

Les facteurs de contre-performances et profilage des filles contre-performantes à partir du Plan d'Accompagnement Individualisé en Côte d'Ivoire.

KOFFI Kra Valérie,

Département de Sociologie et d'Anthropologie de l'Université

Jean Lorougnon Guédé

koffikravalerie@gmail.com

Landry NIAVA

Département de Sociologie et d'Anthropologie de l'Université

Jean Lorougnon Guédé

niavalandry@yahoo.fr

BROU Nnganon Georgette

Département de Sociologie et d'Anthropologie de l'Université Pe-

leforo Gon Coulibaly, Directrice de l'Equité et de l'Egalité du

Genre (MENA-DEEG),

broungangongeorgette@gmail.com

PITA Flavie Célestine,

Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, Direc-

tion l'Equité et de l'Egalité du Genre,

pflavie@yahoo.fr

OTCHRIFOU Dedy Cirile,

Ministère de l'Education Nationale et de

l'Alphabétisation, Direction l'Equité et de l'Egalité du Genre,

cirilededyo@gmail.com

KOUASSI Badou Marie ange,

UNICEF-section éducation

mabkouassi@unicef.org

Résumé

Le Plan d'Accompagnement Individualisé est mobilisé afin de promouvoir le genre en éducation et renforcer l'épanouissement scolaire de la jeune

filles en Côte d'Ivoire. Ce papier vise à analyser les différents profils des filles contre-performantes à partir des entretiens biographiques effectués auprès de ces dernières, dans le cadre de l'expérimentation de ce dispositif. À partir de leurs styles attributifs trois catégories des filles contre-performantes se dégagent : les motivées qui expliquent leurs faibles rendements par un manque d'effort, les peu motivées qui justifient leurs faibles performances par le manque d'effort et les difficultés liées au contexte familiale enfin, les non motivés qui expliquent leurs difficultés scolaires par l'indisponibilité de ressources scolaires.

Abstract

The Individualized Support Plan is being used to promote gender equality in education and enhance the academic development of girls in Côte d'Ivoire. This paper aims to analyze the different profiles of underperforming girls based on biographical interviews conducted with them as part of the piloting of this program. Based on their attributional styles, three categories of underperforming girls emerge: the motivated, who explain their poor performance by a lack of effort; the unmotivated, who justify their poor performance by a lack of effort and difficulties related to their family context; and finally, the unmotivated, who explain their academic difficulties by the unavailability of educational resources.

Mots-clés : *Politique éducative, filles contre-performantes, conditions socio-économiques familiales, style attributif, Côte d'Ivoire*

Keywords: *educational policy, underachieving girls, family socioeconomic conditions, attributive style, Côte d'Ivoire*

Introduction

L'enjeu de la suppression des obstacles à l'éducation pour tous les enfants quelle que soit leur appartenance de sexe reçoit un soutien quasi universel. Les politiques nationales et les pratiques varient selon les régions et les pays. Le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation de la Côte d'Ivoire à travers la Direction de l'Équité de l'Égalité

et du Genre est engagée dans une dynamique visant l'accroissement général du niveau de scolarité des filles, en encourageant la persévérance scolaire. Partant du constat qu'une proportion non négligeable d'élèves filles sort du système éducatif sans avoir obtenu le diplôme convoité, tout une série de programmes et dispositifs d'aide sont développée en vue de pallier à cette situation problématique. Plus spécifiquement, le Plan d'Accompagnement Individualisé (PAI) est l'un des dispositifs d'accompagnement mis en place en vue de connaître les facteurs de basculement dans la contre-performance chez les filles et de proposer des mesures de remédiation appropriées. L'étude qualitative réalisée a permis d'appréhender le phénomène vécu par les filles. Elle a permis de produire une variété de configurations sociales de contre-performance scolaire chez les filles issues de milieux défavorisés relativement à la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970, P 46-47; Lahiré, 1998, p108). Cette théorie souligne les fonctions sélectives de l'école et révèle que les élèves issus de milieux défavorisés ne disposent pas des bases culturelles nécessaires à la réussite scolaire car, l'école valorise et transmet un certain type de culture proche de celle des milieux favorisés. Les conditions matérielles précaires des familles limitent le soutien scolaire aux enfants. Ces enfants dont le soutien scolaire est limité se trouvent dans des conditions de vulnérabilité c'est-à-dire de faiblesse, de fragilité et sont par conséquent plus exposés aux échecs et décrochages scolaires. Certains révèlent que l'insuffisance de leur rendement scolaire peut résulter de facteurs en lien avec le milieu social et scolaire (Bernard & Michaut, 2016, p103 ; Demba 2012, p309), ou de problèmes d'ordre

