khalid Gueddari

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté

en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.) en éducation comparée et fondements de l'éducation

Novembre, 2015

© Khalid Gueddari, 2015

Résumé

Cette recherche appréhende le phénomène de l'abandon scolaire en contexte rural marocain à partir du point de vue privilégié des familles sur cette question. L'abandon scolaire est d'une ampleur importante dans les pays en développement, comme l'ont mentionné plusieurs rapports de l'UNESCO (2005, 2008, 2009, 2011, etc.). Plusieurs facteurs contribueraient à l'abandon scolaire des élèves: la pauvreté, le redoublement, l'échec scolaire, les effets de culture liés au genre, la qualité des écoles et des apprentissages, le travail des enfants, le coût d'opportunité, l'analphabétisme des parents, etc. (Ananga, 2011; Chedati, 2004; Diagne, 2007; Gouzi et El Aoufi, 2006; Naseer et al., 2011; Sabates, Hossain et Lewin, 2010a). La recension des écrits effectuée indique aussi différentes conséquences du phénomène sur le plan social, notamment l'augmentation du taux d'analphabétisme, la non réalisation de la scolarisation primaire universelle, ainsi que sur le plan économique, dont le taux de chômage élevé. La majorité des études qui se sont penchées sur ce phénomène sont surtout de nature économique, abordant peu la question par le point de vue des familles qui sont pourtant les premières concernées par l'abandon scolaire de leur enfant. En outre, elles sont presque essentiellement quantitatives, les chiffres obtenus indiquant l'importance des facteurs de risque, laissant dans l'ombre une explication en profondeur du phénomène. L'angle théorique retenu pour éclairer ce phénomène est celui de la théorie des représentations sociales développée par Moscovici (1989) qui jette une lumière sur les rapports qu'entretient un acteur ou groupe social à l'égard d'objets sociaux tels que l'éducation. Cette théorie est appuyée par les concepts de «rapport à l'école» et de «rapport au savoir» de Charlot (1992) qui permettent d'examiner comment les élèves et leurs familles se positionnent face au processus de scolarisation, à partir de la question suivante : *Quelles représentations les familles de milieux ruraux ont-elles de l'école marocaine et qui participeraient au processus conduisant éventuellement à l'abandon de l'école par leur(s) enfant(s)? Quels sont leurs rapports à l'école?*

Pour répondre à cette question, des entretiens biographiques compréhensifs ont été menés auprès de six familles de la région rurale de Tidili; rencontrées séparément, elles se sont exprimées sur l'abandon scolaire de l'un de leurs enfants. Une analyse de contenu telle que

proposée par Bardin (dans Negura, 2006) a été mobilisée sur les verbatim des entretiens pour rendre compte de leur point de vue. Celle-ci a conduit à dégager deux registres d'analyse, tels que proposés par Morrissette (2010) pour exploiter d'au plus près le matériau d'analyse. (1) Le premier s'inscrit dans une logique descriptive et restitutive; il rend compte du point de vue des familles selon deux catégories, soit le rapport à l'école et le rapport à la société. Il ressort de ce registre l'importance des rapports entre les familles et les enseignants dans le phénomène de l'abandon scolaire. (2) Le deuxième registre s'inscrit dans une logique plus conceptualisante; il propose un nouvel éclairage du point de vue des familles à partir d'une perspective interactionniste (Becker, 1982) qui permet de poser un regard transversal sur le registre précédent. C'est ainsi qu'ont émergé des négociations sociales conduisant à l'abandon scolaire d'un enfant, lesquels sont marqués par des «modes d'interaction» entre les familles et l'école et des conventions sociales, deux niveaux d'interaction qui renseignent la dynamique évolutive conduisant à l'abandon scolaire d'un enfant.

Mots clés : Abandon scolaire, «Rapport à l'école» / «rapport à la société», Représentations sociales, Perspective interactionniste, Modes d'interaction, Conventions sociales

Abstract

This research addresses the phenomenon of school dropout in Moroccan rural areas by prioritizing the families' point of view. School dropout is a major issue in developing countries, as mentioned in several UNESCO reports (2005, 2008, 2009, 2011, etc.). Different factors contribute to student dropout: poverty, repetition, academic failure, gender-related cultural effects, schools and instructional quality, child labour, opportunity cost, parents' illiteracy, etc. (Ananga, 2011; Chedati, 2004; Diagne, 2007; El Aoufi Gouzi, 2006; Naseer et al, 2011; Sabates, Hossain and Lewin, 2010a). The literature review reveals various social and economic consequences, such as increasing rates of illiteracy, non achievement of universal primary education, and high unemployment rates. Most of the studies that have examined this phenomenon mainly resort to an economic approach, thus neglecting the families' point of view, even the latter are the first stakeholders in their child's dropout. In addition, these studies are primarily quantitative; they reveal the importance of risk factors but fail to provide an in-depth understanding of the phenomenon. To contribute to such understanding, I resorted to the theory of social representations developed by Moscovici (1989), which sheds light on ongoing relations between actors or social groups with respect to social objects such as education. This theory is supplemented by Charlot's concepts of "relation to school" and "relation to knowledge" (1992) that examine how students and their families are positioned *vis-à-vis* the process of schooling. The present study was thus guided by the following questions: what are the representations of rural families on Moroccan school, that would participate in the process leading to their child(ren) dropping out? How do they relate to school?

To answer this question, I conducted comprehensive biographical interviews with six families in the rural area of Tidili. I met them separately and they expressed their views on one of their children's dropout. The verbatim of the interviews were content analyzed using Bardin's approach (in Negura, 2006). This led us to the identification of two analytical registers, as proposed by Morrissette (2010). The first register is grounded in a descriptive and restitutive logic; it reports the views of families according to two categories: the relation to school and the relation to society. This first register revealed the

importance of the relationship between families and teachers in the phenomenon of school dropout. The second register is more conceptualizing, building on an interactionist perspective (Becker, 1982), which allows one to take a cross-cutting look at the results of the first register. It offers a new perspective on the families' point of view, shedding light on social negotiations that lead to a child dropping out of school; they take the form of "interaction modes" between families and school and social conventions between families and society. These two levels of interaction shed light on the evolutionary dynamics leading to dropout.

Keywords: Dropout school, "Relation to school" / "relation to knowledge", Social representations, Interactionist perspective, Interaction modes, Social conventions

Table des matières

<i>Résumé</i>	<i>ii</i>
<i>Liste des tableaux et figures</i>	<i>ix</i>
<i>Introduction</i>	<i>1</i>
<i>Chapitre I PROBLÉMATIQUE</i>	<i>6</i>
1.1 Cadre contextuel	7
1.1.1 Situation de l'éducation dans les pays en développement	8
1.1.2 Programmes mis en œuvre pour contrer l'abandon scolaire	9
1.1.3 La situation au Maroc	13
1.1.3.1 Situation socio-économique, géographique et démographique	13
1.1.3.2 Situation de l'éducation	14
1.1.3.3. Phénomène de l'abandon scolaire	18
1.1.3.4 Programmes mis en place pour contrer l'abandon scolaire	21
1.1.4 Recension des écrits	24
1.1.4.1 État des lieux de l'abandon scolaire dans les pays en développement	24
1.1.4.2 État des lieux de l'abandon scolaire au Maroc	31
1.1.5 Première version de la question de recherche	34
1.2 Cadre théorique	37
1.2.1 Représentations sociales	37
1.2.1.1 Définition générale	38
1.2.1.2 Fonctions des représentations sociales	42
1.2.2 Rapport à l'école	45
1.2.2.1 Fonctions de l'école selon les positions des groupes sociaux	47
1.2.2.2 Mobilisation à l'école vs mobilisation sur l'école	49
1.2.2.3 Problème à l'étude et la question de recherche	52
<i>CHAPITRE II MÉTHODOLOGIE</i>	<i>55</i>
2.1 Entretien biographique compréhensif	55
2.2 Participants	58
2.2.1 Terrain de recherche	59

2.2.2 Familles participantes : taille de l'échantillon et critères de sélection _____	60
2.2.3 Critères de sélection des familles _____	60
2.2.4 Accès aux familles _____	62
2.3 Format des entretiens _____	63
2.3.1 Contrat de communication _____	63
2.3.2 Déroulement des entretiens _____	64
2.3.3 Canevas d'entretien _____	65
2.4 Analyse des entretiens _____	66
2.4.1 Production des verbatim _____	67
2.4.2 Analyse de contenu _____	68
2.4.2.1 Présentation de l'analyse de contenu semi-inductive _____	68
2.4.2.2 Élaboration du premier registre d'analyse _____	69
2.4.2.3 Élaboration du second registre d'analyse _____	73
<u>CHAPITRE III PREMIER REGISTRE D'ANALYSE</u> _____	75
3.1 Rapport à l'école _____	76
3.1.1 Fonctions de l'école _____	76
3.1.1.1 Fonction pratique _____	77
3.1.1.2 Fonction de diplomation _____	79
3.1.1.3 Fonction sociale _____	80
3.1.2 Mobilisation à l'école _____	82
3.1.2.1 Relations _____	82
3.1.2.1.1 Relations avec les enseignants et autres adultes de l'école _____	82
3.1.2.1.2 Relations avec les pairs _____	86
3.1.2.2 Activités pédagogiques _____	87
3.1.2.3 Offre scolaire _____	88
3.1.2.4 Cheminement scolaire _____	88
3.1.3 Mobilisation sur l'école _____	91
3.1.3.1 Soutien familial _____	92
3.1.3.2 Attentes familiales _____	93
3.1.3.3 Capital familial _____	95
3.1.3.4 Valeurs transmises _____	96
3.1.3.5 Évènements biographiques marquants _____	97
3.2 Rapport à la société _____	98
3.2.1 Regards sur des aspects politiques _____	99

3.2.1.2 Regards sur des aspects socio-économiques _____	103
3.2.1.2.1 Situation économique de la Commune _____	103
3.2.1.2.2 Cout d'opportunité _____	107
3.2.1.2.3 Relations entre familles _____	108
3.2.1.3 Regards sur des aspects culturels _____	109
3.2.1.3.1 Éducation des filles _____	110
3.2.1.3.2 Prise de parole par les filles _____	111
3.2.1.3.3 Tâches ménagères _____	112
3.2.1.3.4 Partage du pouvoir _____	113

Chapitre IV Modes d'interaction et conventions sociales au cœur de l'abandon scolaire 115

4.1 Interactionnisme symbolique comme cadre interprétatif _____	115
4.2 Modes d'interaction participant du phénomène de l'abandon scolaire _____	118
4.2.1 Premier groupe de modes d'interaction _____	119
4.2.2 Deuxième groupe de modes d'interaction _____	121
4.3 Rôle des conventions sociales et leur évolution dans le phénomène de l'abandon scolaire	126
4.3.1 Conventions selon la perspective interactionniste de Becker _____	127
4.3.2 Conventions en trame de fond des modes d'interaction _____	128

Conclusion 133

C1. Retour sur la démarche _____	133
C2. Principales contributions du mémoire _____	134
C3. Limites et prospectives en recherche _____	136

Bibliographie 138

Annexe 1 Définitions des catégories 144

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 Les abandons entre 2004/2005 et 2005/2006 selon le milieu et le sexe.....	18
Tableau 2 L'évolution des taux d'abandon par niveau scolaire.....	19
Tableau 3 La description des familles participantes.....	59
Tableau 4 Le canevas d'entretien.....	63
Tableau 5 Les conventions de transcription.....	66
Figure 1 La grille d'analyse relative au rapport à l'école.....	69
Figure 2 La grille d'analyse relative au rapport à la société.....	70

À Monsieur Abdessalam Yassine (1928-2012), grand expert marocain en éducation qui n'a cessé d'insister sur l'éducation comme élément clé pour le devenir de l'Homme.

À toi ma chère épouse Laila qui m'a toujours encouragé et soutenu.
À toi Aya, ma chère fille, qui voit loin et qui fournit beaucoup d'efforts pour réussir.
À vous deux, mes amoureux, Alaa et Mohammed Rida.

Remerciements

«Celui qui emprunte un chemin par lequel il recherche une science Allah lui fait prendre par cela un chemin vers le paradis» (Prophète Mohammed paix et bénédiction sur lui)

Entreprendre des études de maîtrise est un projet qui nécessite la compréhension et le soutien moral de sa famille. Ainsi, je tiens à remercier :

mon cher papa "Belhaj" qui aurait été fier de ma contribution,
ma chère maman Habiba qui n'a cessé de m'encourager et de prier pour moi,
ma chère épouse Laila qui m'a soutenu tout au long de mon projet par son amour et ses encouragements et qui a su combler le vide que j'ai laissé auprès de mes enfants,
mes enfants Aya (10 ans, gymnaste), Alaa (6 ans, nageuse apprentie) et Mohammed Rida (4ans, futur plongeur) pour leur amour et les sacrifices qu'ils ont dû consentir en voyant papa fréquemment occupé devant son ordinateur,
mes sœurs et frères Fatima, Mina, Abdelhak et siMohammed,

Je voudrais exprimer ma profonde gratitude à Madame Joëlle Morrissette, professeure agrégée et directrice (ou accompagnatrice comme elle préfère dire) de cette recherche. Elle a été le pilier de l'aboutissement heureux de ce mémoire. Sans elle, je n'aurais pu achever ce beau mémoire. Elle m'a généreusement donné de son temps en m'ouvrant grandement ses portes. J'ai ainsi su profiter de ses conseils, de ses apports documentaires, de ses propositions et, surtout, de sa rigueur scientifique. Merci beaucoup.

J'aimerais aussi remercier M. Marc-André Deniger d'avoir cru en moi et d'avoir défendu mon admission à cette maîtrise.

Mes remerciements vont aussi à M. Jake Murdoch qui a été le premier directeur de ce mémoire, avant d'accepter un poste à l'étranger.

Je veux aussi remercier les membres de mon jury, Madame Marie-Odile Magnan et Monsieur Martial Dembélé; leurs conseils constructifs ont grandement contribué à bonifier ce mémoire.

Un grand merci aux familles participantes à cette recherche qui ont accepté de partager leurs points de vue à partir de leur posture d'acteurs sociaux «compétents». J'espère avoir su rendre compte fidèlement de leur parole.

Je ne peux passer sous silence mes amis du Québec, Marjorie, Marianne (mes deux co-courreuses comme disait cette dernière) et Mathieu, qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à la réalisation de ce mémoire. Je remercie également mes amis du Maroc, Abdelaziz, Abdelmajid, Taha, Miloud, Abdessadek, Mounir et Youness.

Introduction

Avant d'enseigner au Québec, j'exerçais cette même profession au Maroc, dans une école située en milieu péri-urbain au centre du pays, très proche de Casablanca. Les enfants qui la fréquentaient étaient majoritairement issus de familles pauvres, «analphabètes», qui passent de longues heures à travailler dur pour subvenir aux besoins de leurs membres. Durant mes années d'enseignement dans cette école, j'ai été témoin de nombreux cas d'abandon scolaire; il semble que différentes considérations étaient à l'origine de cette situation, des considérations économiques, familiales ou propres à l'école elle-même. Ma femme enseignait dans une région encore plus rurale que celle où j'œuvrais moi-même, et le taux d'abandon scolaire y était encore plus important. Dans ce contexte, il semble que des considérations liées à la situation financière des familles, mais aussi des particularités culturelles qui concernent plus spécifiquement les filles, étaient impliquées dans ce phénomène. Cette situation inquiétante des élèves abandonnant l'école primaire, surtout en milieu rural, de même que ma volonté de contribuer à l'amélioration du système d'éducation au Maroc ont déclenché mon intérêt pour la problématique de l'abandon scolaire, phénomène envisagé ici comme le fait «pour l'élève de l'enseignement primaire, de quitter l'école sans avoir complété le cycle d'étude ou sans avoir obtenu son diplôme d'éducation primaire» (Labé, 2010, p.5). Je m'intéresserai ici à ce phénomène dans une région rurale du Maroc, en cherchant à mieux le comprendre par le point de vue des familles qui, même si elles sont concernées au premier plan, ont été jusqu'à présent négligées par les recherches faites sur ce sujet.

Dans le premier chapitre, je présente la problématique de cette étude qui s'articule autour d'un cadre contextuel et d'un cadre théorique. Le cadre contextuel explicite la pertinence sociale et scientifique qui circonscrit le phénomène de l'abandon scolaire dans le contexte rural marocain. Pour ce faire, je me suis servi de statistiques et de rapports nationaux et internationaux (ex. l'UNESCO). Après avoir présenté un état

des lieux du phénomène dans les pays en développement¹, j'examinerai le contexte marocain de manière plus spécifique; ainsi seront examinés des programmes comme l'Éducation pour tous (EPT), mis en place pour rendre l'éducation primaire obligatoire, accessible et complète pour tous les enfants d'ici 2015. La présentation de ces divers programmes me conduira à proposer une recension des écrits ayant porté sur le sujet de l'abandon scolaire, particulièrement dans les pays en développement. Ce portrait de la recherche sera utile pour identifier les facteurs réputés causer l'abandon scolaire dans ces pays, et montrera que le point de vue propres aux familles a été jusqu'ici négligé. Il me permettra ainsi de poser une première version de la question de recherche. Quant au cadre théorique, il puise à deux perspectives, à savoir les représentations sociales et le rapport aux savoirs. Ces deux concepts permettront d'appréhender le phénomène de l'abandon scolaire du point de vue des familles, et de formuler la question de recherche dans sa version définitive, c'est-à-dire «chargée» théoriquement.

Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche. D'abord, j'y rappelle les objectifs et le type de recherche que j'ai menée, pour ensuite justifier le choix de la méthode de collecte de données qui est l'entretien biographique compréhensif auprès de familles d'un milieu rural du Maroc. Ensuite, je précise le déroulement des entretiens et présente le canevas qui m'a guidé en situation avec les familles. Enfin, j'expose les différentes étapes de l'analyse de contenu des entretiens, et explique comment j'en ai tiré deux registres d'analyses.

Le troisième chapitre constitue le premier registre d'analyse où je rends compte, dans une logique descriptive, du point de vue des familles quant à l'abandon scolaire à la lumière de leur contribution lors des entretiens auxquels elles ont participé. La restitution de ce point de vue permet, d'une part, d'appréhender les représentations sociales, plus spécifiquement le rapport aux savoirs/à l'école qui participe du phénomène de l'abandon scolaire en milieu rural marocain. D'autre part, il permet de

¹Je désigne par cette expression les pays qui fournissent un effort pour se développer, mais qui sont encore loin des pays développés; ils présentent un retard de croissance économique par rapport aux pays développés et connaissent également des difficultés sur le plan social, mesurées par l'indice de développement humain (IDH).

mettre en relief une dimension imprévue, obtenue à la suite de l'analyse inductive des verbatim, soit le «rapport à la société» des familles.

Quant au quatrième chapitre, second registre d'analyse, il jette un nouvel éclairage sur le chapitre précédent à partir d'une lecture transversale qui s'inscrit dans une perspective interactionniste. M'appuyant en particulier sur les travaux de Becker qui distingue deux niveaux d'interaction, j'ai identifié des «modes d'interaction» et des conventions sociales impliquées dans les négociations sociales qui conduisent à l'abandon scolaire.

En conclusion, je reviens sur les contributions de mon mémoire, de même que les limites qui le circonscrivent, et je proposerai des pistes de prolongement du travail mené.

Chapitre I PROBLÉMATIQUE

L'article 26 de la Déclaration des droits de l'homme stipule que «toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire» (ONU, 1948). Toutefois, un nombre considérable d'enfants à travers le monde sont privés de ce droit fondamental. Ce droit nécessaire pour le progrès social et le développement durable se voit transgressé dans plusieurs pays, notamment ceux dits en développement. Selon l'institut de statistique de l'UNESCO (ISU), quelques 30 millions d'enfants restent en effet privés de la possibilité d'être éduqués et de compléter le niveau obligatoire de l'éducation de base (ISU, 2005). L'UNESCO considère que cette situation résulte de la non réalisation (ou inachèvement) de la scolarisation primaire universelle (SPU). Elle admet que l'universalisation de l'éducation primaire est confrontée à de nombreux problèmes, dont la scolarisation tardive, le bas taux de survie en 5^e année et le taux élevé d'abandon et/ou de redoublements (UNESCO, 2005). Le progrès notable du nombre d'élèves scolarisés dans plusieurs pays concernés, que Bruns, Mingat et Ramahatra (2003) ont rapporté, semble dilué par un taux important d'élèves incapables d'achever leur scolarité primaire; ce sont des élèves qui abandonnent l'école et/ou qui redoublent (UNESCO, 2005). Ce constat est fait dans plusieurs pays en développement (Diagne, 2007; Hunter et May, 2002; Naseer, Dad, Iqbal, Ali Shahet Niazi, 2011; Sabates, Hossain et Lewin, 2010a), et est particulièrement inquiétant dans la région des États arabes, y compris le Maroc (UNESCO, 2008). L'UNESCO et les Nations-Unies, par le biais de différents programmes dont l'Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), œuvrent avec certains pays afin de rendre l'éducation primaire² obligatoire, accessible et complète pour tous les enfants d'ici 2015.

² Niveau 1 de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITÉ); ce niveau comprend en général six niveaux ou classes. http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=7433_201&ID2=DO_TOPIC

La problématique de l'abandon scolaire dans le contexte plus précis des régions rurales du Maroc sera articulée selon la logique suivante : d'abord, je présenterai le cadre contextuel de cette recherche qui mettra en relief la pertinence sociale et scientifique ayant incité à réfléchir au phénomène de l'abandon scolaire dans ce contexte. Pour ce faire, je ferai un état des lieux du phénomène dans les pays en développement, pour ensuite examiner le contexte marocain de manière plus spécifique; ainsi seront vus la situation de l'EPT en présence du problème de l'abandon scolaire et les différents programmes mis en œuvre pour le contrer. Le troisième point du cadre contextuel est réservé à la recension des écrits ayant porté sur le sujet de l'abandon scolaire, particulièrement dans les pays en développement. Ce panorama de la recherche met en relief les facteurs réputés causer l'abandon scolaire dans ces pays, dont ceux propres aux familles. Il permettra de formuler une première version de la question de recherche, qui sera éclairée par la deuxième partie de la problématique, c'est-à-dire par un cadre théorique articulé autour des concepts de représentations sociales et de rapport aux savoirs. Ces repères conceptuels constituent les angles retenus pour aborder l'objet d'étude, soit le phénomène de l'abandon scolaire du point de vue des familles des régions rurales au Maroc. La problématique se termine par une nouvelle formulation de la question de recherche, bonifiée par ces éclairages théoriques.

1.1 Cadre contextuel

Dans cette partie, je présente l'ampleur du phénomène de l'abandon scolaire en exposant ses causes et conséquences dans les pays en développement et dans le contexte qui m'intéresse, à savoir le Maroc, et ce, de manière générale, mais aussi en examinant le milieu rural de manière particulière. À travers cette présentation, je vise à mettre en relief, notamment à partir d'un point de vue socio-économique, la pertinence sociale de mon étude. La recension des écrits viendra souligner sa pertinence scientifique.

1.1.1 Situation de l'éducation dans les pays en développement

La situation de l'éducation des pays en développement présente un état général critique. En effet, selon l'UNESCO (2009), nonobstant les améliorations en termes d'éducation dans les pays pauvres, l'enseignement primaire universel ne sera pas réalisé à l'échéance de 2015. Le rapport de suivi mondial sur l'EPT (UNESCO, 2008), évaluant la réalisation des objectifs de l'EPT à mi-parcours, laissait voir que la réalisation de la SPU était loin d'être atteinte au cours de la décennie à venir dans plusieurs pays, particulièrement en Afrique subsaharienne et dans les États arabes. Cette situation s'expliquerait par la qualité médiocre de l'offre d'éducation, l'éloignement physique et socioculturel des écoles par rapport aux familles, ainsi que la pauvreté qui créerait subséquemment des inégalités au plan de l'accès à l'école et causerait, par la même occasion, l'abandon scolaire. Ce dernier constitue à son tour un facteur fort lié à la non scolarisation des enfants. Dans le même ordre d'idées, il appert que plus les enfants passent du temps à exécuter des travaux ménagers ou à l'extérieur de la maison, plus ils sont à risque d'abandonner l'école (Chedati, 2004; Diagne, 2007; Gouzi et El Aoufi, 2006; Naseer et al., 2011; Sabates, Hossain et Lewin, 2010a). Du fait, d'après le résumé du rapport de suivi sur l'EPT (UNESCO, 2011), les facteurs précédemment cités représentent des obstacles à la scolarisation primaire universelle et causent un retard important dans l'atteinte de cet objectif. Selon ce même rapport :

si cette tendance [du nombre d'enfants non scolarisés qui diminue deux fois moins dans la seconde moitié de la décennie 2000-2010 que dans la première moitié de la même décennie] se poursuit, elle ne laisserait pas moins de 72 millions d'enfants non scolarisés en 2015 – soit plus qu'en 2008. (p. 12)

Le phénomène de l'abandon scolaire est complexe et multidimensionnel, comme le précise Blaya (2010). Il serait lié à «plusieurs facteurs de risques personnels, scolaires, environnementaux et familiaux» (p. 46); je reviens sur ces facteurs dans la recension des écrits (cf. les sections 1.1.4.1 et 1.1.4.2).

1.1.2 Programmes mis en œuvre pour contrer l'abandon scolaire

Dans les pays en développement, il existe différents programmes mis en œuvre en vue de contrer l'abandon scolaire, dont *Return to school* au Kenya, *Free Primary Education Policy* au Malawi, et le *Multilingual Education Intervention* implanté dans la région d'Orissa en Inde. Je retiens ces programmes eu égard à la similarité des problématiques auxquelles ils s'attaquent dans ces pays avec celles existant au Maroc. Ces problématiques peuvent être résumées en trois points : (1) le coût assumé par les familles quant aux frais liés à la scolarisation, (2) la question de la langue d'enseignement qui diffère de la langue maternelle et (3) le défi de retenir ou d'inciter les élèves à retourner à l'école après une interruption.

Return to School. Le mariage précoce de filles kényanes présente un gros problème dans ce pays; il est responsable des grossesses qui obligent les jeunes filles à abandonner l'école. En effet, selon un rapport du Centre d'étude de l'adolescence (CSA) intitulé *Down the Drain*, entre 10 000 à 13 000 jeunes filles quittent l'école chaque année en raison de leur seule grossesse (Muganda-Onyando et Omondi, 2008). Par conséquent, le gouvernement kényan a mis en place l'initiative *Return to School* pour aider les filles enceintes à retourner à l'école après leur accouchement. Ce projet a été réalisé dans des écoles sélectionnées de deux districts – Suba et Kisumu – qui se caractérisaient par des taux élevés de filles enceintes. Les auteurs du rapport soutiennent 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).

La scolarisation des femmes a une incidence positive sur la famille et sur toute la communauté. En effet, les enfants nés de mères non scolarisées sont plus susceptibles d'avoir de faibles chances de survie, puisqu'elles seraient incapables de demander des soins requis pour elles-mêmes et pour leurs enfants en cas de maladie (Diallo, 2001; Muganda-Onyando et Omondi, 2008).

Les conclusions que Muganda-Onyando et Omondi (2008) tirent à la suite de l'implantation de ce programme suggèrent que, malgré sa mise en action, des disparités entre filles et garçons persistent. En effet seulement 35% de filles se rendent

au niveau secondaire par rapport à 50% de garçons. Il semble que lors de la phase de son implantation, de nombreux problèmes se seraient présentés, comme celui des élèves qui narguent et qui se moquent des filles qui retournent à l'école après avoir accouché. En outre, l'absence d'une personne qui prendra soin du bébé, la pauvreté (les parents ne laissent pas leurs filles retourner à l'école après l'accouchement de peur de perdre une source de revenu familial), l'échec scolaire (la fille qui connaissait un échec scolaire avant de tomber enceinte ne sera pas encouragée à retourner à l'école) et le contexte culturel dans lequel vit la fille (les filles qui tombent enceintes doivent attendre le mariage à la maison) sont autant d'éléments qui permettraient d'expliquer les résultats mitigés de ce programme (Muganda-Onyando et Omondi, 2008).

Free Primary Education Policy. Un autre programme, celui implanté en 1994 au Malawi, est désigné sous le nom de *Free Primary Education Policy* (FPE), faisant de ce pays l'un des premiers à abolir les frais de scolarité. L'ultime objectif est de permettre aux familles démunies de scolariser leurs enfants. Cela aurait un impact sur la rétention scolaire en agissant sur le facteur «cout de scolarité» à l'origine de certains abandons scolaires.

D'après un rapport préparé conjointement par la Banque mondiale (BM) et l'UNICEF (2009), ayant pour objectif d'évaluer l'impact du programme FPE au Malawi, le taux d'abandon aurait nettement diminué, passant de 23,3% en 1993/1994 (l'année de l'implantation de cette initiative) à 4,2% en 1994/1995 dans le secteur primaire. Ce rapport mise sur des entretiens semi-structurés et des *focus groups* tenus auprès de fonctionnaires du ministère de l'Éducation et du ministère des Finances, ainsi que des familles. Ils ont été complétés par l'examen de documents-clés comme l'étude de l'UNICEF (dans BM et UNICEF, 2009) sur l'analyse des politiques de gratuité de l'enseignement primaire au Malawi, ainsi que des études récemment menées sur la mise en œuvre de la FPE et de son efficacité. Les résultats obtenus étaient, particulièrement spectaculaires au plan de l'accès au cycle primaire. En effet, 1 million d'enfants supplémentaires (51% de plus) ont fait leur entrée à l'école l'année

où la politique est entrée en vigueur programme a été mis en place. En outre, les effectifs d'enfants à l'école ont augmenté aussi grâce au retour de garçons qui avaient abandonné à cause des frais de scolarité que leurs parents ne pouvaient assumer (BM et UNICEF, 2009). De plus, la parité du genre s'est beaucoup améliorée, ce qui a eu un effet positif sur l'équité entre filles et garçons. En effet, l'analyse en termes de résultats à la suite de l'implantation de la FEP montre que la parité entre genres a atteint 94 filles pour 100 garçons en 2004 par rapport à 79 filles en 1994/1995. Les familles interviewées ont reconnu cet effet positif grâce à l'annulation de frais de scolarité qui constituaient, avant la mise en œuvre de cette politique, un obstacle réel à la scolarisation, particulièrement celle des filles. Toutefois, l'impact positif de la FEP sur l'accès d'élèves à l'école primaire aurait eu un effet négatif sur la qualité de l'enseignement, notamment en lecture et en mathématiques selon le rapport émis par la BM et UNICEF (2009).

Multilingual Education Intervention. Une autre initiative qui a tenté de contrer le décrochage scolaire en agissant sur un ou plusieurs des facteurs contribuant à cette problématique s'est déroulée en Inde. Il s'agit du programme *Multilingual Education Intervention* (MLE) implanté dans la région d'Orissa en 2007. Son objectif est d'améliorer le taux d'accès et d'achèvement des filles qui ne maîtrisent pas d'autres langues que celle apprise à la maison. Une fois à l'école, ces filles se trouvent défavorisées en raison de la langue d'enseignement qu'elles ne maîtrisent pas³. La région est habitée par les aborigènes dont les enfants enregistraient un taux bas d'inscription à l'école, un taux élevé d'abandon scolaire et d'absentéisme. Ils sont exclus de l'école à cause de la langue (Cuadra et *al.*, 2008). Pour résoudre ces problèmes, le gouvernement de l'Orissa, en collaboration avec l'UNICEF, a lancé l'initiative MLE dans les districts à dominance tribale de l'État en 2006. Depuis 2007, MLE a été introduite dans 200 écoles, couvrant 10 groupes linguistiques tribaux à travers huit districts de l'Orissa.

³ Un constat similaire est fait pour le Maroc (CSE du Maroc, 2008) et est valable dans la plupart des anciennes colonies; diverses tentatives ont été faites pour y répondre telles que la pédagogie convergente au Mali, l'éducation bilingue au Burkina Faso, etc. (communication personnelle Martial Dembélé, novembre 2015).

L'étude menée par Cuadra et *al.* (2008), visant à cerner l'impact de cette initiative et sa capacité à inclure cette population défavorisée, a eu recours à des entretiens et des discussions en focus groupes. L'équipe a interrogé les habitants de deux villages dans le district de Keonjhar, situé dans le nord-est de l'Orissa, où la MLE a été implantée pendant un an. Les villages sélectionnés sont peuplés uniquement par la tribu Juang⁴. L'équipe a conclu que l'intervention MLE avait déjà remporté un succès record dans ces villages, ce qui la rendait possiblement transférable dans d'autres régions. Cette étude de cas suggère que l'intervention MLE a produit un effet positif sur le taux de scolarisation, particulièrement des filles, qui a connu une amélioration de 31% dans l'année scolaire 2007-2008 par rapport à l'année précédente. Les auteurs soulignent aussi que cette initiative a diminué les taux de décrochage, puisqu'elle a changé certaines croyances de parents par rapport à la capacité des filles à exceller à l'école et a sensibilisé la communauté à l'importance de l'éducation. Ce succès est expliqué par le curriculum qui a changé; on l'a adapté à la culture de la tribu Juang. Cette dernière semble devenir fière de ses propres valeurs culturelles (Cuadra et al., 2008).

Malgré les succès mentionnés par cette étude, les auteurs attirent l'attention sur le fait que de nombreux défis et lacunes persistent toujours, en relation avec la pénurie d'enseignants qualifiés, les fonds tribaux limités, la médiocrité des infrastructures scolaires et le faible engagement de la communauté par rapport aux questions d'éducation.

Cette section a permis de survoler plusieurs programmes et expériences initiés dans des pays dont la situation éducative est presque similaire à celle au Maroc. La section suivante apporte un éclairage global sur la situation de l'éducation de base au Maroc. Elle permettra de poser un regard sur l'école primaire marocaine, sur son organisation, sa capacité à inclure tous les enfants ayant l'âge requis pour la fréquenter et sa façon de lutter contre l'abandon scolaire à travers l'implantation de différents programmes.

⁴ L'une des plus importantes de la population aborigène du district de Keonjhar et également l'une des tribus dites primitives de l'Inde (Cuadra et al., 2008).

1.1.3 La situation au Maroc

Je dresserai d'abord un portrait général de la situation socio-économique, géographique et démographique du Maroc. Après, j'aborderai l'éducation en décrivant l'École marocaine, pour ensuite rendre compte de l'ampleur de l'abandon scolaire dans ce pays, particulièrement en milieu rural, avant de présenter les différents programmes qui y ont été mis en place pour lutter contre ce phénomène.

1.1.3.1 Situation socio-économique, géographique et démographique

Le Maroc est situé au Nord-Ouest de l'Afrique couvrant une superficie de 710 850km². Il est délimité au Nord par le Détroit de Gibraltar et la Mer Méditerranée, au Sud par la Mauritanie, à l'Est par l'Algérie et à l'Ouest par l'Océan Atlantique. La côte marocaine s'étend sur 3500 km. Selon la Banque Mondiale (2013), la population totale du Maroc atteint 33,01millions dont 40,8% résident en milieu rural. La population marocaine est répartie entre 16 régions⁵; chaque région est subdivisée en provinces et préfectures qui correspondent aux villes et villages. Ce découpage administratif fait apparaître des régions plus favorisées que d'autres, les plus démunies étant les zones rurales. En termes d'indice de développement humain (IDH), le Maroc occupait, en 2013, la 129^e position sur 187 dans le classement du PNUD (2014), loin derrière des pays comparables comme la Turquie, la Tunisie ou la Jordanie. Selon Gouzi et El Aoufi (2004), la situation relativement défavorable du Maroc est imputable essentiellement aux faibles résultats enregistrés en matière de scolarisation et d'alphabétisation. Une des raisons qui peut expliquer ce classement, comme l'ont rapporté Tawil et al. (2010), est le fait que les politiques de développement national favorisent les zones urbaines développées au détriment des régions rurales et périphériques du pays, les hommes au détriment des femmes, et les catégories plus aisées de la population au détriment des groupes vulnérables. Par conséquent, ces politiques contribuent à la prospérité des riches et à l'appauvrissement des pauvres. En outre, le système éducatif serait à double vitesse; il favoriserait les

⁵ Les seize régions sont : Chaouia-Ouadigha, Doukala-Abda, Fès-Boulemane, Gharb-Chrarda-Beni Hssen, Grand Casablanca, Guelmim-Es Smara, Laâyoune-Boujdour-Sakia el Hamra, Marrakech-Tensift- Al Haouz, Meknès-Tafilalet, Oriental, Oued Ed-Dahab-Lagouira, Rabat-salé-Zemmour-Zaër, Souss-Massa-Darâa, Tadla-Azilal, Tanger-Tétouan et Taza-Al Houceima-Taounate.

régions urbaines les plus confortables et défavoriserait les régions rurales les plus critiques.

Il convient maintenant d'examiner plus précisément le système éducatif du Maroc en présentant ses objectifs, sa clientèle et la répartition géographique de l'École marocaine.

1.1.3.2 Situation de l'éducation

L'éducation constitue un enjeu majeur pour le développement socio-économique du Maroc. De ce fait, elle a été érigée en deuxième priorité nationale après l'intégrité territoriale (MEN, 2009). Dès lors, une importante réflexion en vue de la réforme du Système d'Éducation et de Formation (SEF) a été engagée. C'est ainsi que dès 1999, la Commission Spéciale d'Éducation et de Formation (COSEF)⁶ est constituée, avec pour mission l'élaboration d'un projet de réforme de l'École marocaine. Les travaux de la commission ont abouti à l'adoption d'un document de référence : la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (CNEF, 1999).

Depuis son lancement en 2000, la Réforme qui en a découlé avait pour objet la mise en œuvre, sur une période de 10 ans, des préconisations de la Charte, entre autres : la généralisation de l'enseignement primaire au cours de la décennie 2000-2010; la garantie de la gratuité et de l'obligation de l'enseignement de base; la réduction des déperditions scolaires; la réduction du taux global d'analphabétisme à moins de 20 % à l'horizon 2010 et son éradication quasi-totale à celui de 2015; l'élimination des disparités entre sexes et entre milieux avant 2010; et l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Après une décennie, le bilan des réalisations reste mitigé, et ce, malgré les efforts déployés dont la construction de nouvelles écoles primaires et secondaires, l'adoption de l'approche par compétences, le renouvellement des manuels et des cahiers scolaires pour les adapter aux curricula, l'ouverture de classes d'alphabétisation pour les adultes, etc. En outre, l'accès à l'école primaire a atteint,

⁶ La COSEF est une commission royale non gouvernementale créée dans l'objectif d'améliorer le système éducatif marocain. Or, ni le gouvernement ni le MEN qui étaient sensés proposer des pistes pour un meilleur système éducatif n'ont été sollicités pour mener ce dossier.

selon l'ISU (2012), 98% en 2010; l'alphabétisation des adultes a connu un rythme accéléré (Tawil et al., 2010); et l'enseignement collégial en milieu urbain s'est généralisé. Cependant, il reste encore du chemin à parcourir pour atteindre les objectifs visés, aux dires du MEN (2009).

Dans ce même esprit, et pour renforcer son système administratif, le gouvernement marocain a créé une nouvelle instance en 2007, soit le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) du Maroc. Il s'agit d'une instance à vocation consultative qui donne son avis sur toutes les questions d'intérêt national concernant le secteur de l'éducation. Il procède à des évaluations globales du système national de l'éducation aux plans institutionnel, pédagogique et de gestion des ressources, et veille à l'adéquation de ce système à l'environnement économique, social et culturel (UNESCO, 2012). Dans son premier rapport de 2008, le CSE du Maroc a qualifié la situation de l'éducation et de la formation marocaine⁷ comme étant problématique et critique, et ce, à partir des objectifs fixés par la CNEF de 2000 et d'autres rapports nationaux et internationaux.

Le système éducatif marocain a différentes caractéristiques. D'abord, il est fondé sur les principes et les valeurs de la foi islamique. La Charte nationale d'éducation et de formation (CNEF) qualifie la personne qui sort de ce système de citoyen vertueux, tolérant, ouvert à la science ainsi qu'à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative et de créativité. Ensuite, le système éducatif marocain comprend un secteur public et un autre privé⁸. Le secteur public se compose de trois niveaux : le primaire, le secondaire et le supérieur. En ce qui concerne l'enseignement primaire, il est dispensé aux enfants de 6-11 ans, dure 6 ans⁹, inclut deux cycles et est sanctionné par le certificat des études primaires (CEP):

- Le cycle de base : il dure deux ans, accueille les enfants issus du préscolaire et vise surtout l'appui et l'élargissement des acquis du préscolaire.

⁷ J'y reviendrai plus loin dans ce texte.

⁸ Le secteur privé n'est pas subventionné, mais le gouvernement marocain l'encourage en l'exonérant des impôts pour un nombre limité d'années (5 ans).

⁹ Pour certaines écoles, il faut ajouter deux ans de préscolaire.

- Le cycle intermédiaire : il dure quatre ans, accueille les élèves issus du premier cycle primaire et comprend quatre niveaux, soit les classes de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années.

Selon un rapport sur l'EPT rédigé conjointement par le MEN, l'UNESCO et l'UNICEF en 2011, le primaire (secteur public) dessert des services à plus de 4 million d'élèves¹⁰ (97,5% des enfants en âge de scolarité) dont 1 918 044¹¹ sont scolarisés en milieu rural (une augmentation de 5,8% par rapport à 2007). De ce nombre total des inscrits, celui des filles scolarisées s'élève à 1 674 038 avec un indice de parité entre genre (fille/garçon) de 0,94 en 2010. Le secteur primaire privé, quant à lui, compte 470 855 apprenants dans ses rangs. Considérant ce taux d'élèves inscrits au primaire (dans les deux secteurs), le Maroc occupe une place derrière l'Algérie et la Tunisie. Ces élèves sont répartis entre 7 208 établissements publics de l'enseignement primaire en 2010, dont 4 410 en milieu rural; ce nombre est plus élevé qu'en 2007 (7 003 établissements) avec 205 nouveaux établissements. Le milieu rural a bénéficié de la majorité de ces nouvelles créations, soit 180 établissements (MEN, UNESCO et UNICEF, 2011; UNESCO, 2012). De plus, il existe 13 304 écoles satellites dont 195 dans le milieu urbain. Toutefois, selon le CSE (2008), la qualité générale des écoles est médiocre, notamment dans les milieux ruraux où il y a des «écoles mères» et pour chacune, des écoles «satellites». Ces dernières permettent à un grand nombre d'élèves qui se trouvent loin des «écoles mères» d'accéder à l'éducation primaire. Cependant, des disparités subsistent au plan des infrastructures entre les milieux urbains et ruraux. Ainsi, et selon le CSE, la plupart des écoles satellites ne disposent pas d'infrastructures de base (eau potable, électricité, latrines, etc.) Cette situation décourage nombre d'élèves, notamment les filles, de fréquenter l'école (UNESCO, 2008).

¹⁰Ce taux national représente un accroissement de plus de 3,2% par rapport à l'année 2007 où le nombre d'élèves inscrits à l'école ne dépasse pas 3,8 millions d'élèves.

¹¹Le nombre de filles scolarisées est de 896 324 (UNESCO, 2012).

Quant au personnel enseignant travaillant au niveau primaire (secteur public)¹², on dénombrait 127 100 en 2010 (dont 56 574 femmes) soit quelques 2000 enseignants de moins par rapport à 2007 (129 123 enseignants selon CSE, 2008). Le milieu rural bénéficie des services de 74 701 enseignants, dont 25 068 sont des femmes (UNESCO, 2012). Ils sont formés dans des Centres de formation des instituteurs et institutrices (CFI) après avoir obtenu un baccalauréat au terme des études au secondaire qualifiant¹³. Cette formation dure deux ans; elle combine des cours théoriques et pratiques (stages). Leurs conditions de travail diffèrent d'un milieu à l'autre. En effet, les nouveaux sortants des CFI sont affectés aux milieux les plus difficiles, en occurrence les milieux ruraux. Dans ces milieux, le ratio enseignant/élèves peut s'élever jusqu'à plus de 40, ce qui est nettement plus élevé que le taux national de 26 élèves par enseignant (BM, 2013). En effet, le manque d'écoles (mères ou satellites) et de personnel enseignant ainsi que la densité de plusieurs douars¹⁴ entraînent ce débordement au plan du nombre d'élèves dans les classes primaires. Les enseignants accomplissent la charge horaire légale qui varie entre 27 et 30 heures par semaine.

Quant au niveau secondaire, il est divisé en deux catégories : le secondaire collégial et le secondaire qualifiant. L'enseignement secondaire collégial est organisé en un cycle de trois ans; il est ouvert à tous les enfants âgés de 12-14 ayant réussi au CEP. Il s'achève par l'obtention¹⁵ du brevet d'enseignement collégial (BEC) qui permet de poursuivre les études dans l'enseignement secondaire qualifiant. Ce dernier comprend trois ans; la première année est un cycle des tronc communs¹⁶. Quant à la deuxième année et la troisième année, c'est un cycle de baccalauréat pendant lequel se

¹² Le secteur privé en engage 24 377 qui sont majoritairement des femmes (85%).

¹³ Le secondaire qualifiant représente le cycle menant à son terme aux études universitaires ou équivalentes. Il comprend trois années et équivaut au CÉGEP au Québec.

¹⁴ Un douar est une agglomération de petite taille par rapport à un village. Il n'est pas aussi développé qu'un village au plan économique et infrastructurel

¹⁵ Les élèves qui, pour diverses raisons, n'arrivent pas à achever leurs études collégiales, sont orientés vers la formation professionnelle.

¹⁶ Le tronc commun d'enseignement des Lettres et sciences humaines, celui Scientifique et celui Technologique.

spécialisent les étudiants dans plusieurs filières¹⁷. Au terme de la troisième année, le lauréat est éligible d’amorcer des études universitaires ou autres supérieures.

Le primaire et le secondaire collégial constituent l’enseignement fondamental obligatoire pour tous les enfants de l’âge de 6 à 15 ans. De ce fait, c’est un cycle prioritaire pour le MEN. Dans le plan d’urgence élaboré en 2009 (2009-2012) – et qui visait à rectifier certains éléments jugés problématiques du système éducatif –, la priorité a été accordée à l’obligation de l’enseignement fondamental, et ce, jusqu’à l’âge de 15 ans (Tawil et al., 2010). Pour manifester cet intérêt, l’État marocain dépense un budget important pour améliorer l’offre scolaire au primaire et au secondaire collégial : plus des deux tiers de 31,8 milliards de dirhams¹⁸ – budget alloué à l’éducation nationale¹⁹ – sont accordés à l’enseignement fondamental.

Ce portrait du système éducatif marocain laisse entrevoir différentes problématiques, dont la plus préoccupante est celle du taux inquiétant d’abandon scolaire, qui fera l’objet de notre attention dans la sous-section suivante.

1.1.3.3. Phénomène de l’abandon scolaire

La situation au Maroc est similaire à celles d’autres pays en développement. Recherchant une harmonisation avec les objectifs de l’EPT, le Maroc a rendu l’éducation de base effective, au niveau législatif, en adoptant la loi de l’enseignement obligatoire pour tous les enfants de 6 à 15 ans (CSE, 2008). En outre, le pays s’est lancé dans une réforme de l’éducation en 1999 appelée la Charte Nationale de l’Éducation et de la Formation (CNEF), et ce, dans le but d’améliorer son système éducatif. Parmi les objectifs tracés dans cette charte, citons celui du taux d’achèvement du cycle primaire qui est fixé à 90% et qui devait être atteint en 2004. Cependant cet objectif n’a pas été réalisé comme en rend compte le Conseil supérieur de l’éducation. En effet, dans son rapport de 2008, cette instance note que des défaillances persistent quant à l’objectif de l’école d’inclure les enfants et d’assurer

¹⁷ Lettres et sciences humaines, Arts pratiques, Sciences économiques et gestion, Sciences expérimentales, etc.

¹⁸ Ce montant correspond approximativement à 3,8 milliards de dollars canadiens.

¹⁹ L’éducation nationale comprend le primaire, le secondaire collégial et le secondaire qualifiant.

l'achèvement du cycle primaire. Selon Chedati (2004), 62% des élèves appartenant à une même cohorte arrivent à la 6^e année; en d'autres termes, 38% des élèves de la même cohorte redoublent ou quittent l'école. Gouzi et El Aoufi (2006) ont noté qu'un million et demi d'enfants âgés de 9 à 15 ans, soit un enfant sur trois, n'ont jamais été à l'école ou l'ont quittée avant l'obtention d'un diplôme. Au niveau global, les taux d'abandon ont accusé une hausse de 26% entre 2000-2001 et 2002-2003, passant de 5% à 6,3%; ce taux est plus important dans les milieux ruraux où il s'établit à 7,8% (Chedati, 2004). Comparé à d'autres pays arabes comme l'Arabie Saoudite, la Syrie, la Tunisie et l'Algérie qui enregistrent respectivement des taux d'abandon scolaire à la dernière année du primaire atteignant 6,7%, 5,4%, 5,3% et 5%, avec un taux de 9,5%, le Maroc souffre le plus de ce phénomène (ISU, 2012). Le taux général d'abandons au primaire a connu une légère diminution en 2006 sans pour autant améliorer le classement du Maroc par rapport à des pays arabes similaires. En effet, il a atteint 5,7%, ce qui constitue l'un des plus élevés observés dans la région arabe en 2006 (UNESCO, 2012).

Le degré de la difficulté de l'achèvement du cycle primaire par exemple s'accroît selon le genre, le lieu de résidence, l'âge et l'activité des enfants. D'après Gouzi et El Aoufi (2006) «sur 100 enfants non scolarisés ou déscolarisés²⁰, 58,4% sont des filles et 76,2% sont âgés de 12 à 15 ans. Parmi eux, 80% habitent les zones rurales et 40% sont en situation de travail» (p.3). Il faut tout de même considérer ce taux de 58,4% avec beaucoup de prudence car il inclut non seulement les filles ayant abandonné l'école, mais également celles qui n'y sont jamais allées. Pour plusieurs auteurs, l'accès des filles à l'école est encore plus problématique que d'abandon scolaire. Par exemple, Tawil et al. (2010) rapporte que les filles sont moins concernées par l'abandon scolaire que les garçons :

²⁰ Les enfants non scolarisés sont ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école et ceux dits déscolarisés sont ceux qui ont abandonné l'école.

Ce phénomène concerne surtout les garçons. En effet, si les filles rencontrent plus de difficultés dans l'accès à l'enseignement, la reconstitution de leur carrière scolaire montre qu'elles sont moins sujettes à l'abandon et aux redoublements que leurs homologues masculins. (p.66)

Cette affirmation converge avec celle de Chedati (2004) qui remarque qu'en général «l'unique handicap à surmonter chez la fille (rurale en particulier) reste l'accès à l'école. Une fois engagée dans le système, la fille abandonne moins fréquemment que le garçon» (p.7). Dans un autre contexte géographique, Sabates, Hossain et Lewin,(2010) rapportent aux termes d'une enquête effectuée au Bangladesh que seulement 34% des décrocheurs étaient des filles. Par rapport au lieu de résidence (rural/urbain), les auteurs convergent pour dire que c'est bel et bien dans les milieux ruraux où est constaté un taux élevé d'abandon scolaire (Chedati, 2004; CSE, 2008;Gouzi et El Aoufi, 2006; MEN, 2007; Tawil et al., 2010). Pour illustrer ce rapport du taux d'abandon au genre et lieu de résidence, considérons le Tableau 1 emprunté au rapport de mi-parcours du MEN (2007) évaluant les objectifs de l'EPT :

Tableau 1 : Les abandons entre 2004/2005 et 2005/2006 selon le milieu et le sexe²¹

		National		Urbain		Rural	
		Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles
Primaire	2004/2005	81139	39996	15018	6401	66121	33595
	2005/2006	66255	32108	13427	5681	52828	26427
Taux d'accroissement		-18,3%	-19,7%	-10,6%	-11,2%	-20,1%	-21,3%

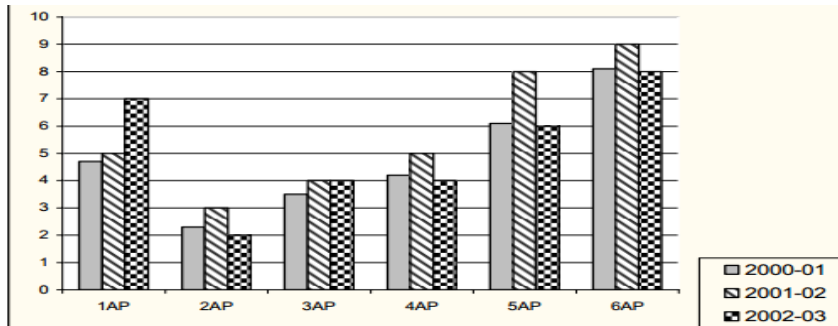
Qu'il s'agisse du niveau national ou régional, le tableau ci-dessus montre que les filles abandonnent moins que les garçons à l'exception des milieux ruraux où le tableau enregistre une légère différence du taux d'abandon scolaire chez les filles. Les milieux ruraux sont associés au plus grand nombre d'abandons.

D'après l'institut de statistique de l'UNESCO, les élèves abandonnent plus dans les niveaux avancés de l'enseignement primaire (5^e et 6^e année). Ces niveaux

²¹Évaluation à mi-parcours des objectifs de l'EPT au Maroc 2000-2006 (MEN, 2007, p.40).

correspondent aux âges de 10 à 12 ans; Chedati (2004) rapporte le même constat et le Tableau 2, tiré de ses travaux, en rend compte:

Tableau 2 : L'évolution des taux d'abandon par niveau scolaire



Source : Chedati (2004, p.9)

Cette situation marquée par un taux aussi élevé d'abandon scolaire rend l'atteinte de l'objectif de la SPU difficile. Cela dit, l'État marocain a mis plusieurs dispositifs pour lutter contre l'abandon scolaire. Les programmes initiés sont présentés dans la section suivante.

1.1.3.4 Programmes mis en place pour contrer l'abandon scolaire

La situation de l'abandon scolaire a poussé les décideurs de l'éducation au Maroc à implanter des projets et des programmes pour contrer ce fléau dont les conséquences sont néfastes sur plusieurs plans. Ainsi le Maroc a mis en place trois programmes dont l'objectif est d'améliorer la rétention scolaire en s'attaquant à l'abandon scolaire.

(1) Après la réforme éducative de 1999 qui a adopté les objectifs de l'EPT, le Maroc, en collaboration avec l'UNICEF, a mis en place un premier programme à partir de 1999 : le *Programme de lutte contre l'abandon scolaire* expérimenté dans sept délégations²² du ministère de l'éducation située dans sept villes. Dans un premier temps, des actions (agir sur la qualité interne de l'école, construction de latrines,

²²Une délégation fait partie d'un système hiérarchique du MEN; il s'agit d'une instance locale déléguée par le MEN pour gérer le domaine éducatif local. Au niveau régional, ce sont les académies qui gèrent les délégations. Ces sept délégations sont : Tanger, Sidi Youssef Ben Ali, Essaouira, Al Haouz, Chefchaouen, Zagora et Ouarzazate.

construction Dar Attaliba²³, dotation des écoles en eau potable, électrification, mise sur pied de bibliothèques scolaires, formation sur l'équité, etc.) ont été entreprises par le MEN et l'UNICEF (cité dans Chedati, 2004) en 1999 dans trois délégations périurbaines souffrant de taux élevés d'abandon scolaire. Dans un deuxième temps, soit en 2002, les actions ont couvert les quatre autres délégations, situées dans des zones rurales. Chedati (2004) avait conclu, lors d'une étude d'évaluation de ce programme en termes de coûts/efficacité²⁴, que dans la plupart des délégations concernées, les mesures prises pour réduire le taux d'abandon scolaire étaient efficaces :

Hormis la délégation d'Al Haouz, et, dans une certaine mesure celle d'Ouarzazate, les performances réalisées dans les sites sont très importantes et les actions entreprises pour réduire l'abandon scolaire ont été très efficaces en particulier dans les sites urbains et périurbains de Tanger et Sidi Youssef Ben Ali où les coûts par élèves sont particulièrement réduits (respectivement 1.65\$ et 2.91\$). (p. 32)

(2) Le deuxième programme initié est basé sur le transfert monétaire conditionnel (TMC) appelé *Tayssir* et a été lancé en octobre 2008. Ce programme est géré par l'Association marocaine pour l'appui à la scolarisation (AMAS) en partenariat avec le ministère de l'éducation et le conseil supérieur de l'éducation. Il «consiste à apporter une contribution financière à des familles pauvres dans le but d'agir sur l'abandon scolaire en neutralisant certains facteurs affectant la demande pour l'éducation» (Mission Permanente du royaume du Maroc à Genève, 2009, p. 1). Ainsi, avec ses différents partenaires, l'AMAS octroie des bourses aux familles concernées. Ces bourses sont données en fonction du niveau scolaire de l'enfant et du nombre d'enfants qui vont à l'école pour une famille; ce transfert d'argent est conditionnel à la présence de l'enfant à l'école. Le but de *Tayssir* est de réduire les déperditions scolaires en encourageant les familles à continuer à envoyer leurs enfants à l'école et, surtout, à les soutenir tout au long de leur parcours scolaire primaire. La phase pilote – visant à mesurer l'impact des transferts monétaires conditionnels sur la rétention des

²³ Ce sont des résidences pour les élèves gérées localement par des communes, particulièrement rurales; j'y reviens.

²⁴ L'évaluation faite par Chedati (2004) visait à vérifier si les coûts encourus par l'État pour mener ces actions afin de lutter contre l'abandon scolaire ont donné les résultats escomptés ou non.

élèves à l'école, leur niveau d'acquisition et le niveau de vie des ménages (MEN, 2010) – s'est déployée sur deux ans (2008-2010). Au cours de la première année de cette phase (2008-2009), le programme avait touché 140 communes rurales identifiées à 17 provinces des cinq régions suivantes : Souss-Massa-Draa, Marrakech-Tansift-El Haouz, Meknès Tafilalet, Tadla-Azilal et la région de l'Orientale. 88000 élèves répartis dans 47000 ménages ont bénéficié de ce transfert monétaire qui s'est opéré dans 266 écoles (toutes des écoles mères). Dans la deuxième moitié (2009-2010), le MEN a élargi ce programme pour atteindre 300 000 élèves, provenant de 160 000 ménages. Une première tentative d'évaluer la phase pilote du programme *Tayssir* a conclu que le taux d'abandon a nettement diminué²⁵ et la rétention des élèves s'est beaucoup améliorée (MEN, 2012). Dans cette évaluation, le MEN a signalé que ce programme a réussi à ramener les élèves qui avaient déjà abandonné l'école avant son instauration ; ainsi le taux de réinscription a augmenté de 37% (MEN, 2012). À la suite de cette évaluation jugée positive par le MEN, le programme *Tayssir* a commencé à intégrer progressivement le cycle collégial dans certaines régions.

(3) Dans le cadre de l'appui social pour lequel le MEN opte, un autre programme a été lancé au début de la rentrée scolaire 2008; il s'agit d'une initiative royale nommée *Un million de cartables*. Ce programme avait pour but de lutter contre la déperdition scolaire en distribuant 1 million de cartables remplis de fournitures scolaires à des élèves du primaire vivant dans les communes rurales et dans les quartiers les plus défavorisés prédéterminés par le MEN. Un nombre égal d'élèves en a bénéficié dans les écoles primaires concernées. Ce nombre d'élèves se multipliera par plus de trois fois à partir de l'année scolaire 2009-2010 :

En vue d'élargir la base des bénéficiaires de cette initiative royale 'un million de cartables', il est décidé au cours de l'année scolaire 2009/2010 de cibler environ 3.700.000 élèves surtout le territoire marocain, en accordant la priorité aux élèves des milieux ruraux, ce qui impulse l'égalité d'accès à l'enseignement et réduit fortement les couts de scolarisation qui pèsent lourdement sur les familles démunies. (MEN, 2009, p.24)

²⁵ Selon le rapport préparé conjointement par MEN, UNESCO et UNICEF (2011), le taux d'abandon a été réduit de moitié par rapport à 2004 (6,1%) pour toucher juste 3,1% des enfants du primaire en 2009.

Sur le plan scientifique, un nombre important de recherches se sont intéressées à la problématique de l'abandon scolaire. Elles ont surtout mis en relief les différents facteurs desquels l'abandon scolaire résulterait et son impact sur les individus et sur toute la société. La partie qui suit abordera ces différentes recherches dans les pays en développement d'une façon générale et au Maroc particulièrement.

1.1.4 Recension des écrits

La recension des écrits vise à rendre compte des tendances que j'ai dégagées de la recherche autour du phénomène d'abandon scolaire. Comme on le verra, ce sont surtout les facteurs d'abandon scolaire chez les élèves du primaire qui ont été identifiés, dans plusieurs pays en développement – y compris le Maroc – et les réussites/ échecs des différents programmes implantés pour lutter contre ce problème. Par ailleurs, certains écrits rapportent également le point de vue des différents acteurs concernés, à savoir celles des directions d'établissement, des enseignants et des parents quant aux différentes initiatives mises en place pour lutter contre l'abandon scolaire.

La sélection des écrits est basée essentiellement sur la pertinence des études choisies vis-à-vis de l'objet de ma recherche, à savoir le problème de l'abandon scolaire en milieu rural. Un des critères spécifiques de sélection des écrits a consisté à privilégier une littérature analysant des milieux similaires au contexte marocain (pays en développement) et un autre à retenir des écrits spécifiquement liés au contexte marocain, et ce, afin d'identifier des éléments de convergence et de divergence.

La présentation de la recension des écrits respecte la logique suivante: les études extérieures au Maroc sont d'abord présentées, puis celles qui concernent le Maroc plus précisément.

1.1.4.1 État des lieux de l'abandon scolaire dans les pays en développement

Cinq principales recherches empiriques ont été identifiées dans différents pays émergents, traitant d'abandon scolaire et des facteurs y contribuant. Cependant, quatre recherches sont rapportées ici, d'une part parce que la cinquième n'apporte pas de

nouvelles idées par rapport aux facteurs évoqués et, d'autre part, parce que la méthodologie adoptée n'a pas été explicitée.

Les quatre études concernent deux pays du même continent que le Maroc et deux pays d'Asie (Bangladesh, Ghana, Pakistan et Sénégal), ce qui reflète le constat fait dans plusieurs rapports de l'UNESCO, que les pays les plus touchés par l'abandon scolaire se trouvent en Afrique subsaharienne et en Asie. Toutes les études choisies ont non seulement pointé les facteurs de risque de l'abandon scolaire, mais également mis en relief qu'ils interviennent davantage dans des régions plus vulnérables, c'est-à-dire celles qui sont pauvres. Ces études ont généralement été mises en œuvre à partir de la question suivante : pourquoi les enfants quittent-ils l'école? Comme j'en ferai état, elles sonnent l'alarme quant à l'ampleur des répercussions de l'abandon scolaire sur toute une société. Je présenterai d'abord l'étude de Naseer et al. (2011), réalisée au Pakistan, qui a vérifié l'hypothèse selon laquelle l'abandon scolaire résulte des facteurs internes et externes à l'école. Ensuite, j'exposerai les différents facteurs identifiés par Sabates, Hossain et Lewin,(2010a) au Bangladesh, en faisant ressortir les convergences et les divergences par rapport à la première étude. Puis, j'identifierai les types d'abandon scolaire proposés par Ananga (2011) au Ghana. Finalement, c'est l'étude de Diagne (2007) réalisée au Sénégal qui sera présentée. Elle permet d'identifier, d'une part, des facteurs causant l'abandon scolaire liés à l'enfant et à sa famille et, d'autre part, ceux liés à l'école et à la commune.

(1) *L'étude de Naseer et al. (2011)*. Dans l'étude réalisée au Pakistan et intitulée *Les causes de l'abandon scolaire chez les garçons à l'école primaire*, Naseer et al. (2011) ont identifié différents facteurs impliqués dans le décrochage scolaire au niveau primaire (5^e année) dans la région F.R. Peshawar (écoles masculines) et émis des propositions afin d'éviter cet obstacle dans cette région particulière. Les auteurs ont formulé l'hypothèse suivante : le taux élevé du décrochage scolaire au niveau primaire résulterait de divers facteurs ne permettant pas aux élèves de compléter leur scolarité : la pauvreté, un curriculum incompatible avec la situation sociale des élèves et les sanctions corporelles infligées par les enseignants. Pour vérifier cette hypothèse,

ils ont employé un échantillon de 10 écoles de la région F.R. Peshawar AshoKhel. Les données ont été collectées à l'aide de trois types de questionnaire, administrés aux enseignants, aux parents et aux élèves, posant six questions à chaque type de répondants. Les résultats obtenus suggèrent que les enseignants se sentaient coupables de l'abandon scolaire en raison des punitions corporelles qu'ils font subir aux élèves et aussi de la faible attention qu'ils leur accordaient, particulièrement en ce qui concerne ceux en difficulté d'apprentissage. En ce qui a trait aux parents, il semble que la pauvreté, l'analphabétisme et l'absence de soutien vis-à-vis de leurs enfants à l'école constituent des éléments caractérisant leur vécu quotidien. Le questionnaire administré auprès des élèves amène à envisager que la peur des enseignants, l'échec scolaire et les maladies mentales empêchant les élèves qui en souffrent de suivre le cheminement scolaire habituel étaient les principales raisons permettant d'expliquer l'abandon scolaire. L'hypothèse annoncée plus haut a ainsi été confirmée. De plus, les questionnaires administrés ont permis de découvrir d'autres facteurs engendrant l'abandon scolaire chez les élèves, à savoir l'analphabétisme et l'absence du soutien des enseignants et des parents vis-à-vis les élèves/enfants.

(2) *L'étude de Sabates, Hossain et Lewin (2010a)*. Les résultats obtenus dans l'étude précédente convergent avec ceux d'une étude à plus large échelle réalisée par le *Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE)* au Bangladesh. Dans un premier temps, Sabates et ses deux collègues (2010a) ont examiné les facteurs associés à l'abandon scolaire à partir de données longitudinales (3 ans). Pour ce faire, ils ont mené en 2007 une enquête à l'aide d'un échantillon de 6696 ménages ayant au total 9047 enfants âgés de 4 à 15 ans, dans six districts où le taux d'exclusion de l'école est élevé. Deux ans plus tard (2009), un suivi a été conduit auprès de ces mêmes enfants. De ces deux enquêtes qui ont servi à mieux comprendre le décrochage scolaire/abandon scolaire au Bangladesh, il ressort plusieurs facteurs autres que ceux identifiés par Naseer et al. (2011) : il s'agit de l'âge, du genre, du redoublement, du cout d'opportunité²⁶ ou du manque de gain d'argent, de

²⁶D'un point de vue économique, «le cout d'opportunité de l'emploi d'une ressource dans une activité donnée correspond au gain tiré de l'utilisation de cette ressource dans l'activité de substitution la plus rentable» (Gouzi et El Aoufi, 2006, p.12). Cette définition joint celle donnée par Atchoarena et

l'absentéisme des enseignants, du travail des enfants et de la faible relation entre l'école et la famille.

Par ailleurs, toujours selon cette étude, il semble que les décrocheurs se sont inscrits à l'école à un âge plus avancé que celui requis et ont redoublé plusieurs fois pendant leur parcours scolaire. Ces enfants fréquentent l'école tardivement parce que les parents ne sont pas capables de couvrir les couts directs de scolarité. Ainsi, dans une autre étude menée en Afrique du Sud, le cout de scolarité aurait causé l'abandon scolaire de 27% de garçons et de 30% de filles (Hunter et May, 2002). Pallier aux conditions de vie difficiles constitue une priorité pour les parents, plus qu'inscrire leurs enfants à l'école à l'âge requis. Cela dit, selon Sabates et al. (2010a), 40% des décrocheurs au Bangladesh abandonnent l'école à cause de la pauvreté et aussi en raison du niveau d'alphabétisme très bas des parents, comme l'a rapporté également Blaya (2010).

Le redoublement est un facteur souvent lié à l'abandon scolaire dans plusieurs études empiriques dont celle-ci. Il est en lien avec l'âge qui a été fortement associé, lui aussi, au risque d'abandon dans les pays africains (Sabates et al., 2010b). Quant au genre, Sabates et al. (2010a) rapportent que, selon les résultats de l'enquête, 34% des décrocheurs étaient des filles. Cela veut dire que les garçons décrochent plus que les filles ; ces dernières éprouveraient plus de difficultés d'accès à l'école que d'achèvement d'un cycle scolaire une fois inscrites. Sabates et al. (2010a) ont également évoqué le problème des filles qui, enceintes, se voient contraintes de se retirer de l'école.

(3) *L'étude d'Ananga (2011)*. Ananga (2011) a rapporté plusieurs de ces facteurs dans son étude qui visait à dresser une liste des types d'abandon scolaire au Ghana. L'auteur a choisi deux écoles rurales dans deux communautés – celles de Narkwa et de Dominase appartenant à la municipalité Mfantseman – abritant 40624 enfants

Gasparini (2005) qui expliquent que le cout d'opportunité de la décision d'envoyer les enfants à l'école correspond à la valeur de la décision de substitution à laquelle les parents renoncent (travail des enfants).

d'âge scolaire (6-11ans) dont 45% sont des décrocheurs. Le fait que ces deux communautés se trouvaient au centre du Ghana a suscité l'intérêt du chercheur à les choisir pour cette étude. Le centre du Ghana se caractérise par des taux élevés d'abandon scolaire. Ainsi, ils sont respectivement – de la 1^{re} à la 6^e année du primaire – 7,3%, 8,2%, 10,7%, 8,5%, 8,6% et 6,2%. En termes d'activités socio-économiques, les habitants des deux communautés travaillent dans les secteurs de la pêche, de l'agriculture et du commerce; ce sont leurs principales occupations. La migration des élèves vers les villes, qui ont pour principale richesse les poissons, est très forte : ils y vont pour travailler dans les pêcheries, une cause possible de l'abandon scolaire selon Ananga. Bref, ces données ont constitué un élément déclencheur pour effectuer cette recherche. La méthodologie adoptée par l'auteur était basée sur une approche qualitative. Il a procédé par une analyse descriptive des récits d'élèves décrocheurs issus des deux écoles rurales choisies. 18 élèves ont été retenus pour participer à cette étude, ainsi que six enseignants et six parents. Au total 46 entretiens non-structurés ont été réalisés. L'objectif était de recueillir le témoignage de ces élèves pour identifier les principales causes qui les ont incités à quitter l'école, alors qu'une grande partie d'entre eux est retournée à l'école (Ananga, 2011). Cette donnée a permis à Ananga de comprendre qu'il y aurait deux types d'abandon : un abandon scolaire temporaire et un autre permanent :

- Le décrochage scolaire temporaire (décrochage sporadique) : les enfants ont abandonné l'école pour 5 à 10 semaines en raison du décès d'un membre de la famille, de la punition corporelle à l'école, de la migration ou encore de la situation économique de la famille qui oblige les enfants à aller travailler pour subvenir aux besoins de leurs familles. Ils sont ensuite retournés à l'école.
- Le décrochage scolaire permanent : une partie d'élèves participant à cette recherche – et qui avait immigré vers les villes de pêche – n'avait pas l'intention de retourner à l'école et ne l'avaient pas regagnée. De ce fait, leur abandon devenait permanent.

Dans les deux types d'abandon scolaire, l'auteur a évoqué les mêmes facteurs que ceux rapportés par Naseer et al. (2011) et Sabates et al. (2010a). Toutefois, il a identifié un facteur assez spécifique au Ghana : la migration saisonnière. Les enfants

fréquentant l'école se voient contraints de changer de région afin de trouver un emploi (la pêche dans le cas de cette étude) qui aiderait leur famille à subvenir aux besoins essentiels. Dans ce sens, Ananga (2011) rapporte les résultats d'une enquête du *Ghana Statistical Service* (GSS) menée en 2003 sur le travail des enfants; ces derniers décrocheraient de l'école pour aller travailler, afin d'aider leur famille à surmonter des obstacles vitaux d'ordre financier. À mon avis, les récits de 18 élèves décrocheurs issus de deux écoles rurales, sur lesquels l'auteur s'est appuyé pour identifier les deux types de décrochage, sont pertinents car ils permettent de comprendre «de l'intérieur» le phénomène d'abandon scolaire à partir de témoignages livrés par des décrocheurs, dont certains étant retournés sur les bancs de l'école par la suite.

(4) *L'étude de Diagne (2007)*. La dernière étude concerne le Sénégal. Diagne (2007) a appréhendé les facteurs influençant les abandons au sein de l'éducation primaire dans ce pays. Pour ce faire, il s'est appuyé sur les informations fournies par deux bases de données qui ont été appariées. La première est issue d'une enquête sur le bien-être des ménages au Sénégal effectuée par le Centre de recherches économiques appliquées (CREA) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et l'Université de Cornell. Celle-ci fournit des informations sur les élèves, leurs familles et leurs communautés. La deuxième base de données est celle de la Direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE) du Sénégal; elle fournit des informations sur la qualité de l'offre scolaire. Les facteurs mis en évidence par cette étude ont été classés selon deux catégories : les facteurs liés à l'élève et à sa famille et les facteurs liés à l'école et à la communauté.

Le genre entre dans la première catégorie: les filles décrocheraient plus que les garçons en raison des tâches ménagères et aussi de la perception des ménages de la scolarisation des filles. Diagne (2007) considère que la fille «est victime des arbitrages que font les ménages en matière d'éducation des enfants» (p.23). De ce fait, l'auteur diverge avec Sabates et al. (2010a) qui ont conclu que les filles ne décrochent pas plus que les garçons. La fréquentation préscolaire, un facteur n'ayant pas été identifié dans les études précédemment citées, semble constituer avec le genre un des

facteurs importants d'abandon scolaire liés à l'élève et à sa famille. Dans ce sens, la phase préscolaire constitue pour les enfants un éveil intellectuel, puisque dès leur bas âge, ils apprennent à maîtriser les concepts de base comme des prémisses de la réussite scolaire ultérieure (Diagne, 2007). Également, tout comme Naseer et al. (2011), Sabates et al. (2010a) et Ananga (2011), Diagne pointe aussi l'échec scolaire. En outre, la disponibilité de manuels à la maison contribuerait le plus à la rétention ou non à l'école, de même que le niveau économique des parents et le niveau d'illettrisme dans la famille. L'ethnie du chef de la famille serait aussi un facteur assez spécifique dans le contexte du Sénégal. En effet, les *Pulaar* sont généralement des nomades, et leur mobilité pourrait jouer en défaveur de la rétention scolaire de leurs enfants à cause de changements répétitifs d'écoles, de leur migration vers des zones où l'offre éducative n'est pas assurée.

Au plan des facteurs liés à l'école et à la communauté, Diagne cible trois facteurs principaux : l'offre éducative, notamment le ratio élèves/enseignant et les classes multigrades qui viendraient jouer sur le niveau d'encadrement des élèves; le redoublement, qui augmenterait le coût de la scolarisation, notamment pour les familles les plus démunies; le niveau économique de la communauté, car l'existence d'opportunités économiques favoriseraient l'abandon scolaire puisque les parents préféreraient impliquer leurs enfants dans des activités lucratives pour augmenter le revenu familial.

Au terme de la présentation de ces études, il se dégage que le phénomène d'abandon scolaire est très présent dans les pays en développement. Il semble que c'est un ensemble complexe de facteurs qui occasionnerait l'abandon scolaire, que ses causes seraient multiples, mais les plus récurrentes seraient la pauvreté, le redoublement, l'échec scolaire, le milieu scolaire et l'analphabétisme.

La partie suivante trace un portrait des recherches qui se sont intéressées plus directement au contexte marocain, afin de voir si d'autres facteurs spécifiques peuvent être pointés.

1.1.4.2 État des lieux de l'abandon scolaire au Maroc

Pour rendre compte des causes présumées de l'abandon scolaire plus spécifiquement au Maroc, je retiens trois écrits: celui de Chedati (2004), celui de Gouzi et El Aoufi (2006) et enfin un rapport du CSÉ du Maroc (2008).

(1) *Chedati (2004)*. Cet auteur a mené une étude d'évaluation en collaboration avec le MEN du Maroc et l'UNICEF pour identifier les actions qui ont permis de réduire l'ampleur des abandons scolaires dans sept délégations et qui pourraient être transposées à d'autres bassins scolaires confrontés au même problème²⁷.

L'étude de Chedati (2004) participe de l'objectif de multiplication de ce programme; elle s'est déroulée en deux volets : un volet documentaire et un volet de terrain. Les données récoltées en lien avec le premier volet sont constituées de plusieurs rapports diagnostics sur les causes de l'abandon scolaire, de rapports de suivi et de pilotage de l'expérience menée dans les sites expérimentaux, de statistiques scolaires sur les abandons au niveau national et au niveau local concernant certaines délégations ciblées par le programme. Toujours dans le cadre de ce premier volet, le MEN et l'UNICEF ont réalisé une mise en relation organique et institutionnelle des activités à privilégier (celles qui ont été jugées efficaces) avec les responsables de leur mise en œuvre, leur suivi et leur évaluation. Quant au deuxième volet, il a permis de cerner toutes les actions mises en œuvre dans le cadre du programme qui visaient la réduction de l'abandon scolaire.

Cette étude a été retenue parce qu'elle identifie des facteurs d'abandon scolaire. En effet, Chedati (2004) en propose une synthèse à partir d'études précédentes menées par le MEN ou par les délégations concernées par ce programme. Il en ressort que l'échec scolaire, l'absentéisme répété, le curriculum non adapté au contexte, les relations enseignant-élèves (inégalité/violence/exploitation, etc.), le manque de matériel pédagogique, l'inadaptation de l'infrastructure et de la formation initiale des

²⁷ Pour plus de détails sur les milieux visés par cette étude d'évaluation, voir la section 1.1.3.4 (p. 19).

enseignants en rapport avec les besoins spécifiques de l'école et des élèves se complètent pour favoriser l'abandon scolaire.

Certains de ces facteurs ont déjà été rapportés par les auteurs cités précédemment. Toutefois, Chedati en rapporte de nouveaux fort éclairants, externes à l'école, à savoir l'attitude des parents vis-à-vis de l'école, la question de l'approvisionnement en eau potable, la présence de la mère et, enfin, l'existence de «*Dar Attalib/Attaliba*», soit de résidences pour les élèves. En relation avec l'attitude des parents face à l'école, l'auteur indique qu'elle se rapporterait à la vision d'un avenir incertain pour leurs enfants. Autrement dit, les parents n'ont plus confiance à l'école pour outiller leurs enfants à décrocher un emploi plus tard. Dans la majorité des cas, l'enfant a un frère plus âgé que lui qui a terminé ses études sans décrocher un emploi. Ce constat laisse les parents très hésitants à s'impliquer dans le travail des enfants à l'école. En relation avec l'approvisionnement en eau potable, Chedati (2004) souligne que dans nombre de résidences situées dans les milieux ruraux, les équipements pour l'alimentation en eau potable sont inexistant; les enfants sont obligés d'aller en chercher ailleurs. Ce travail de plus que l'enfant doit faire à son retour à la maison ne lui laisse pas beaucoup de temps pour réviser ses leçons et faire ses devoirs, et cette situation concourt à un possible échec scolaire qui le pousserait ultérieurement à abandonner l'école. Par rapport à la présence de la mère, Chedati (2004) estime qu'elle permettrait à la fille d'augmenter de 42,5% ses chances de poursuivre sa scolarité comparativement à une fille dont la mère est absente à cause d'un décès ou d'une séparation. En effet, une mère présente à la maison éviterait à la fille écolière de faire trop de tâches ménagères. La présence de résidences étudiantes augmenterait non seulement les chances de rétention au collège, mais aussi les chances d'inscription et de rétention au primaire (Chedati, 2004). Ces résidences permettent aux élèves d'être proches de leurs établissements scolaires. En outre, elles rassurent les parents qui habitent loin des écoles, les incitant à continuer à envoyer leurs enfants à l'école.