personnel (Fortin & al, 2018, p95 ; Zokou et al, 2018, p136). Pour Duru-bellat (2002, p30), les performances scolaires dans les pays de l'OCDE sont significativement plus faibles quand la mère n'a pas terminé ses études secondaires. Ces approches de la performance scolaire s'appuient essentiellement sur les facteurs socioéconomiques et culturels des familles et le contexte scolaire pour expliquer la contre-performance scolaire. L'origine sociale se combine avec l'influence du contexte scolaire pour produire la contre-performance scolaire. Malgré les résultats obtenus, ces études ne permettent pas de saisir comment la contre-performance scolaire est vécu par les acteurs concernés, l'analyse qu'en font les élèves contre-performants. Quel sens donnent-ils aux difficultés qu'ils rencontrent durant leurs parcours scolaires, voire aux situations de baisse de rendement scolaire ? Comment, de leur point de vue, en arrive-t-on à une situation de baisse de rendement ?

La théorie de l'attribution causale développée par le psychologue Weiner (1985) s'intéresse à la manière dont les individus expliquent les causes de leurs réussites et de leurs échecs. Le sens qu'il va donner à cette difficulté dépend de l'attribution qu'il en fait. La sociologie intègre cette théorie en soulignant que l'appartenance sociale, les interactions familiales, les interactions au sein de l'institution scolaire influencent la façon dont l'élève va interpréter ses difficultés scolaires. En d'autres termes, l'attribution est façonnée par le contexte social de l'élève. Selon cette théorie, les attributions peuvent soit concerner le lieu de la cause (interne vs. externe), la stabilité de la cause (stable vs. Instable) ou le contrôle de la cause (contrôlable vs. Incontrôlable). Cette théorie qui permet de comprendre

comment les élèves donnent du sens aux difficultés qu'ils rencontrent dans leur parcours scolaire sera mobilisée pour l'analyse des résultats.

Le présent travail s'appuie sur les résultats de l'étude diagnostique des facteurs de contre-performance scolaire chez les filles vulnérables dans le cadre du projet "Pour chaque fille, le droit à l'éducation" réalisée avec l'appui de l'UNICEF et Affaires Mondiales Canada. Il vise à montrer comment les configurations sociales conduisent les filles issues de milieux défavorisés à mettre en veille certaines dispositions pour réussir à l'école. De manière spécifique, il s'agira de : i) déterminer la manière dont se fabrique le faible rendement scolaire du point de vue des filles contre-performantes au sein des contextes plus ou moins variés qu'elles traversent dans leurs familles ; ii) dresser le profil des filles contre-performantes à l'étude à travers une reconstitution de leur histoire et de leurs rapports à l'école à partir d'une connaissance singulière de leur environnement social.

1. Méthodologie

Les données exploitées pour la production de cet article proviennent essentiellement des résultats de l'enquête qualitative réalisée dans dix (10) DRENA (Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation). Celle-ci s'est appuyée sur le cadre théorique de la recherche biographique qui explore « les processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social » et analyse la façon dont « ils donnent une forme à leur expérience » et dont « ils font signifier les situations et les événements de

leur existence » (Delory-Momberger, 2014, p. 74). Cela relève d'une mise en récit de soi. L'utilisation des récits de vie permet de capter le sens que les acteurs donnent à leurs parcours, à leurs expériences scolaires.