(2) *Gouzi et El Aoufi (2006)*. Les différents facteurs cités dans la synthèse de Chedati (2004) trouvent un écho dans le texte de Gouzi et El Aoufi (2006) intitulé «La non

scolarisation au Maroc. Une analyse en termes de cout d'opportunité». Cette étude visait à estimer les couts économiques associés à la non scolarisation et à l'abandon scolaire, ainsi qu'à évaluer les implications économiques, sociales et politiques de tels phénomènes. L'approche méthodologique adoptée repose sur une analyse économétrique complétée par une enquête qualitative, sous forme d'entretiens semi-directifs, auprès d'un nombre sélectionné «non significatif» (selon l'expression employée par les auteurs eux-mêmes) de familles visant à déterminer la part du revenu des familles pauvres dédiée à couvrir les frais directs de la scolarisation. Estimés à quelque 25% du Salaire Minimum Interprofessionnel Garantie (SMIG) en moyenne par enfant, les couts de scolarité même limités à la rentrée des classes peuvent s'avérer constituer un obstacle infranchissable pour des familles dont la situation est précaire et le revenu instable. Parmi les divers résultats présentés par ces auteurs, retenons les facteurs cités, soit le cout d'opportunité et ce qu'ils considèrent comme étant la faible qualité pédagogique de l'enseignement, notamment en milieu rural.

De ce fait, l'école doit offrir un milieu attrayant à ses élèves afin que les familles renoncent au travail des enfants et acceptent de les scolariser (Atchoarena et Gasperini, 2005). Dans cette perspective, le rôle de l'État est encore plus important, car il doit aider ces familles dépourvues financièrement et aussi développer économiquement ces régions désertes pour permettre aux familles de gagner plus d'argent sans avoir recours au travail de leurs enfants.

(3) *Le rapport de CSE du Maroc (2008)*. Plusieurs des facteurs cités dans les deux précédentes études ont été repris dans le rapport du CSE du Maroc rendu public en 2008, soit le premier rapport annuel national sur l'état et les perspectives du Système d'Éducation et de Formation. Ce document décrit la situation de l'éducation dans ce pays d'une façon générale, s'attardant sur certains dysfonctionnements du système d'éducation dont l'abandon scolaire. Il rapporte que 400 000 enfants ont abandonné l'école en 2007 à cause des conditions socio-économiques des familles; la même cause a d'ailleurs été rapportée dans une autre étude (Hunter & May, 2002).

Également, le redoublement, nourrissant l'abandon scolaire, reste très élevé : 1/5 élève refait son année ou abandonne l'école. On peut y lire aussi que la qualité des apprentissages dits fondamentaux (lecture, calcul, écriture et langue) est médiocre, et que le taux élevé d'analphabétisme et la non généralisation du préscolaire augmentent la probabilité du décrochage chez les enfants. En outre, le document fait valoir que le système de l'enseignement au Maroc favoriserait l'exclusion des enfants de l'école. En effet, il semble que l'école soit un lieu hostile, qu'elle ne tisse pas des liens avec les familles et qu'elle n'adapte pas son offre aux conditions socioéconomiques de celles-ci, ce qui ne la rendrait pas plus conviviale. Le rapport conclut par des recommandations qui se résument à l'amélioration des taux de rétention et de l'offre scolaire, à l'introduction d'une pédagogie individualisée afin de lutter contre le redoublement, à l'amélioration des conditions des écoles en milieu rural où 76,5% d'entre elles ne sont pas raccordées au réseau de l'eau potable, 62% n'ont pas d'électricité et 73% sont dépourvues de latrines, et au soutien financier des familles les plus démunies par l'entremise de subventions (UNESCO, 2008)

En somme, l'ensemble de ces études conduit à reconnaître que la situation de l'École marocaine ne cesse de se dégrader, et ce, malgré la promulgation de la Loi N° 04-00 modifiant et complétant le Dahir N° 1-63-071 du 25 Joumada II 1383 (13 novembre 1963) relatif à l'obligation de l'enseignement fondamental, qui reconnaît l'éducation comme étant à la fois un droit et une obligation pour tous les enfants marocains des deux sexes ayant atteint l'âge de six ans (CSE, 2008). Tel que mis en relief par la recension des écrits, des facteurs complexes s'entrecroisent pour favoriser l'abandon scolaire.

1.1.5 Première version de la question de recherche

Le tableau brossé jusqu'à présent met en relief l'abandon scolaire comme étant un problème que tous les pays en développement partagent, y compris le Maroc; il constitue un obstacle important en vue de la réalisation de la SPU. Ce phénomène serait particulièrement critique dans les régions rurales. Les études recensées se sont attardées davantage sur l'identification d'une longue liste de facteurs contribuant à

prendre la décision de quitter l'école, décision qui semble parfois prise par l'élève lui-même, parfois par ses parents. Ainsi ont été pointés la pauvreté, le travail des enfants, le cout d'opportunité, l'analphabétisme des parents, l'absence de soutien des parents apporté aux enfants, le redoublement, l'échec scolaire, le genre, la qualité des écoles et des apprentissages, le curriculum inadapté au contexte de vie des élèves, la faible relation entre l'école et les parents, etc. Il convient de noter que plusieurs de ces facteurs pointent vers les familles, notamment ceux concernant la situation économique, le cout d'opportunité, l'analphabétisme et l'absence d'aide aux enfants. De ce fait, il semble pertinent d'appréhender le phénomène de l'abandon scolaire en s'intéressant de plus près à l'influence des familles.

Par ailleurs, la plupart de ces études sont presque majoritairement économistes et quantitatives. Elles apportent un éclairage sur le phénomène de l'abandon scolaire, notamment en quantifiant le nombre d'élèves qui abandonnent l'école avant et après une politique visant la lutte contre ce fléau, par exemple. Bien que les informations statistiques qu'elles fournissent soient importantes, elles n'arrivent pas, d'une part, à expliquer pourquoi et comment tel facteur joue; d'autre part, elles ne rendent pas compte du point de vue des principaux concernés pour comprendre le phénomène. Or, certaines traditions de recherche qualitative, par exemple la tradition de Chicago, reconnaissent la valeur du point de vue des acteurs sociaux, considérant qu'ils peuvent rendre compte de leur expérience et l'interpréter de manière réflexive. En outre, une recherche qualitative, qui s'appuie sur l'étude approfondie de cas et qui s'arrime à des contextes précis, permet d'appréhender la complexité de ces phénomènes, la pluralité des processus qui les produisent ainsi que les différentes variations de ces processus (Joëlle Morrissette, communication personnelle, 9 décembre 2015). Ma recherche s'inscrit donc dans cette perspective pour apporter un point de vue complémentaire aux types de recherche qui dominent sur le phénomène de l'abandon scolaire. Ainsi, je retiens une recherche de type exploratoire (van der Maren, 1996) qui mise sur le point de vue privilégié des familles et de leurs enfants pour comprendre les différentes négociations sociales menant à l'abandon scolaire.

En ce sens, la première version de la question de recherche est la suivante :

Comment les familles expliquent-elles l'abandon scolaire de leur enfant ?

Pour appréhender cette question de recherche, je retiens les concepts de représentations sociales et de rapport aux savoirs qui semblent pouvoir renseigner le point de vue des familles, leur façon d'expliquer la situation de l'abandon scolaire de leur enfant.

1.2 Cadre théorique

Cette deuxième partie de la problématique présente le cadre théorique de la recherche. Les approches pour appréhender le phénomène de l'abandon scolaire sont multiples, mais j'opte pour un éclairage puisé à la théorie des représentations sociales développée par Moscovici. L'un des champs auquel elle s'intéresse et qui concerne mon sujet de recherche est le milieu éducatif et ses liens avec les familles. En outre, et en toute cohérence, je m'intéresserai aussi à éclairer le rapport des élèves et de leurs familles à l'école et au savoir en convoquant le concept de «rapport au savoir/rapport à l'école» de Charlot; ce concept permet de mieux comprendre l'engagement et l'implication des familles vis-à-vis l'institution scolaire.

Ainsi, la première section du cadre théorique présente la théorie des représentations sociales, autour de la définition générale du concept et des différentes fonctions qui y sont reliées. La deuxième section met en exergue la notion de rapport au savoir; dans un premier point, je décris ce que représente l'école pour chaque groupe social, soit les fonctions que l'école peut remplir selon que l'enfant est issu d'une famille appartenant à une classe populaire ou moyenne. Dans un deuxième point, je m'attarde sur deux concepts d'une grande importance que Charlot avait introduits pour expliquer les différents rapports que les élèves tissent à l'égard de l'école et du savoir. Il s'agit de la mobilisation *à* l'école et de la mobilisation *sur* l'école. Le cadre théorique se clôt par les liens que je fais entre ces éclairages théoriques et l'objet de cette recherche, soit l'abandon scolaire chez les élèves issus de familles de milieux populaires dans les régions rurales marocaines. Cette mise en relation permet par la suite de reformuler la question de recherche pour en restituer une version définitive, chargée théoriquement.

1.2.1 Représentations sociales

Le concept de représentations sociales apporte un éclairage psychosocial pour appréhender le phénomène de l'abandon scolaire dans les milieux ruraux marocains. Si Durkheim leur confère un caractère plutôt statique, la perspective interactionniste

qui informe ma démarche en trame de fond associe plutôt les représentations à des processus négociés en continu au travers des interactions entre les différents acteurs sociaux (Morrissette, Guignon & Demazière, 2011). Ainsi, dans un premier temps, j'en donnerai une définition générale en présentant les dimensions qui constituent le concept, à savoir le sujet, l'objet et les connaissances. Dans un deuxième temps, je mettrai l'accent sur ses fonctions, soit les fonctions cognitive, identitaire, justificatrice et d'orientation.

1.2.1.1 Définition générale

C'est le sociologue Émile Durkheim (1858-1917) qui a été le premier à proposer le concept de «représentations sociales», plus précisément celui de «représentations collectives», à travers l'étude des religions et des mythes. Pour lui, les représentations permettent d'expliquer les phénomènes les plus variés de la société (Moscovici, 1989). Durkheim distingue les représentations individuelles des représentations collectives. Il considérait que les représentations individuelles étaient rattachées à la conscience de chaque individu, alors que les représentations collectives étaient jointes à la conscience, aux valeurs et aux croyances de toute une société. Pour Durkheim les représentations collectives seraient stables, permanentes et plus significatives; en cela, elles s'opposeraient aux représentations individuelles, variables et éphémères :

[...] les représentations collectives sont plus stables que les représentations individuelles car tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls des événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société. (Durkheim, dans Moscovici, 1989, p.65)

C'est à partir des propositions de Durkheim que divers auteurs vont reprendre le concept de représentations sociales. L'un des premiers sera le psychosociologue français Moscovici dans les années 1960. En effet, ce dernier a élaboré une théorie désignée comme étant celle des «représentations sociales» qui vise à interpréter la réalité des individus et des groupes sociaux. Dans son ouvrage fondateur *La psychanalyse, son image et son public* de 1961, Moscovici (dans Deniger, Anne, Dubé

et Goulet, 2009) expose sa conception des représentations sociales qui établiraient une passerelle entre l'individu et le social; il définit ce concept comme étant :

[...] 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. (Dans Deniger *et al.*, 2009, p. 8)

Il ressort de cette définition que les représentations sociales se nourriraient des images, des croyances, des valeurs et d'une façon générale de concepts construits socialement dans des rapports de communication. Elles viseraient la maîtrise de l'environnement et l'orientation des conduites, et permettraient l'établissement d'une réalité commune à une collectivité. Moscovici souligne aussi que les représentations sont partagées par des collectivités et transmises d'une génération à l'autre; elles s'imposeraient à chacun sans que nous en ayons nécessairement conscience. En d'autres mots, elles seraient «dans l'air du temps» et les collectivités y seraient perméables.

À la suite de ces deux assertions, Moscovici met de l'avant les différentes dimensions qui composent le sens qu'il accorde aux représentations sociales, à savoir les pratiques, les notions et les valeurs, et met l'accent sur leur rôle dans la fabrication d'une réalité consensuelle et finalement sur leur fonction sociocognitive dans l'intégration de la nouveauté, l'orientation des communications et des conduites (Deniger *et al.*, 2009). En ce sens, le caractère social des représentations renvoie à l'idée qu'elles sont partagées et communes à un groupe donné ; c'est ce caractère qui leur attribue une place spécifique fondée sur des systèmes de rapports sociaux.

Jodelet (1984) de même qu'Abrie (1989, 1994) vont aussi contribuer à définir conceptuellement les représentations sociales. Pour Jodelet, le concept renvoie à une forme de connaissance spécifique, un savoir de sens commun, une façon qu'a une collectivité de comprendre et de maîtriser l'environnement social et matériel, voire de penser l'idéal. Pour Abrie, les représentations sociales seraient à la source de la

(re)constitution du réel par un individu ou un groupe social, un produit et un processus d'attribution de significations. Il rejoint ainsi Jodelet (1989a) pour qui :

La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de «symbolisation», elle en tient lieu, et «d'interprétation», elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une «construction» et une «expression» du sujet. (p.43)

D'après les définitions avancées par ces auteurs, une représentation sociale ne peut être considérée comme telle s'il n'y a pas un sujet – individu, famille, classe, etc. – et un objet – par exemple l'éducation en général ou un phénomène dans un système scolaire comme l'abandon scolaire – sur lequel elle porte. Cet objet doit avoir suffisamment d'importance pour une collectivité pour qu'il soit qualifié de «social». Ajoutons à ces deux éléments la représentation elle-même, c'est-à-dire la connaissance qu'on a sur l'objet de la représentation.

Attardons-nous sur ces éléments qui permettent de cerner une représentation sociale, soit le sujet, l'objet et la connaissance²⁸. Ainsi, le sujet (acteur individuel ou collectif), doit avoir une connaissance suffisante de l'objet pour qu'il puisse se donner une représentation. Ce sujet n'est pas isolé; au contraire, il entretient des rapports sociaux intra et/ou inter groupes pour s'approprier cette connaissance de l'objet à représenter. Ses interactions sociales lui permettent de construire son identité²⁹, voire la conserver et la protéger. Rappelons-le, les représentations sociales sont des processus de (re)construction de la réalité que les sujets élaborent à propos des objets sociaux; ces processus se font via les interactions sociales à l'intérieur de collectivités ayant chacune des caractéristiques singulières et donnant lieu à des représentations spécifiques (Poeschl, dans Mamontoof, 2008). De cette manière, les représentations sociales seraient teintées par les connaissances, les croyances, les opinions et les attitudes produites collectivement, et donc partagées par les membres d'un même groupe. Dans ce sens, et rappelant l'idée de Durkheim, Rouquette (1997) soutient

²⁸ Les connaissances font aussi partie des fonctions des représentations sociales que je vais aborder dans le deuxième point (cf. section 1.2.1.2, p. 40).

²⁹ L'identité ou la fonction identitaire des représentations sociales sera traitée dans la section 1.2.1.2.

qu'elles ne sont pas que de simples processus de traitement de l'information résumant les données, mais elles reflètent des consensus relativement durables entre les individus qui traversent l'histoire.

On pourrait penser que tous les objets sociaux pourraient être récupérés à titre de représentations sociales. Dans son article, Mariotti (2003) remet en question cette idée à partir d'une synthèse de différentes recherches qui se sont intéressées aux objets sociaux. L'auteure conclut que l'élaboration des représentations sociales nécessite une confrontation d'un groupe d'individus à un objet social. Ce dernier est complexe, important et difficile à appréhender entièrement, ce qui rend les connaissances que l'on acquiert à son sujet assujetties à des distorsions permettant ainsi la production de représentations de l'objet. En outre, et c'est très important pour ma propre recherche, il doit constituer un enjeu pour un groupe qui peut être, toujours selon Mariotti (2003), de l'ordre de la fonctionnalité, de l'identité ou de la cohésion sociale. C'est en fonction du degré d'importance de l'enjeu que tel groupe développerait un intérêt spécifique pour certains de ses aspects et pas pour d'autres. Pensons par exemple à l'environnement qui ne représentait pas un objet social il y a plusieurs années; avec l'avènement des changements climatiques, l'accroissement de la pollution et leurs répercussions sur la santé des êtres humains, il est devenu un objet social. Cette importance se traduira par des actions relatives à cet objet difficile à cerner, réactions qui peuvent diverger selon les groupes d'individus concernés.

En somme, les représentations sociales sont des processus par lesquels s'établit une relation entre le sujet et l'objet de sa représentation. Elles constituent une (re)construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par une collectivité concernant différents objets (personnes, événements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu à une vision commune des choses qui se manifeste au cours des interactions sociales. De ce fait, les représentations sociales remplissent différentes fonctions à l'égard des groupes et des individus.

La sous-section qui suit présente justement les différentes fonctions que remplissent les représentations sociales dans la vie des sujets, comme l'ont pointé Abric (1994) et Jodelet (1989a).

1.2.1.2 Fonctions des représentations sociales

Retenons la définition suivante de Jodelet (1989a) :

On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales [...], la diffusion et l'assimilation de connaissances, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales. (p.36-37)

Par cette définition, l'auteur présente les quatre fonctions que les représentations sociales remplissent au travers de processus de (re)construction de la réalité par les individus et/ou les groupes:

- (1) une fonction cognitive permettant la compréhension et l'explication de la réalité;
- (2) une fonction identitaire de définition et de sauvegarde de la spécificité des individus/groupes;
- (3) une fonction d'orientation guidant les conduites;
- (4) une fonction justificatrice permettant aux individus/groupes de justifier leurs prises de position et leurs conduites.³⁰

(1) Par rapport à la première fonction, c'est-à-dire la fonction *cognitive*, les représentations sociales permettent à l'individu d'intégrer des connaissances dans un cadre de pensée compréhensible pour lui, de classer des choses inconnues dans son univers cognitif et ainsi les rendre plus concrètes. Les représentations sociales suggèrent à l'individu la manière d'appréhender l'objet de la représentation et de communiquer à propos de cet objet en interprétant son expérience du monde qui l'entoure, celle-ci étant liée à ses valeurs, ses attitudes, ses croyances, etc. C'est donc

³⁰ Voir aussi Abric (1994) et Moscovici (1961).

sur la base des représentations que l'individu peut communiquer socialement (Abric, 1994; Moscovici, 1961).

(2) Cette communication permet non seulement la constitution d'un univers consensuel, mais aussi le renforcement du sens de l'appartenance sociale. C'est en ce sens que les représentations sociales ont une fonction *identitaire*. Celle-ci a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs, dont Moscovici (1961) qui pointe un lien fort entre les représentations sociales et l'identité des individus/groupes; il considère qu'elles émergent «là où il y a danger pour l'identité collective» (p.171). Dans cette perspective, les représentations sociales protégeraient l'identité sociale des sujets. Dans le même sens, Abric (dans Cohen-Scali et Moliner, 2008) croit que les représentations sociales fourniraient aux individus des éléments leur permettant de se distinguer³¹ d'autres groupes et d'effectuer des comparaisons interindividuelles et/ou intergroupes contribuant au maintien³² d'une «identité sociale positive». Plus précisément, certaines représentations sociales rendraient possible aux individus de revendiquer ou d'affirmer quelque chose qui particularise ou singularise leur groupe d'appartenance. Ainsi, un individu donné se définit toujours à la croisée des groupes auxquels il appartient ou souhaite appartenir. Dans cette optique, les représentations sociales constitueraient un instrument identitaire construit dans un rapport de réciprocité (Cohen-Scali et Moliner, 2008); autrement dit, elles s'affichent aux couleurs de l'identité sociale des individus qui leur doivent leur stabilité identitaire et relèvent de leur position sociale selon Lareau (dans Deniger et *al.*, 2009). On peut penser par exemple que l'appartenance ethnoculturelle des familles par rapport à celle à laquelle est rattachée l'école, et qui est dominante, est importante dans les représentations sociales à l'égard de celle-ci.

³¹La fonction identitaire, qui se concrétise ici par une distinction d'un groupe par rapport à un autre, est plus explicitée dans l'étude de Jodelet (1989b) concernant la représentation de la folie dans une communauté rurale où vivent en liberté les malades mentaux. La population, dans la crainte d'être assimilée à ce groupe stigmatisé, construit un système de représentations de la folie qui lui permet de gérer ses interactions quotidiennes avec les malades et de préserver une distance sociale (Jodelet, 1989b).

³² Cette idée rejoint ce que Moscovici (1961) appelle la stabilité identitaire. En effet, pour lui, les représentations sociales garantissent aux groupes sociaux une stabilité et une permanence identitaire.

(3) Quant à la troisième fonction, celle qui concerne l'*orientation* des conduites, elle interviendrait peu importe la classe sociale des individus/groupes. En effet, on peut constater une même représentation qui se traduit en une sorte d'attitude, par exemple face à l'école puisqu'elle représente un enjeu majeur aussi bien pour la classe populaire que la classe dite moyenne. Pujol et Gontier (dans Deniger et *al.*, 2009) ont constaté que le degré de l'engagement à la vie scolaire des enfants est élevé chez les deux classes sociales des parents. Comme je l'ai déjà mentionné plus haut, la représentation permet d'agir sur le monde et sur autrui. En ce sens, elle permet d'anticiper les rapports sociaux.

Dans cette veine, Abric (1994) argue que les représentations sociales renvoient à «un système de prédécodage de la réalité» (p. 13), car elles déterminent un ensemble d'anticipations et d'attentes. Ainsi, elles permettent au sujet d'anticiper ses conduites et celles des autres, de prévoir les échanges, mais également de savoir ce qu'il est possible de faire dans un contexte social particulier, par exemple, pour choisir un endroit approprié, c'est-à-dire accepté socialement, pour tenir une grève.

(4) Enfin, les représentations sociales remplissent aussi une fonction *justificatrice* en ce sens où elles permettent de justifier, *a posteriori*, les actes posés et la prise de position par les sujets. Cette fonction est présente dans toutes les autres fonctions, particulièrement celle qui concerne l'identité sociale. En effet, elle procure à un groupe social des éléments pour justifier ses attitudes et ses conduites vis-à-vis un autre groupe et ainsi maintenir et renforcer sa position sociale. En ce sens, Cohen-Scali et Moliner (2008) rapportent les propos de Doise selon lesquels d'un côté, cette fonction permettrait de justifier les conduites des membres d'un groupe à l'égard des membres d'un autre groupe, et de l'autre, elle inciterait les groupes à anticiper le déroulement de leurs interactions entre eux tout en maintenant la spécificité et l'identité de chaque groupe. Pour illustrer davantage le rôle de cette fonction, Doise (dans Cohen-Scali et Moliner, 2008) rapporte une expérience tenue en 1969 alors que des sujets devaient affronter un groupe antagoniste dans une interaction compétitive. Avant l'interaction, il leur a été demandé de se décrire ainsi que de brosser un portrait

des membres de l'autre groupe. L'auteur a constaté que les sujets ont décrit le groupe adverse plus négativement qu'eux-mêmes et qu'ils leur prêtent plus d'hostilité et de compétitivité qu'ils ne s'en attribuent. Tout se passe donc comme s'il s'agissait d'attribuer à l'autre les plus sombres desseins pour justifier les conduites hostiles que l'on va déployer à son égard dans le but de garder et de renforcer l'identité du groupe d'appartenance.

Il convient de terminer en notant que ces quatre fonctions interagissent entre elles pour permettre aux individus/groupes l'appropriation de leur monde social.

Jusqu'ici, j'ai abordé la théorie des représentations sociales initiée par Durkheim et élaborée par Moscovici (1961) sans la mettre en lien avec le champ d'application qui m'intéresse dans cette recherche, à savoir l'éducation. La seconde partie du cadre théorique vise à fournir les appuis théoriques pour permettre la transposition du concept de représentations sociales vers le milieu de l'éducation au travers de celui de «rapport au savoir/ rapport à l'école».

1.2.2 Rapport à l'école

Le rapport à l'école, dit aussi «rapport au savoir»³³, est un concept qui permet d'appréhender les différentes représentations qu'ont les familles et les élèves de l'école. Il s'inscrit dans une théorie qui s'est développée en France à partir des années 1970, renforcée au cours des deux décennies suivantes, en réaction aux travaux de chercheurs ayant tenté d'expliquer l'échec scolaire³⁴ dans des écoles de milieux défavorisés par le recours aux théories de la reproduction, de l'origine sociale et du handicap socioculturel. Charlot (1992), l'une des figures de proue de la pédagogie française, considère que les théories de la reproduction sont capables d'expliquer pourquoi les enfants de milieux défavorisés ne réussissent pas, mais elles n'arrivent

³³ Charlot (1992) distingue «rapport à l'école» de «rapport au savoir». En effet, le rapport à l'école englobe le rapport au savoir, le rapport à l'institution scolaire, le rapport aux enseignants, etc. Cependant, dans cette recherche, ces deux concepts sont considérés comme des équivalents puisque je traiterai d'une façon générale l'école y compris les différents savoirs.

³⁴ Pour Charlot, il n'existe pas un «échec scolaire» mais «des élèves en échec». En fait, l'école est un lieu propice pour assurer la réussite des élèves par des pratiques pédagogiques stimulantes; par ailleurs, les élèves qui ne trouvent pas un sens à apprendre sont en échec.

pas à fournir des explications concernant les enfants de milieux défavorisés qui réussissent malgré tout. Il soutient que ces théories ne s'intéressent pas à la boîte noire que constituent les pratiques pédagogiques en classe, la qualité des enseignants et les politiques éducatives visant la réussite des élèves. En effet, ces différentes théories accordent une grande attention au contexte pour tenter d'expliquer l'échec scolaire, mais ciblent peu le «contenu» de l'école dans laquelle on a constaté le phénomène de l'échec scolaire, c'est-à-dire la vie interne de l'école qui concerne les enseignants, les gestionnaires, les pratiques pédagogiques, les différentes activités en classe, l'ambiance scolaire, etc., qui contribuent au sens donné à l'école.

L'avènement de la théorie du rapport au savoir rompt avec la tradition sociologique traditionnelle en France qui considère l'école comme un lieu accentuant les différences sociales entre élèves. Pour Charlot, l'école est aussi un lieu du savoir et de sa transmission. Il propose une nouvelle lecture de l'échec scolaire ou de la réussite scolaire par la compréhension du rapport au savoir de l'élève et des processus qui accompagnent sa structuration chez lui. Dans cette optique, le concept de «rapport au savoir» met en relief le savoir comme sens de plaisir que l'élève doit trouver en l'acquérant.

En 1982, Charlot (dans Charlot, 1992) définissait le rapport au savoir comme «l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même» (p. 122). Une dizaine d'années plus tard, aux côtés de Bautier, Kohn et Rochex, il propose une nouvelle version plus synthétisée du rapport au savoir : «une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir» (Charlot et *al.* dans Charlot, 1992, p. 122). Cette relation de sens concerne les rapports avec le monde, avec soi-même et avec les autres (Therriault, Bader et Lapointe, 2011).

Il ressort de cette définition deux dimensions : l'une est épistémique (rapport au monde et à l'apprentissage) et l'autre est identitaire (rapport à soi); à cette dernière, j'ajouterais la dimension sociale (rapport aux autres) puisqu'elles sont indissociables.

Ainsi, la dimension épistémique renvoie à la nature et à la signification du monde qui est constitué de savoirs (connaissances qui concernent certaines disciplines : mathématiques, géographie, langues, etc.). Elle désigne une appropriation de ce monde qui préexiste à l'élève. Quant à la dimension identitaire, elle fait référence à l'histoire personnelle de l'élève, à son image de soi, à ses attentes, à ses buts, à ses valeurs et à ses représentations ainsi qu'aux relations qu'il entretient avec les autres (par exemple, les autres élèves, les amis, les enseignants). Cette dimension ne peut exister pour l'élève en dehors de l'autre, élément de la société (Therriault, Bader et Lapointe, 2011), d'où l'ajout de la dimension sociale.

Il est à retenir que, selon les auteurs consultés, les individus/groupes entretiendraient des rapports à l'école ou au savoir selon leur position sociale. Conséquemment, je présenterai, dans la sous-section suivante, les différentes représentations de l'école qu'ont les familles selon le rapport qu'elles entretiennent à cette institution scolaire.

1.2.2.1 Fonctions de l'école selon les positions des groupes sociaux

Le rapport entretenu par les élèves et leurs familles à l'école diffère selon la position sociale des groupes auxquels ils appartiennent. C'est ce que soutient Charlot (2002) en soulignant que les acteurs sociaux sont en étroite relation avec un milieu. Dans la même optique, Pujol et Gontier (dans Deniger et al., 2009) font valoir l'idée selon laquelle il y aurait un lien étroit entre les représentations de l'école des enfants issus de la classe populaire et celles de leurs parents. En effet, ils soutiennent que :

L'expérience scolaire des élèves est étayée par les attitudes et les représentations de leurs parents à propos de l'école. Il n'est pas rare en effet dans les discours des élèves de retrouver des jugements scolaires, véritables théories implicites qui s'appuient sur l'interprétation des attitudes et discours parentaux. (p.15)

Par ailleurs, les familles socialement défavorisées auraient un rapport très pragmatique ou instrumental à l'école. Elles la considèreraient d'une part comme un endroit de socialisation, c'est-à-dire qu'elles attendraient de l'école qu'elle socialise leur enfant aux normes de la société. En effet, l'école représente pour elles un moyen d'échapper aux particularismes culturels et sociaux grâce à un accès à l'universalité

(Dubet et Martucelli, dans Deniger et *al.*, 2009). D'autre part, elles la considèreraient comme un lieu d'instruction pour l'obtention d'une qualification ou d'un diplôme. Ainsi, cette catégorie de famille concevrait que les enfants doivent apprendre pour avoir un diplôme et par conséquent décrocher un métier dans l'avenir. Pourtois et Delhay et Thin (dans Deniger et *al.*, 2009) abondent dans le même sens en soutenant que ces familles ont des attentes d'ordre pratique face à l'école: lire, écrire, compter³⁵, et avoir des outils utilisables quotidiennement pour décrocher un métier qui permettra au futur adulte de subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille. Par ailleurs, toujours dans les couches sociales les moins bien nanties, notamment dans les milieux ruraux, les familles favoriseraient des études courtes préparant à la profession, car elles espèrent recevoir une aide financière de leurs enfants quand ces derniers accèderont au marché du travail.

L'objectif de socialisation serait aussi présent chez les familles de classe moyenne. Selon Dubet et Martucelli (*op.cit.*), pour ces familles, l'école vient compléter un processus de socialisation entamé déjà à l'intérieur de la cellule familiale et qui, selon eux, suffit à assurer l'intégration de leur enfant à la société. En plus, les parents de la classe moyenne se considèrent comme des «acteurs scolaires» capables de prolonger le rôle de l'école, notamment à travers le soutien apporté à leurs enfants à la maison.

Ainsi, les différents écrits consultés semblent indiquer que la position sociale occupée par les familles change sensiblement leur rapport à l'école. Dans la sous-section suivante, j'explicitai cette particularité en montrant comment Charlot (1992) a mis en relief le degré de la mobilisation à et sur l'école selon l'histoire scolaire de chaque élève et son milieu familial.

³⁵ Selon ma propre expérience au Maroc, cette visée pratique fait en sorte que certaines familles habitant un milieu rural vont envoyer leurs enfants pour les trois ou les quatre premières années du primaire, un temps suffisant pour les apprentissages de base, notamment le calcul; elles considèrent qu'ils sont alors prêts pour donner un coup de main à la famille par rapport aux différentes tâches faites à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison.

1.2.2.2 Mobilisation à l'école vs mobilisation sur l'école

Comme indiqué plus haut en relation avec la dimension identitaire, le rapport au savoir est toujours singulier mais s'alimente aux représentations collectives; il se construit en fonction de l'histoire de chacun et chacune, et s'insère donc dans une dynamique familiale et sociohistorique (Charlot, 1992, 2002). Pour mieux rendre compte de cette idée, Charlot (1992) a analysé, à travers des entretiens confortés par certains passages des bilans de savoir³⁶, les histoires scolaires des jeunes dans deux collèges en milieux défavorisés. Ses analyses lui ont permis d'éclairer ce que les élèves pensent de l'école – leur rapport à l'école – et des savoirs à apprendre, ainsi que leur rapport aux pairs et à l'ambiance à l'école; de plus, elles donnent un avant-goût de leurs attentes envers l'école. Il présente ces analyses sous deux concepts généraux : la mobilisation à l'école et la mobilisation *sur* l'école.

- (1) La mobilisation à l'école. Au plan de la mobilisation à l'école, c'est-à-dire le rapport des élèves à l'intérieur de l'école, les jeunes questionnés ne valorisent pas plus les savoirs scolaires que les savoirs professionnels. Pour eux, l'école n'a pas un sens en elle-même; elle constitue uniquement un pont vers un métier. Elle est ainsi avant tout l'occasion de décrocher un diplôme et de trouver un emploi. Par rapport au travail à l'école, Charlot (1992) conclut que le rapport au travail scolaire est très différenciateur des types d'élèves. Tandis que le travail est une évidence, une conquête, une habitude que l'on doit prendre très tôt et entretenir jour après jour pour une catégorie d'élèves, il est une stratégie pour une autre qui dose son effort pour «passer». Les élèves associés à cette deuxième catégorie seraient convaincus que s'ils travaillent bien, ils réussiront et, en contrepartie, s'ils ne travaillent pas bien, ils échoueront.

En ce qui concerne le rapport aux pairs et à l'ambiance de l'école, Charlot (1992) rapporte qu'il y aurait deux types de jeunes, soit ceux qui se laissent entrainer par les «mauvais» copains et ceux qui arrivent à résister aux «mauvaises influences». En

³⁶ Il s'agit d'un livret dans lequel on a demandé aux élèves de rapporter tout ce qui a été appris de plus important depuis la naissance et d'explicitier les disciplines qui ont fait l'objet de ces apprentissages.

effet, pour le premier type d'élèves, l'explication est immédiate : s'ils ne travaillent pas, c'est en raison de «l'ambiance» de la classe et parce qu'ils se sont laissés entraîner par les copains. Il appert que certains d'entre eux vont même redoubler un niveau pour rester avec leurs copains. Pour le deuxième type d'élèves, il est important de doser les relations aux «copains»; autrement dit, il ne faut se laisser influencer par ceux qui ne s'intéressent pas trop aux études.

Par ailleurs, les travaux de Charlot ont aussi conduit à des conclusions au sujet du rapport à l'enseignant et à la matière. À ce propos, il conclut que les jeunes font une forte corrélation entre aimer l'enseignant et aimer la matière. Par exemple, une des élèves interrogés rapporte qu'elle adore les mathématiques parce qu'elle aime la personne qui enseigne cette discipline. Ce type de propos est souvent le prélude d'une vision d'un bon enseignant, soit, selon les jeunes interrogés, celui qui explique bien la leçon, s'investit, a de la patience, donne envie de travailler en donnant sens aux savoirs qu'il transmet à ses élèves, fait des sorties et parle avec eux³⁷. La dimension relationnelle ressort de façon importante de leurs propos. D'ailleurs, pour les jeunes, les apprentissages les plus significatifs seraient d'ordre relationnel et affectif (Charlot, 1992).

Par ailleurs, Charlot (1992) rapporte que des questions restent en suspens, notamment celles concernant le travail scolaire, les pairs ou encore la relation élève-enseignant :

Pourquoi certains élèves travaillent-ils et d'autres non ? Pourquoi certains se laissent-ils entraîner par les copains et d'autres non ? Pourquoi certains trouvent-ils le professeur intéressant et d'autres non ? Question d'origine sociale ? (p.132)

Charlot aborde ces questions à l'aide d'un deuxième concept, soit la mobilisation *sur* l'école.

(2) La mobilisation *sur* l'école. Charlot (1992) souligne l'incapacité du premier concept à éclairer les histoires scolaires. Dans cette perspective, il propose de s'intéresser aux

³⁷ Dans une autre étude, à la suite d'une analyse de plus de 500 bilans de savoir et plus de 200 entretiens avec des jeunes de lycées, Charlot (1999) rapporte que le rapport de l'élève avec les enseignants dénote une absence de liens relationnels.

processus de mobilisation *sur* l'école. Pour les distinguer, il précise que si le travail scolaire caractérise la mobilisation *à* l'école, c'est le fait scolaire lui-même qui caractérise la mobilisation *sur* l'école, c'est-à-dire le «sens» que l'école a pour l'élève. Autrement dit, la mobilisation *sur* l'école représente tout ce qui motive le jeune à se rendre à l'école, à avoir du plaisir en y allant et qui fait qu'il se mobilise *à* l'école. L'auteur ajoute que «si un élève ne trouve pas de sens à l'école, il n'y travaillera pas et se laissera entraîner par les copains» (p.132). Le «sens» dont parle ici Charlot se construirait à l'école et désignerait toutes sortes d'activités jugées stimulantes par les élèves. Plusieurs d'entre eux (55% de l'effectif interrogé) ont avoué qu'ils ne trouvent pas de sens à l'école, mais ils y vont pour faire des études dans le but de décrocher un métier plus tard. Charlot parle ainsi d'un rapport *à* l'école sans que cela implique un rapport au savoir au sens large du terme.

Par ailleurs, Charlot (1992) met en relief la demande familiale comme incitateur pour travailler *à* l'école. De fait, il rapporte que nombre de jeunes ont admis qu'apprendre et travailler sont pour eux des tâches qu'ils considèrent comme un cadeau à offrir à leurs parents qui se sentent fiers d'eux. Également, la famille serait au cœur de la liste dressée par l'auteur des processus engendrant une mobilisation *sur* l'école dans laquelle on repère la construction d'un système de références (parents, grands frères, oncles, grandes sœurs, etc.), des incitations– explicites ou implicites –par les membres de la famille, une aide technique apportée aux jeunes et une intégration de la demande familiale qui devient dès lors une volonté «personnelle» de réussir, suscitant une mobilisation *sur* l'école.

Pour favoriser une grande mobilisation *sur* l'école, la famille aurait recours à une transmission de son capital culturel à ses jeunes en vue de leur structurer l'histoire scolaire sans pour autant la déterminer. Ainsi, elle diversifie ses processus pour mobiliser les jeunes *sur* l'école en les contrôlant, les aidant, les soutenant, etc. Charlot (1992) attire aussi l'attention sur l'importance de la mobilisation *à* l'école pour la mobilisation *sur* l'école dans une perspective de réussite scolaire:

La mobilisation sur l'école ne garantit pas la réussite scolaire : encore faut-il qu'elle s'opérationnalise, au quotidien, en mobilisation à l'école – c'est-à-dire dans une histoire scolaire où demeure toujours le risque de 'couler'. (p.135)

Une étude québécoise (Beaucher, cité dans Therriault et al., 2011) portant sur la nature du rapport au savoir de 20 élèves de cinquième secondaire, à la lumière de leurs aspirations et de leurs projets professionnels, abonde dans le sens des propositions de Charlot. Sur la base des données qualitatives tirées d'un bilan de savoir et d'entretiens semi-structurés, Therriault et al. (2011) soulignent qu'un rapport enthousiaste au savoir contribuerait à donner plus de sens à l'apprentissage, et favoriserait ainsi davantage la réussite scolaire. Selon ces auteurs, «le savoir est perçu par les élèves comme un moteur essentiel pour leur développement, leur autonomie et leur créativité» (p.160). Encore une fois, tout comme Charlot (1992), ces travaux pointent aussi vers une réaffirmation du rôle du sens de l'école, des apprentissages et des pratiques pédagogiques dans la réussite des jeunes apprenants.

Après avoir abordé le sens de la théorie des représentations sociales et les différents types de rapports que les élèves entretiennent à l'école/au savoir selon leur position sociale, je reviens maintenant sur l'objet de cette recherche en le mettant en relation avec ces concepts pour préciser le problème à l'étude, un exercice qui permettra ensuite de formuler la version finale de la question de recherche.

1.2.2.3 Problème à l'étude et la question de recherche

J'ai opté pour un angle d'approche se basant sur le point de vue des familles/parents pour expliquer l'abandon scolaire dans les milieux ruraux marocains. La famille joue un rôle important dans les décisions prises au sujet de la poursuite des études, et les représentations qu'elle a de l'école influencent sans doute le processus décisionnel. En d'autres mots, la décision d'abandonner l'école pourrait être entre autres une conséquence des représentations qu'ont les familles de l'école. C'est, à tout le moins, mon hypothèse de travail.

Comme je l'ai déjà expliqué, le rapport à l'école/au savoir diffère selon la position sociale d'un groupe. Ainsi, pour les familles généralement pauvres de milieux ruraux

marocains, l'école est probablement, d'une part, un lieu de socialisation et de qualification; d'autre part, elle n'est probablement pas une garantie à un cheminement qui assure un métier dans l'avenir. De fait, lorsque dans l'histoire familiale, d'autres membres se trouvent sans emploi même après un long parcours scolaire, il est compréhensible qu'une famille soit réticente face à une vision selon laquelle l'école permettrait d'outiller les élèves pour décrocher en emploi plus tard. Comme je l'ai aussi fait valoir, la position sociale de ces familles détermine leur vision, une vision pragmatique et instrumentale par rapport à l'école, selon les auteurs consultés. En clair, elles espèrent qu'un jour leur enfant va pouvoir les aider en subvenant à leurs besoins. De ce fait, elles peuvent être enclines à en retirer leurs enfants ou à les pousser à abandonner l'école pour les amener à apprendre une profession en l'exerçant (apprentissage non institutionnalisé).

Par ailleurs, étant donné l'importance des pratiques pédagogiques en relation avec la mobilisation à l'école (Charlot, 1992), il convient de s'interroger sur le caractère attractif de l'offre scolaire. En effet, comme certains auteurs l'ont souligné (Naseer et al., 2011), les savoirs enseignés sont souvent inadéquats sur le plan fonctionnel vis-à-vis de l'environnement socioculturel des élèves des régions rurales; ce sont des savoirs «morts», dirait Fourez (2003), c'est-à-dire qui ne servent à rien. Ces éléments typiques de l'école en milieu rural sont susceptibles de concourir à la démobilisation des élèves et peuvent par conséquent participer de leur mise en échec ou de leur éventuel abandon.

Comme dit précédemment, le rapport au savoir se lie aussi au rapport aux enseignants comme éléments de mobilisation ou, au contraire, de démobilisation à l'école. Ainsi, les familles des régions rurales sont susceptibles de considérer que l'absence de lien entre elles et les enseignants démotivent leurs enfants (Naseer et al., 2011). Dans la mesure où ces derniers n'auraient pas de relations interpersonnelles avec leurs enseignants, et vu l'importance accordée à cet aspect dans l'attribution de sens à l'école (Charlot, 1992), ils sont susceptibles de perdre intérêt face aux différents

savoirs véhiculés et transférés par les enseignants; en conséquence, ils risquent de se désister et peuvent en venir à abandonner l'école.

Bref, la position sociale, l'écart entre le capital culturel de l'école et celui de la famille, l'absence de soutien académique à la maison, l'absence de la demande familiale, le manque de sens de l'école pour certains élèves, etc., sont autant d'éléments qui viennent possiblement «légitimer» l'abandon scolaire chez les enfants de familles de milieux défavorisés en général, qui plus est de milieux ruraux marocains en particulier. Dans cette perspective, il convient de reformuler la question de recherche présentée précédemment (cf. section 1.1.5) pour y intégrer l'éclairage théorique retenu :

Quelles représentations les familles de milieux ruraux ont-elles de l'école marocaine et qui participeraient au processus conduisant éventuellement à l'abandon de l'école par leur(s) enfant(s)? Quels sont leurs rapports à l'école?

Les réponses que cette étude est susceptible d'apporter à ces questions vont permettre de mieux comprendre l'influence de la famille dans le phénomène de l'abandon scolaire dans ces régions. Le contexte d'investigation aménagé ainsi que le dispositif pour répondre à ce questionnement sont l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE II MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'intéresse au phénomène de l'abandon scolaire en milieu rural marocain en considérant le point de vue des familles, à partir de leurs représentations sociales. Plus précisément, elle s'intéresse aux multiples rapports que les familles entretiennent à l'école pour éclairer les raisons pour lesquelles le taux d'abandon scolaire y est particulièrement important. Le terrain de cette recherche se trouve au sud du Maroc : il s'agit d'une commune rurale relevant de la ville d'Ouarzazate. Comme vu précédemment, considérer le point de vue des familles trouve sa pertinence, d'une part, dans le fait que plusieurs des facteurs d'abandon scolaire recensés pointent dans cette direction et, d'autre part, dans l'éclairage théorique reposant sur les représentations sociales qui amène également à privilégier ce point de vue pour comprendre ce phénomène.

Cette recherche qualitative est de type exploratoire, et est conduite dans une optique compréhensive, c'est-à-dire qu'elle privilégie l'univers de significations auquel les participants vont se référer, respectant, dans les analyses, les logiques qui sous-tendent leurs actions (Morrissette, Guignon et Demazière, 2011). Elle relève d'une approche semi-inductive en ce sens que la grille d'analyse du matériau recueilli procède en partie de catégories issues du cadre théorique et d'autres ayant émergé lors de l'analyse.

Pour comprendre les négociations sociales conduisant à l'abandon scolaire telles qu'elles évoluent dans le temps, selon les conjonctures et les rapports entretenus entre l'école et la famille du point de vue de cette dernière, cette étude s'appuie sur l'entretien biographique compréhensif à titre de méthode pour investir le terrain.

2.1 Entretien biographique compréhensif

Étant donné l'objet général de la présente recherche qui est d'étudier le phénomène de l'abandon scolaire à partir du point de vue des familles, il faut connaître différents éléments de leur histoire pour saisir ce qui a contribué à leurs représentations à l'égard

de l'école. De plus, il faut saisir les événements qui ont ponctué les négociations sociales ayant conduit à l'abandon scolaire de l'un des enfants de la famille, et aux logiques qui les sous-tendent.

Dans cette perspective, j'ai eu recours à la méthode la plus utilisée en sociologie, soit l'entretien biographique compréhensif qui est souvent privilégié dans les enquêtes qualitatives pour construire le sens que les acteurs accordent à leurs réalités. L'usage de l'entretien biographique s'est accru, d'une part, avec les usages des sociologues associés à la tradition de Chicago³⁸ qui conçoivent la vie sociale comme étant tissée par l'ensemble des interprétations croisées des acteurs, *dans* et *par* leurs interactions (Demazière, 2011). D'autre part, il est devenu de plus en plus populaire à la suite d'un changement de paradigme en recherche : d'une approche purement hypothético-déductive, certains chercheurs ont davantage orienté leurs travaux vers les expériences de vie des acteurs sociaux. Demazière (2011) précise que, dans les années 1970 en France, «les questions de recherche ont été déplacées, et les interrogations sur les expériences vécues des acteurs, sur leurs façons d'occuper des statuts, sur leurs points de vue réflexifs, etc., ont acquis un rang éminent dans les agendas de recherche» (p. 62).

L'entretien biographique compréhensif met en valeur les histoires individuelles pour comprendre le fonctionnement des sociétés. Il suppose que l'interlocuteur raconte les moments les plus importants de sa vie (professionnels, familiaux, sociaux, etc., selon l'objet) et décrit le monde où il vit/a vécu, tel qu'il se le représente. Demazière (2011) considère que l'interlocuteur agit comme un narrateur engagé à produire un sens de son parcours, en fonction des questions posées par le chercheur.

Il y aurait deux approches de l'entretien biographique compréhensif, à savoir l'approche *narrative* et l'approche *dialogique*. Demazière (2011) explique que la première est orientée vers la production d'un ordre temporel qui structure le parcours

³⁸ Cette tradition de recherche empirique s'est développée initialement à l'Université de Chicago en deux périodes, comme le soutient Morrissette (2010), soit autour de 1920-1940 et de 1950-1960. Selon l'auteure, les travaux réalisés dans le cadre de cette tradition se sont révélés d'une grande fécondité, et ce, dans différents domaines.

à partir de moments de vie jugés significatifs par l'interviewé, la perspective narrative étant centrée sur le dialogue intérieur, sur la «transaction subjective» (Dubar, cité dans Demazière, 2011, p. 64). La seconde conduit non seulement à considérer l'interviewé comme un narrateur des événements qui lui sont significatifs mais aussi comme un acteur en interaction permanente avec son environnement; Demazière parle ainsi d'une «transaction relationnelle ou intersubjective». La complémentarité de ces deux approches rendrait l'entretien plus fructueux et les interprétations manifestées plus élargies et plus riches, aux dires de l'auteur. Dans le cadre de cette recherche, c'est une perspective mixte, c'est-à-dire qui combine les deux types d'approche, qui a été privilégiée, car la décision de quitter l'école ne s'explique probablement pas seulement par des éléments de l'histoire des familles, isolées de leur réseau social, mais aussi par leurs interactions avec la communauté, voire avec la société au sens large. Demazière (2008) indique aussi qu'il y aurait différents types d'entretien biographique compréhensif, selon le degré de contrôle que le chercheur opère: certains construisent des protocoles standardisés à administrer à une large population (directif), d'autres élaborent des grilles détaillées de questions utilisées de manière souple (semi-directif), d'autres encore se limitent à la préparation d'une consigne de départ permettant de déclencher la production discursive des interviewés (non-directif). Ainsi, j'ai opté pour un entretien biographique compréhensif semi-directif qui m'a permis de cerner les objectifs de recherche par des questions semi-ouvertes. Ce type de questions a offert aux familles l'occasion de s'exprimer d'une façon assez libre, de fournir les explications qu'elles jugent pertinentes en relation avec le phénomène de l'abandon scolaire de leurs enfants.

L'entretien étant le fait d'une interaction, il s'inscrit nécessairement dans des rapports sociaux distribuant des rôles, des pouvoirs et des ressources (Demazière, 2011). Il ne constitue pas seulement une simple communication de face-à-face entre A et B; il est aussi une relation sociale entre deux personnes qui se différencient par leurs caractéristiques sociales, scolaires, sexuelles. En effet, dans la plupart des cas, le chercheur occupe une position supérieure à celle occupée par l'interviewé, du point de vue socioculturel. L'aspect compréhensif intervient ici du côté du chercheur pour

rassurer l'interviewé qui considère le chercheur comme un étranger faisant intrusion dans sa vie par le biais de l'entretien. En ce sens, Demazière (2008) explique que la compréhension doit s'attacher à l'entretien biographique, comme une «ressource que le sociologue [le chercheur, de façon plus générale] doit mobiliser au mieux pour contrecarrer les obstacles à la communication découlant des différences d'appartenance sociale entre les protagonistes» (p. 17).

L'auteur ajoute que pour contribuer au bon déroulement de l'entretien, le chercheur doit susciter chez l'interlocuteur le désir de produire un discours continu, structuré et réflexif. Pour ce faire, il affirme qu'il est nécessaire d'être à l'écoute attentive de son interlocuteur, de manifester une empathie respectueuse et une curiosité pour autrui, et de parvenir à réaliser un oubli de soi. Cette compréhension de l'autre serait très importante, parce qu'elle mettrait la négociation de l'entretien sur la bonne voie. En d'autres termes, elle permettrait de diminuer la distance sociale entre les «protagonistes».

Dans le cas de cette étude, le choix de l'entretien biographique compréhensif est justifié par le fait que l'objet investigué nécessite que les familles posent un regard rétrospectif sur leur vie et communiquent la logique des enchainements, des articulations entre les différentes étapes qui ont marqué les négociations sociales conduisant à l'abandon scolaire de l'un de leurs enfants. L'attention est ainsi accordée à la subjectivité, aux acteurs et à leur interprétation de leur vécu. Enfin, étant donné que les familles sollicitées auront peu développé le langage écrit, l'entretien biographique, se déroulant essentiellement sur un mode oral, semble tout indiqué.

2.2 Participants

J'ai donc réalisé un entretien biographique compréhensif de type narratif et dialogique auprès de six familles. Deux éléments ont facilité mon accès aux familles retenues : d'une part, elles étaient relativement disponibles, car les parents travaillent localement; ils ne se déplacent pas dans d'autres régions pour travailler; d'autre part, elles vivent dans des maisons intergénérationnelles, c'est-à-dire des maisons abritant

non seulement les parents mais aussi les grands-parents, les oncles, les tantes, etc., et dans certains cas des voisins se trouvaient aussi avec les familles en question. Ainsi, j'ai eu accès à des représentations plus riches de sens.

Mais avant de présenter les familles qui ont participé à cette étude, de même que les critères utilisés pour les choisir, il convient de présenter d'abord le terrain de recherche.

2.2.1 Terrain de recherche

Mon travail de terrain a eu lieu dans deux petits villages (douars) appartenant à la Commune rurale³⁹ de *Tidili* de la région Souss-Massa-Darâa dont la ville principale est Ouarzazate, une ville située au sud du Maroc. Cet endroit se distingue par son caractère essentiellement rural; en cela, il est l'un des lieux défavorisé au Maroc. Comme c'est le cas dans la plupart des régions rurales du Maroc (CSE du Maroc, 2008), le taux d'abandon scolaire au primaire y est très élevé, il frôle le 8% (Chenguiti, 2012)⁴⁰, et en ce sens, cette région était un endroit propice pour mener ma recherche.

La situation critique liée au taux d'abandon scolaire dans cette région a incité plusieurs acteurs sociaux à entreprendre nombre d'actions afin d'essayer d'atténuer l'ampleur du phénomène. Ainsi, les programmes décrits dans le cadre contextuel (cf. sections 1.1.2 et 1.1.3.5), notamment l'opération «Tayssir», le programme «1 million de cartable» et l'installation de résidences pour élèves (*Dar attaliba*) font partie du portrait général de cette région.

La grande région de Tidili n'a qu'une seule école-mère primaire avec trois écoles satellites partagées entre cinq douars. C'est une région montagneuse dont l'infrastructure routière est critique. Certains élèves ont besoin de traverser des

³⁹ Une commune rurale est une instance administrative de gouvernance qui veille au bien des habitants de la région rurale dont elle est responsable. Elle répond à leurs différentes demandes, telles que l'obtention de papiers officiels comme l'extrait de naissance ou la médiation dans le cas où il y aurait des malentendus entre habitants, etc.

⁴⁰ M. Khalid Chenguiti (Chef de la section Éducation à l'UNICEF), avec lequel je suis en contact depuis plusieurs mois, m'a envoyé un rapport tout récent, mais non publié encore, sur la situation de l'état des lieux de l'universalisation de l'éducation primaire et les perspectives au Maroc.

rivières pour atteindre leur école-mère ou satellite. La crue occasionnelle de ces rivières fait en sorte que ces élèves peuvent être privés d'aller à l'école. Les écoles (mère ou satellites) existant dans cette région ne disposent ni de l'électrification ni, dans certains cas, de l'eau potable. L'absence ou le mauvais état de latrines, notamment pour les filles, n'encourage pas les familles à envoyer ponctuellement leurs enfants à l'école. De plus, le manque de cantines contribuerait à l'absence d'élèves en après-midi.

2.2.2 Familles participantes : taille de l'échantillon et critères de sélection

La question de la représentativité, au sens statistique, ne se pose pas dans les recherches qualitatives, puisque c'est l'adéquation du choix des participants avec les objectifs de la recherche qui en détermine la valeur. Comme le relève Ruquoy (dans Albarello, 2004), l'important est cette adéquation «en prenant comme principe de diversifier les personnes interrogées et en vérifiant qu'aucune situation importante n'a été oubliée» (p. 75). Ainsi, dans le cadre d'une recherche qualitative, «le nombre réuni n'est pas une préoccupation parce que la question de la représentativité se pose autrement que dans le cadre d'enquêtes statistiques; dans cette investigation, il s'agit plutôt d'une représentativité sociologique» (Morrissette, 2010, p. 93).

Si j'ai abordé mon terrain avec une stratégie de départ qui consistait à cibler 6 ou 7 familles, c'est que j'ai opté pour un échantillon de convenance, soit les participants facilement accessible pour un chercheur: «Échantillon de population choisi pour sa praticité, son cout et son accessibilité lors d'un test ou d'une enquête»⁴¹.

2.2.3 Critères de sélection des familles

En regard de l'objet de cette étude, le 2^e critère de sélection des familles est la nature volontaire de leur participation aux entretiens. Le 1^{er} consiste à avoir au sein de la famille au moins un enfant qui a quitté l'école; ce critère trouve sa pertinence dans le fait que pour avoir un point de vue significatif sur le plan sociologique, les familles doivent avoir vécu cette expérience de l'abandon de l'école par l'un de leurs enfants.

⁴¹<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/echantillon-de-convenance/>

Un troisième critère fort important est de nature linguistique. En effet, l'un des membres (ou tous) des familles ciblées doit pouvoir communiquer aussi en langue arabe, même si la langue maternelle est berbère; l'arabe doit être parlé, au minimum de façon fonctionnelle. Le berbère est la langue courante dans cette région du sud du Maroc, mais plusieurs familles (berbérophones) peuvent aussi communiquer en arabe. En retenant ce critère de sélection, j'évite le recours à un interprète en dehors de la famille pour traduire du berbère à l'arabe – puisque je maîtrise seulement l'arabe – et de cette dernière au berbère. Ainsi, les familles ayant participé à la recherche parlaient aussi le dialecte marocain (arabe) même si l'accent est resté berbère. Dans une seule famille, la mère comprenait l'arabe mais était incapable de répondre en arabe; dans ce cas, le mari, l'oncle et ses deux filles (anciennes élèves) traduisaient ce qu'elle me disait.

Tableau 3 : Les familles participantes

Familles	Langue(s) parlée(s)	Nbre d'enfants	Nbre d'enfants ayant abandonné l'école	Occupation du père/mère	Membres de la famille présents lors de l'entretien
A	berbère et arabe dialectal	6	4	Père : aucune. Mère : femme au foyer. Leurs deux grands garçons travaillent.	Mère, père, une fille (décrocheuse) et un ami.
B	berbère et arabe dialectal	4	3	Les parents : décédés. Le frère travaille dans les mines.	Un frère et sa sœur (décrocheuse).
C	berbère et arabe dialectal	4	4	les parents : décédés. Le fils a une boutique d'aliments.	Le fils et sa femme (décrocheurs).
D	berbère et arabe dialectal	6	4	Le père : travaille dans les mines. La mère : femme au foyer.	Le père, la mère, l'oncle, la tante, deux filles et un ami de la famille.
E	berbère et arabe dialectal	5	5	le père : un commerçant. La mère : femme au foyer.	Le papa, son fils (décrocheur) et un neveu.
F	berbère et arabe dialectal	3	1	le père : décédé. La mère : femme au foyer. Leur fils aîné travaille dans les mines.	Le fils (décrocheur), son frère et leur tante.

2.2.4 Accès aux familles

Avant de commencer ma recherche sur le terrain, je me suis déplacé deux fois (successivement en 2012 et en 2013) dans la région où habitent ces familles pour un séjour de cinq jours à chaque fois. Le 1^{er} séjour m'a permis d'observer la géographie de la région ainsi que la vie des familles et d'aller visiter officiellement le siège de la Commune rurale pour faire part à ses dirigeants de mon intention de mener une recherche scientifique en éducation (officieusement). Pendant le 2^e séjour, je suis entré en contact d'une façon officielle avec la Commune rurale pour présenter mon projet. J'ai demandé à obtenir une liste de familles qui avaient le profil recherché, selon les critères mentionnés plus haut (cf. section 2.2.3). Le vice-président de la Commune a accepté la conduite de ma recherche et m'a remis la liste demandée. Ainsi, elle a constitué un relais vers ces familles qui ont participé à la recherche.

Après avoir obtenu la liste de familles, je les ai contactées pour me présenter et connaître le degré d'intérêt à participer à la recherche. Étant donné que la plupart des familles n'ont pas eu l'occasion de fréquenter l'école, je leur ai lu le contenu de la lettre de consentement. Cette verbalisation s'est faite en présence d'un témoin, soit un résident scolarisé du douar (diplôme universitaire). Il s'est assuré que ce que j'étais en train d'expliquer aux familles est conforme à ce qui est écrit dans la lettre de consentement. Celle-ci précisait l'objet de la recherche, le déroulement des entretiens, les considérations éthiques telles que les avantages ou inconvénients qu'elles pourraient encourir par leur participation, etc. Cette opération m'a pris deux journées, le nombre total des familles contactées étant de 7. Une de ces familles a refusé de participer à la recherche puisque leur fils aîné, qui a abandonné l'école depuis quelques années, avait des attentes envers ma démarche que je ne pouvais honorer⁴². Ainsi, 6 familles ont adhéré à la recherche.

⁴²En effet, il était hors de question pour lui qu'il s'entretienne avec moi sans que cela ait des retombées matérielles sur toute la région. Il déplore le fait que des personnes viennent poser des questions et recueillent des données sans que des changements économiques et infrastructurels soient apportés à la région qui souffre, selon lui, du manque d'eau potable, d'électrification et de routes.

Les entretiens se sont déroulés entre le 1er et le 20 du mois d'août 2013. Cependant, j'ai dû reprendre deux entretiens avec deux familles 10 mois plus tard en raison de la perte des enregistrements des entretiens, avant de procéder à leur transcription. Pour ce faire, j'ai dû retourner au Maroc au cours de l'été 2014, et les deux mêmes familles ont accepté de reprendre l'entretien avec moi. J'ai donc obtenu les 6 entretiens prévus.

2.3 Format des entretiens

Après avoir présenté les fondements théoriques/épistémologiques sur l'entretien en général et plus particulièrement sur l'entretien biographique compréhensif, et après avoir tracé un portrait des familles ayant participé à cette recherche, j'expose maintenant le format des entretiens que j'ai conduits. Il s'articule autour d'un «contrat de communication» passé avec les 6 familles rencontrées séparément et du déroulement (souple mais planifié) structuré autour de thématiques.

2.3.1 Contrat de communication

Il est très important de préparer les entretiens techniquement (enregistrement audio), d'expliquer les objectifs de la recherche aux familles, etc. Cependant, cela n'est pas suffisant pour assurer un bon déroulement des entretiens car les personnes interviewées peuvent ne pas être prêtes à accepter l'interviewer (le chercheur) dès le premier contact. C'est ce que relève Demazière (2008) en rappelant que le chercheur «qui sollicite un entretien est, quels que soient la configuration du terrain d'enquête et le dispositif de prise de contact adopté, un étranger dont la demande constitue une anomalie» (p. 20). Ainsi, une négociation de l'entretien s'avère nécessaire pour «assouplir» ce quant à soi légitime de la part des interviewés, au moins pendant le premier contact car, toujours selon l'auteur, «une présentation claire et rassurante de l'enquête – à supposer qu'une telle présentation soit possible – ne supprime pas *ipso facto* les perplexités, doutes, soupçons» (p. 19).

En ce sens, j'ai proposé aux familles qui ont participé à la recherche un «contrat de communication» (Kerbrat Orrecchioni, 1996) qui s'est ajusté en continu pendant l'entretien, dans une complémentarité des rôles. Ainsi, les familles étaient libres de

raconter les éléments qu'elles jugeaient importants en regard de l'abandon scolaire de l'un de leurs enfants, leur expérience personnelle à gérer cette situation, leur propre parcours scolaire et celui des enfants, etc. Quant à moi, mon rôle consistait à recueillir leurs récits familiaux tels qu'ils se sont présentés et à en soutenir la narration par des relances (*Pouvez-vous expliquer davantage ?* etc.); je devais également valider régulièrement ma compréhension. L'ouverture aux thématiques qui les préoccupaient a permis aux familles de maintenir leur intérêt tout au cours de l'entretien.

2.3.2 Déroulement des entretiens

Dans le cadre de la présente recherche, j'ai effectué un entretien par famille eu égard, d'une part, au temps dont je disposais et à la distance qui sépare chaque famille des autres et, d'autre part, par considération pour leurs occupations (la plupart des pères font des travaux physiques qui demandent beaucoup d'efforts, et par conséquent, ils ont besoin de temps pour se reposer). Étant donné qu'il s'agit de familles élargies, chaque entretien a duré en moyenne entre 1h10 à 1h30. Les entretiens ont été captés par un appareil audio et j'ai pris des notes.

Au cours d'un entretien, afin d'approfondir le plus possible les idées que les personnes ont exprimées de manière spontanée, j'ai eu recours au type de relance qui a permis dans plusieurs cas de récapituler sous forme d'une synthèse partielle ce qui était dit. Cela m'a aidé à valider mes interprétations au fur et à mesure et les familles ont pu ainsi clarifier à plusieurs reprises leurs propos. Je ne suivais pas un ordre particulier pour les thèmes et questions envisagés (cf. section 2.3.3); je suivais plutôt le fil des narrations qui m'étaient offertes, selon les idées qui retenaient l'attention des familles. Bref, j'ai adopté une posture très flexible pendant les entretiens, m'ajustant à la dynamique conversationnelle engagée avec chaque famille. À la fin de chaque entretien, je demandais aux familles si elles voulaient ajouter une idée, un questionnement ou encore clarifier quelque chose.

2.3.3 Canevas d'entretien

L'objet de la recherche détermine les thématiques qui ont ponctué les entretiens. Ainsi, pour appréhender le phénomène de l'abandon scolaire à partir des représentations des familles et leurs rapports à l'école, cinq thématiques prévues ont été abordées et d'autres se sont ajoutées durant la progression de l'investigation sur le terrain. Je présente ces thématiques dans le Tableau 4 en exposant quelques questions-types pour chacune qui ont été posées à la mère comme au père, de même qu'aux enfants (anciens décrocheurs) qui étaient présents parfois.

Tableau 4 Le canevas d'entretien

LE RÉCIT BIOGRAPHIQUE FAMILIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Quand vous êtes-vous mariés? Combien d'enfants avez-vous? Quels âges ont-ils? Quels sont ceux qui ont été à l'école? etc. Êtes-vous allé vous-même à l'école dans votre jeunesse? Comment avez-vous vécu l'école dans votre jeunesse? Jusqu'à quel niveau de scolarité vous-êtes-vous rendu? - Quel a été votre premier travail? Quel âge aviez-vous à ce moment-là? Avez-vous fait d'autres types de travail par la suite? - Quel travail faites-vous actuellement? - Quels sont les enfants qui vont à l'école actuellement? À quel niveau sont-ils?
L'IMPORTANCE ACCORDÉE À L'ÉCOLE
<ul style="list-style-type: none"> - Quelle importance accordez-vous à l'école? Quelle importance vos parents accordaient-ils à l'école? - À quoi sert l'école pour vous? - Y a-t-il des discussions sur l'école à la maison?
L'HISTOIRE SCOLAIRE DES ENFANTS DE LA FAMILLE
<ul style="list-style-type: none"> - Vos enfants qui vont à l'école ont-ils des devoirs? À quelle fréquence? Y a-t-il quelqu'un dans la famille qui les aide à les faire? - Y a-t-il des périodes de l'année pendant lesquelles vos enfants ne vont pas à l'école? Si oui, pourquoi? - Est-ce qu'il vous est arrivé de vous déplacer à l'école? Pour quelle(s) raison(s)? - Quel intérêt représente l'école pour chacun de vos enfants? Quelle matière préfèrent-ils? - Comment qualifiez-vous la relation qu'entretiennent vos enfants avec leur enseignant? Et la vôtre?

<p>LE PROCESSUS AYANT CONDUIT À L'ABANDON SCOLAIRE DE L'UN DES ENFANTS</p>
<ul style="list-style-type: none"> - L'un de vos enfants a abandonné l'école. Pourriez-vous me raconter comment cela s'est produit? Décrivez-moi son parcours scolaire (fréquentation scolaire, relations avec les pairs/enseignants, rapport aux matières, etc.). - Comment en est-il venu à abandonner l'école?
<p>LES CONSÉQUENCES DE L'ABANDON SCOLAIRE DE L'ENFANT</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Comment avez-vous réagi à l'abandon scolaire de votre enfant? Ou comment votre enfant a-t-il réagi lorsque vous lui avez demandé d'abandonner l'école? - Quelles en ont été les conséquences au quotidien pour votre enfant? Pour la famille?
<p>LES ASPIRATIONS QUANT AU MÉTIER FUTUR DE L'ENFANT</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Quel métier souhaiterait faire votre enfant dans l'avenir? Comment compte-t-il y parvenir? - Souhaitez-vous le même métier pour lui? Comment planifiez-vous la réalisation de cette aspiration? - L'école a-t-elle joué un rôle dans la préparation à l'exercice de ce métier?

Ces thématiques et questions-types ont permis aux membres des familles de se présenter, de préciser leur contexte familial, d'expliquer leur rapport à l'école dans leur contexte régional, en fonction de leurs conditions de vie. Par ailleurs, les familles ont abordé d'autres sujets qui m'ont conduit à définir une nouvelle catégorie non prévue par le cadre théorique : il s'agit du rapport à la société, et dans la section suivante, j'explique comment elle a émergé.

2.4 Analyse des entretiens

L'analyse commence officieusement lors de la réalisation des entretiens. À cette première étape, elle est faite à partir de prises de notes que j'ai jointes à l'analyse «officielle» qui se fait à partir des discours transcrits. Ainsi, dans un premier temps, j'expliquerai comment j'ai procédé pour la retranscription des entretiens sous forme de verbatim et évoquerai les problèmes rencontrés lors de cette opération. Ensuite, je présenterai la stratégie analytique qui prend essentiellement appui sur la tradition de

l'analyse de contenu. Il s'agira d'expliquer la façon dont j'ai procédé pour dégager les catégories issues du cadre théorique (*cf.* section 1.2) et pour faire émerger l'autre catégorie, imprévue, issue des propos des familles.

2.4.1 Production des verbatim

Après avoir terminé les entretiens de recherche, j'ai procédé à la transcription intégrale des enregistrements audio. Nécessairement, cette étape conduit à une perte de sens car les gestes non verbaux, les silences, etc., bref, l'acte communicatif dans toute sa complexité ne peut être saisi. D'ailleurs, Beaud (1996) préconise de retranscrire intégralement les entretiens en insistant sur le principe de la fidélité : silences, hésitations, inflexions de la voix, gestes et mimiques, etc. Cependant, dans le cas de cette recherche la question de la transcription pose un défi particulier car les entretiens sont faits en arabe. Ainsi, pour produire les verbatim, j'ai dû faire un travail non seulement de traduction de l'arabe dialectal marocain au français mais aussi d'interprétation, car la traduction ne peut pas être littérale. J'ai choisi de traduire le sens des propos des familles et non pas d'en faire une traduction littérale. Et pour m'assurer de respecter le sens des propos confiés par les participants, j'ai fait écouter quelques épisodes d'enregistrements audio par une autre personne maîtrisant l'arabe et le français, et lui ai demandé de valider les transcriptions réalisées au plan du sens⁴³. De fait, un entretien de 1h30 en arabe avec une famille a pris parfois de 18h à 24h de travail de traduction et de transcription. J'ai opté pour les conventions de transcription de Billig (dans Morrissette, 2010, p. 120). Au total, j'ai formé un corpus recueillant 160 pages à interligne 1,5.

⁴³ Ce travail de validation a été fait par une personne qui détient un diplôme universitaire (BACC en langue et littérature françaises, option linguistique), maîtrise les deux langues, à savoir arabe et français, et enseigne au niveau primaire. Qu'elle en soit remerciée.

Tableau 5 Les conventions de transcription

SIGNES	SIGNIFICATIONS
[inaudible]	intervention collective inaudible
[inaudible]	intervention inaudible d'un participant
...	phrase non terminée, idée laissée en suspens
//	coupure de parole
[mot]	mot laissé, interprété par l'étudiant-chercheur pour faciliter la compréhension d'un échange
[...]	coupures par l'étudiant-chercheur
MOT	(emploi de majuscules) mot prononcé avec un volume de voix plus important
xxx	symbole qui remplace un nom propre par respect pour la confidentialité

2.4.2 Analyse de contenu

Dans cette partie, je présente d'abord l'analyse de contenu semi-inductive comme stratégie adoptée pour ce mémoire. Ensuite, je mets en relief comment j'ai procédé pour faire émerger un premier registre d'analyse à partir d'une analyse de contenu, puis un second registre par une conceptualisation transversale du premier.

2.4.2.1 Présentation de l'analyse de contenu semi-inductive

L'analyse de contenu de Bardin (dans Negura, 2006) mobilisée sur les verbatim des entretiens a conduit à dégager un premier registre d'analyse, appelé communément le chapitre de présentation des données. Suivant une logique descriptive et restitutive, il rend compte du point de vue des familles dans leur rapport à l'école et à la société.

La stratégie a consisté à repérer des unités de sens qui ont un rapport avec l'objet de recherche. Il s'agit donc d'une construction de sens *via* une interprétation des propos

de participants. Comme le fait remarquer Morrissette (2010), sous son versant plus linguistique, l'analyse de contenu cible des séquences de langue où le signifiant et le signifié sont jumelés, et en conséquence, le verbatim est découpé en mots, en phrases, etc. Cependant, considérant le projet analytique retenu pour cette recherche, c'est davantage un découpage thématique ouvert, c'est-à-dire sans catégories retenues *a priori* qui auraient découlé du cadre théorique, qui a permis de dégager les catégories qui ont donné sens au point de vue des familles, et ce, afin de ne pas priver l'analyse des éléments de sens pouvant surgir de manière imprévue. J'explique dans la suite la façon dont je m'y suis pris.

2.4.2.2 *Élaboration du premier registre d'analyse*

Le travail de catégorisation/thématisation du contenu des propos des familles s'est donc réalisé au fur et à mesure, à la suite de la transcription de chacun des entretiens. En effet, j'ai dégagé les thématiques abordées dans le cadre d'un premier entretien, pour ensuite les valider dans un deuxième verbatim; de nouvelles thématiques ont émergé dans le deuxième verbatim, ce qui m'a amené à revoir le premier verbatim à la recherche de celles-ci, et ainsi de suite. Ce processus itératif s'inscrit donc dans une logique inductive, logique néanmoins inspirée des choix théoriques présentés auparavant puisque une des deux catégories d'analyse principales découle directement du cadre théorique. Ce processus de catégorisation constitue la première étape d'une analyse plus complexe imaginée par Morrissette (2010) qui s'inscrit dans le cadre d'une analyse de conversations, une option non retenue pour cette recherche qui se centre exclusivement sur ce qui a été dit par les familles et non la façon dont leurs propos ont participé la construction du sens.

La question générale qui a guidé le travail de thématisation des verbatim est la suivante : *de quoi parlent les familles quand elles abordent la question de l'abandon scolaire de l'un de leurs enfants?* Les Figures 1 et 2 représentent l'architecture du réseau de concepts dégagés, et leur configuration traduit la démarche suivie : à partir du concept général de « représentations sociales », 30 catégories ont été dégagées par induction, puis regroupées en catégories plus abstraites issues du cadre théorique.

Ainsi, le «rapport à l'école» (cf. Figure 1) regroupe trois sous-catégorie à savoir les «fonctions de l'école», la «mobilisation à l'école» et la «mobilisation sur l'école»; neuf catégories ont été regroupées selon trois concepts qui permettent de définir le «rapport à la société» (cf. Figure 2) soit «regards sur des aspects politiques», «regards sur des aspects socio-économiques» et «regards sur des aspects culturels». Ces différents «rapport à» renseignent les représentations sociales des acteurs, car ils correspondent à une vision interprétative du monde qui guide l'action, qui oriente la manière de s'y mouvoir. En ce sens, les rapports que les familles entretiennent à l'école et à la société permettent d'appréhender comment elles se situent vis-à-vis ces entités et donc les significations qui interviennent dans les négociations sociales qui conduisent à l'abandon scolaire de l'un de leurs enfants.

Figure 1 La grille d'analyse relative au rapport à l'école

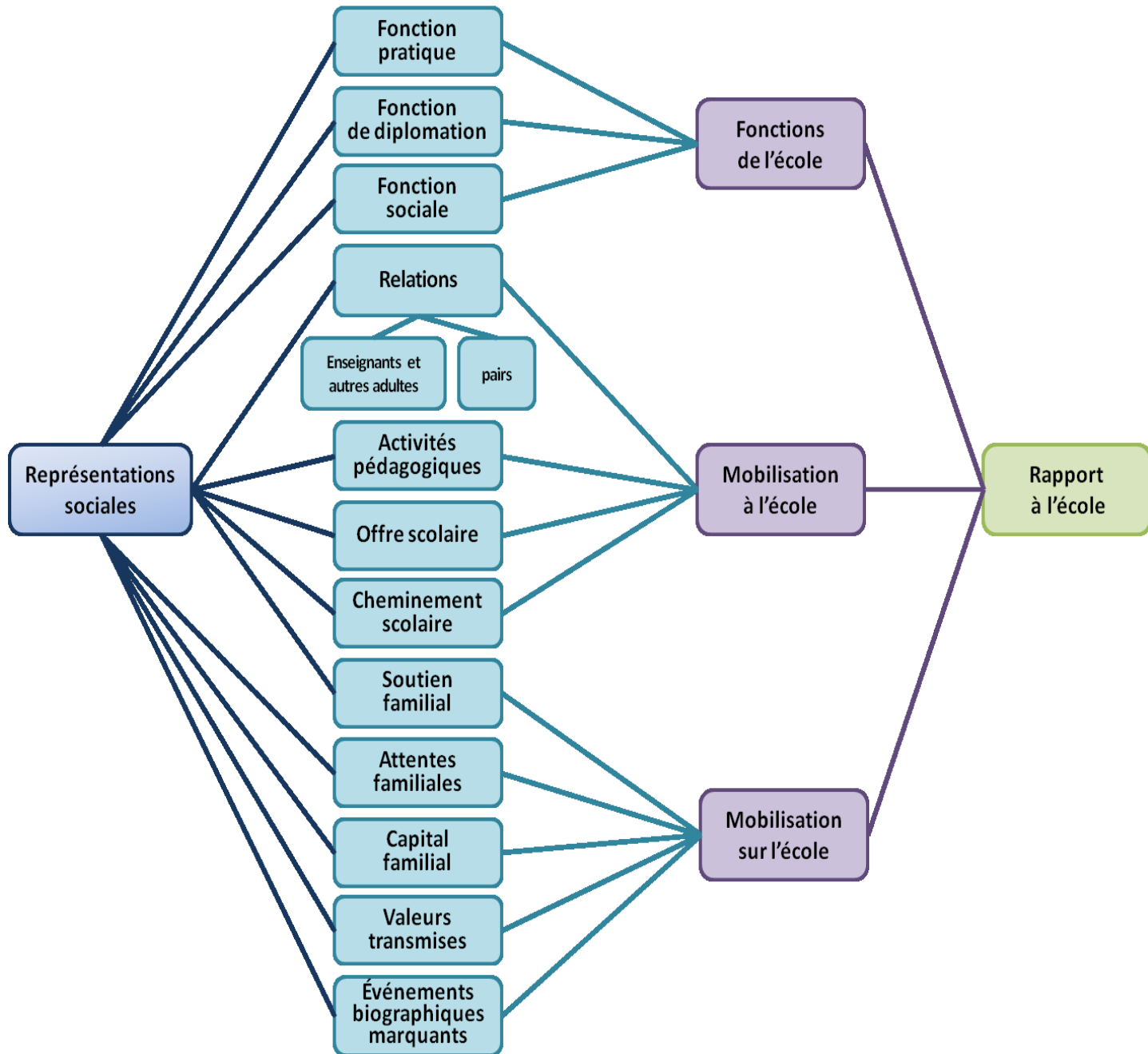
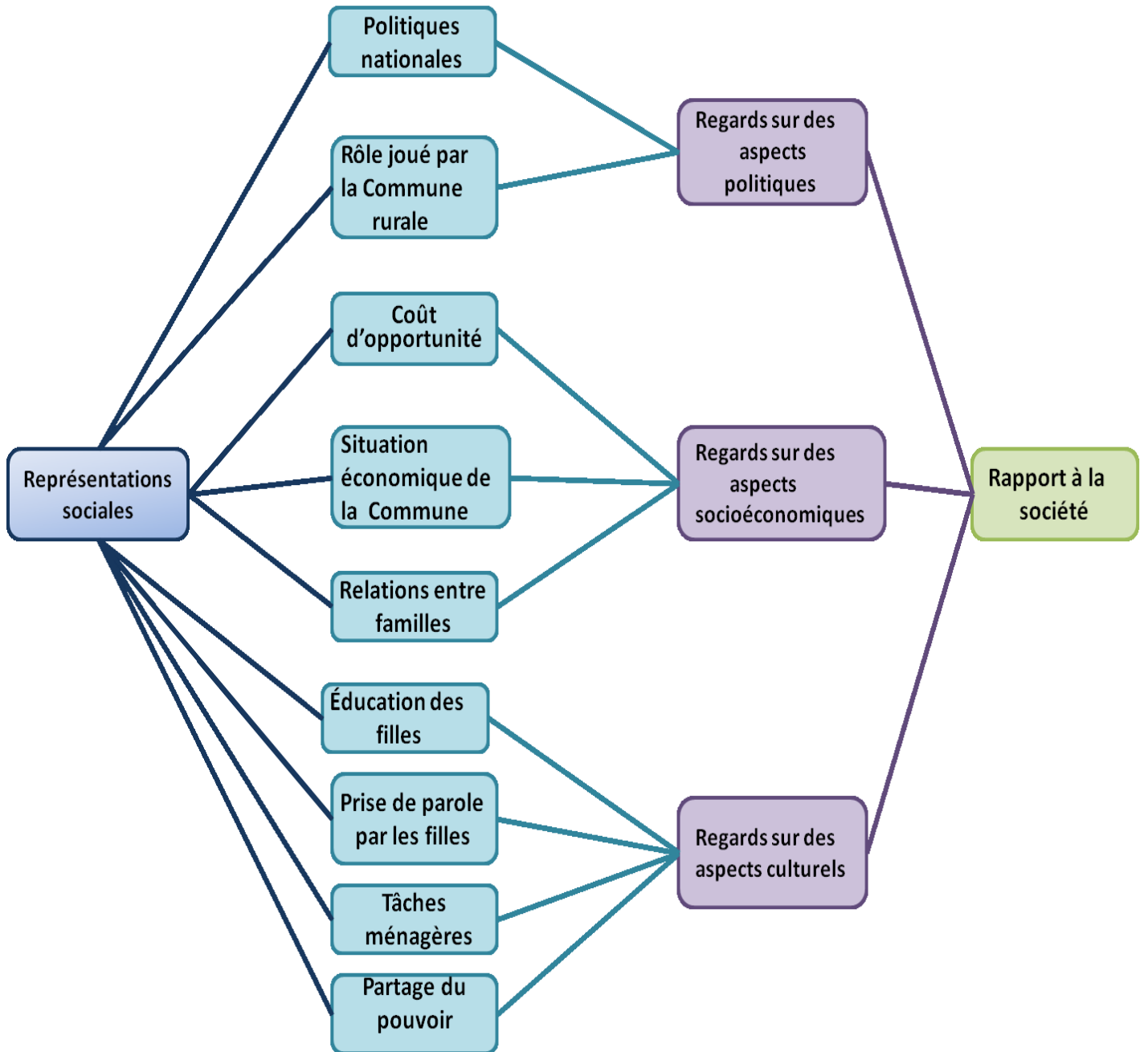


Figure 2 La grille d'analyse relative au rapport à la société



Comme on le verra dans l'Annexe 1 (p. 144) qui présente les définitions des catégories, certaines sont directement issues du cadre théorique, car elles se sont révélées pertinentes par rapport aux propos tenus par les familles; par exemple, les catégories «fonctions de l'école» et «mobilisation à l'école». D'autres ont émergé de l'analyse des verbatim, par induction, telles que «regards sur des aspects socio-économiques» et «regards sur des aspects culturels».