Les entretiens biographiques ont été menés auprès de filles contre-performantes ayant obtenu une moyenne inférieure à 8/20 lors des évaluations annuelles et vivant dans des situations de vulnérabilité. Le critère de vulnérabilité retenu dans le cadre de cette étude concerne les conditions de résidence. Sur cette base, cinq (5) profils de situation de résidence ressortent. Le premier fait référence aux filles vivant avec leurs deux parents dans un ménage pauvre (1). Le deuxième est relatif à celles vivant au sein d'une famille monoparentale, étant soit avec le père soit avec la mère (2). Le troisième concerne celles habitant avec l'un des parents et le conjoint du parent (3) ; ce profil concerne les foyers recomposés et ceux empreints à la polygamie. Le quatrième s'attarde sur la situation des filles vivant chez des tuteurs, ayant un lien de parenté ou non avec ces derniers (4). Enfin, le cinquième profil renvoie aux filles vivant dans un ménage sans autorité parentale, en référence à celles habitant seules ou avec des pairs (5).

C'est essentiellement autour de ces deux critères à savoir la situation de vulnérabilité et la moyenne annuelle de l'élève que les critères d'inclusion de l'étude ont été élaborés. L'échantillon est de type qualitatif et sa construction s'est faite à partir de l'échantillonnage à choix raisonné. C'est une méthode où les éléments sélectionnés sont considérés comme des représentants idéaux ou caractéristiques de la population étudiée. En d'autres termes, les participants sélectionnés incarnent le mieux les

traits ou les caractéristiques de la population d'étude. Ce choix dans cette étude porte sur des traits caractéristiques typiques de la vulnérabilité des sujets de la population d'étude.

Etant donné que les visées de cette recherche nous inscrivent dans une démarche qualitative, nous avons plutôt tablé sur la « saturation de l'information », sur la répétition des niveaux et des types d'informations livrées par les participants et surtout sur les caractéristiques précises recherchées chez ceux-ci. Au total 81 entretiens biographiques dont 36 réalisés au niveau du primaire et 45 réalisés au niveau du secondaire avec des filles contre-performantes dans 10 DRENA. Le tableau ci-après fait un récapitulatif des ces différentes DRENA.

Tableau 1: Récapitulatif des établissements cibles de l'étude

DRENA	Niveau d'instruction	Structure
Abidjan 1	Primaire	IEPP Bingerville
	Secondaire	Lycée Mamie Houphouët Fatai Bingerville
Abidjan 2	Primaire	IEPP Port-Bouët
Abidjan 3	Secondaire	Lycée Moderne Jeunes Filles Yopougon
Abidjan 4	Secondaire	Lycée Moderne 1 Abobo
	Secondaire	Lycée Moderne 2 Abobo
Bouaké 1	Secondaire	Collège Moderne Jeunes Filles Bouaké
	Secondaire	Lycée Moderne Jeunes Filles Bouaké
Duékoué	Primaire	IEPP Bangolo 1
	Primaire	IEPP Duekoué 1
	Primaire	IEPP Kaein
Guiglo	Primaire	IEPP Bolequin
	Primaire	IEPP Guiglo 1

	Primaire	IEPP Guiglo 2
Man	Primaire	IEPP Biankouma
	Primaire	IEPP Danané
	Primaire	IEPP Gbonné
	Primaire	IEPP Logoulé
	Primaire	IEPP Man Doyagouiné
	Primaire	IEPP Man Koko
	Primaire	IEPP Mahapleu
	Secondaire	Collège Moderne Jeunes Filles Dominique OUATTARA Man
Séguéla	Secondaire	Lycée Moderne Jeunes Filles Séguéla
Yamoussoukro	Secondaire	Lycée Mamie Adjoua Yamoussoukro

Des guides d'entretiens ont été élaborés pour conduire ces différents entretiens biographiques avec les filles contre-performantes sélectionnées selon les critères d'inclusion préalablement définis. La collecte des données est opérée auprès des filles contre-performantes de 15 écoles primaires publiques et 9 établissements secondaires publics. Les entretiens avec ces dernières se sont déroulés dans l'espace scolaire. Les données recueillies, sous la forme de récits de vie, ont été tantôt enregistrées par dictaphone et transcrites. Une fois transcrites, elles ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique qui consiste à regrouper les données en fonction des objectifs de l'étude. Des données complémentaires ont été collectées à partir de la revue documentaire. Celle-ci a permis de consulter les travaux scientifiques qui ont porté sur les facteurs de contre-performance des élèves en général et des filles en particulier. Tout ce procédé méthodologique a permis de dégager les résultats ci-après.