2.4.2.3 Élaboration du second registre d'analyse

Le second registre d'analyse est issu d'une lecture transversale du premier et de l'influence d'une perspective théorique interactionniste qui a permis de faire émerger des négociations sociales conduisant à l'abandon scolaire d'un enfant que j'ai conceptualisées comme des «modes d'interaction» entre les familles et l'école ainsi que des conventions sociales qui «travaillent» le phénomène. Il s'agit de deux niveaux d'interaction (Becker, 1982) qui renseignent la manière dont l'abandon scolaire d'un enfant en vient à se concrétiser.

Ainsi, il ressort du premier registre d'analyse qui restitue les propos des familles des «modes d'interaction» permettant d'appréhender comment, graduellement, l'idée de l'abandon scolaire d'un enfant émerge et en vient à se concrétiser. J'ai repéré certains des différents modes d'interaction déjà conceptualisés de manière inductive par Morrissette (2013) dans une récente étude sur les échanges entre des enseignants et leurs élèves, à savoir l'ajustement, la confrontation, la tractation et la séduction. J'ai moi-même aussi conceptualisé d'autres modes d'interaction de manière inductive, soit la complicité, la négation, la marginalisation et l'exclusion. Ces modes donnent sens à la dynamique nourrissant les représentations sociales qui guident les conduites des familles, en tant que façons de négocier leur rapport à l'école et *sur* l'école. La façon dont ils sont présentés au chapitre IV suit une logique retraçant une sorte de gradation dans les tentatives des familles de s'«arranger» avec l'école et qui, lorsqu'elles ne se révèlent pas fructueuses, se transforment en conflits cristallisés qui deviennent de plus en plus importants, au point où quitter l'école semble devenir la seule issue.

C'est au travers de ces modes d'interaction que j'ai saisi l'importance jouée par les conventions sociales dans le phénomène de l'abandon scolaire. Elles renvoient plus particulièrement aux pratiques usuelles, aux façons souples et «économiques» de vivre en société, de négocier les difficultés quotidiennes, reposant sur des ententes tacites qui permettent aux acteurs d'éviter de toujours expliciter les mobiles de toutes leurs conduites et référents. En explicitant leur point de vue par rapport à l'objet de cette recherche, les familles ont en effet fait référence à certaines conventions sociales qu'elles partagent ou commencent à remettre en question par rapport à celles reconduites dans les manières de faire à l'école ou dans la société plus largement. Comme on le verra, les conventions sont principalement liées au rapport à l'enseignant, au rôle des filles et des garçons au sein de la famille et à l'identité linguistique (langue maternelle vs langue de scolarisation).

CHAPITRE III PREMIER REGISTRE D'ANALYSE

Ce premier registre d'analyse rend compte, dans une logique descriptive, du point de vue des familles quant à l'abandon scolaire à la lumière de leur contribution lors des entretiens auxquels elles ont participé. La restitution de ce point de vue permet d'appréhender les représentations sociales qui participent du phénomène de l'abandon scolaire en milieu rural marocain. Pour mémoire, les représentations sociales se définissent comme un ensemble de pratiques, de notions et de valeurs permettant d'expliquer les phénomènes les plus variés de la société (Moscovici, 1989); elles sont constituées d'images, de croyances, de valeurs et d'une façon générale de concepts construits socialement dans des rapports de communication. En ce sens, le caractère social des représentations renvoie à l'idée selon laquelle elles sont partagées et communes à un groupe donné; c'est ce caractère qui leur confère une place spécifique fondée sur des systèmes de rapports sociaux.

Ce chapitre est organisé selon les deux principales catégories conceptuelles qui définissent les représentations sociales en regard de l'école. Ainsi, la première catégorie, le *rapport à l'école*, vient du cadre théorique (cf. section 1.2.2). Il s'agit du champ d'application des représentations sociales. Cette catégorie qui permet d'appréhender les différentes représentations qu'ont les familles et les élèves de l'école se scinde en trois sous-catégories, soit les *fonctions de l'école*, la *mobilisation à l'école* et la *mobilisation sur l'école*, du point de vue des familles. Des propos relatifs à ces trois sous-catégories qui définissent le rapport à l'école ont été tenus fréquemment par les familles, mettant en exergue des représentations qui semblent importantes en relation avec la réussite de l'enfant et sa rétention à l'école ou, au contraire, son échec et abandon scolaire. Elles ont surtout parlé de l'attitude et du travail des enseignants et de la relation entre ces derniers et leurs enfants.

L'autre principale catégorie définissant les représentations sociales à l'égard de l'école est le *rapport à la société*; elle vient d'une analyse inductive déployée sur les verbatim des entretiens, selon les explications données au chapitre précédent. En

s'exprimant sur la question de l'abandon scolaire de l'un de leurs enfants, les familles ont fait ressortir cette nouvelle dimension qui n'avait pas été prévue par le cadre théorique. Elle se scinde en deux sous-catégories, soit le *rapport que les familles entretiennent à la commune* ou celui qu'elles *entretiennent à la société* (pays) de manière générale. Cette dernière sous-catégorie concerne les différents regards posés par les familles sur des aspects *politiques* (politiques nationales et régionales), *économiques* (situation socio-économique de la collectivité), *culturels* (le capital culturel partagé par la collectivité) et *géographiques*.

La présentation de ce premier registre d'analyse est réalisée dans une logique descriptive, étroitement appuyée par les propos des familles en ce qui concerne les différentes idées qu'elles ont évoquées et leur lien avec l'abandon scolaire des élèves. Je m'attarderai sur celles qui ont été les plus récurrentes et préciserai le degré de leur influence sur la décision d'abandonner l'école, toujours du point de vue des familles. Je rappellerai la définition des catégories principales, des sous-catégories ainsi que celles de leurs composantes au fur et à mesure que je présente les résultats de la recherche. En outre, des extraits de verbatim viendront illustrer ces résultats, quoiqu'en nombre limité puisque, eu égard à la langue dans laquelle se sont déroulés les entretiens, à savoir l'arabe, j'ai dû traduire souvent les idées de façon générale plutôt que de chercher à les traduire d'une façon littérale.

3.1 Rapport à l'école

Selon Charlot (1992), le rapport à l'école désigne «l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même» (p.122). Le rapport à l'école se définit par les fonctions qui sont attribuées à l'école, par la mobilisation à l'école et *sur* l'école.

3.1.1 Fonctions de l'école

En les faisant parler de l'abandon scolaire de l'un des enfants, les familles ont attribué différentes fonctions à l'école, c'est-à-dire les différents rôles que l'école assume

selon elles. Charlot (2002) ainsi que Pujol et Gontier (dans Deniger et al., 2009) distinguent trois types de fonctions : pratique, de diplomation et sociale. La fonction pratique fait référence à la transmission de connaissances et aux apprentissages académiques des apprenants. C'est une fonction très mise de l'avant par les familles qui y voient la voie d'accès privilégiée à l'emploi (fonction de diplomation) ainsi qu'à la reconnaissance sociale (fonction sociale). La fonction de diplomation concerne les diplômes et les qualifications à décerner par l'école aux jeunes pour décrocher un éventuel emploi dans l'avenir. La fonction sociale de l'école, quant à elle, met en exergue le rôle de l'école à socialiser les enfants aux normes et aux valeurs de la société. Comme on le verra, les familles s'y intéressent parce qu'elle permet à leurs enfants d'acquérir les compétences nécessaires pour la communication avec autrui et la capacité à vaquer à diverses activités selon les codes sociaux dans certains milieux (hôpitaux, administrations, pharmacies, etc.).

3.1.1.1 Fonction pratique

Quand les familles sont interrogées à propos de leur enfant qui a décroché, elles donnent à voir leur rapport à l'école en parlant de ce qu'elle peut offrir en termes de connaissances et de possibilités d'apprentissages académiques, ce qui renvoie à la fonction pratique. Celle-ci a été évoquée par la majorité des familles, excepté une (Fam. A), ce qui montre son importance pour elles. Cette fonction pratique de l'école permettrait de juger de la qualité de l'école. Autrement dit, les familles sont satisfaites de l'école quand cette dernière outille leurs enfants pour le futur, i.e. quand elle leur permet d'espérer qu'ils décrocheront un emploi éventuellement. En outre, elles sont satisfaites lorsque l'école permet aux enfants d'apprendre comment vivre en société: *«l'école est très importante pour quiconque; si tu es scolarisé, tu connaîtras l'arabe, le calcul, l'art de te débrouiller»* (Fam. B : 45-46).

Un point auquel s'intéressent toutes les familles est l'apprentissage et la maîtrise de la langue arabe, particulièrement. Comme précisé dans le chapitre précédent, le milieu dans lequel la recherche a été conduite est berbère, mais les gens qui le parlent maîtrisent minimalement l'arabe aussi. Quotidiennement, les villageois

communiquent entre eux en berbère, entre adultes, entre adultes et enfants ou même entre enfants. Cependant, dans ce coin de pays, l'arabe devient un outil important pour être bien intégré à la société marocaine élargie; c'est ce que ce propos suggère : «[...] *et si tu sais l'arabe tout deviendra facile pour toi; n'importe quel endroit où tu te diriges, tu sauras quoi dire et quoi faire; mais si tu ne sais pas parler arabe, comment tu t'entendras avec les autres gens ? la langue est très importante*» (Fam. B : 118-121). Un membre de cette famille, ancien décrocheur, a révélé qu'il n'a appris à parler l'arabe que quand il a quitté le douar pour aller travailler ailleurs dans une autre ville au nord du Maroc. Pour ces familles, la langue devient dès lors un élément fonctionnel dans sa société. Toutefois, quand les familles parlent de la langue arabe, elles réfèrent surtout à sa forme dialectale. L'arabe oral (le dialecte marocain) est très différent de l'arabe standard ou littéraire (langue écrite). À l'école marocaine, on enseigne l'arabe standard écrit; ainsi, les élèves apprennent à lire l'arabe dans les livres et les manuels. Cependant, les échanges entre les enseignants et les élèves se font en arabe dialectal ou en berbère. Or, pour des élèves, la langue arabe constitue un obstacle à cause de sa structure et de sa prononciation assez différentes de celles des différentes langues berbères parlées, tel que l'illustre la réplique suivante : «*parce qu'à la maison je parle berbère, je ne maîtrisais pas beaucoup l'arabe; je n'arrivais pas à prononcer l'accent arabe*» (Fam. B : 268-269). Nonobstant cette particularité de l'arabe par rapport au berbère, elle a constitué un pont entre l'école moderne et l'école coranique (religieuse). En effet, l'arabe permet la lecture et la compréhension du coran pour certains: «*si je n'avais pas appris l'arabe je n'aurais pas su lire le coran; sans l'école, je trouverai la lecture de coran très difficile et je serais incapable de lire et de comprendre le sens des différents versets au coran*» (Fam. C : 507-510).

Les familles ont parlé aussi de l'apprentissage des mathématiques, mettant également ainsi en relief la fonction pratique de l'école. En effet, elles évoquent l'intérêt du calcul pour leurs enfants. Elles l'associent même à l'obtention d'un éventuel emploi dans l'avenir, comme le fait valoir cette réponse à une question sur l'utilité de l'école dans la perspective de décrocher un emploi : «*oui monsieur, au moins il va être capable de connaître le calcul*» (Fam. B : 74). La maîtrise des mathématiques

constitue un élément de fierté et revêt un sens très pragmatique pour les familles puisque l'enfant peut alors faire des calculs pour le compte de sa famille. Le calcul et la langue constituaient d'ailleurs les matières préférées des jeunes décrocheurs (ex : Fam. B : 264; Fam. C : 327).

Comme mentionné au début de cette section, les familles ont lié la fonction pratique aux autres fonctions, à savoir de diplomation et sociale. Pour elles, la fonction pratique renvoie, d'une part, à la possibilité d'obtenir un diplôme et *ipso facto* de décrocher un emploi plus tard et, d'autre part, au fait de pouvoir se débrouiller dans des situations qui nécessiteront le réinvestissement des apprentissages acquis (langue, calcul et autres) : lire le courrier, communiquer avec le médecin dans des hôpitaux, lire des prospectus, chercher un travail, etc.

3.1.1.2 Fonction de diplomation

Dans un contexte de pauvreté et de rareté de l'emploi, les familles expriment aussi leur rapport à l'école par sa capacité à qualifier leurs enfants académiquement afin de décrocher un éventuel emploi; elles lui confèrent donc une fonction de diplomation. La majorité d'entre elles considère que l'école est capable de garantir un emploi pour leurs jeunes enfants; de ce fait, elles la trouvent importante : *«elle est nécessaire pour décrocher un emploi dans l'avenir, pour le garantir»* (Fam. C : 70). Elle l'est grâce aux qualifications et diplômes qu'elle discerne aux élèves : *«il sera capable de gagner sa vie, là où il se dirige, il trouvera un emploi puisqu'il est scolarisé et a un diplôme, une qualification»* (Fam. B : 46-47). Les familles vont même jusqu'à affirmer que l'école les sauve de leur situation de désœuvrement, car elles espèrent que leurs enfants, après avoir terminé leur scolarité, les aideront à subvenir aux besoins de la vie quotidienne, ce qui rappelle les résultats de certaines études présentées dans la problématique de cette recherche (Gouzi et El Aoufi, 2006; Sabates et al., 2010a; etc.): *«les enfants vont pouvoir aider leurs parents ultérieurement en décrochant un travail»* (Fam. D : 41-42). Ainsi, la fonction de diplomation a été mentionnée de façon très explicite par toutes les familles qui comptent beaucoup sur l'école pour extirper leurs enfants de la situation dans laquelle ont vécu les parents. Cependant, il ressort

des verbatim deux points de vue différents par rapport à l'utilité de cette fonction assurée par l'école, à savoir qualifier l'enfant pour obtenir n'importe quel emploi et l'outiller pour obtenir un emploi plus rentable que celui déniché par leurs parents, comme le souligne respectivement deux des parents :

il ne trouvera rien dans son avenir, il ne décrochera pas un travail; moi, je suis parti du douar dans les années 80, j'ai travaillé dans la maçonnerie, aux cafés, j'ai fait quelques petites tâches générales même si je n'étais pas à l'école; mais maintenant, travailler comme un simple maçon n'existe plus; actuellement, si tu n'es pas scolarisé, tu ne pourras même pas travailler dans un café comme serveur, on ne t'acceptera pas dans une boulangerie. (Fam. A : 131-136)

Ainsi, selon ce parent, un simple travail exige maintenant un passage par l'école, i.e. être minimalement scolarisé (savoir, calculer, écrire et lire). D'autres parents espèrent que l'école permettra à leur enfant de décrocher un travail plus valorisant et rentable, mais moins demandant, comme l'illustre cet autre extrait : *«parce que sinon, si tu n'es pas scolarisé, tu ne trouveras qu'un travail de labour qui est très demandant physiquement mais qui n'est pas rentable financièrement; tu travailles toute la journée et ils vous donnent 65dh/jour⁴⁴»* (Fam. B : 48-50). Certaines familles sont convaincues que l'école est capable d'assurer un travail mieux que ce qu'elles occupent, un travail beaucoup plus rémunérateur et moins épuisant.

En somme, les familles fondent de grands espoirs sur l'école pour bien préparer leurs enfants au marché d'emploi. Elles souhaitent par la suite qu'ils les prennent en charge en subvenant à leurs besoins, avec les revenus procurés par leur emploi. Cette fonction que les familles attribuent à l'école est étroitement liée à la fonction sociale, en ce sens que le diplôme ou l'emploi sont considérés comme des éléments mettant en valeur l'individu au sein de la société.

3.1.1.3 Fonction sociale

Pour plusieurs parents et familles, l'école ne sert pas seulement à transmettre des connaissances ou à préparer les enfants à décrocher un emploi plus tard, mais aussi à les socialiser. Dubet et Martucelli (dans Deniger et *al.*, 2009) diraient que l'école

⁴⁴ Environ \$9,00 canadiens.

représente une façon d'échapper aux particularismes culturels et sociaux grâce à un accès à l'universalité. En effet, pour les familles, l'école doit garantir une capacité à fonctionner sur le plan social, même en dehors du milieu qui leur est familier, soit le douar/village. Acquérir l'art de parler aux autres selon la situation présente, se débrouiller en cas d'urgence (par exemple dans les hôpitaux), adopter la conduite appropriée selon les situations et selon les us et coutumes, etc., sont des compétences que l'école doit faire acquérir aux élèves aux yeux des familles, afin de les préparer à la diversité des situations qu'ils rencontreront dans la vie : *«parce qu'à l'école on connaît plus le calcul, comment se débrouiller, parler avec les gens, lire des lettres, etc.»* (Fam. B : 114-115).

Les familles ont évoqué aussi l'idée selon laquelle la mise en valeur de la personne dans la société, c'est-à-dire son statut social, passe aussi par la scolarité, comme en témoigne le propos suivant : *«[...] l'avenir nous incite à être scolarisé; si tu n'es pas scolarisé, tu deviendras une personne sans valeur qu'on ne considère pas dans la société; il [l'enfant] n'aura pas la bonne façon de se comporter avec les gens scolarisés qui ont fréquenté l'école»* (Fam. A : 136-139). En assurant une fonction sociale, l'école permettrait donc aux personnes d'échapper à l'ignorance et à la vulnérabilité en quelque sorte : *«elle [l'école] est importante, c'est la vie de l'Homme; nous, on n'a pas étudié; on ne sait pas se débrouiller dans plusieurs situations et endroits; on est comme un colis, on ne sait pas quoi faire»* (Fam. A : 197-198).

En synthèse

Les fonctions que les familles évoquent en parlant de l'abandon scolaire sont des incitations à prolonger la scolarité de l'enfant. L'abandon scolaire serait un choix moins attractif lorsque l'école assume son rôle d'acquisition d'apprentissages efficaces des différentes disciplines, de qualification des apprenants pour qu'ils soient en mesure de décrocher un emploi plus tard et de socialisation pour une meilleure intégration à la société. Autrement dit, les familles reconnaissent à l'école la mission de faire apprendre, de qualifier et de socialiser, et la façon dont celle-ci y parvient affecte la mobilisation à l'école, comme on le verra maintenant.

3.1.2 Mobilisation à l'école

En parlant de l'abandon scolaire de l'un de leurs enfants, les familles ont beaucoup parlé du rapport de ce dernier aux personnes et à l'environnement scolaire. Charlot (1992) a conceptualisé ce rapport comme étant la mobilisation à l'école après avoir effectué des entretiens auprès d'élèves de milieux défavorisés en vue de déterminer le degré de satisfaction qu'ils avaient de l'école. Les familles ont surtout évoqué les relations de leurs enfants à l'école, particulièrement celles qui concernent les enseignants, considérés comme un élément essentiel pour la réussite de leurs enfants. Ils ont aussi parlé des activités pédagogiques, soit les différentes tâches d'apprentissage et de leur inscription disciplinaire à l'intérieur de la classe, en lien avec le cheminement scolaire en générale y compris les notes obtenues. Enfin, elles ont évoqué l'offre scolaire, c'est-à-dire ce que l'école propose aux élèves et qui participe de l'ambiance interne de l'école, notamment l'ensemble des activités extérieures à la classe telles que des jeux et des systèmes d'émulation, etc. Les différentes installations (aménagement des locaux et de la cour d'école, bibliothèque, salles de sport, etc.) font aussi partie de cette catégorie.

3.1.2.1 Relations

Comme je l'ai déjà précisé, la mobilisation à l'école concerne entre autres les relations qu'entretiennent les enfants avec leurs enseignants et autres adultes de l'école, de même qu'avec leurs pairs.

3.1.2.1.1 Relations avec les enseignants et autres adultes de l'école

Dans les entretiens, le rapport que leurs enfants entretiennent avec les enseignants a constitué une thématique très fréquemment discutée par les familles qui se sont surtout exprimées sur la ponctualité, le système de punition et les compétences de ces derniers; elles ont même parlé d'enseignants violents et «paresseux».

Ainsi, plusieurs familles se sont plaintes de ce qu'elles considèrent comme étant un non respect de l'heure de classe et des jours d'école, pointant que les enseignants ne sont pas ponctuels et s'absentent à maintes reprises, comme le témoignent ces deux

extraits : *«les enseignants ne respectaient pas l'heure de début des classes; nous nous présentions à l'école à huit heures, mais les enseignants n'y venaient qu'une heure ou deux après»* (Fam. B : 307-309); *«en fait, il y a un sérieux problème : il existe des enseignants qui s'absentent pour une période d'un mois; les élèves vont à l'école et attendent en vain l'arrivée des enseignants»* (Fam. A : 228-230). Il faut savoir que dans la majorité des régions rurales du Maroc, il est assez fréquent que les enseignants, pour une raison ou une autre, s'absentent de l'école et n'y viennent que tard (10 à 30 min de retard), alors que les élèves attendent devant la porte de l'école ou de la classe⁴⁵. Pour les familles interrogées, les enseignants qui tardent à venir à l'école ou qui s'absentent pénalisent leurs enfants qui deviennent démotivés face à l'école; ils perdent leur enthousiasme face à l'idée de faire des apprentissages. En d'autres mots, les enseignants ne seraient pas de bons modèles pour les élèves, et selon les familles, même si le mauvais climat à certaines périodes de l'année pourrait expliquer leur difficulté à être à l'heure au travail, il ne s'agirait pas d'une raison valable⁴⁶.

La punition corporelle représente un point sur lequel toutes les familles ont manifesté explicitement leur désaccord. En fait, elles considèrent que les enseignants qui punissent leurs enfants n'ont pas le sens de l'éducation et ne leur apprennent rien par une telle conduite : *«les enseignants doivent aider les enfants et non pas les punir [...] être violent avec les enfants ne servira à rien, ils ne vont rien apprendre»* (Fam. B : 231, 234 et 235). Les familles ont contesté cette manière d'«éduquer» leurs enfants qui se base sur la violence. Il faut savoir qu'il est assez courant dans les écoles du

⁴⁵ Ces enseignants qui s'absentent pour une durée atteignant dans certains cas un mois essaient d'échapper à une réalité démotivante. L'École marocaine en milieu rural est loin de tout divertissement, nécessite un voyage fatiguant au milieu des montagnes pour y arriver, manque des infrastructures de base (eau potable, électricité, toiture, etc.); en outre, le travail des enseignants jouit de très peu de reconnaissance sociale. Cet ensemble de conditions démotive ces derniers et les incite par conséquent à s'absenter de leur travail. De plus, le contexte socioculturel et climatique de cette région rurale est souvent bien différent de celui de leur région de provenance ; la crue des rivières, la neige et le froid, etc., alimentent ce souhait de fuir la région.

⁴⁶ Il est intéressant de noter que les familles précisent pourtant que les conditions météorologiques obligent parfois leurs enfants à s'absenter de l'école. Elles rapportent que les averses de neige ainsi que la crue des rivières constituent un obstacle pour se rendre à l'école: *«oui si la neige tombait ou l'eau de la rivière débordait; c'est à ce moment là que les familles vont garder leurs enfants de peur qu'il leur arrive un malheur»* (Fam. A : 248-250).

Maroc, surtout situées en milieu rural, que les enseignants affligent des punitions corporelles aux enfants tels des coups de bâton sur les mains et sur d'autres parties du corps. Dans certaines régions, des parents vont cependant encourager ces pratiques punitives en donnant le feu vert aux enseignants; ils croient que c'est de cette façon que leurs enfants mettront plus d'ardeur au travail et se disciplineront. L'enfant qui ne fait pas ses devoirs, qui ne comprend pas certaines notions, qui dérange les autres ou encore qui oublie ses effets scolaires à la maison est susceptible de subir ce type de conséquence. Cependant, la majorité des familles sont convaincues qu'une éducation qui respecte l'élève et son rythme d'apprentissage est la clé de toute réussite scolaire, et que le châtiment corporel contribuerait à l'échec et à l'abandon scolaire éventuel de l'enfant. Elles soutiennent d'ailleurs que plusieurs enfants se sauvent de l'école à cause des punitions corporelles, comme en témoigne cette jeune fille : *«une fois, l'enseignant m'a frappée et je n'ai pas supporté cette punition alors je me suis sauvée»* (Fam. D : 120 et 121).

Un autre point abondamment discuté par les familles concerne les compétences pédagogiques des enseignants. En effet, elles considèrent que leurs enfants perdent beaucoup de temps à l'école sans acquérir les connaissances et les compétences nécessaires, tel qu'illustré dans les propos de ce décrocheur: *«on ne faisait rien à l'école, l'enseignant ne travaillait pas bien avec nous; on perdait notre temps à l'école»* (Fam. C : 440 et 441). Certaines familles ont donné des précisions en expliquant les manières de faire des enseignants : *«si on ne comprenait pas quelque chose, notre enseignant nous disait de revoir le manuel et de copier la règle»* (Fam. D : 109 et 110). On comprend donc que le soutien aux apprentissages n'était pas du niveau attendu, du point de vue des familles. Certaines critiques plus virulentes ont aussi été formulées: les enseignants viendraient en classe pour s'amuser, n'accordant aucune importance aux élèves.

Les familles se sont aussi plaintes de la distribution abusive des notes et des diplômes à leurs enfants, sans que ceux-ci les aient nécessairement mérités :

les enseignants se foutaient de nos gueules; ils distribuent abondamment les notes aux élèves sans mérite; ils voulaient nous faire comprendre que les enfants ont appris beaucoup de choses et que les notes reflètent leur vrai niveau [...] pour se montrer compétents et travaillants. (Fam. A : 301-305)

On comprend donc que les familles pensent que les bonnes notes accordées et les diplômes décernés permettent aux enseignants d'assurer leur bonne réputation. Cette critique à l'égard de leurs compétences pédagogiques a suscité aussi une mise en question de la pertinence de leur formation de base : certaines familles considèrent qu'ils ne sont pas assez outillés pour enseigner, particulièrement dans un milieu où les infrastructures sont très modestes et où la langue berbère domine. De fait, en général, venant de l'extérieur de la région, les enseignants ne parlent pas la langue berbère, ce qui complique leur tâche puisque les élèves qui fréquentent l'école ne parlent que cette langue. En conséquence, les enseignants doivent faire beaucoup d'efforts pour les comprendre et ensuite leur enseigner dans la langue arabe. De plus, le programme conçu pour l'école primaire ne fait pas de différence entre les élèves qui parlent arabe et les autres qui parlent berbères. Cette critique vis-à-vis les enseignants a été récurrente; toutes les familles y ont fait référence lors des entretiens.

Quelques familles saluent le travail de certains directeurs d'école qui appliqueraient les règlements et afficheraient une certaine fermeté par rapport à l'absentéisme de certains enseignants. Elles rapportent des événements dans le cadre desquels les directeurs auraient dénoncé des enseignants pour leur absence de l'école et coupé leur salaire en conséquence pour une période déterminée. Ces familles voient dans ces «punitions» une justice et un modèle de bons directeurs qui ne se laissent pas influencer, comme le met en relief cet extrait : *«le directeur de l'école à l'époque était bien, il était très ferme; il n'était pas comme ceux se faisant complices avec les enseignants qui s'absentaient comme qu'ils voulaient»* (Fam. C : 361-363).

Par ailleurs, les familles ont aussi mis de l'avant qu'au côté des «mauvais» enseignants, ils en existeraient de «bons». Pour elles, un bon enseignant est celui qui est assidu, travaille bien avec les enfants, ne les frappe pas, les respecte, les encourage et se soucie de leur sort. Elles ont rapporté plusieurs cas d'enseignants qui travaillent

bien avec leurs enfants, ajoutent des heures supplémentaires bénévolement et leur donnent des conseils pour améliorer le niveau scolaire de leurs protégés. Elles donnent notamment l'exemple de leurs enfants s'étant intéressés à une matière en particulier grâce à un enseignant apprécié, ce qui va dans le sens de ce que Charlot (1992) avait conclu des entretiens effectués auprès d'élèves de milieux scolaires défavorisés. En effet, l'auteur s'est rendu compte qu'il y a un lien significatif entre le fait d'apprécier un enseignant et celui pour un jeune de trouver une matière intéressante. Cela dit, il n'y a pas seulement les relations avec enseignants qui contribueraient à expliquer la mobilisation à l'école des élèves, mais également celles avec pairs qui semblent aussi avoir de l'importance.

3.1.2.1.2 Relations avec les pairs

Les relations avec les pairs n'ont pas été évoquées aussi intensément que les relations avec les enseignants. Certes toutes les familles les ont évoquées, mais davantage de manière secondaire ou anecdotique. Une des particularités des entretiens réalisés est la présence des enfants, anciens décrocheurs, devenus adultes, au côté des parents ou de la famille élargie; ils ont eux aussi pris la parole pour faire part de leur point de vue quant aux relations qu'ils entretiennent avec enseignants et avec leurs pairs. De manière générale, toutes les familles ont parlé d'une façon positive des pairs, et ce, même si dans certains cas, ces derniers semblent avoir participé à la décision d'abandonner l'école.

Lorsque les pairs sont évoqués, c'est en relation avec des activités partagées comme la révision des devoirs en groupe ou des défoulements (jouer ensemble, aller à la montagne, s'inviter mutuellement, etc.), ou encore en relation avec des valeurs d'entraide et de respect. Les deux extraits suivants permettent d'avoir un aperçu du type de propos tenu: *«j'avais une bonne relation avec mes pairs à l'école»* (Fam. A : 469), raconte une ancienne élève; *«on révisait ensemble et on s'entraidait beaucoup»* (Fam. C : 498), se souvient un autre ancien élève maintenant chef de famille. L'importance de la relation aux pairs s'apprécie aussi dans le fait que plusieurs élèves disent avoir regretté leur abandon de l'école alors que leurs amis la fréquentaient

toujours; en fait, ils se comparent à eux : *«j'ai regretté le fait que mes amies savent des choses plus que ce que je sais»* (Fam. B : 333). D'autres élèves se seraient laissés influencer par leurs copains qui ont abandonné l'école : n'imaginant pas la classe sans eux, ils seraient allés les rejoindre. Cela nous ramène encore aux propos de Charlot (1992) qui a distingué deux types d'élèves : ceux qui se laissent entraîner par les pairs (ils abandonnent l'école pour retrouver leurs copains) et ceux qui résistent à cette tentation.

Par ailleurs, comme mentionné un peu plus haut, certains élèves vont avoir une bonne attitude pour apprendre et exceller grâce à une bonne relation avec les enseignants et une ambiance motivante à l'intérieur de l'école (copains, activités diverses, etc.). En ce sens, les familles font un lien entre les activités pédagogiques proposées en classe, l'offre scolaire et le rendement scolaire de leurs enfants.

3.1.2.2 Activités pédagogiques

Charlot (1992) a conclu à une corrélation entre les activités, celles à l'intérieur de la classe proposées par l'enseignant ou celles dans l'école proposées par l'ensemble du personnel et le rendement scolaire des élèves. J'ai trouvé dans les propos des familles peu d'éléments qui abondent en ce sens. Elles ont cependant précisé qu'elles s'informent peu auprès de leurs enfants de la journée qu'ils ont passée à l'école et des activités dans lesquelles ils se sont engagés.

Malgré cela, par l'entremise de leurs enfants – d'anciens élèves –, des familles ont critiqué les activités pédagogiques proposées par leurs enseignants et la façon dont elles sont gérées, comme le fait comprendre cet extrait : *«quand ils [les enseignants] arrivaient, ils nous disaient : 'prenez le manuel et écrivez la règle de la leçon', sans nous expliquer la leçon»* (Fam. C : 38-40). Ce propos décrirait la façon dont la présentation et l'explication d'une nouvelle leçon se fait habituellement. Les familles expliquent le fait que leurs enfants ne réalisent pas leurs devoirs souvent parce qu'ils n'ont pas accès à des activités pédagogiques qui présentent et expliquent ce qu'ils doivent faire à la maison; elles soutiennent même que la matière n'est pas présentée en classe (par exemple, le français), et ce, même si les enseignants demandent aux

élèves de faire des devoirs qui s'y rattachent. Elles font un lien entre le manque d'activités pertinentes en classe et ce qu'elles conçoivent comme un problème de compétences des enseignants.

3.1.2.3 Offre scolaire

Dans leur discours que j'ai associé à la mobilisation de leurs enfants à l'école, les familles s'expriment par rapport à ce que l'école offre et propose afin de les motiver et de les attirer vers elle et qui concourrait à l'ambiance interne de l'école. Elles ont surtout mis en relief leur insatisfaction vis-à-vis le climat de l'école. Par exemple, elles critiquent le non respect par l'école de son propre horaire, comme le laisse entendre cet extrait : *«par exemple, si tu te diriges à l'école pour commencer à 8h et tu attends jusqu'à 8h30, est-ce que tu retournes chez toi ou tu y restes ?il faut retourner chez toi»* (Fam. C : 342 et 343); ou encore : *«oui nos enfants trouvent les locaux fermés dans l'école [...] et alors ils reviennent à la maison»* (Fam. A : 231 et 232). De plus, elles contestent l'absence d'activités pédagogiques ou ludiques pour motiver les enfants, les pousser à aimer l'école et pour qu'ils puissent se «défouler» (jeux de société, jeux libres, sorties éducatives, etc.).

Les familles déplorent également l'état des lieux physiques, notamment la piètre qualité des locaux et le manque de terrain (cour), et relatent que l'école est dépourvue de toilettes propres et séparées pour les filles et les garçons, ce qui aurait pour conséquence de décourager les enfants, notamment les filles, à aller à l'école régulièrement. Comme on le verra maintenant, les participants ont même lié le travail en classe et le rendement scolaire de leurs enfants à l'ambiance créée en général à l'école.

3.1.2.4 Cheminement scolaire

Comme je l'ai déjà signalé, selon les familles, l'ambiance générale vécue à l'école (relations, activités pédagogiques ou autres) inciterait les élèves à travailler fort pour avoir un bon rendement dans leur cheminement scolaire. Dans cette perspective, elles

ont parlé principalement de l'expérience du redoublement, mais aussi des résultats scolaires de leurs enfants.

Le redoublement constitue une expérience vécue par presque tous les enfants de la majorité des familles interviewées, notamment par les filles: *«j'ai passé 9 ans à l'école sans obtenir de diplôme parce que j'ai redoublé plusieurs fois [...] : en 1^{re}, 2^e, 3^e et en 6^e année»* (Fam. C : 20 et 30). Cette situation permet d'expliquer l'âge avancé de certaines filles comme pour ce dernier cas, et justifie, aux yeux de certaines familles, l'abandon scolaire de leurs enfants. Le manque de soutien familial (moral ou matériel), le désintérêt à l'école exprimé par les élèves, la qualité de l'offre scolaire, etc., font en sorte que les élèves se retrouvent dans des situations difficiles en classe. Plusieurs finissent alors par redoubler. Le problème ne résiderait pas dans le fait de reprendre une année ou deux, mais bien dans la récurrence de ce phénomène de redoublement : elle accentuerait la tendance vers l'abandon scolaire, comme le signalaient les différents rapports de l'UNESCO (2005 et 2008) et comme le soutenait Ndaruhutse (2008) :

aussi bien dans les pays développés que les pays en développement, la recherche montre qu'il existe des liens étroits entre le redoublement et l'abandon, et que les enfants ayant redoublé sont plus susceptibles d'abandonner l'école dans les années futures. (p. 19)

Les familles ne se sont pas beaucoup exprimées sur la question du redoublement; peut-être est-ce dû au fait qu'il s'agit d'un phénomène très fréquent qui n'est plus questionné, qui est «accepté» socialement.

Les résultats scolaires ont été une source de fierté pour certains anciens élèves dont les notes étaient au dessus de la moyenne (5/10). Ainsi, pour un parent, un enfant qui obtient 6/10 ou 7/10 travaille très bien et est sur la bonne voie; à ce seuil, un parent est fier du résultat. Cependant, cette fierté est rapidement nuancée par certaines familles et leurs enfants, comme en témoigne cet extrait : *«parfois 7/10, 8/10 et parfois moins; mais, même avec 8/10, je ne trouvais pas que j'apprenais quelque chose»* (Fam. C : 444-445). En fait, les notes seraient peu significatives pour certaines familles qui

apprécient principalement l'intérêt de l'école pour ce qu'elle apporte à l'enfant en regard de la réalisation de ses activités quotidiennes (fonction pragmatique).

L'école coranique constituerait une «voie de rattrapage» pour nombre d'élèves qui ont abandonné l'école; leur cheminement scolaire s'y poursuit et ils y apprennent les «bonnes» manières de se comporter avec les autres, selon les valeurs privilégiées par les familles. L'école coranique enseigne aussi le coran qui représente une source de fierté pour les familles dans cette région qui célèbrent les lauréats l'ayant appris par cœur et qui sont capables de le réciter en respectant les règles de la langue arabe. Le *f'kih* (enseignant du coran) occupe une place honorable au sein des habitants du douar; en fait, tout le monde se précipite pour le servir parce que c'est lui qui est garant des «bonnes» conduites en société (le respect, notamment, vis-à-vis des adultes), du respect du coran et des principes de la religion musulmane. Les enfants réinvestissent ces enseignements dans leur vie quotidienne et surtout au sein de leurs familles; un enfant qui ne passe pas par cette école est considéré avoir reçu une éducation incomplète. C'est ainsi que l'école coranique constituerait une sorte de salut pour les élèves ayant abandonné l'école et un lieu où l'identité culturelle, telle que valorisée, serait assurée.

En synthèse

La mobilisation à l'école cerne aussi bien tout ce qui semble contribuer à faire en sorte que l'élève aime l'école et y trouve du sens que tout ce qui peut nuire à son vécu scolaire. Elle semble constituer un élément très important pour la rétention des élèves et la réduction du taux d'abandon scolaire, aux dires des familles. Les relations, qu'elles soient avec le personnel de l'école ou avec les pairs, les activités pédagogiques ou autres (proposées à la fois par l'enseignant et par l'école), de même que le cheminement scolaire de l'élève seraient des composantes essentielles pour la rétention ou l'abandon scolaire. Cela implique que le sens de l'école dont parle Charlot (1992) peut être appréhendé par la qualité des relations avec enseignants (*cf.* 1.2.2.2). Ainsi, tel que l'a relevé l'auteur à la suite de ses entretiens avec des élèves, la

devise, qui consiste à dire qu'aimer un enseignant, c'est aimer la matière, trouve un écho dans les propos des familles.

Dans la sous-section, il sera question d'un autre concept retenu par Charlot (1992) qui permettrait aussi d'appréhender le phénomène de l'abandon scolaire, à savoir la mobilisation *sur* l'école. Il renvoie à la contribution du milieu familial dans le fait de se rendre à l'école ou non et d'y trouver du sens.

3.1.3 Mobilisation *sur* l'école

Jusqu'à présent, nous avons vu ce que les familles racontent et qui permet d'appréhender leurs représentations par rapport à la mobilisation des élèves à l'école, celle-ci étant, aux dires de Charlot (1992), importante pour la rétention et le travail scolaires. L'auteur propose un autre concept dont les dimensions donnent d'autres indicateurs importants, en relation avec le milieu familial et le rôle qu'il joue dans la motivation des enfants pour le fait scolaire : la mobilisation *sur* l'école, qui renvoie à tout ce qui motive le jeune à se rendre à l'école depuis son milieu familial, à avoir du plaisir en y allant et qui fait qu'il se mobilise à l'école. En ce sens, les familles participantes ont parlé du soutien qu'elles fournissent à leurs jeunes ainsi que de leurs attentes. Elles évoquent aussi le capital familial, les valeurs transmises et certains événements biographiques qui auraient joué un rôle déterminant sur la motivation de leurs enfants à se rendre à l'école et à y travailler avec ardeur. Le soutien familial inclut ainsi toute aide apportée par les parents aux enfants, qu'elle soit financière ou morale, ou encore un soutien lors des devoirs. En ce qui concerne les attentes de la famille, elles renvoient à ce que la famille espère pour l'enfant sur le plan des apprentissages, du travail à occuper dans l'avenir, de son statut social, de son estime de soi. Comme on le verra, ces deux éléments précédemment définis interagissent avec les trois autres: le capital familial, les valeurs transmises et les événements biographiques marquants. Pour rappel, le capital familial englobe les moyens (économiques, socioculturels, etc.) dont dispose la famille, de même que les règles qui régissent le quotidien des membres des familles et les relations qu'ils entretiennent entre eux. Il concerne ainsi les conditions – facilitantes ou non – pour le soutien au

cheminement scolaire, par exemple la présence de livres, le temps disponible pour réviser les leçons, la qualité de la nourriture et les conditions d'hygiène, voire la présence d'une fratrie scolarisée (qui peut aider pour les leçons). Les valeurs transmises aux jeunes se rapportent à tout ce qui est estimable ou désirable (honneur, égalité, altruisme, entraide, etc.), que les enfants s'approprient en tout ou en partie. Quant aux évènements biographiques marquants, il s'agit des mariages/divorces, décès, maladie, etc., qui ont contribué à changer des parcours scolaires (abandon, absence, redoublement), à prendre des décisions pour l'avenir et à modifier des modes de vie.

3.1.3.1 Soutien familial

Interrogées sur la situation de l'abandon scolaire de l'un de leurs enfants, les familles sont aussi amenées à expliciter comment elles les soutiennent dans leur cheminement scolaire. En ce sens, les participants ont abordé trois types de soutien familial, à savoir un soutien financier, intellectuel et affectif.

Toutes les familles mettent de l'avant leur volonté de soutenir financièrement leurs enfants en subvenant à leurs besoins. Cependant, elles déplorent leur situation économique et le manque de moyens financiers. De fait, l'absence d'un emploi stable et rentable constitue un obstacle pour répondre aux demandes matérielles liées à l'école, comme en rend compte cet extrait : *«si on avait de l'argent, on aurait fait tout ce qu'il fallait pour l'aider [...] lui offrir des heures supplémentaires en l'inscrivant à des cours privés»* (Fam. A : 603-605). Les familles qui ont les moyens financiers auraient des enfants qui cheminent mieux à l'école, soit ce qui est vu comme une injustice envers les familles dont les parents n'ont pu aller longtemps à l'école et n'ont pu dès lors décrocher un bon emploi par la suite. Bref, les familles interrogées auraient peu les moyens de soutenir leurs enfants financièrement.

En ce qui a trait au soutien intellectuel, les familles ont parlé de l'aide aux devoirs pour exprimer un regret devant leur incapacité à aider leurs enfants en leur faisant réviser leurs leçons. Les jeunes/anciens élèves qui ont participé aux entretiens se disent déçus de cette situation, évoquant un sentiment de solitude et d'impuissance

face aux devoirs apportés à la maison. Ils affirment que cette situation les défavorise par rapport à ceux qui bénéficient d'un soutien familial sur ce plan. En réponse à une question concernant la présence de personnes de la famille qui peuvent aider le jeune à faire ses devoirs, l'un des parents réagit en déplorant: «*non personne; ils devraient compter sur leurs seuls efforts et sur l'aide du bon Dieu*» (Fam. A : 211). En fait, il se dégage des paroles des familles un fort sentiment de culpabilité en regard de leur incapacité à soutenir leur enfant face aux tâches intellectuelles; les parents regrettent le fait de ne pas avoir pu rester longtemps à l'école ou de n'y être pas allés du tout.

Face à ce constat désolant, les familles rapportent qu'elles essaient de soutenir leurs enfants sur les plans affectif, intellectuel et financier, comme elles le peuvent. Pour elles, cela signifie, d'une part, consacrer plus de temps pour jouer avec eux pour renforcer ce côté relationnel et les encourager à continuer à aller à l'école et à y travailler fort. Les familles espèrent que leurs enfants puissent échapper à la vulnérabilité intellectuelle qui les afflige elles-mêmes, à la pauvreté et à l'exclusion sociale. Et d'autre part, cela signifie leur procurer des conditions matérielles minimales, soit les nourrir, laver leurs vêtements et même leur acheter des gadgets.

En essayant de fournir un soutien aux enfants, les familles formulent aussi des demandes et ont des attentes à leur égard qui concernent le rendement scolaire, l'assiduité à l'école, la scolarité/alphabétisation, l'emploi dans l'avenir, etc. Ces attentes permettent également d'appréhender leurs représentations sur l'abandon scolaire via la mobilisation *sur* l'école.

3.1.3.2 Attentes familiales

En général, les attentes que les parents ou toute la famille ont face aux enfants ont trait à l'obtention d'un niveau scolaire qui les sort de l'analphabétisme, de la pauvreté et du manque de reconnaissance sociale.

En fait, les familles veulent que leurs enfants restent à l'école et finissent leurs études, il faut entendre ici études essentiellement primaires. Elles croient que s'ils ont ce niveau d'étude, ils seront capables de décrocher un emploi dans l'avenir et même,

dans certains cas, un emploi qui leur procurera une certaine aisance. Mais certains parents ont beaucoup insisté sur le fait qu'ils jugent important que leurs enfants fréquentent l'école le plus longtemps possible, afin d'obtenir un diplôme: «*en fait, on voulait que notre sœur continue de fréquenter l'école et que mes deux autres frères décrochent des diplômes*» (Fam. B : 387-388). Enfin, d'autres parents considèrent qu'il ne suffit pas de faire des allers-retours à l'école sans y travailler ardemment et sérieusement pour apprendre quelque chose, comme le témoigne l'extrait suivant :

il faut que la personne qui veut étudier soit persévérante et ait la volonté pour améliorer sa personnalité; il ne faut pas que la personne passe la journée inutilement à l'école en observant le lever et le coucher du soleil [rire], au contraire, il faut qu'elle prenne soin de ses études. (Fam. B : 400-403)

Ce genre d'attente serait stimulé par le coût élevé de la vie, compte tenu des moyens financiers dont disposent les familles. En incitant leurs enfants à travailler fort à l'école, les parents estiment les aider indirectement à trouver un travail par la suite (enseignant, médecin, avocat, etc.) pour qu'ils soient capables de subvenir à leur tour à leurs besoins lorsqu'ils seront plus âgés⁴⁷.

Cependant, l'une des familles se démarque en ayant ajouté à ces attentes que l'essentiel pour elle est que son enfant soit heureux dans sa vie, fasse quelque chose qu'il aime et vive paisiblement:

enfin, je veux qu'elle soit alphabétisée et scolarisée; qu'elle soit enseignante, docteure, peu importe; l'essentiel, c'est de faire un métier dans lequel elle sera bien, quelque chose qu'elle aime; en ce qui nous concerne, c'est fini pour nous; mais pour elle, on aimerait qu'elle trouve son bonheur; je ne voulais pas qu'elle n'ait rien à faire dans la vie. (Fam. A : 593-597)

Cette famille trouve qu'il ne sert à rien de déterminer un métier pour l'enfant; c'est à lui de trouver un emploi qu'il aimera et dans lequel il se sentira confortable.

⁴⁷Ce type de demande fait référence aussi à ce que des auteurs ont conclu d'après des recherches faites auprès des jeunes et leurs familles pour comprendre le rapport qu'ils entretiennent à l'école. Ainsi, Pourtois, Delhaye et Thin (dans Deniger et *al.*, 2009) considèrent que des familles issues de milieux défavorisés pensent que c'est à l'élève de travailler fort s'il veut obtenir un diplôme qui le mènera à décrocher un travail par la suite, et que, inversement, si l'élève ne réussit pas, c'est parce qu'il n'a pas fourni l'effort nécessaire à l'école.

Comme on a pu l'apprécier, les familles font reposer de grands espoirs sur les épaules de leurs enfants pour les sortir de la misère dans laquelle elles vivent elles-mêmes depuis longtemps. Par ailleurs, il semble que ces attentes et demandes diffèrent d'une famille à l'autre selon le capital familial, les valeurs transmises et les événements biographiques qui surviennent et marquent les choix qui ponctuent le cheminement des enfants.

3.1.3.3 *Capital familial*

Chaque famille affirme encourager et soutenir ses enfants selon son capital (financier, intellectuel et autres); le capital familial sert d'étalon pour calibrer ses demandes à l'égard des enfants. Toutes les familles ont évoqué leur situation financière difficile. En effet, elles parlent du coût élevé de la vie, de l'absence de moyens pour subvenir aux besoins de toute la famille et même, dans certains cas, de l'incapacité à nourrir, vêtir et soigner ses membres, en somme à pourvoir aux besoins essentiels, tel que le relève ici une mère :

à un moment donné, je sens un fardeau sur mon dos parce que mon mari est décédé sans nous laisser un sou; alors je me suis retrouvée seule avec les enfants; j'étais veuve et je n'avais rien pour nourrir les bouches de mes enfants; on n'avait même pas un endroit pour s'abriter. (Fam. A : 155-158)

Les familles ont confié l'angoisse financière dans laquelle elles vivent; elles sont sans emploi et donc sans revenu familial. En conséquence, elles font face aux exigences du quotidien comme elles le peuvent, et qualifient leur vie de dure et sans pitié, ce qui a pour conséquence la négligence relative des enfants. Toutefois, il apparaît que ces circonstances constitueraient pour certains jeunes une raison de faire ce qu'il faut pour performer à l'école et obtenir un diplôme leur permettant de décrocher un travail, afin de se «sortir de ce trou», selon l'expression employée par les familles en référence à leurs conditions de vie difficiles.

L'absence des frères/sœurs scolarisés serait aussi un élément décisif dans les négociations sociales conduisant à l'abandon scolaire. En effet, l'absence de références significatives n'encouragerait pas les jeunes à persévérer, à aimer l'école et à y travailler. Les jeunes n'auraient pas appris de modèles qui auraient réussi à

composer avec les études et les travaux ménagers prenants, et qui les auraient aidés à réviser leurs leçons ou qui leur auraient expliqué des notions qui leur échappent : «*non il n'y avait personne pour m'aider; en fait personne n'est passé par l'école, la priorité était de nous assurer la nourriture et nos besoins en général*» (Fam. C : 134-135). D'autres contraintes concourent aussi à la faible ou non scolarisation des membres de la famille, notamment le manque de livres de référence à la maison, un élément aussi soulevé par certains auteurs évoqués dans la problématique, par exemple Diagne (2007).

3.1.3.4 Valeurs transmises

Les valeurs familiales sont aussi des éléments affectant la rétention ou l'abandon des enfants à l'école. Certaines familles mettent de l'avant l'importance qu'elles accordent à l'altruisme, au respect, à la persévérance, au courage, au travail, etc., soit des valeurs qui semblent encourager la persévérance aux études des enfants. Ainsi, trois d'entre elles rapportent que l'éducation est primordiale; il faut que l'enfant aille à l'école et y persévère:

même si tu as la fortune du monde entier, cela ne veut rien dire; tu seras toujours dépourvu de plusieurs choses; si tes enfants ne vont pas à l'école, ils souffriront d'un manque de reconnaissance sociale; malgré tout l'argent que tu posséderais, tu vivrais sans ambitions, sans objectif, ta tête demeurerait vide. (Fam. A : 147-151)

C'est là l'exemple d'une valeur transmise aux enfants pour les inciter à valoriser l'école et à s'y intéresser. Chez les familles interrogées, l'éducation serait valorisée autant pour les garçons que pour les filles, ce qui encouragerait celles-ci en particulier à continuer d'étudier et à réclamer ce droit.

La prise de parole par les enfants est aussi une valeur, identifiée chez certaines familles, transmise telle une sorte de principe de communication à respecter dans les échanges. Selon leurs dires, les enfants ayant acquis cette valeur la manifesteraient même en classe. Le respect des autres est aussi une valeur évoquée lors des entretiens. En effet, les familles en ont parlé en particulier lorsqu'elles ont dit avoir accepté les décisions de leurs enfants face à l'idée de persévérer à l'école ou, au contraire,

d'abandonner : *«oui elle m'a demandé de lui parler; je lui ai dit que si elle ne voulait plus aller à l'école, je ne vais pas la tabasser ou l'obliger»* (Fam. B : 364-365). De ce fait, les familles soutiennent apprendre à leurs enfants à avoir du courage et à développer le sens des responsabilités : il faut prendre des décisions et en assumer les conséquences. Ainsi, même lorsqu'il s'agit d'abandonner l'école, les parents respecteraient la décision de leurs enfants.

L'argent comme valeur importante au sein de certaines familles semble constituer une contrainte pour les enfants, au point où ils ont dû s'absenter de l'école, comme le laisse voir cet extrait : *«c'était l'avidité de gain peut-être! nous étions dans une période où il y avait l'école, mais nos parents ne nous ont pas permis de la fréquenter»* (Fam. A : 98-99). Il semble que certains parents trouvaient plus utile que les jeunes contribuent au revenu familial par leurs travaux, notamment aux champs, la situation financière étant privilégiée à la valeur d'éducation.

En plus des valeurs transmises, les événements biographiques au sein de la famille affectent la fréquentation scolaire et le sens que les enfants y donnent.

3.1.3.5 Évènements biographiques marquants

Certains événements biographiques semblent jouer un rôle dans le fait de rester à l'école ou non. En effet, plusieurs familles parlent de maladie ou de décès qui surviennent et qui entraînent des répercussions sur la fréquentation de l'école ou sur l'intérêt qui lui est porté.

Ainsi, dans une des familles, le fils raconte le moment où sa mère est devenue malade; il poursuit en rapportant que comme conséquences de cet événement, son père s'est remarié et lui a abandonné l'école pour aller travailler à l'extérieur du douar où il vivait : *«[...]dans les années 1970, elle était malade; ma mère est décédée en 2005 ou 2007; mon père s'est alors remarié et j'ai arrêté l'école coranique; je suis devenu un berger à l'âge de 6-7 ans»* (Fam. A : 66-70). Les suites de l'entretien permettent de comprendre que le décès de sa mère a entraîné une sorte de négligence à l'égard de son sort, donc des circonstances qui auraient conduit à cet abandon précoce. Dans une

autre famille, un fils raconte qu'il s'est vu incapable de poursuivre ses études en alphabétisation à la suite d'un accident ayant causé la dysfonction de l'une de ses jambes; il ne pouvait plus fournir un effort double, travailler et étudier, son handicap ne le lui permettait plus. Il a opté pour le travail (boutique d'alimentation à 10 mètres de sa maison) au lieu de se déplacer à l'autre douar pour aller à nouveau à l'école. Il n'a pu être opéré pour corriger son handicap en raison du coût élevé de l'opération. Incapable également de travailler, son état est devenu une contrainte aussi bien pour lui que pour toute la famille.

En synthèse

Les ressources (matérielles ou autres) mobilisées par la famille, le soutien apporté aux enfants, sur différents plans, les attentes exprimées et les valeurs transmises auraient un impact sur la mobilisation *sur* l'école. Les exemples présentés illustrent le fait qu'un manque de soutien de la part de leur famille, des besoins de base non satisfaits ou encore la négligence entraînée par des événements marquants sont susceptibles de ne pas favoriser la rétention des enfants à l'école. En conséquence, les enfants vont s'absenter, parfois carrément abandonner l'école. La section suivante traite du rapport des familles à la société et qui impacterait aussi leur rapport à l'école.

3.2 Rapport à la société

Le rapport à la société se définit par les différents regards posés par les familles sur le rôle joué par la Commune au niveau local, sur des aspects politiques (politiques nationales), économiques (situation socio-économique de la collectivité) et culturels (le capital culturel partagé par la collectivité). Cette catégorie a émergé à la suite d'une analyse inductive déployée sur les propos des familles. En effet, les familles évoquaient indirectement des aspects en lien avec la vie socio-économique de la Commune (par exemple, les infrastructures routières) quand elles parlaient de l'accès de leurs enfants à l'école.

3.2.1 Regards sur des aspects politiques

Lors des entretiens, les familles ont évoqué plusieurs fois la question des politiques nationales et du rôle joué par la Commune en rapport avec l'éducation dans les régions rurales. Les politiques nationales émanent de l'État marocain et affectent les régions rurales, par exemple la politique de recrutement par laquelle le ministère de l'Éducation effectue les affectations des enseignants pour ces régions ou encore celle de la formation des enseignants qui a trait à la qualification académique et professionnelle. Les familles s'expriment par rapport à ces politiques et à leurs impacts sur le déroulement de la scolarité de leurs enfants. Quant au rôle joué par la Commune rurale, il consiste à mettre en œuvre les différents projets et stratégies initiés par cette instance (comme l'aménagement des routes, la disponibilité de l'eau potable, des hôpitaux, des services sociaux, etc.) visant à améliorer et à gérer la vie des familles y appartenant.

(1) *Les politiques nationales.* Malgré l'isolement des familles interrogées par rapport aux grandes villes marocaines, quelques familles se disent bien concernées par les politiques décidées par l'État marocain. Elles ont parlé essentiellement des politiques de recrutement/affectation des enseignants et de leur formation. Elles ont notamment questionné la pertinence du recrutement de personnes issues de régions et villes très différentes de la leur sur le plan culturel et dialectal. En fait, les familles critiquent beaucoup la politique qui favorise l'envoi d'enseignants vers les régions éloignées, enseignants qui, du point de vue des familles, ignorent les spécificités régionales de l'endroit où ils sont affectés : *«ils habitent loin d'ici [...] le ministère a envoyé les enseignants dans une région rurale dépourvue de tout; qu'est-ce qu'ils vont faire, surtout avec des élèves dont la langue maternelle est le berbère?! ils ne se comprendront pas mutuellement»* (Fam. A : 242, 295, 297-300). Un membre d'une autre famille abonde en ce sens: *«non, je n'aimais pas l'arabe; [...] pas seulement à la maison mais tout le douar ne parle que berbère; si on était dans une région où on parle arabe, les enfants apprendraient mieux l'arabe et la maîtriseraient parce qu'elle est très importante quand on voyage ailleurs»* (Fam. B : 266, 270-272). En n'arrivant pas à s'entendre au plan de la langue de communication, certains élèves

perdraient leur intérêt à l'école et se verraient démotivés. Le fait que l'enseignant ne maîtrise pas la langue de la localité (berbère) et que l'enfant soit en situation d'«étrangeté culturelle» (Douville, 2002) face à une langue qui ne fait pas partie de son quotidien pourrait influencer sur son cheminement scolaire. De même, un enseignant venant d'une autre région, qui ne parle pas berbère et qui n'a pas de matériel pédagogique dans sa classe, manquerait de motivation face à son travail, du point de vue des familles.

Les familles ont aussi questionné la politique de formation initiale des enseignants. En fait, elles se disent insatisfaites de la qualité de la formation reçue par ceux nouvellement affectés à leur Commune. Elles soutiennent qu'ils ne sont que des stagiaires ou qu'ils ne détiennent que des licences⁴⁸, et qu'ils n'ont reçu que peu ou aucune formation pour enseigner dans leur région. Ces plaintes rejoignent les dires des anciens élèves quand ils parlent de leur relation avec les enseignants, particulièrement par rapport aux différentes activités pédagogiques animées par ces derniers. En fait, plusieurs d'entre eux rapportent que les enseignants ne créent pas des situations d'apprentissage pour enseigner les nouvelles notions. Selon ces élèves, il n'y a pas d'approche pédagogique ni de mise en situation en classe pour réaliser les nouveaux apprentissages; les élèves doivent simplement écrire les règles des leçons pour les mémoriser par cœur et faire les devoirs à la maison :

moi, j'étais brillant à l'école; j'obtenais toujours les meilleures notes, même si je ne comprenais pas beaucoup l'utilité de ce qu'on fait en classe; l'enseignant nous disait de mémoriser la règle de telle leçon à la maison; en classe, nous ne faisons que des exercices sans contexte ni intention, même si on ne comprend pas trop le sens [...] l'enseignant ne se donnait même pas la peine de nous expliquer adéquatement les leçons ni la tâche demandée. (Fam. E : 302-308)

Bref, à l'école, la mémorisation serait favorisée au détriment de la compréhension. Par ailleurs, d'autres politiques nationales comme *1 million de cartables* ou encore le *Transfert monétaire conditionnel* connu sous le nom *Tayssir* (cf. section 1.1.3.5 du Chapitre I) ont été des sujets à peine mentionnés par les familles. Ces programmes visent pourtant à apporter une contribution financière à des familles pauvres dans le

⁴⁸Soit l'équivalent du baccalauréat au Québec.

but d'agir sur l'abandon scolaire, en leur octroyant des bourses en fonction du niveau scolaire des enfants et de leur nombre. Ces programmes ont souvent pour condition la présence de l'enfant à l'école. Le fait que les familles en aient peu parlé me questionne. Sont-ils jugés inefficaces ? Les sommes versées sont-elles insuffisantes? Les familles jouent-elles de leur marge de manœuvre en réclamant les sommes proposées mais en ne remplissant pas la condition de la présence de l'enfant à l'école ? Plusieurs hypothèses pourraient être examinées pour comprendre pourquoi elles n'en n'ont pas parlé.

(2) *Le rôle joué par la Commune.* La Commune rurale est une instance administrative de gouvernance qui est responsable du bien-être des habitants d'une région rurale. Or les familles relèvent plusieurs éléments qui seraient mal administrés par la Commune, déplorant notamment l'état des infrastructures de leur région. Ainsi, elles blâment les responsables les représentant dans la Commune de ne pas construire les routes, les écoles, les hôpitaux nécessaires aux besoins de la population et de ne pas mettre à sa disposition de l'eau potable. Ce sont des besoins essentiels qui seraient mal rencontrés, comme le signale une famille dans cet extrait :

qui devrait normalement s'occuper de ces problèmes d'infrastructure? c'est la commune rurale, le président de la commune ainsi que les élus qui devraient trouver des solutions à ce type de problèmes [...] il fallait travailler et consolider les infrastructures de l'eau potable, les routes, les écoles, les mosquées, etc. [...] ils ne s'intéressent pas à ces besoins vitaux. (Fam. A : 573-576, 580-581, 585)

Les familles semblent se soucier beaucoup de ces besoins essentiels parce que si les routes ne sont pas construites, l'intégrité physique des enfants est mise en danger lorsqu'ils ont à se rendre à l'école. En effet, elles rapportent que lorsque la rivière déborde, les enfants doivent la traverser et risquent de se noyer en le faisant. Ce manque de routes liant les résidences à l'école causerait des absences répétées et éventuellement des abandons scolaires.

Les familles parlent aussi de l'importance des hôpitaux dans la région qui peuvent contribuer à réduire les cas de maladies qui entraînent l'absence ou le manque de concentration dans les classes, voire à limiter le taux de mortalité chez les enfants.

Elles font valoir que la santé est un droit dont tout être humain doit bénéficier; un enfant en bonne santé physique est un enfant en bonne santé scolaire aussi. Une des familles rapporte qu'un enfant de la famille voisine a dû abandonner l'école après de multiples absences causées par des problèmes répétitifs avec ses amygdales. Lorsque l'enfant a commencé à faire l'expérience de maux de cœur aussi, la famille a décidé de le retirer de l'école, espérant qu'un jour elle pourrait l'amener chez un médecin dans une ville puisqu'il n'existe qu'un dispensaire non fonctionnel dans le douar, selon la famille.

Également, les enjeux autour de l'accessibilité de l'eau sont d'importance pour plusieurs familles. Il semble que l'eau potable soit à la baisse dans les sources à cause des années consécutives de sécheresse, et que cette situation aurait même engendré des conflits entre familles qui doivent se répartir cette denrée rare. De plus, certains anciens élèves, notamment les filles, avouent avoir manqué l'école pour aller chercher l'eau pour toute la famille.

Enfin, et malgré la présence d'écoles satellites dans la région, les familles souhaitent avoir davantage d'écoles qui seraient plus proches de leurs maisons. Cela dit, certains élèves parcourent des distances de 1 à 2 km pour atteindre leur école, ce qui est inacceptable pour les familles. Elles s'inquiètent de la sécurité de leurs enfants qui rencontrent plusieurs obstacles sur la route (ex : cru des rivières, route déserte, etc.). En outre, elles réclament plus de lycées collégiaux pour encourager leurs enfants à continuer les études au-delà de l'école primaire. Leur rareté expliquerait en grande partie le taux d'abandon scolaire après l'école primaire, notamment celui des filles que les familles ne laissent pas partir dans une autre ville pour étudier. Elles justifient cette interdiction de deux manières, soit le manque de moyens financiers (logement, nourriture, etc.) et leur inquiétude quant à la sécurité de leurs filles. Le facteur culturel⁴⁹ (assurer l'honneur de la fille et ainsi celui de la famille) joue un rôle certain par rapport au fait que certaines jeunes filles ne vont presque jamais au-delà du primaire.

⁴⁹ Ce point lié à l'aspect culturel sera traité en détail à la section 3.2.1.3.

Le regard posé sur des aspects émanant des politiques nationales et du rôle joué par la Commune s'arrime à celui qui est posé sur des aspects socio-économiques qui touchent directement les familles et qui donnent à mieux comprendre leur rapport à la société dans ses répercussions sur la scolarité de leurs enfants.

3.2.1.2 Regards sur des aspects socio-économiques

Le regard sur des aspects socio-économiques est posé au plus près des considérations de la vie quotidienne pour les familles de cette région rurale. D'abord, à la situation économique de la Commune, en particulier le fait qu'elle dispose ou non de richesses naturelles (eau, forêt, etc.) ou industrielles (mines, etc.) à exporter et de terres fertiles à cultiver pour la production maraîchère, la présence de l'école et le coût de la vie par rapport au revenu potentiel des familles. Également, au coût d'opportunité, c'est-à-dire à l'évaluation des avantages/désavantages du fait de retirer les enfants de l'école afin qu'ils aillent travailler pour gagner de l'argent qui aidera leur famille à assumer le coût de la vie. Enfin, aux relations que les familles entretiennent entre elles, qu'elles soient harmonieuses ou non, qui se manifestent en termes de soutien moral ou matériel.

3.2.1.2.1 Situation économique de la Commune

La situation économique de la Commune peut être examinée au travers des propos des familles ayant porté sur les sources de revenus de cette Commune, sur la présence d'écoles sur son territoire et sur les coûts de la vie par rapport aux revenus des familles.

(1) *Les sources de revenus de la Commune.* Lorsqu'elles évoquent cet aspect, les familles mettent l'accent sur la pauvreté de la région; les sources de revenus pour la Commune seraient restreintes, se limitant à une industrie minière et à l'agriculture. Si plusieurs compagnies exploitent des mines d'argent et d'autres métaux après avoir demandé des autorisations délivrées par l'État, les habitants de la Commune ne bénéficieraient que très peu des profits réalisés, selon les accords conclus. Le seul point positif d'après les familles, c'est que ces compagnies engagent des travailleurs occasionnels issus de leur

Commune. Alors certains jeunes enfants (décrocheurs ou non-scolarisés) ainsi que leurs parents travaillent dans ces mines; les journées de travail sont très longues et pourtant ils n'en tirent qu'un maigre salaire. Également, les familles soutiennent que les membres qui y travaillent risquent leur vie pour gagner ce salaire, jetant des doutes sur la sécurité et les conditions de travail qui règnent dans ces mines.

L'agriculture serait la deuxième source de revenus pour la Commune et les familles. Cependant, celles-ci rencontrent un ensemble de problèmes lors de l'exploitation des terres. De fait, malgré la richesse sous-terrainne de cette région, les autorités locales n'ont pas renforcé les infrastructures routières afin de faciliter les déplacements. Ainsi, les familles ont beaucoup de difficultés à rejoindre leurs terres de culture situées à des kilomètres de leurs logements à cause des longs détours à faire pour s'y rendre. De plus, ces terres à cultiver sont d'une rentabilité relative puisque, d'une part, elles dépendent de la pluie [rare dans cette région] et, d'autre part, elles se trouvent dans des endroits rocheux, ce qui libère peu d'espace pour accueillir des variétés de produits destinés à la consommation locale. Également, les familles déplorent le manque de moyens pour avoir accès à l'eau qui se trouve sous la terre; elles évoquent la pénurie de puits servant de réservoirs pour l'eau qui permettrait d'arroser suffisamment leurs champs. Elles font ainsi un lien entre la situation économique de la Commune qu'elles déplorent et le manque de moyens pour exploiter leurs propres terres. Certains anciens élèves justifient leur abandon scolaire par cette situation économique difficile à laquelle ils disent ne pouvoir être indifférents; certains d'entre eux ont décidé soit d'aller travailler dans les champs, soit de chercher un travail hors du douar.

(2) *La construction des écoles.* Toujours en relation avec la situation économique de la région, les familles soulèvent un autre point qui semble avoir beaucoup d'importance lorsqu'elles parlent de l'abandon scolaire: les écoles ont été construites récemment. Par exemple, dans la région de Tidili, le lycée collégial n'a existé qu'en 2012 alors que c'est dans les années 1990 que l'école primaire a été construite dans un autre douar. Cette situation, liée entre autres aux ressources financières de la

Commune, aurait contribué à la non-scolarisation d'un très grand nombre de parents et d'enfants : l'école n'existait simplement pas quand ils avaient l'âge requis pour la fréquenter; dans certains douars, ils ont pu la fréquenter mais uniquement jusqu'à la fin du primaire. Cependant, la majorité des adultes ne serait pas allés à l'école.

Cette situation aurait eu des répercussions non seulement sur la non-fréquentation des parents de l'école, mais aussi sur les enfants âgés, par exemple de 12 ans, qui ont fréquenté l'école avec des élèves beaucoup plus jeunes qu'eux; la plupart auraient fini par l'abandonner de ce fait. En outre, la création tardive des écoles a fait en sorte que les parents, qui n'avaient pas eu la chance d'y aller eux-mêmes, se sont trouvés dépourvus de connaissances académiques et donc incapables d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs et à réviser leurs leçons; ils n'ont pu fournir un soutien à leurs enfants sur ce plan. Les familles font valoir que cette situation a été défavorable à plusieurs enfants, au plan du rendement scolaire, par rapport à certains de leurs pairs qui ont eu un soutien de leurs parents. Une famille a fait un lien explicite entre cette situation et la valorisation de l'école : *«en fait, il faut que les parents aient été à l'école pour comprendre l'importance de l'école et alors la transmettre à leurs enfants»* (Fam. B : 419-421).

Comme on peut l'anticiper, la création tardive de l'école a affecté le degré de scolarisation moyen des membres de la Commune. Ils déplorent cette situation, notamment le fait que l'absence de lycées collégiaux à proximité les a obligés à mettre fin prématurément à la scolarité des enfants.

(3) *Le cout de la vie par rapport aux revenus des familles.* En parlant de la situation économique générale de la Commune pour expliquer en partie l'abandon scolaire des enfants, les familles évoquent aussi le cout élevé de la vie par rapport à leurs revenus. La création tardive des écoles entraine des couts importants pour maintenir les enfants dans le système scolaire; elles doivent notamment payer pour les mettre dans des internats afin qu'ils continuent leur scolarité jusqu'au lycée collégial. Leur manque de ressources financières serait à l'origine des interruptions et/ou abandons scolaires, comme en témoigne ce propos: *«c'est quelque chose que je n'ai pas souhaité, je*

voulais terminer, mais je n'avais pas les moyens financiers pour aller au lycée collégial» (Fam. C : 401-402).

D'autres témoignages suggèrent que des élèves ont dû laisser tomber l'école pour subvenir aux besoins de la famille, particulièrement si le père souffre d'une maladie, s'il n'a pas un revenu suffisant et/ou stable ou encore s'il est incapable de travailler pour d'autres raisons (ex : handicap). Plaçant en parallèle le cout élevé de la vie par rapport à leur état général de pauvreté, la possibilité de continuer à fréquenter l'école et à bien y travailler devient un peu utopique, admettent les familles interrogées. Les anciens élèves, rencontrés au sein de leurs familles, considèrent d'ailleurs qu'être responsable veut dire sacrifier les études afin de s'assurer qu'il y ait du pain sur la table pour la famille. Ils décrivent cette réalité comme une lutte incessante au regard des conditions de vie qui les dépassent. Par exemple, un travailleur dans une mine peut recevoir un maximum de 10\$/jour ou 300\$/mois, alors que les achats de nourriture peuvent constituer jusqu'aux deux tiers du salaire mensuel. Dans certains cas, les familles ne gagnent pas d'argent du tout et vivent alors de ce qu'elles cultivent sur leurs terres ou du bétail qu'elles possèdent qui leur procure lait et viande.

Devant une situation économique familiale qualifiée par les familles de critique, les parents se trouvent contraints de faire des choix d'emploi qui sont dans certains cas difficiles. Le premier cas de figure est celui des hommes qui se déplacent pour travailler comme ouvriers occasionnels dans une mine principalement, ou ailleurs comme dans cet exemple d'un père qui est allé travailler dans un café comme serveur à un très jeune âge, hors du douar, une expérience jugée peu rentable:

au début je travaillais comme serveur dans un café à Casablanca; ce n'était pas un travail stable et à temps plein; parfois je travaillais deux fois par semaine et parfois une seule fois par semaine; alors j'ai arrêté en 1997 parce que cette situation n'était pas rentable. (Fam. A : 45-48)

Le deuxième cas de figure est celui des hommes qui acceptent d'être payés avec un salaire médiocre, par exemple en étant berger : ils conduisent le bétail des voisins au pâturage pour gagner quelques sous. Ceux qui se cadrent avec ce dernier cas de figure avouent qu'ils font ce genre de travail malgré eux; les circonstances socio-

économiques défavorables les contraindraient à accepter ce genre de travail peu payant. Ils affirment que le cout de la vie qui ne cesse de monter ne leur laisse pas de choix; ils doivent chercher n'importe quel emploi afin de subvenir aux besoins de la famille. D'autres pères de famille, plus chanceux, auraient trouvé une place dans des sociétés exploitant des mines. Cependant, ce travail, qui est dur physiquement et risqué (absence de mesures strictes de sécurité selon les parents), leur demande soit un déplacement quotidien de deux ou trois heures de marche, soit un séjour de quelques mois, loin de leurs familles (ex : Fam. B : 197-198). Cette absence du responsable de la famille désavantage les enfants qui fréquentent toujours l'école puisqu'il n'assure pas le suivi avec l'enseignant et ne contribue pas au soutien nécessaire pour leur réussite. En effet, ce sont les pères qui sont les plus scolarisés, les mères étant souvent analphabètes, et qui donc sont les seuls à pouvoir accompagner leurs enfants sur le plan scolaire. Ouvrir de petits commerces fait aussi partie des options de travail de certaines familles, par exemple une boutique pour vendre des aliments. C'est le cas d'un ancien élève et actuellement chef de famille qui a ouvert une boutique de produits alimentaires, mais dont le revenu est très modeste, selon ses propres dires (Fam. C). Malgré cela, il soutient qu'il est satisfait de ce qu'il fait dans la vie et espère que ses maigres revenus soient suffisants pour subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille.

3.2.1.2.2 Cout d'opportunité

Le cout d'opportunité met en jeu l'envoi à l'école ou la retenue de l'enfant auprès de la famille selon le degré de «rentabilité» jugé par cette dernière; il est étroitement lié à la situation financière de la famille. Dit autrement, le cout d'opportunité correspond à la valeur de la décision de substitution à laquelle les parents renoncent (travail des enfants) en envoyant leurs enfants à l'école (Atchoarena et Gasperini, 2005). Dans un milieu aussi pauvre que celui où s'est tenue la recherche, la rétention des enfants pour travailler devient une option sérieuse.

D'anciens élèves affirment qu'ils étaient contraints de s'absenter de l'école ou quasiment de la quitter eu égard au manque de ressources matérielles au sein de leur

famille. Ils font valoir que la décision n'était pas toujours prise uniquement par les parents, mais qu'ils y ont aussi contribué, dans plusieurs cas pour favoriser un gain matériel et rapide pour la famille par opposition à un gain éventuel, après un certain nombre d'années d'étude. Bref, l'urgence des besoins aurait guidé la décision d'abandonner l'école. Les familles soutiennent que c'est le devoir des enfants de contribuer aussi à répondre à ces besoins pressants: *«oui, ils sont sortis de l'école pour aller travailler et aider à subvenir aux besoins de la famille; la vie est dure et il fallait un coup de main de leur part»* (Fam. B : 86-87). Bien que les parents essaient de maintenir leurs jeunes à l'école, les circonstances économiques, auxquelles ils sont confrontés, les obligent à emprunter ce chemin qu'ils disent regretter, néanmoins. Il convient de nuancer en précisant que pour une grande majorité de familles, cette décision de garder l'enfant à la maison pour travailler aux champs entraînent le plus souvent des absences répétitives de l'école, et non nécessairement son abandon complet. Ainsi, le travail des jeunes enfants serait saisonnier, selon les récoltes par exemple, et expliquerait des absences de 2 à 3 jours de l'école. Cependant, ces absences ponctuelles auraient des conséquences sur le rendement scolaire des jeunes, ce qui, aux dires des familles, peut contribuer ultimement à l'abandon définitif de l'école, comme c'est le cas de ces deux filles qui sont parties travailler comme servantes dans des familles habitant de grandes villes : *«pour travailler; on avait besoin des sous; il n'y avait pas d'argent, alors elle travaillait comme une bonne chez les familles à Casablanca»* (Fam. D : 177-178), explique une mère de famille, avec grande peine.