2. Résultats

2.1. La « face cachée » du basculement dans la contre-performance

L'analyse des récits des filles contre-performantes a permis de mettre en exergue le fait que la baisse du rendement scolaire serait le résultat d'une situation qui se construit progressivement par la traversée de différentes circonstances personnelles et familiales. Ces dernières évoquent des moments d'épreuve ou de décision. De ce qui ressort des discours des filles contre-performantes interviewées, trois catégories d'évènements dans les univers familiaux ont perturbé leur parcours scolaire. Pour elles, les configurations familiales dans lesquelles elles vivent, ne leur offrent pas les conditions favorables pour produire de bons rendements scolaires. Les conditions de logements précaires, la faible prise en charge des besoins scolaires, le manque de soutien scolaire, les violences (verbales physiques, économiques et émotionnelles) subies sont autant de pratiques parentales évoquées par lesdites enquêtées comme évènements déclencheurs de la baisse de leur performance.

2.1.1 Une précarité économique induite par la mobilité résidentielle

Des instabilités et des contradictions profondes propres à certaines configurations familiales ont été évoquées par les filles interviewées. Ces évènements marquants, qui influenceraient négativement leurs

performances scolaires, ne sont pas déconnectés des rapports au sein du couple et des transformations de la structure familiale suite à la mobilité résidentielle et à la détérioration de leurs conditions d'existence. Ces événements de désorganisation de la structure familiale (divorce des parents, décès parent biologique, remariage d'un des parents, confiage, etc.) impactent leurs résultats scolaires. Selon elles, la baisse de leur rendement scolaire serait liée aux conditions socioéconomiques de leurs parents. Les conditions de vie précaire ne favorisent pas la disponibilité des manuels scolaires et (en termes de qualité et de quantité) les différents repas quotidiens. Toute chose qui ne crée pas les conditions favorables pour produire un bon rendement scolaire.

« J'ai fait la classe de CP1 et CP2 chez mes parents. Là-bas, ça allait bien à l'école. Et au CE1, je suis allée à Zuénoula avec ma tante là-bas j'ai fait la classe de CE1 jusqu'à la classe de CM2. Quand j'étais chez ma tante, ça n'allait pas parce qu'il y avait beaucoup de travaux et je n'arrivais même pas à étudier. En plus, lorsqu'on a faim, on n'arrive pas à étudier. Souvent, on ne mangeait pas. C'est pour cela je n'arrivais pas à étudier. J'ai repris la classe de CM2. (...) Souvent je viens à l'école sans manger, ici on n'arrive pas à manger. Souvent je ne mange pas matin si ce n'est pas à midi ou le soir. Souvent, même à midi je ne mange pas et puis, l'école est très loin donc quand je marche ça me fatigue (...) c'est à cause de tout ça là que j'ai repris. » (Fille contre-performante, redoublante en classe de 5è)

2.1.2. Les ruptures de protection dans le parcours scolaire

Les récits permettent de voir que dans certaines localités, certaines répondantes ont bénéficié de l'accompagnement de certaines autorités étatiques dans le cadre de la prise en charge du transport et de l'alimentation. Ne pouvant s'appuyer sur le soutien familial ou le soutien relationnel, cet accompagnement à travers l'organisation de services de transport pour le déplacement, cantine scolaire notamment, a constitué un cadre idéal d'apprentissage qui a favorisé de bons rendements scolaires à un moment de leur parcours scolaire. La rupture de cet accompagnement et ses effets induits en contexte de précarité financière des parents sont les événements déclencheurs de leur baisse de rendement selon elles. Cet extrait d'entretien est éclairant :

« Les années passées, j'avais les 12 de moyennes, les 11 de moyennes. En ce moment c'était bon. (...) Cette année, il n'y a plus de cantine, ni de transport. Celui qui prenait en charge, les dépenses de la cantine, le carburant du car ne vit plus. Il est décédé l'année passée. (...) En terminale, au premier trimestre j'ai eu 8. (...) Cette année il y a problème de transport, l'école est loin de chez moi. Si j'ai cours à 7h, je quitte à la maison à 5h30 pour arriver à l'école aux environs de 7h. (...) chaque jour je viens faire la journée sans manger. C'est arrivé à la maison que je prépare pour manger. » (Fille contre-performante, redoublante en classe de terminale).

2.1.3. La baisse du soutien scolaire parental accordé aux filles sur fond des normes traditionnelles

Les répondantes évoquent des styles de soutien parental scolaire qui ne concordent pas toujours avec le modèle de soutien parental qui favorise le développement correct du processus éducatif. Elles mentionnent à cet effet, certaines attitudes défavorables à la réussite scolaire chez leurs parents qui ne concourent pas à créer un climat propice à l'apprentissage. Il s'agit de parents moins inquiets à l'égard de la réussite scolaire de leurs filles et qui paraissent de plus préoccupés par leurs projets matrimoniaux lorsque que celles-ci évoluent dans le stade de l'adolescence. Pour elles, les parents en question se mobilisent plutôt en développant des stratégies visant à raccourcir leurs parcours scolaires. Cela a entraîné une démobilisation pour les études puisqu'elles sont régulièrement confrontées à la pression (douce ou plus forte) des parents. Les verbatims suivants illustrent bien quelques idées reçues susceptibles de démotiver les filles :

« On dit la femme doit rester à la maison pour s'occuper des enfants, laver les habits, préparer et que la femme n'a pas sa place à l'école. La place de la femme c'est à la maison et à la cuisine. La place de l'homme c'est dans un bureau, car l'homme a beaucoup plus de valeur dans un bureau que la femme. » (Fille contre-performante, redoublante en classe de CM2)

« Si les parents à longueur de journée disent à la fille qu'on t'a mise à l'école, c'est pour que tu saches lire et écrire, mais tu es destinée à un mariage, on va te doter, à un moment donné, de façon psychologique, elle va se dire que ce que je fais là, il n'y a pas de lendemain. Je pense que c'est peut-être l'un des facteurs. C'est le manque d'encadrement des parents, il faut dire qu'en Afrique, les parents se sont plus basés sur les enfants garçons. Du coup on encourage le jeune garçon parce qu'on pense que c'est lui l'héritier, et que la femme est destinée à un mariage. » (Fille contre-performante en classe de 2^{nde})

Ainsi, la façon dont la scolarisation de la jeune fille est promue dans le cadre familial a également une influence considérable sur leurs résultats scolaires. Ces parents qui devraient les accompagner à ce stade, être empathiques et valoriser leurs efforts, présentent l'école comme une « perte de temps » pour la jeune fille.

2.1.4. Les situations interactives avec les tuteurs marquées par les violences en contexte de confiage

D'une manière générale, certains récits projettent l'image de situations de violences subies par les répondantes dans le cadre de leurs interactions avec leurs tuteurs en contexte de confiage. L'espace familial alternatif est perçu comme un espace social où s'exerce l'autoritarisme et la violence qui créeraient un découragement pouvant être à la source de la démobilisation par rapport aux études. Les filles soulignent qu'elles ne peuvent exprimer leur opinion, leur ressenti par rapport à la lourdeur des tâches domestiques

au risque d'être insultées, battues ou d'être humiliées. Ci-après quelques illustrations :

« Ma tante me maltraite (...) Souvent, elle me demande de laver les assiettes avant d'aller à l'école. Quand je ne suis pas rapide, elle vient me frapper, me taper dans le dos. Quand je pleure, elle me dit de calmer mes larmes de crocodile. (...) Et quand je m'assois là je pense à mes parents qui sont au village (...) à force de pleurer je n'arrive pas à étudier. »
(Fille contre-performante, en classe de CE2)

« Quand je vivais avec mon père, j'avais entre 12 et 14 de moyenne. Ma moyenne a commencé à baisser depuis que je suis venue vivre chez ma tante à Abidjan. (...) Ici quand tu finis les cours, arrivée à la maison, tu dois préparer. Donc, tu n'as pas le temps d'étudier. (...) Je me souviens qu'une fois j'étais tombée malade, elle n'a pas acheté de médicaments pour moi. (...) Je suis restée à la maison ce jour-là et j'ai raté les cours. Malgré cela, elle m'a obligée à travailler. (...) Donc, je pense que si je ne quitte pas chez ma tante cette année, je vais forcément redoubler la classe. » (Fille contre-performante en classe de 2^{nde})