3.2.1.2.3 Relations entre familles

Le regard porté sur les aspects socio-économiques qui affecteraient la situation de l'abandon scolaire des enfants concernent aussi les relations entre les familles. Certaines témoignent des relations qu'elles entretiennent avec d'autres, principalement en termes de courtoisie et de soutien, surtout matériel. En effet, le manque de revenu familial généralisé et de satisfaction des besoins de base incitent certaines familles appartenant à la même Commune rurale à se mobiliser pour s'entraider, particulièrement au bénéfice de celles qui sont les plus démunies. Elles

leur rapportent de la nourriture, des vêtements et même de l'argent, comme le laisse comprendre cet extrait : «*c'est seulement les gens qui nous aidaient; ils nous donnaient de l'argent, des vêtements, de la nourriture et beaucoup de choses*» (Fam. A : 194-195). Les familles interrogées font valoir que la valeur de solidarité entre familles caractérise cette région au sud du Maroc; elle est nécessaire en raison de la vie qui y est rude. Les gens de la Commune rurale se connaissent à tel point qu'ils sont au courant des moindres détails personnels de la vie de leurs voisins. Cette entraide entre les familles fait en sorte que certains des enfants, qui se seraient vus obligés de quitter l'école pour aller chercher de l'argent à cause de l'insatisfaction des besoins de base (nourriture, vêtements, etc.), peuvent continuer à fréquenter l'école, comme le précise la Famille A. Ainsi, les relations de solidarité entre familles contribuent indirectement à la rétention scolaire, et ce, même si elle est fragile.

En synthèse

Le regard porté par les familles sur des aspects socio-économiques met en relief qu'ils joueraient un rôle très important dans les représentations des familles qui affectent le maintien ou le retrait des enfants de l'école. Comme les familles l'ont rapporté, la pauvreté, le cout élevé de la vie, le cout d'opportunité, l'absence de l'école de façon même ponctuelle, etc., sont des éléments qui contribuent à la vulnérabilité des enfants vis-à-vis l'abandon scolaire; plusieurs enfants semblent devoir quitter l'école pour venir en aide à leur famille dont les besoins de base ne sont pas satisfaits, et ce, malgré certains programmes nationaux (ex :*Un million de cartable* et *Opération Tayssir*) dont les familles ont peu parlé.

Dans le point suivant, je traite des aspects culturels impactant sur la scolarité / l'abandon de l'école des enfants, à partir des propos des familles qui en témoignent.

3.2.1.3 Regards sur des aspects culturels

Par aspects culturels, j'entends l'ensemble des croyances ou convictions plus ou moins tacites, plus ou moins partagées, qui régissent les relations quotidiennes au sein des familles, qui orientent les modes de dire et de faire. Cette catégorie concerne ainsi

des croyances à l'égard de l'éducation des filles et de leur prise de parole, des tâches ménagères et de la distribution du pouvoir au sein de la famille. Ces croyances pourraient refléter celles qui sont courantes au sein de la Commune, c'est-à-dire que certaines des idées exprimées par les familles seraient le reflet des idées généralement admises dans ces régions rurales, telles des références socioculturelles communes qui permettent d'interagir de manière compétente à l'appui d'une connaissance des règles d'une société donnée, à une époque donnée (Giddens, 1987).

3.2.1.3.1 *Éducation des filles*

En s'exprimant sur des décisions prises par la famille en rapport à l'école, les parents ainsi que leurs enfants conviennent certaines croyances culturelles dans leurs explications, incarnées dans les pratiques habituelles familiales et communales. Les propos des familles, en général, convergent autour de la problématique liée à la scolarité des filles en particulier. En effet, elles admettent qu'une fille n'est pas autorisée à voyager toute seule et à étudier loin de sa famille, à moins qu'elle soit accompagnée par sa mère, principalement. C'est une coutume qui puise ses fondements dans la culture berbère : selon cette dernière, la présence maternelle agit comme un «ange gardien» de la jeune fille, c'est-à-dire qu'elle la protège physiquement et en garantit la vertu. Les familles justifient cette coutume par une inquiétude de la violation de l'honneur de la fille, une éventualité qui, dans cette culture, entraînerait un déshonneur pour toute la famille, pour longtemps. Les Berbères considèrent que la fille est le symbole de la pudeur et de la vertu et qu'elle a le devoir de les préserver en protégeant son corps de toute violation (essentiellement sexuelle). En faisant son «devoir», la fille garde non seulement son honneur intact, mais aussi celui de toute la famille et l'inverse est aussi vrai. Ce genre de sujet fait partie des ententes tacites entre les membres de leur groupe; il reste un tabou, même si étonnamment, les familles l'ont admis explicitement. Conséquemment, elles vont s'abstenir d'envoyer leurs filles hors du douar pour continuer leurs études au lycée collégial et au lycée qualifiant par la suite. De ce fait, les études des filles ne dépassent jamais le primaire dans cette région du Maroc : *«en fait, les gens s'inquiétaient beaucoup pour leurs filles; alors ils ne les laissaient pas s'aventurer à un endroit qui*

leur est inconnu; c'était difficile pour eux de les envoyer toutes seules» (Fam. C : 425-427).

Cependant, selon certains anciens élèves, les mentalités commencent à changer, les dimensions culturelles n'étant jamais liées à des états fixes; les filles sont envoyées dans d'autres villages pour terminer leur scolarité au lycée collégial et au lycée qualifiant. Ils soutiennent qu'un grand effort a été fourni pour sensibiliser les familles à l'importance de l'école pour les filles. Ces anciens élèves se sont organisés dans des associations à vocation sociale, culturelle et sportive au niveau local pour multiplier les rencontres avec les familles, afin de les convaincre de l'utilité de l'école; l'objectif aurait été atteint auprès de certains parents, grâce à ces différentes campagnes de sensibilisation. C'est ce qui est soutenu dans cet extrait :

mais maintenant les familles commencent à changer cette mentalité; cette année, nous avons envoyé une fille au lycée collégial [...]; on l'a envoyée pour étudier et elle a réussi son année; et l'année prochaine, nous allons envoyer 3 ou 4 autres filles au lycée collégial. (Fam. C : 393-394, 396-397)

Il semble que le fait d'avoir changé leur façon de voir la scolarité des filles est une fierté pour toute la Commune.

3.2.1.3.2 Prise de parole par les filles

Certaines règles régissent aussi les relations au sein de la famille, et celles se rapportant à la prise de parole a aussi fait l'objet de discussions lors des entretiens. Plusieurs jeunes filles (anciennes élèves) arguent qu'elles avaient le droit de s'exprimer et de faire valoir leur point de vue à l'intérieur de leur famille. Elles soutiennent que ce n'était pas habituel avant ou l'était peu. En effet, il semble que maintenant, les filles manifestent leur point de vue quand à la poursuite ou non de leurs études, comme le mettent en exergue ces deux extraits : *«j'avais dit non à papa plusieurs fois [en ce qui concerne l'abandon scolaire], mais sans résultats»* (Fam. A : 521), *«je leur ai dit que je ne voulais plus y [école] retourner»* (Fam. B : 298). Il ressort de ces deux assertions que la prise de parole par les filles constitue certainement une évolution au sein des familles, mais qui ne veut pas nécessairement dire que leur point de vue est respecté. Autrement dit, il peut aller à l'encontre de la

volonté de certains membres de famille et de leurs intérêts, et si ce sont des membres qui détiennent du pouvoir au sein de la cellule familiale, le principal étant financier, il a peu de chance d'être pris en compte.

3.2.1.3.3 *Tâches ménagères*

Un autre aspect culturel se rapportant à des croyances, qui permet d'apprécier le rapport des familles à la société, concerne la responsabilité des tâches ménagères, un sujet évoqué lors des entretiens. Les familles considèrent que les tâches ménagères sont une «spécialité féminine»; autrement dit, ce sont les filles, et non les garçons, qui doivent prendre en charge ce travail à la maison. Les garçons, par contre, assurent tout ce qui est de l'ordre d'un travail aux exigences physiques en dehors de la maison. Ainsi, les filles héritent de leurs mères du travail domestique (la préparation de la nourriture pour toute la famille, le lavage des vêtements, le travail aux champs, etc.), alors que les garçons héritent de leurs pères le travail physique extérieur. Les familles envisagent ces tâches ménagères comme un devoir à faire de même importance que d'aller à l'école pour y faire des apprentissages de base. Cet état des faits aurait contribué non seulement à des absences répétitives, mais aussi à des abandons scolaires des filles, comme l'exprime cette ancienne élève en réponse à la question concernant les absences survenant à certaines périodes de l'année : *«oui, quand j'avais un travail à faire à la maison, je n'allais pas à l'école et je restais à la maison»* (Fam. B : 176-177). Ces absences séquentielles causeraient un désintérêt chez ces filles, un sentiment d'être dépassée dans les apprentissages académiques, qui finirait par l'abandon permanent de l'école. La même famille avoue d'ailleurs avoir exercé quelques pressions sur leur jeune fille pour qu'elle abandonne l'école, afin que celle-ci assume une plus grande part des responsabilités relatives aux différentes tâches ménagères. Si, pour quelques-unes, les tâches ménagères constituent une obligation, pour d'autres, elles représentent plutôt un loisir, comme le laisse voir cette réponse à une question concernant les devoirs : *«on aimerait aller au pâturage à la place»* (Fam. D : 59). En outre, la situation économique de la famille fait en sorte qu'au lieu d'engager des personnes qui aideraient à cultiver les champs ou à faire les

récoltes, les familles demandent aux jeunes de s'absenter de l'école pour faire le travail, puisqu'elles n'ont pas à les payer.

3.2.1.3.4 *Partage du pouvoir*

Le partage du pouvoir offre un élément parmi d'autres de compréhension du phénomène de l'abandon scolaire. Il met en jeu des rapports de genres, ainsi que d'âges.

Ainsi, certains parents rapportent que des pouvoirs sont délégués aux jeunes qui contribuent financièrement à la famille; ce sont souvent les seuls travailleurs dans la famille, laquelle dépend entièrement de leurs revenus. Ce sont exclusivement des fils du chef de famille; ils sont autorisés à prendre des décisions peu importe le point de vue des autres membres de la famille, y compris la personne concernée au premier plan par la décision à prendre :

ce sont ses frères qui ont décidé ça; ils ne voulaient plus qu'elle continue à aller à l'école; ils nous ont dit qu'elle n'irait plus au lycée collégial l'année prochaine, alors nous lui avons transmis cette information [...] ce sont les seuls travailleurs dans la famille. (Fam. A : 450-452, 465)

Les parents considèrent qu'ils ne peuvent rien faire face à un pouvoir qui met en jeu leurs besoins essentiels. Ainsi, si les frères qui gagnent de l'argent jugent que leur sœur doit arrêter l'école, elle arrête d'y aller; il n'y a pas de marge de manœuvre possible.

Dans cette veine, et toujours autour de cette question de distribution du pouvoir, il convient de souligner que les jeunes filles et les femmes sont tenues parfois d'exécuter certains ordres, qu'ils soient émis par un oncle, un grand frère ou tout autre membre masculin de la famille. C'est ce qui est explicité dans l'extrait suivant : «*c'est mon oncle qui me l'avait proposé [...] en fait, avant que je ne quitte l'école, il m'avait demandé de l'accompagner à Casablanca*» (Fam. D : 171, 175). On comprend donc de cet extrait que l'oncle a demandé à sa nièce de l'accompagner à Casablanca pour travailler comme servante dans une famille. Vraisemblablement, cette jeune fille n'a pas eu d'autres choix que de le suivre.

En synthèse

De ces aspects culturels, il se dégage que l'abandon pour la rétention scolaire relève d'une décision en grande partie soumise aux rapports de force au sein des familles qui favorisent nettement les hommes qui les soutiennent financièrement et qui sont plus âgés que les autres. En conséquence, ce sont les jeunes filles qui, malgré leur prise de parole, ne décident pas toujours de leur sort en ce qui concerne l'école. Par ailleurs, nuancions en soulignant qu'il semble y avoir des familles pour lesquelles la longue scolarité des filles est importante, et qui par conséquent les encouragent à exceller et à rester à l'école. Enfin, ces aspects culturels donnent à voir les représentations des familles quant à l'image qu'elles projettent dans la société : la protection de la vertu des jeunes filles semble constituer une qualité qu'elles revendiquent aux yeux des autres familles.

Vers une compréhension de l'abandon scolaire

La description organisée du contenu des entretiens réalisées avec six familles met en relief que le phénomène de l'abandon scolaire dans cette région du Maroc ne peut s'expliquer uniquement en relation avec des éléments propres à l'école, mais aussi avec des aspects socio-économiques et culturels : la situation socio-économique de la Commune, les valeurs enracinées dans la société et qui sont transmises dans les pratiques quotidiennes, la situation familiale, les croyances (culturelles, religieuses, etc.) qui dictent les relations au sein des cellules familiales entre autres, etc., participent aussi de la compréhension de ce phénomène complexe et situé.

Par ailleurs, ce qui ressort d'une lecture transversale de l'ensemble de ce chapitre, c'est que le phénomène de l'abandon scolaire s'ancre dans des interactions multiples et complexes. Le chapitre suivant jettera justement une lumière sur celles-ci, et ce, en termes de modes d'interactions et de conventions sociales qui seraient impliqués dans des négociations sociales menant à l'abandon de l'école par les jeunes. Comme on le verra, ce deuxième registre d'analyse est appuyé théoriquement sur une perspective interactionniste.

Chapitre IV Modes d'interaction et conventions sociales au cœur de l'abandon scolaire

Ce deuxième registre d'analyse se veut un nouvel éclairage sur l'abandon scolaire dans les régions rurales au Maroc, posé par un regard transversal interactionniste sur le registre précédent. Sous cette lorgnette, il émerge du point de vue des familles restitué des «modes d'interaction» qui les lient à l'école et plus largement à la société, de même que des conventions sociales, soit deux niveaux d'interaction qui font partie des négociations sociales conduisant graduellement à l'abandon scolaire d'un enfant.

Ainsi, dans un premier temps, je présenterai l'interactionnisme symbolique comme cadre interprétatif, un courant qui conduit à aborder les phénomènes sociaux sous l'angle des interactions. Dans un deuxième temps, je présenterai les différents modes d'interaction repérés, soit l'ajustement, la tractation, la séduction, la complicité, la confrontation, la négation, la marginalisation et l'exclusion. Enfin, je consacrerai le dernier point à une discussion autour des conventions sociales étroitement liées à ces modes, conventions qui constituent un deuxième degré d'interaction selon Becker (1982) et Peneffe (2014). Elles concernent le rapport à l'enseignant et la scolarité des filles qui participe de la distribution des rôles selon le genre au sein de la famille.

4.1 Interactionnisme symbolique comme cadre interprétatif

Pour expliquer les phénomènes sociaux, le courant de l'interactionnisme symbolique a fait ses preuves, et ce, dans de nombreux domaines. S'il a émergé vers la fin du XIXe siècle, c'est surtout dans les années charnières 1950-1960 au département de sociologie de l'Université de Chicago qu'il s'est constitué en une perspective fédérée par quelques postulats théoriques et surtout la primauté de l'enquête empirique. La fécondité des travaux d'auteurs tels Erving Goffman, Howard S. Becker et Anselm Strauss ont largement contribué à la diffusion de la perspective, de même que la traduction de leurs ouvrages en français depuis une quinzaine d'années.

L'interactionnisme symbolique conduit à concevoir le monde social sous l'angle des interactions, comme le relèvent Morrissette, Guignon et Demazière (2011) : la société est «en composition et recomposition continues à travers les interactions entre acteurs et à travers les interprétations croisées organisant ces échanges et les ajustements qui en résultent» (p.1). Dans ce sens, l'interactionnisme symbolique met en relief un ordre social qui résulte non de la coercition exercée par les groupes dominants imposant leurs normes et leurs valeurs, mais des interactions d'acteurs sociaux qui exercent leur marge de manœuvre et négocient en permanence leur expérience.

Morrissette (2010), qui met aussi en exergue le caractère non déterministe de ce courant, relève qu'il s'inscrit aussi dans une perspective pragmatique qui privilégie l'analyse fonctionnelle des phénomènes sociaux :

[selon le courant interactionniste], les normes et les règles sont ainsi l'objet d'une relecture constante, d'une négociation sociale; elles ne s'imposent pas comme telles de l'extérieur dans un jeu de forces sociales qui pourrait échapper aux acteurs: ce sont eux qui les (re)produisent continuellement dans leurs activités. En d'autres mots, les normes et les règles sont conçues tels des «arrangements» entre acteurs. (p. 53)

La question des «arrangements» est donc au cœur de l'interactionnisme symbolique qui met en lumière les processus sociaux qui sous-tendent les conduites des acteurs qui s'ajustent les uns aux autres, pour que «ça marche», pour que les choses fonctionnent généralement rondement, en douceur. Pour Becker, figure de proue de l'interactionnisme symbolique, lors d'un entretien accordé au magazine «la vie des idées» (Peretz, Pilmis & Vezinat, 2015), les conventions sociales jouent un rôle important à cet égard; les acteurs agissent vis-à-vis des objets, des symboles ou des événements sur la base des significations partagées élaborées dans le contexte d'une interaction et qui facilitent les échanges et leurs ajustements mutuels. Ces «compréhensions partagées», comme les désigne l'auteur, ne supposent pas nécessairement une même lecture du monde par les acteurs, mais elles leur permettent d'anticiper les réactions des uns et des autres dans certaines circonstances, dans une certaine limite, tel que le reflète Trottier (1987) :

les acteurs sociaux peuvent aussi constater que leur définition de la situation est différente de celle des autres, et entrer dans un processus complexe et souvent informel de négociation au cours duquel ils essaient de faire prévaloir leur propre définition. Leur marge de négociation est cependant limitée par plusieurs facteurs, notamment la connaissance préalable qu'ils ont des autres acteurs, le statut qu'ils occupent dans le contexte où ils entrent en interaction, et les ressources dont ils disposent. (p.7-8)

Ainsi, les acteurs coopèrent sur la base de conventions qui facilitent leurs interactions, mais ils n'ont pas le plein contrôle sur leur action qui implique celle des autres. Comme le relève Morrissette (2010), cette idée de coopération ne doit pas être interprétée dans le sens moral du terme. De fait, dans une perspective interactionniste, les relations sociales ne sont pas pensées uniquement en termes de cordialité, d'entente ou de transparence; les conflits sont intégrés à l'action collective et donc les acteurs sociaux, en définissant la situation et en interagissant avec leur entourage, peuvent aussi s'engager dans des turbulences, des tiraillements ou des impasses. La citation de Trottier (1987) met aussi en relief un élément central de l'interactionnisme symbolique, soit le concept de «définition de la situation», initialement avancé par Thomas (1923) : la coopération entre acteurs s'enracine dans leurs définitions croisées de la situation, c'est-à-dire leur façon de l'envisager, leur manière de la cadrer, leurs interprétations des obstacles qu'ils croient devoir affronter et des choix qu'ils pensent avoir. Il n'importe pas de savoir si leurs interprétations sont justes; comme le soutiennent Thomas et Thomas (1928) avec leur célèbre phrase : *«If men define situations as real, they are real in their consequences»* (p. 572, dans Poupart, 2011). En d'autres termes, si les acteurs considèrent une situation comme réelle, ils agiront en conséquence. Dans cette perspective, les ajustements entre acteurs s'effectueraient à partir des significations qu'ils engagent constamment dans leurs conduites, des interprétations qui leur permettent de «définir la situation» et tenant compte des autres. Ainsi, pour comprendre les conduites des familles au regard de l'abandon scolaire, il convient de s'intéresser à leur «définition de la situation», au sens qu'elles accordent à leurs expériences en tenant compte du jeu des autres acteurs sociaux comme l'école, des rapports d'altérité qui les lient.

C'est donc à partir de ces appuis théoriques que j'ai dégagé des «modes d'interaction» (Morrissette, 2013) vis-à-vis l'école et, par extension, vis-à-vis la société: l'ajustement, la tractation, la séduction, la complicité, la confrontation, la négation, la marginalisation et l'exclusion. Ces modes renseignent la nature des interactions qui s'inscrivent dans des négociations sociales pouvant mener éventuellement à l'abandon scolaire. Ainsi, j'illustre d'abord comment ces modes d'interaction se déploient dans ce milieu rural, du point de vue des familles, modes qui incitent à une discussion sur la nature des relations qui lient les familles et l'école et qui pourraient expliquer en partie l'abandon scolaire des enfants. Ensuite, je discuterai des conventions sociales liées à ces modes d'interaction, en tentant d'en restituer le caractère dynamique et évolutif.

4.2 Modes d'interaction participant du phénomène de l'abandon scolaire

Dans les six entretiens que j'ai effectués auprès des familles ayant vécu l'abandon scolaire de l'un ou plusieurs de leurs enfants, j'ai repéré certains des différents modes d'interaction déjà dégagés de manière inductive par Morrissette (2013) dans une récente étude des échanges entre des enseignants et leurs élèves : l'ajustement, la confrontation, la tractation et la séduction. Ces modes donnent sens à la dynamique qui nourrit les représentations sociales qui guident les conduites des familles, en tant que façons de négocier leur rapport à l'école et *sur* l'école. J'ai aussi repéré par induction d'autres modes d'interaction à partir de l'examen attentif du positionnement des familles par rapport aux acteurs individuels ou collectifs qu'elles évoquaient lors des entretiens: la complicité, la négation, la marginalisation et l'exclusion.

Pour présenter ces huit modes d'interaction, je retiens une logique qui retrace une sorte de gradation dans les tentatives de s'«arranger» avec l'école et qui, lorsqu'elles ne se révèlent pas fructueuses, se transforment en conflits cristallisés qui deviennent de plus en plus importants, au point où quitter l'école devient une issue probable, voire incontournable, du point de vue des familles. D'abord, j'exposerai un premier groupe de modes d'interaction, qui renvoie à des tentatives de s'«arranger»: l'ajustement, la tractation, la séduction et la complicité. Ensuite, j'exposerai un

deuxième groupe qui renvoie à la cristallisation graduelle de conflits, à un durcissement des positions respectives : la confrontation, la négation, la marginalisation et l'exclusion.

4.2.1 Premier groupe de modes d'interaction

Ce premier groupe comprend des modes d'interaction qui mettent en jeu les familles ainsi que l'école essayant de trouver un terrain d'entente, de gagner la confiance de chacun ou encore d'harmoniser les relations pour optimiser la situation scolaire des enfants.

(1) *L'ajustement*. Dans une situation où l'école et les parents ont en commun la réussite scolaire de l'enfant, l'ajustement apparaît comme mode d'interaction initial alors que les deux parties en cause sont complètement en phase l'une avec l'autre: il consiste en une dynamique entre deux parties qui mobilisent leurs positions respectives dans un but commun (Morrissette, 2013). Ainsi, selon leurs capacités et leurs conditions de vie, les parents essaient d'aider leurs enfants à faire les devoirs rapportés de l'école et de soutenir leur motivation; ils valorisent l'école, comme le signale un parent : «*on la soutenait comme on le pouvait, mais si on avait eu de l'argent, on aurait fait tout ce qu'il fallait pour l'aider [...] lui offrir des heures supplémentaires en l'inscrivant à des cours privés*» (Fam. A : 603-605). Comme d'autres, ce parent raconte que plusieurs enseignants ne donnaient pas assez de devoirs ou en donnaient qui n'avaient pas de rapport avec ce que leurs enfants apprennent en classe, sous prétexte que le soutien familial est absent. Devant cette volonté des parents de soutenir les enfants, certains enseignants qui, rappelons-le, n'ont pas été interrogés dans le cadre de cette recherche, se seraient ajustés en corrigeant les devoirs et en arrêtant de punir les élèves qui ne les faisaient pas. On voit donc ici une sorte de coopération qui s'installe entre les deux parties, qui va jusqu'à encourager les enseignants à affliger des punitions corporelles aux enfants, comme à la maison, afin qu'ils soient plus concentrés et plus persévérants disent les familles.

(2) *La tractation*. La quête du bien-être de l'enfant a poussé aussi bien les familles (parents et enfants) que l'école à faire de petites concessions pour s'entendre, jugées

satisfaisantes par les deux parties impliquées aux dires des familles. Ainsi, la tractation renvoie à la mobilisation de leurs positions respectives dans un mouvement de compromis, de conciliation (Morrissette, 2013). L'un des exemples qui en constitue une bonne illustration est lié au problème de ponctualité, comme en témoigne ce passage : *«les enseignants ne respectaient pas l'heure de début des classes; nous nous présentions à l'école à huit heures, mais les enseignants n'y venaient qu'une heure ou deux après»* (Fam. B : 307-309). À la suite de cette situation répétitive, les enfants ont décidé un jour de rentrer chez eux puisque l'enseignant était en retard de 30 minutes. Ce dernier est allé les chercher en leur promettant d'être dorénavant à l'heure, et en contre partie, les élèves ne devaient plus retourner chez eux une fois venus à l'école. Mais d'après l'un des enfants interrogés dans l'une des familles, ce marché aurait été conclu plutôt en raison de la peur de l'enseignant d'être dénoncé à la direction d'établissement; selon l'enfant, ce n'était pas nécessairement dans l'intérêt des élèves.

(3) *La séduction*. Ce mode d'interaction a été identifié lorsque certaines familles critiquaient les compétences pédagogiques des enseignants. Il concerne des jeux sociaux auxquels se livrent les deux parties, à savoir l'enseignant et les familles, qui visent à établir une relation d'affection, à charmer, à faire adhérer, etc. (Morrissette, 2013). Les six familles interrogées semblent très lucides par rapport aux notes que leurs enfants méritent. Elles rapportent néanmoins que les enseignants, en voulant encourager leurs élèves, leur distribuent des notes qu'ils ne méritent pas nécessairement, «gonflant» artificiellement les aspects positifs de leur cheminement. L'extrait suivant fait référence à ce mode d'interaction : *«les enseignants donnent de bonnes notes aux élèves sans mérite; ils voulaient nous faire croire que les enfants avaient appris et que les notes reflètent leur vrai niveau»* (Fam. A : 301-305). La réaction des familles est de saluer et de valoriser le travail des enseignants en les remerciant pour leur dévouement, tout en étant conscientes de l'exagération des notes obtenues par leurs enfants. Selon des familles, cette séduction mutuelle n'aurait pas vraiment aidé les élèves dont les notes ne reflétaient pas leur performance en classe; elle aurait surtout servi à rehausser la réputation des enseignants.

(4) *La complicité*. Ce mode d'interaction renvoie à l'idée de deux parties qui fraternisent, sympathisent et se coalisent pour approuver un acte (l'abandon scolaire dans ce cas-ci). Les deux parties s'entendent pour commettre un «délit», elles s'encouragent à s'y mettre. Je l'ai identifié quand les jeunes de la famille (anciens décrocheurs) parlaient de leur relation avec les pairs en termes d'entraide, de complaisance et de solidarité aussi. À cet égard, des anciens décrocheurs regrettent avoir quitté l'école alors que leurs amis y sont toujours, et d'autres, particulièrement ceux qui ont fréquenté l'école plus longtemps, admettent qu'ils ne pouvaient pas continuer à aller à l'école en absence de leurs amis. Un d'entre eux en a témoigné: «on [lui et ses amis] a tenu le coup jusqu'au moment où un ami à moi a décidé de laisser tomber l'école et l'a abandonnée pour de bon; en fait, nous avons comme un pacte : si plusieurs d'entre nous quittent l'école, nous faisons de même» (Fam. C : 400). Lorsque je l'ai interrogé sur la raison de ce «pacte», il a répondu : «je ne voulais pas me retrouver avec des élèves qui avaient de 5 ou 6 ans de moins que moi; je ne supporterais pas cette situation» (Fam. C : 400). On se souviendra que dans le premier registre d'analyse, j'ai considéré la relation aux pairs comme faisant partie de la mobilisation à l'école, et en ce sens, ces deux extraits suggèrent que la complicité comme mode d'interaction est présente entre les élèves et agit dans les négociations sociales qui conduisent éventuellement à quitter l'école; ils sont en quelque sorte «solidaires». C'est d'ailleurs en ce sens que Charlot (1992) mentionne que certains élèves vont se laisser influencer par leurs pairs.

4.2.2 Deuxième groupe de modes d'interaction

Contrairement au groupe de modes d'interaction présenté précédemment, où on voit que les parties impliquées tentent de «s'arranger» de diverses façons, on assiste dans les négociations sociales qui peuvent conduire à l'abandon scolaire à une exacerbation des tensions entre les familles et les enseignants, appréhendée dans la stérilité de leurs échanges, telle qu'en parlent les familles.

(5) *La confrontation*. Ce mode d'interaction évoque une dynamique dans le cadre de laquelle les deux parties, en l'occurrence l'école et les familles, mobilisent leurs

positions respectives dans un mouvement d'opposition; il en résulte un conflit qui dépasse l'ajustement de sens, qui se cristallise (Morrissette, 2013). Il est très présent dans le discours de toutes les familles, notamment lorsqu'elles se positionnent vis-à-vis certaines pratiques, méthodes et attitudes des enseignants. Les extraits suivants en rendent bien compte: *«les enseignants doivent aider les enfants et non pas les punir [...] être violents avec les enfants ne servira à rien, ils ne vont rien apprendre»* (Fam. B : 231, 234 et 235) ; *«une fois, l'enseignant m'a frappée et je n'ai pas supporté cette punition alors je me suis sauvée»* (Fam. D : 120 et 121). Ces deux premiers extraits évoquent des situations de confrontation en raison des punitions infligées par les enseignants, telles celles rapportées par l'étude de Naseer et al. (2011). En fait, pour ces derniers, les enfants qui ne font pas leurs devoirs à la maison et qui ne suivent pas assez en classe méritent des châtiments corporels; il s'agit là d'une façon de faire assez répandue à l'École marocaine. Selon les familles, l'enseignant promettrait d'épargner les enfants qui exécutent ce qu'on leur demande, mais puniraient ceux qui ne font pas l'effort jugé nécessaire en classe. Cette situation de négociation aboutit à une confrontation entre les deux parties puisque plusieurs familles (ainsi que plusieurs anciens élèves) n'admettent pas de nos jours que les enfants se fassent punir de cette manière. Elles estiment que le rôle des enseignants est d'instruire les enfants et de les aider à apprendre, et non de les punir et de les effrayer, comme le laisse comprendre les propos d'une mère de famille qui a dû se déplacer à l'école parce que l'enseignante avait frappé sa fille et lui a demandé de quitter la classe. Elle raconte qu'elle est allée confronter cette enseignante en lui disant que les enfants viennent à l'école pour apprendre et non pour qu'ils se fassent frapper et expulser de l'école. Il s'agit d'un changement de mentalité de la part des parents, car il y a quelques décennies, cette pratique (punitions corporelles) ne soulevait pas de controverse; j'y reviens à la section 4.3. Un troisième extrait évoque aussi une dynamique de confrontation qui repose sur la dénonciation mutuelle de l'incompétence de l'autre: *«on ne faisait rien à l'école, l'enseignant ne travaillait pas bien avec nous; on perdait notre temps»* (Fam. C : 440-441). Le point de vue exprimé par cette ancienne élève est emblématique du reproche que les familles font aux enseignants : elles les conçoivent généralement incompetents. Les enseignants poseraient le même regard sur les

parents : ils seraient aussi incompetents pour soutenir les apprentissages scolaires de leurs enfants et ne s'intéresseraient pas à l'école.

(6) *La négation*. Ce mode d'interaction renvoie à un groupe d'acteurs qui ignore– et donc délégitime – une ou plusieurs significations symboliques importantes d'un autre groupe d'acteurs. Dans le contexte de cette recherche, la négation est un mode d'interaction qui concerne, d'une part, l'engagement des parents à soutenir leurs enfants et, d'autre part, l'enseignant ou l'école en général à reconnaître l'effort des familles pour aider leurs enfants à réussir à l'école, dans la foulée du dernier extrait présenté. L'enjeu principal au cœur de ce mode d'interaction est la valorisation de la culture familiale, notamment la langue maternelle parlée à la maison, qui constitue pour les familles un élément important de fierté. Ainsi, les parents ont soulevé la problématique autour de la langue maternelle qui diffère de la langue de scolarisation, comme le laissent comprendre les deux extraits suivants: *«parce qu'à la maison je parle berbère, je ne maîtrisais pas beaucoup l'arabe; je n'arrivais pas à prononcer l'accent arabe»* (Fam. B : 268-269); *«non, je n'aimais pas l'arabe[...] pas seulement à la maison mais tout le douar ne parle que berbère; si on était dans une région où on parle arabe, les enfants apprendraient mieux l'arabe et la maîtriseraient parce qu'elle est très importante quand on voyage ailleurs»* (Fam. B :266, 270-272). Ces deux passages évoquent la négation comme mode d'interaction entre les parents et l'école : d'un côté, les parents ne font pas la promotion de la langue de scolarisation, ce que Bernard Lahire (2008) appelle «la culture écrite», dans ce cas-ci l'arabe; d'un autre côté, l'école ne valorisent pas la langue maternelle des élèves, soit le berbère, puisque toutes les activités pédagogiques sont faites en arabe; les élèves ne peuvent parler leur langue maternelle à l'école dans un contexte d'apprentissage en classe. Cette négation de part et d'autre inciterait certains élèves à renoncer à une institution ne donnant pas plus d'importance à leur langue maternelle et ne leur enseignant qu'une langue difficile à apprendre, aux yeux des familles, même s'ils voient bien l'importance de la maîtriser pour la vie quotidienne dans la société marocaine. Autrement dit, les valeurs des familles entrent en conflit avec les normes scolaires, ce qui amène les deux parties à une négation réciproque. L'école prendrait aussi de plus en plus de distance par rapport aux familles en ne les impliquant pas dans l'objectif

qu'elle cherche à atteindre, à savoir la rétention et la réussite des élèves. Les familles soutiennent ne pas être consultées pour des décisions les concernant; l'école ferait peu de cas de leurs points de vue. Par exemple, elle ne tiendrait pas compte de leurs contributions potentielles au développement de l'école (idées, aide, petits travaux, etc.). Rappelons cependant que les personnels des écoles concernées n'ont pas été interrogés, et donc que cette assertion reflète uniquement le point de vue des familles.

(7, 8) *La marginalisation et l'exclusion.* Les dynamiques de confrontation et de négation semblent entraîner une aggravation des relations entre les familles et l'école, au point de générer des modes de marginalisation, voire d'exclusion. La marginalisation d'un groupe d'acteurs, c'est son rejet par la dépréciation de ses particularités. En effet, quand l'école ne s'intéresse pas à la langue maternelle de l'élève, selon les familles, elle marginalise ce dernier et, par le fait même, marginalise toute sa famille. Ce qui importe pour l'école, comme le mentionnent certains anciens élèves, ce sont les apprentissages académiques dont la langue arabe, langue d'enseignement. L'école marginalise tout autre type de langues, même celles qui font partie du quotidien familial. De plus, l'institution scolaire marginalise aussi le rôle que les parents pourraient jouer pour améliorer le niveau scolaire de leurs enfants en les considérant comme des analphabètes, comme le laisse comprendre la mère d'un enfant: «*une fois, l'enseignante de ma fille marchait avec son mari et s'est mise à insulter les sages du villages en les citant d'analphabètes*» (Fam. A : 210). La mère a été outrée de cette attitude de l'enseignante qui fait abstraction de tout rôle possible des sages qui sont eux-mêmes des parents. En pensant au célèbre ouvrage de Becker (1963), qui montre que la société exclue des jeunes en les comparant à des normes, mais que ces derniers s'excluent eux-mêmes en rejetant ces normes, il est intéressant de noter que les familles se marginalisent elles-mêmes en ne s'intéressant pas à l'école et à ce qu'elle valorise. En effet, elles s'investissent peu pour favoriser un meilleur rendement scolaire, voire dévaloriseraient l'école en gardant leurs enfants à la maison pour un travail jugé plus «rentable» matériellement.

La marginalisation de certains groupes peut conduire même à l'*exclusion*, c'est-à-dire à rompre des liens d'appartenance, ici les liens entre un groupe et une institution. C'est ce mode d'interaction qui ressort parfois du point de vue des familles : ne trouvant plus de sens à l'école, elles s'excluent par l'abandon scolaire de l'un de leurs enfants, et l'école les exclue (via l'exclusion de leurs enfants) indirectement en adoptant certaines méthodes, pratiques ou conduites jugées inadmissibles par les familles, hors de son mandat d'instruction. À ce chapitre, les exemples relevés précédemment concernant le maintien des châtiments corporels et le problème de ponctualité des enseignants semblent particulièrement peser dans cette dynamique, du point de vue des familles. Ainsi, d'un côté, l'exclusion se manifeste quand les familles expriment leur désaccord par rapport aux punitions infligées par les enseignants et à l'offre scolaire (ponctualité et accueil); si elles deviennent indifférentes face à l'école, perdant de vue les possibles bénéfices que les enfants peuvent en retirer, elles en viennent même à adopter des représentations négatives, au point de juger que leur enfant est mieux de ne pas y aller. D'un autre côté, en ne s'adaptant pas à ce qu'il y a dans l'air du temps, c'est-à-dire aux changements de mentalité face à certaines pratiques répressives, et en tolérant des conduites plus ou moins responsables de la part des enseignants, l'école exclue indirectement ces familles et leurs enfants. Le maintien de ces pratiques entraîne le désengagement des familles de l'institution scolaire, au point où, pour certains enfants, l'abandon scolaire devient l'option retenue.

En somme, en ce qui concerne la relation entre la famille et l'école, ce qui ressort des modes d'interaction mis à l'avant dans ce point vient nuancer les résultats d'études ayant conclu à une faible relation entre ces deux groupes d'acteurs (cf. 1.1.4.1, 1.1.4.2 et 1.1.5): ce n'est pas tant qu'elle serait faible, mais plutôt qu'elle se dégraderait, au point de contribuer significativement au phénomène de l'abandon scolaire. De plus, ces études ont peut-être omis de prendre en compte les conventions sociales qui semblent jouer dans leurs interactions; si les conventions sociales ont un caractère relativement stable, elles évoluent tout de même, lentement, comme on le verra dans la discussion qui suit.

4.3 Rôle des conventions sociales et leur évolution dans le phénomène de l'abandon scolaire

Le chapitre précédent a permis d'apporter des éclairages sur le rapport à l'école / au savoir des familles dont témoigne leur expérience d'abandon scolaire, éclairages guidés par les deux questions de recherche formulées à la section 1.2.2.3 et libellées ainsi :

Quelles représentations les familles de milieux ruraux ont-elles de l'école marocaine et qui participeraient au processus conduisant éventuellement à l'abandon de l'école par leur(s) enfant(s)? Quels sont leurs rapports à l'école?

Dans le cadre du présent chapitre, ces éclairages ont été plutôt analysés sous l'angle des modes d'interaction qui seraient impliqués dans le phénomène, ceux qui lient les familles à l'école, du point de vue de celles-ci. De fait, j'ai appréhendé l'abandon scolaire en tenant compte de la façon dont les familles «définissent la situation» pour faire émerger comment elles se mobilisent dans leurs échanges avec l'école. De cette analyse ressort le rôle des conventions sociales et de leur évolution. Comme le relève Morrissette (2010), les conventions sont des manières communes de faire les choses qui facilitent la coopération entre membre d'un groupe ou d'une société et la coordination de leurs activités communes. La présentation des différents modes d'interaction laisse entrevoir que des conventions sociales et leur évolution dans la société rurale marocaine sont à l'œuvre dans le phénomène d'abandon scolaire : globalement, il semble y avoir un écart entre le rythme avec lequel évolue l'école et celui avec lequel évolue la société, écart qui expliquerait en partie l'abandon scolaire des élèves.

Dans un premier temps, je renseignerai le concept de conventions sociales à partir des travaux de Becker qui fonde sa vision de la société sur ce concept qui renvoie à ce sur quoi ses membres s'entendent à un moment donné, dans un lieu donné. Dans un second temps, je présenterai les différentes conventions sociales qui peuvent être

dégagées des propos des familles en tentant d'en restituer le caractère dynamique dans le cadre des négociations sociales qui concourent au phénomène de l'abandon scolaire.

4.3.1 Conventions selon la perspective interactionniste de Becker

Becker (1982) préfère parler de conventions ou de «compréhension partagée» plutôt que de mobiliser l'idée de normes; rattachées à une vision plus déterministe, les normes supposent que les acteurs s'assujettissent à des règles strictes et perdent ainsi beaucoup de leur marge de manœuvre. Selon l'auteur, les membres apprennent quelles conduites adopter dans leur culture; ils les reconduisent, c'est-à-dire qu'ils agissent selon les «compréhensions partagées», ce qui fait que les choses se passent généralement en douceur, que les interactions sont généralement harmonieuses parce qu'elles renvoient à la façon dont les acteurs s'ajustent et se mettent d'accord sur ce qu'ils accepteront pour que «ça marche».

Dans une entrevue accordée à la revue *La vie des idées* (Peretz, Pilmis et Veziat, 2015), Becker affirme même que l'idée de compréhension partagée est essentielle pour comprendre les phénomènes sociaux, les différentes interactions entre les membres de la société ainsi que leurs actions et réactions. De fait, elle renvoie à des pratiques usuelles, aux façons souples de surpasser les obstacles, de négocier les impasses. Elle renvoie aussi aux façons «économiques» de vivre en société car elles constituent des ententes tacites qui permettent aux acteurs d'éviter de toujours expliciter les mobiles de toutes leurs conduites et référents.

Si, dans la perspective de Becker (1982), les conventions sociales sont des savoir-faire collectifs durcis car s'étant révélé fructueux au fil du temps, elles ne sont pas pour autant des diktats rigides: elles permettent une certaine marge de manœuvre, des actions plus ou moins marginales, et évoluent dans le temps, ce que montrera d'ailleurs l'analyse transversale des modes d'interaction identifiés précédemment.

4.3.2 Conventions en trame de fond des modes d'interaction

Il se dégage des propos des familles l'adhésion, la mise en question, voire le rejet de certaines conventions sociales qui affectent leurs interactions avec l'école ou plus largement avec la société. Ces conventions sont principalement liées au rapport à l'enseignant et à la scolarité des filles qui concerne la distribution des rôles selon le genre au sein de la famille.

Rapport à l'enseignant. Les familles rapportent que le fait d'infliger des punitions corporelles aux enfants à l'école pour «corriger» leurs inconduites a longtemps été considéré comme étant acceptable par l'ensemble de la société marocaine. Ces actes ont toujours été légitimés par les parents qui infligeaient les mêmes types de châtiments à la maison vis-à-vis de leurs enfants pour les discipliner. Dans cette optique, l'école recevait le feu vert de la part des parents, voire de toute la société, pour éduquer les enfants et leur enseigner des connaissances en les «encadrant» à partir de cette utilisation de la violence physique. Ainsi, jusqu'à tout récemment, punir un enfant par des châtiments corporels était considéré nécessaire pour son éducation, «dans son intérêt», particulièrement dans des régions rurales. Cependant, cette façon de faire est maintenant rejetée par la plupart des familles. Les jeunes et anciens élèves rejettent en bloc cette pratique, confiant que sa persistance à l'école a contribué à leur abandon de l'école; ce faisant, ils quittaient un milieu hostile. Ils soutiennent une autre vision selon laquelle l'enseignement devrait se faire avec des méthodes pacifiques et selon le rythme de chaque élève. Ils posent d'ailleurs ce même regard critique sur les punitions corporelles que certains parents infligent encore à leurs enfants. Pour eux, le monde change et les manières de faire aussi. On comprend donc que cette compréhension autrefois partagée ne scelle plus comme avant certaines ententes tacites sur l'éducation des enfants; elle évolue dans le sens d'être aujourd'hui rejetée par un certain nombre de familles et de leurs enfants, au point de contribuer à l'abandon scolaire de certains d'entre eux. Il semble ainsi que la société ne soit plus en phase avec l'école (et vice versa), et que l'enjeu principal soit la rétention des enfants à l'école.

Les familles évoquent aussi une autre convention en mouvance dans le fait de dénoncer l'absence de ponctualité des enseignants, voire leur absence prolongée. Si le fait de commencer la classe 30 minutes après l'heure prévue ou de s'absenter quelques jours pour s'occuper par exemple de leur propre famille faisait autrefois partie des mœurs, était jugé acceptable par l'ensemble de la société, certains jeunes décrocheurs font valoir le caractère inacceptable de ces conduites. En effet, ils en évoquent les conséquences pour eux, pour leur cheminement en termes de perte de temps, de non achèvement de programmes scolaires, de manque d'apprentissages et de leur qualité médiocre. Ainsi, les familles soutiennent que la société n'admet plus cette convention jadis acceptée, alors que l'école continue de l'admettre par l'absence de sanction aux enseignants qui arrivent en retard ou s'absentent de l'école. Encore une fois, cet exemple met en relief un fossé entre ce qui est jugé aujourd'hui acceptable par les familles et les pratiques reconduites à l'école. Les familles continuent d'envoyer leurs enfants à l'heure, estimant que le respect du cadre établi (horaire) est susceptible d'augmenter leurs chances de persévérer dans le processus de scolarisation. Elles sont d'avis qu'il faut rompre avec ces vieilles habitudes, ces tolérances surannées.

Un autre élément en lien avec le rapport aux enseignants, qui constitue ni plus ni moins un changement révolutionnaire dans les compréhensions partagées, réside dans la prise de parole, particulièrement celle des filles. En effet, le fait pour un enfant de prendre la parole pour manifester son désaccord face à un adulte était considéré comme un acte déviant fortement réprimé socialement⁵⁰, *a fortiori* s'il s'agissait d'un adulte représentant une autorité comme un enseignant. Il convient de nuancer en soulignant le fait qu'encore aujourd'hui, la prise de parole par une fille est jugée relativement irrecevable. Selon les jeunes interrogés, ce «consensus» a longtemps brimé les enfants d'un droit d'expression, les contraignant surtout à étouffer leurs mécontentements face aux agissements de leurs enseignants ainsi que de leurs parents. Les anciens décrocheurs, aujourd'hui chefs de familles, ne semblent plus partager cette convention : ils ont rompu avec ce code d'interaction à l'intérieur de leurs

⁵⁰ Dans certains milieux au Maroc, il l'est encore.

propres familles et à l'école, en exprimant leurs points de vue à leurs enseignants ou en encourageant leurs enfants à le faire. À titre illustratif, une décrocheuse raconte que même si sa prise de parole a entraîné une punition, elle a tout de même eu le courage de dire à son enseignant que ses pratiques étaient inadéquates et qu'il ne cessait de crier et de punir ses élèves pour tout et pour rien. Ainsi, les mœurs qui ont changé par rapport à la prise de parole pointent encore une fois de plus l'écart entre les pratiques acceptées par les familles et la majorité de la société et celles reconduites à l'école.

Scolarisation des filles. La scolarisation des filles a constitué et constitue toujours au Maroc un sujet délicat qui alimente des débats politiques et des discussions familiales. À ce sujet, au sein des familles interrogées, il y a deux discours : celui des parents qui n'avaient pas eu la chance de fréquenter l'école et celui des enfants ou des jeunes chefs de familles. La scolarisation des filles a longtemps été restreinte, en particulier dans les régions rurales, jugée moins importante que celle des garçons. En termes de compréhension partagée, l'idée d'une scolarité maximale atteignant la fin du primaire a été dominante : pour la majorité des parents qui n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école, les filles devaient assez rapidement prendre en charge une grande partie des tâches ménagères dans les maisonnées. Les attentes à leur égard étaient de se marier jeunes et de rester à la maison pour s'occuper des enfants et de divers travaux; elles n'avaient pas à étudier pour apprendre un métier. Ainsi, pour des raisons culturelles, familiales et économiques, les plus longues études étaient réservées aux garçons. Cette convention est remise en cause par les jeunes filles qui souhaitent aujourd'hui majoritairement poursuivre leurs études au-delà de la 6^e année, mais la pression sociale étant encore forte pour qu'elles abandonnent l'école à cette étape, elles ne voient plus l'intérêt de s'investir en classe sachant qu'elles en seront probablement retirées. Toutefois, il semble que les jeunes chefs de familles, décrocheurs, tentent maintenant de changer cette division des rôles au sein des familles selon le genre qui a dominé et qui domine toujours la société. Pour preuve, ils ont créé une association qui aide les filles à poursuivre leur scolarité au-delà de l'école primaire, de deux manières différentes : l'association fait un travail de conscientisation auprès de leur famille pour les convaincre des bienfaits d'une plus longue scolarité pour les filles et cherche des

familles d'accueil pour celles qui doivent s'exiler hors du douar pour faire l'école secondaire. Ces jeunes chefs de famille parlent d'un changement de mentalité qui doit s'opérer, rejetant cette façon de concevoir les choses qui écartait les filles de l'école secondaire et par conséquent de l'université.

Tâches ménagères. Une autre convention est en tension avec celle liée à l'importance de scolariser les filles au-delà du primaire : les tâches ménagères sont toujours réservées exclusivement aux filles. En effet, dans les familles, on attend encore principalement que la jeune marocaine devienne femme de foyer, qu'elle prenne soin de la maison, de son mari et de ses enfants. Par conséquent, elle doit se préparer à cette vie en s'occupant du ménage, de la cuisine, de la vaisselle, etc. Plusieurs jeunes filles, anciennes élèves, ont confié que parmi les causes qui les ont incitées à quitter l'école est le temps qu'elles devaient consacrer aux tâches ménagères. Au début, elles ont commencé par s'absenter de l'école pour remplir leurs obligations domestiques, puis on cumulé tellement de retard qu'elles ont décidé d'abandonner l'école de façon permanente pour aider leurs mères, voire pour prendre la quasi totalité des tâches ménagères. Ainsi, comme l'affirme Becker (1982), les conventions sociales sont tout de même persistantes, durcies; elles n'évoluent pas rapidement, étant toujours admises par la majorité de la société.

Dans ce chapitre, je me suis intéressé à deux niveaux d'interaction pour conceptualiser le rapport des familles à l'école en vue d'offrir un éclairage complémentaire au phénomène de l'abandon scolaire: celui des modes d'interaction et celui des conventions sociales. Ce que renseignent les modes d'interaction, c'est que l'abandon scolaire est constitué d'un processus caractérisé par la détérioration des relations entre les familles et l'école, par un fossé de plus en plus important : après une certaine période de temps durant laquelle les familles tentent de composer avec l'école, les insatisfactions et les tensions se multiplient au point où le maintien de l'enfant à l'école est mis en question. Également, ce processus repose sur un ensemble de conventions sociales élargies qui l'affectent, qui le «travaillent», conventions en tension entre une relative inertie et un potentiel de changement. De fait, on a bien vu

que l'abandon scolaire systématique des jeunes filles en particulier est une coutume qui commence à être rejetée par certaines familles.

Conclusion

L'objectif général de ce mémoire était d'offrir un éclairage complémentaire au phénomène de l'abandon scolaire en milieu rural marocain à partir du point de vue des familles et d'une recherche qualitative, au côté des études quantitatives nombreuses sur le sujet. Pour en faire le bilan, je reviens sur la trame du mémoire, et ensuite je mettrai en relief ses différentes contributions sur les plans théorique et méthodologique. Je conclurai en ciblant les limites de l'étude et en proposant quelques pistes de prospectives en recherche qui pourraient les pallier.

C1. Retour sur la démarche

Dans le premier chapitre, j'ai cherché à circonscrire le phénomène de l'abandon scolaire en proposant une problématique qui dépeint sa situation dans les pays en développement et, particulièrement au Maroc, les conséquences qui en découlent sur le plan socioéconomique ainsi que les programmes mis en œuvre pour le contrer. Pour ce faire, j'ai présenté les résultats tirés de rapports internationaux (UNESCO, UNICEF, BM, etc.) qui fournissent des éléments son ampleur, essentiellement dans les pays en développement. L'angle théorique retenu pour éclairer cet objet est celui de la théorie des représentations sociales développée par Moscovici qui jette une lumière sur les rapports qu'entretient un acteur ou groupe social à l'égard d'objets sociaux constituant un enjeu de l'ordre de la fonctionnalité, de l'identité ou de la cohésion sociale (Mariotti, 2003) tels que l'éducation. Aussi, les concepts de «rapport à l'école» et de «rapport au savoir» de Charlot (1992) ont été retenus pour examiner comment les élèves et leurs familles se positionnent face au processus de scolarisation. Le passage de l'objet théorique à l'objet empirique a été réalisé essentiellement à partir d'entretiens biographiques compréhensifs auprès de six familles de la région rurale marocaine Tidili (Ouarzazate). L'analyse de contenu mobilisée sur les verbatim des entretiens a permis de présenter les résultats de recherche dans un premier registre d'analyse qui, suivant une logique descriptive et restitutive, a rendu compte du point de vue des familles dans leur rapport à l'école et à

la société. Le second registre, selon une logique plus conceptualisante, a proposé un nouvel éclairage de ce point de vue par une lecture transversale du premier registre, adossée à une perspective interactionniste qui a permis de réintégrer les dynamiques sociales à l'œuvre dans le phénomène. C'est ainsi qu'ont émergé des modes d'interaction entre les familles et l'école et certaines des conventions sociales qui agissent sur ces modes, soit deux niveaux d'interaction qui renseignent comment l'abandon scolaire d'un enfant en vient à se concrétiser. Ainsi, l'appréhension du point de vue des familles sur la question de l'abandon scolaire de l'un de leurs enfants a permis de mieux comprendre les négociations sociales y conduisant telles qu'elles évoluent dans le temps, selon les conjonctures et les rapports que les familles entretiennent à l'école.

C2. Principales contributions du mémoire

Au plan théorique, ce mémoire apporte une contribution aux connaissances, principalement en raison du choix fait de conduire une étude qualitative qui favorise, aux côtés d'autres rares travaux du genre (ex. étude d'Ananga, 2011), une compréhension plus en profondeur du phénomène. De fait, la majorité des études réalisées jusqu'à présent ont abordé le phénomène de l'abandon scolaire de manière quantitative, à partir des facteurs extrascolaires ou de la qualité externe de l'école. Ainsi, ces études ont évoqué la situation socio-économique des familles dont les jeunes décrocheurs sont issus, les infrastructures, l'aménagement des locaux, la présence de latrines dans les écoles, etc., comme éléments contributifs à l'abandon scolaire des jeunes. Mon mémoire propose un éclairage plus psychosocial en convoquant la théorie des représentations sociales développée par Moscovici et dont l'un des champs d'application concerne le milieu éducatif et ses liens avec les familles. Il a mis en lumière le rapport des élèves et leurs familles à l'école et au savoir en mobilisant le concept de «rapport au savoir / rapport à l'école» de Charlot qui permet d'éclairer l'engagement et l'implication des familles vis-à-vis l'institution scolaire. Les résultats de ma recherche incitent à considérer que ce n'est pas seulement dans la famille ou dans la société que se joue l'avenir scolaire de chaque jeune, mais aussi à l'école, proposant une vision moins déterministe que les études

centrées sur la situation socio-économique et les classes sociales des familles. En ce sens, rappelant la note 36 du cadre théorique, Charlot (1992) considère qu'il n'existe pas «un échec scolaire» mais des «élèves en échec». La fécondité de l'éclairage théorique retenu réside principalement dans le fait d'avoir mis en exergue l'importance de la relation entre les familles et les enseignants dans les négociations sociales qui semblent contribuer au phénomène de l'abandon scolaire : plus les tensions entre les deux parties s'accumulent, plus leur relation se dégrade, plus l'abandon scolaire devient une perspective envisageable.

Également, la perspective interactionniste adoptée pour discuter des résultats de recherche a mis l'accent sur les échanges entre acteurs, sur leur marge de manœuvre, qui participent du phénomène de l'abandon scolaire. La fécondité qui en ressort est d'avoir jeté un éclairage sur des modes d'interaction qui rendent compte dans une certaine mesure de la détérioration des relations entre l'école et les familles, modes qui s'inscrivent dans des négociations sociales continues pouvant conduire éventuellement à l'abandon scolaire d'un enfant. Également, c'est cette même perspective interactionniste, renseignée par les travaux de Becker, qui a attiré l'attention sur un autre niveau d'interaction, soit les conventions sociales élargies et leur caractère dynamique dans le temps. Comme on l'a vu, ces conventions, (re)créées dans les interactions continues entre les acteurs sociaux, font l'objet d'accords pour un certain temps, sont parfois mises en question et éventuellement vouées à changer. C'est ainsi que ma recherche, en offrant un éclairage complémentaire, a cerné certaines conventions sociales qui participent du phénomène de l'abandon scolaire, particulièrement celles qui concernent les jeunes filles, et mis en relief que leur évolution en termes de mise en question est en train de favoriser leur présence prolongée dans le processus de scolarisation.

Au plan méthodologique, mon mémoire n'a pas innové en termes de méthodes pour appréhender le terrain, mais le fait d'avoir privilégié le point de vue des familles constitue une originalité dans le domaine, car il a été négligé jusqu'ici en recherche. C'est ce point de vue qui a permis de mettre en lumière le fait que les enseignants

constituent un élément-clé dans l'abandon scolaire; les familles ont exprimé énormément de mécontentement à leur endroit (retard, punitions corporelles, médiocrité de leurs compétences, etc.). En outre, ce point de vue a aussi conduit à comprendre que le «rapport à la société» participe également du phénomène de l'abandon scolaire. À titre d'exemple, pensons à la langue maternelle versus la langue d'enseignement : le fait que l'arabe soit la langue de l'école jouerait dans les négociations sociales qui peuvent mener à l'abandon de certains enfants puisqu'ils ne la maîtrisent pas assez, ne la parlent que rarement à la maison.

C3. Limites et prospectives en recherche

Comme toute recherche, celle-ci comporte des limites qu'il convient d'explicitier, en particulier au plan méthodologique. Au fur et à mesure que j'expose ces limites, je propose des pistes pour y pallier en termes de prospective en recherche.

D'abord, ayant conduit une recherche exploratoire de type qualitatif, le nombre de participants n'était pas la préoccupation principale. Ainsi, six familles ont été interrogées, contribuant grandement à l'aboutissement de cette recherche par les propos qu'elles ont livrés et qui ont éclairé différemment le phénomène de l'abandon scolaire. Toutefois, un nombre plus grand de familles aurait permis de faire émerger plus d'éléments pour une meilleure compréhension de l'abandon scolaire dans le contexte rural marocain. Ainsi, les résultats obtenus ont un potentiel de transférabilité limité, mais il est raisonnable de penser que dans d'autres zones rurales de pays africains en particulier, qui présentent le même type de caractéristiques socio-économiques, politiques, etc., les négociations sociales identifiées (cf. chapitre 4) pourraient y être retrouvées.

Étant donné que les entretiens ont été faits en langue arabe et que j'ai dû les traduire en français, il est possible que cette opération ait occasionné une perte de sens. En outre, j'ai dû non seulement faire un travail de traduction de l'arabe dialectal marocain au français, mais aussi d'interprétation en choisissant de traduire le sens des propos des familles. Ainsi, la transcription m'a posé un défi particulier pour rester le plus

possible fidèle au sens que les familles voulaient véhiculer à propos du phénomène sur lequel elles étaient interrogées.

Ensuite, le contexte dans lequel se sont déroulés les entretiens, soit la rencontre de toute la famille (père, mère, frères, sœurs, oncles, etc.), a probablement eu pour effet de censurer certains des membres, en l'occurrence les jeunes filles qui n'ont peut-être pas été suffisamment à l'aise de livrer leur expérience d'abandon scolaire, compte tenu de l'état des rapports de pouvoir dans la cellule familiale. Ainsi, il serait intéressant de tenir des entretiens individuels auprès des membres des familles, en particulier auprès des jeunes filles, pour mieux appréhender le phénomène.

Enfin, ayant privilégié le point de vue des familles, j'ai mis de côté celui essentiel des enseignants qui sont pointés comme étant des acteurs-clés dans le phénomène qui a retenu mon attention. La perspective interactionniste qui informe cette recherche incite d'ailleurs à prendre en compte les points de vue croisés des acteurs qui interagissent ensemble. Dans cette optique, il conviendrait d'interroger des enseignants du milieu rural marocain pour comprendre leur rapport aux élèves et à leur famille, afin d'avoir une vision plus complète et complémentaire du phénomène. D'ailleurs, la recherche a jusqu'ici négligé leur point de vue.

Bibliographie

- Abric, J.C. (1994). Pratiques sociales, représentations sociales. In J.C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp.217-238). Paris : PUF.
- Abric, J.C. (1989). *L'étude expérimentale des représentations sociales*. In Y. Jodelet (dir.), *les représentations sociales* (pp.187-203). Paris : PUF.
- Albarello, L. (2004). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 31, 374–381. [En ligne] http://ac.els-cdn.com/S0738059311000071/1-s2.0-S0738059311000071-main.pdf?_tid=e9d13d2a-938f-11e5-bde9-00000aacb35d&acdnat=1448468381_a0892eff20e8fda4621140fdd2919eae
- Atchoarena, D. & Gasperini, L. (2005). *L'éducation pour le développement rural : vers des orientations nouvelles*. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132994f.pdf>
- Banque Mondiale (2013). *Données sur les pays : Maroc*. [En ligne] <http://donnees.banquemondiale.org/pays/maroc>
- Banque Mondiale & UNICEF. (2009). *Abolishing school fees in Africa*. [En ligne] http://www.unicef.org/publications/files/Aboloshing_School_Fees_in_Africa.pdf
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 9(35), 226-257.
- Becker, H.S. (1982/2006). *Les mondes de l'art* (J. Bouniort, trad.) (2e édition). Paris: Flammarion.
- Becker, H.S. (1963/1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (J.-P. Briand & J.-M. Chapoulie, trad.). Paris: Éditions A.-M. Métailié.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs? *Informations sociales*, 161, 46-54.
- Bruns, B., Mingat, A. & Ramahatra, R. M. (2003). *A chance for every child: Achieving universal primary education by 2015*. Washington D.C.: World Bank.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire - Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11-12, 119-147.

- Chedati, B. (2004). *Pour une stratégie nationale de lutte contre l'abandon scolaire : évaluation des activités du programme gouvernement du Maroc-UNICEF*. [En ligne] http://www.unicef.org/morocco/french/Rapport_abandon_scolaire_last_2004.pdf
- Cohen-Scali, V. & Moliner, P. (2008). *Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples*. L'orientation scolaire et professionnelle. INETOP. 37/4. [En ligne] <http://osp.revues.org/1770>
- CNEF. (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation*. [En ligne] <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Morocco/Morocco%20Charte%20nationale%20Education%20Formation.pdf>
- Conseil supérieur de l'Éducation du Maroc. (2008). *État et perspectives du système d'éducation et de formation*. [En ligne] http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/Maroc_-_Analyse_du_Syst%C3%A8me_d%E2%80%99%C3%A9ducation_et_de_formation.pdf
- Cuadra, C., Das, D., Goldstein, N., Kim, S.H. & Priyadarshini, N. (2008). *Social inclusion of children in school, with a focus on girls in tribal communities, through the multilingual education (MLE) initiative in Orissa*. [En ligne] <http://www.kcci.org.in/Document%20Repository/46.%20MLE%20Orissa.pdf>
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/RQ_30%281%29_Demaziere.pdf
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et Société*, 123, 15-35. [En ligne] http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LS&ID_NUMPUBLIE=LS_123&ID_ARTICLE=LS_123_0015
- Deniger, M.-A., Anne, A., Dubé, S. & Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Rapport de recherche du CRIPFE. Montréal : Université de Montréal. [En ligne] <https://depot.erudit.org/id/003223dd>
- Diagne, A. (2007). *Pourquoi les enfants quittent-ils l'école? Un modèle hiérarchique multinominal des abandons*. [En ligne] <https://www.erudit.org/revue/ae/2010/v86/n3/1003526ar.pdf>
- 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)*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal. [En ligne] http://www.rocara.org/TheseKouraDiallo_scofi_mali.pdf

- Douville, O. (2002). Qu'entend l'élève à l'école de ses appartenances et de ses indéterminations ? *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors série 6, 136-145.
- Fourez, G. (2003). Évaluation, relations pédagogiques, rôle de l'erreur. *Revue nouvelle*, 116(5-6), 75-89.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Gouzi, A.B. & El Aoufi, N. (2006). *La non scolarisation au Maroc. Une analyse en termes de cout d'opportunité*. [En ligne]
http://www.unicef.org/morocco/french/La_non_scolarisation_au_Maroc.pdf
- Hunter, N. & May, J. (2002). *Poverty, Shocks and School Disruption Episodes among Adolescents in South Africa*. CSDS Working Paper no 35, 42 p. [En ligne]
<http://sds.ukzn.ac.za/files/WP35%20web.pdf>
- ISU (2012). *Taux d'abandon à la dernière année de l'enseignement primaire, par pays*. [En ligne] <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/ged-2012-visualizationFR.aspx>
- ISU (2005). *Enfants non scolarisés*. [En ligne]
<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/oosc05-fr.pdf>
- Jodelet, D. (1989a). Représentations sociales, un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989b). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Labé, A.Olivier. (2010). *Le redoublement, la réussite scolaire et l'objectif de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) d'ici à 2015 dans le cadre de l'Éducation Pour Tous (EPT) : cas du Sénégal à partir des données longitudinales du PASEC*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal. [En ligne]
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5948/Labe_Olivier_A_2011_these.pdf;jsessionid=F5F4BC1FE3F182CACF108F0E87416E86?sequence=2
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mamontoff, A-M. (2008). Dynamique de la fonction identitaire des représentations sociales dans le cas d'une rencontre entre deux cultures. *Anuario de Psicología*, 39(2), 249-268. [En ligne]
<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/120133/162291>
- Maren van der, J.M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

- Mariotti, F. (2003). *Tous les objets sociaux sont-ils objets de représentations sociales? Questions autour de la pertinence*. [En ligne]
http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Mariotti_%20F.pdf
- Ministère de l'éducation du Maroc (2012). *Tayssir. Expérience pilote en matière d'appui social ciblé dans le secteur de l'éducation*. [En ligne]
<http://fr.slideshare.net/UnicefMaroc/tayssir-programme-des-transferts-montaires-conditionnels#btnPrevious>
- Ministère de l'éducation nationale du Maroc (2010). *Programme « Tayssir ». État d'avancement et perspectives rentrée scolaire 2010-2011*. [En ligne]
<http://docslide.fr/documents/programme-tayssir-etat-davancement-et-perspectives-rentree-scolaire-2010-2011-octobre-2010.htmlr>
- Ministère de l'éducation nationale du Maroc (2009). *Rapport de synthèse du programme d'urgence 2009-2012*. [En ligne]
http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Morocco/Morocco_Programme_Urgence_rapport_synthese.pdf
- Ministère de l'éducation nationale du Maroc (2007). *Évaluation à mi-parcours des objectifs de l'EPT au Maroc 2000-2006*. [En ligne]
http://www.men.gov.ma/sites/fr/SiteCollectionDocuments/Evaluation-EPT_fr.pdf
- Ministère de l'éducation nationale du Maroc, UNESCO et UNICEF (2011). *Rapport national EPT 2011*. [En ligne]
http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Morocco/Morocco_Rapport_EPT_2011.pdf
- Mission permanente du royaume du Maroc (2009). *Des programmes de transferts financiers mis en œuvre au Maroc*. [En ligne]
<http://www.ohchr.org/Documents/Issues/EPoverty/casher/Morocco.pdf>
- Morrisette, J. (2013). Des modes d'interaction au cœur de la mise en œuvre d'une évaluation formative informelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 88-111.
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages: analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH : Les Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J., Guignon, S. & Demazière, D. (dir.). (2011). Introduction: de l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9. [En ligne] http://www.recherchequalitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero30%281%29/numero_complet_30%281%29.pdf
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image, son public* (2^e édition). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris : PUF.

- Muganda-Onyando, R. & Omondi, M. (2008). *Down the drain: Counting the costs of teenage pregnancy and school dropout*. [En ligne] <https://searchworks.stanford.edu/view/7911471>
- Naseer, M., Dad, H., Iqbal, J., Shafqat, S. & Niazi, M.I. (2011). Causes of male dropout rate in Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(4), 37-42. [En ligne] <file:///C:/Users/Admin/Downloads/4198-16789-1-PB.pdf>
- Ndaruhutse, S. (2008). *Grade repetition in primary schools in Sub-Saharan Africa: an evidence base for change*. CfBT Education Trust. [En ligne] http://www.consultasrodac.sep.gob.mx/cartilla/pdf/Grade%20Repetition_FINAL_8FEB08.pdf
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*, 1(1), 1-16. [En ligne] <http://sociologies.revues.org/993>
- ONU (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. [En ligne] <http://www.un.org/fr/documents/udhr/>
- Peneff, J. (2014). *Howard S. Becker. Sociologue et musicien dans l'école de Chicago*. [En ligne] http://data0.eklablog.net/jeanpeneff/mod_article38569545_4f313627e96f0.pdf?4655
- Peretz, P., Pilmis, O. & Vezinat, N. (2015). La vie en société : une improvisation. Entretien avec Howard Becker ». *La Vie des idées*, 3 février. ISSN : 2105-3030. [En ligne] <http://www.laviedesidees.fr/La-vie-en-societe-une-improvisation.html>
- PNUD. (2014). *Rapport mondial sur le développement humain 2014*. [En ligne] <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-fr.pdf>
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199. [En ligne] [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(1\)/RQ_30\(1\)_Poupart.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Poupart.pdf)
- Rouquette, M.L. (1997). *La chasse à l'immigré. Violence, mémoire et représentation*. Liège: Mardaga.
- Sabates, R., Hossain, A. & Lewin, K.M. (2010a). *School drop out in Bangladesh: New insights from longitudinal evidence*. CREATE Pathways to Access. Research Monograph, 49. [En ligne] http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA49.pdf
- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J. & Hunt, F. (2010b). *School drop out: Patterns, causes, changes and policies*. Background Paper for the UNESCO GMR. Paris: UNESCO.
- Tawil, S., Cerbelle, S. & Alama, A. (2010). *Éducation au Maroc. Analyse du secteur*. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001897/189743f.pdf>

- Therriault, G., Bader, B. & Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180. [En ligne] <http://www.erudit.org/revue/rse/2011/v37/n1/1007670ar.pdf>
- Thomas, W.I. (1923). *The unadjusted girl*. Boston: Brown & Co.
- Trottier, C. (1987). La «nouvelle» sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution? *Revue française de pédagogie*, 78, 5-20.
- UNESCO (2012). *Données mondiales de l'éducation*. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216443f.pdf>
- UNESCO (2011). *EFA Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality: Why governance matters*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will we make it?* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.

Annexe 1

Définitions des catégories

-
- 1.1 Rapport à l'école : selon Charlot (1992), le rapport à l'école désigne «l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même» (p.122). Le rapport à l'école est défini par les fonctions qui sont attribuées à l'école, par la mobilisation à l'école et *sur* l'école.
- 1.1.1 Fonctions de l'école : le rapport à l'école peut s'exprimer en regard de fonctions qui sont attribuées à l'école, fonctions d'ordre pratique, social et de diplomation.
- 1.1.1.1 Fonction pratique : il s'agit du rôle de l'école relatif à la transmission de connaissances et des apprentissages académiques des apprenants.
- 1.1.1.2 Fonction sociale : il s'agit du rôle de l'école relatif à la socialisation des enfants aux normes et valeurs de la société. Cette fonction concerne la communication avec autrui, le rapport à autrui en termes de conduites, le statut occupé par l'acteur dans la société et sa capacité à vaquer à diverses activités selon les codes sociaux dans certains milieux (hôpitaux, administrations, pharmacies, etc.).
- 1.1.1.3 Fonction de diplomation : il s'agit du rôle de l'école relatif au fait de décerner des diplômes et des qualifications pour les jeunes et à leurs perspectives d'emploi.
- 1.1.2 Mobilisation à l'école : cette catégorie regroupe ce qui motive les jeunes à l'école à participer aux activités d'apprentissage qui leur sont offertes. Elle comprend les relations avec les pairs / enseignants / autres adultes de l'école, les activités pédagogiques et le cheminement scolaire. Elle comprend aussi toute l'offre scolaire qui peut se révéler attractive [ou non] aux apprenants, dont l'horaire d'ouverture des classes ainsi que les différents aménagements tels que celui de la cour d'école ou des locaux de classe.
- 1.1.2.1 Relations : il s'agit des rapports que l'élève entretient avec ses pairs, avec son enseignant ou avec tout autre adulte de l'école (autre enseignant, directeur d'établissement ou autre personne travaillant dans l'école).
- 1.1.2.2 Activités pédagogiques: il s'agit des différentes tâches d'apprentissage et de leur inscription disciplinaire.
- 1.1.2.3 Cheminement scolaire de l'apprenant : il s'agit, d'une part, de la performance de l'élève, soit des notes obtenues pour chaque matière et, d'autre part, de tous les événements qu'il a vécus à l'école (redoublement, graduation, changement de classe et autres).
-

-
- 1.1.2.4 Offre scolaire : il s'agit ici de tout ce que l'école propose aux élèves et qui participe de l'ambiance interne de l'école, notamment de l'ensemble des activités extérieures à la classe telles que des jeux et des systèmes d'émulation, etc. Les différentes installations (aménagement des locaux et de la cour d'école, bibliothèque, salles de sport, etc.) font aussi partie de l'offre scolaire.
- 1.1.3 Mobilisation *sur* l'école : cette catégorie regroupe ce qui motive le jeune à se rendre à l'école, à avoir du plaisir en y allant et qui fait qu'il se mobilise à l'école. Selon Charlot (1992), la famille serait au nombre des facteurs très importants de mobilisation *sur* l'école, car elle participe à la construction d'un système de références (parents, grands frères, oncles, grandes sœurs, etc.) dont les incitations – explicites ou implicites – à travailler ardemment et à acquérir des savoir-faire et savoir-vivre peuvent influencer grandement le jeune. En outre, on repère dans la famille un soutien apporté aux jeunes et une intégration de la demande familiale/attentes qui deviennent dès lors une volonté «personnelle» de réussir, suscitant une mobilisation *sur* l'école. Certains événements biographiques qui marquent les membres de la famille et les différents moyens dont elle dispose ainsi que certaines règles / conduites y opérant peuvent constituer des ressources ou contraintes. La mobilisation *sur* l'école favorisée par la famille s'effectuerait également par la transmission de certaines valeurs ou du capital culturel.
- 1.1.3.1 Soutien familial : il comprend toute aide apportée par les parents à son enfant, à savoir une aide financière, morale (ex. des encouragements), aux devoirs, etc.
- 1.1.3.2 Attentes familiales : cette catégorie renvoie à ce que la famille espère pour l'enfant sur le plan des apprentissages, du travail à occuper dans l'avenir, de son statut social, de son estime de soi.
- 1.1.3.3 Valeurs transmises : il s'agit de tout ce que la famille considère comme estimable ou désirable (comme l'argent, l'honneur, l'égalité, l'altruisme, l'entraide, le respect etc.), et qu'elle inculque à ses enfants. Les enfants s'approprient en tout ou en partie ces valeurs transmises.
- 1.1.3.4 Événements biographiques marquants : il englobe tout événement familial biographique (mariage/divorce, décès, maladie, etc.) qui a contribué à changer des parcours scolaires (abandon, absence, redoublement) à prendre des décisions dans la vie (travailler au lieu d'étudier, par exemple) et à modifier des modes de vie (par exemple vivre en ville au lieu de la campagne ou l'inverse).
- 1.1.3.5 Capital familial : il englobe les moyens (économiques, socioculturels, etc.) dont dispose les familles, de même que les restrictions qui régissent leur quotidien et les relations qu'elles entretiennent entre elles. Il concerne ainsi les conditions pour le soutien au cheminement scolaire, par exemple la présence de livres, le temps disponible pour réviser les leçons, la qualité de la nourriture et les conditions d'hygiène, voire la présence d'une fratrie scolarisées (qui peut aider).
-

-
- 1.2 Rapport à la société : il s'agit des différents regards posés par la famille sur le travail de la Commune ou sur des projets initiés par le pays de manière générale. Cela inclut des aspects politiques (politiques nationales), économiques (situation socio-économique de la collectivité), culturels (le capital culturel partagé par la collectivité) et sur le rôle joué par la Commune localement.
- 1.2.1 Aspects politiques : cette catégorie comprend les représentations en regard de politiques nationales et le rôle joué par la Commune pour la réalisation de certains projets locaux.
- 1.2.1.1 Politiques nationales : c'est l'ensemble des politiques et des stratégies érigées par l'état vis-à-vis les régions rurales. Ex : la politique de recrutement par laquelle le ministère de l'éducation effectue les affectations des enseignants pour ces régions rurales, la formation des enseignants qui intéresse la qualification académique et professionnelle, s'en est une autre, etc. Les familles s'expriment par rapport à ces politiques et à leurs impacts sur le déroulement de la scolarité de leurs enfants.
- 1.2.1.2 Rôle joué par la Commune rurale : cette catégorie renvoie aux différents projets et stratégies initiés par la Commune visant à administrer la vie socio-économique des familles sous sa responsabilité; elle concerne notamment l'aménagement des routes et la possibilité de rendre disponible des infrastructures (l'eau potable, les hôpitaux, des services sociaux, etc.).
- 1.2.2 Regards sur des aspects socio-économiques : cette catégorie englobe la situation financière de la population d'une commune rurale, le cout d'opportunité et les relations entre familles.
- 1.2.2.1 Situation financière de la Commune: cette catégorie concerne les sources de revenus pour cette Commune, la présence / construction d'écoles et les couts de la vie par rapport aux possibilités d'emploi pour les habitants.
- 1.2.2.1.1 Sources de revenus pour la Commune : il s'agit de toutes les richesses naturelles (eau, forêt, etc.) ou industrielles (mines, etc.) dont dispose la Commune, à savoir les champs de blé, de légumes, etc., soit un ensemble d'indicateurs du niveau de vie des habitants dans cette région rurale. Arrange l'alignement des autres catégories comme ce qui précède, i.e. pas de texte sous les chiffres.
- 1.2.2.1.2 Construction des écoles : il s'agit de l'importance accordée à la présence d'écoles aussi bien pour les enfants que pour leurs parents, et au moment de sa construction.
- 1.2.2.1.3 Cout de la vie par rapport aux revenus des familles : il s'agit des couts que les parents doivent assumer pour subvenir à leurs besoins et pour maintenir leurs enfants à l'école (nourriture, vêtements, soins médicaux, internat, livres, etc.), en relation avec leurs revenus.
-

-
- 1.2.2.2 Cout d'opportunité : selon Atchoarena et Gasperini (2005), le cout d'opportunité de la décision d'envoyer les enfants à l'école correspond à la valeur de la décision de substitution à laquelle les parents renoncent (travail des enfants). Autrement dit, les parents hésitent entre l'envoi de l'enfant à l'école ou son maintien pour travailler dans le but de subvenir aux besoins de la famille; ils cherchent la décision la plus «rentable».
- 1.2.2.3 Relations entre familles : cette catégorie comprend les modes d'interaction – qu'ils soient cordiaux ou non - entre les familles de la Commune rurale. Ils peuvent s'exprimer en termes de soutien moral ou matériel, etc. (les espaces entres les catégories ne sont pas égaux).
- 1.2.3 Regards sur des aspects culturels : il s'agit de l'ensemble de croyances/ convictions culturelles plus ou moins tacites et partagées, qui régissent le quotidien des familles, qui orientent les modes de dire et de faire. En fonction des sujets traités par les familles, cette catégorie inclut ainsi des croyances à l'égard de l'éducation des filles et de leur prise de parole, des tâches ménagères et de la distribution du pouvoir au sein de la famille. Ces croyances pourraient refléter celles qui sont courantes au sein de la Commune telles des références socioculturelles communes qui permettent d'interagir de manière compétente, c'est-à-dire à l'appui d'une connaissance des règles d'une société donnée, à une époque donnée (Giddens, 1987).
- 1.2.3.1. Éducation des filles : elle comprend l'ensemble des croyances culturelles incarné dans les pratiques habituelles familiales et communales pour expliquer les différentes décisions prises par la famille à l'égard des filles en rapport à l'école.
- 1.2.3.2 Prise de parole par les filles : elle concerne les différentes règles sociales régissant les relations au sein de la famille et celles se rapportant à la prise de parole.
- 1.2.3.3 Tâches ménagères : elles englobent les différentes croyances culturelles quant à la prise en charge des différentes tâches à ménagères, en particulier celles du domicile familial.
- 1.2.3.4 Partage du pouvoir: cette catégorie concerne les rapports de force ou la distribution du pouvoir au sein d'une même famille ou de toute la Commune rurale. Ainsi, elle met en jeu des rapports de genres ainsi que d'âges.
-