Ces différentes situations sociales vécues par les filles contre-performantes durant leur parcours scolaire pourraient être synthétisées à travers le nuage de mots qui suit :

Figure 1: Nuage de mots des événements clés vécus par les filles contre-performantes



Etude diagnostique PAI, 2021, MENA-DEEG/UNICEF

2.2 Profilage des filles à partir de leurs styles attributifs

Mettre le point de vue des filles contre-performantes au centre de la recherche, ce à quoi elles attribuent leur faible rendement scolaire a permis d'établir les portraits des filles contre-performantes à travers la reconstitution des différentes conditions sociales dans lesquelles elles sont insérées et leur style attributif. Il s'agit d'établir la manière dont ces déterminants se combinent pour produire un style attributif, lui-même lié à un style

procédural (c'est-à-dire à l'attitude que la jeune déclare adopter après un échec scolaire). A partir de ces portraits, nous nous attacherons à accéder aux mécanismes sous-jacents à ces processus attributifs qui sont partiellement responsables de l'implication future du sujet, il pourrait être intéressant de repérer certains sujets et d'observer leurs stratégies réelles face à des situations d'échec en décrivant notamment leurs réactions immédiates et différées.

2.2.1 Des filles contre-performantes motivées qui expliquent leurs faibles rendements par un manque d'effort

Ce profil concerne les filles contre-performantes chez qui l'on observe une attribution des difficultés scolaires en termes de causes internes, temporaires et contrôlables. Plus exactement, il s'agit de celles qui expliquent leur faible rendement scolaire par un manque d'effort, un manque de discipline, de rigueur dans les études. Elles sont plus enclines à donner plus de poids à leurs pratiques scolaires personnelles (cause interne) comparativement au contexte familial (cause externe) dans l'évaluation des causes de leur faible rendement. Les difficultés sont perçues comme des défis à relever. L'attribution du faible rendement scolaire ou des difficultés scolaires en termes de manque d'effort, entraîne chez ces dernières une capacité à développer des stratégies de résilience face aux difficultés qui jalonnent leur parcours scolaire. Le récit qui suit est particulièrement révélateur :

B est une redoublante de la classe de Terminale D qui a connu un parcours scolaire sans faute jusqu'en terminale. Ses années de lycée, elle les passe dans une ville sans tuteur d'hébergement en mode locataire d'une habitation qui ne dispose d'électricité dans un quartier précaire. Ses parents sont des agriculteurs et vivent en milieu rural.

Durant la première année de Terminale, la jeune fille a enregistré un résultat général en deçà de la moyenne. Cette performance s'inscrit en contradiction avec celles effectuées dans les premières années de lycée, à savoir la Seconde et la Première. Pendant les années de lycée qui ont précédé son basculement dans la contre-performance, elle bénéficiait d'aides d'une autorité locale pour le déplacement à l'école et la restauration à midi. Mais, depuis la première année de Terminale, la jeune fille ne bénéficie plus de ces avantages et ne dépend que de ses parents qui lui fournissent des vivres et de l'argent pour couvrir ses besoins. Néanmoins, cet apport des parents s'avère insuffisant pour couvrir ses charges scolaires et ses besoins personnels. D'autant plus qu'elle ne reçoit pas régulièrement de l'argent de ses parents. La situation socio-économique défavorable de ses parents ne lui permet pas de bénéficier des commodités favorables pour l'apprentissage. Pour contourner cette difficulté, elle recourt à d'autres alternatives :

« Il n'y a pas d'électricité dans la maison, donc j'étudie sous le lampadaire qui est devant notre cours. Vu que notre quartier est dangereux, je ne peux pas continuer jusqu'à une certaine heure. A partir de 21h, je rentre et j'allume mon téléphone pour étudier dans la maison jusqu'à ce que la batterie se décharge. Pour recharger la batterie, je donne le portable à ma camarade de classe. Elle le recharge pour moi et je passe le récupérer quand il est rechargé. (...) Comme je n'ai pas les

livres, je demande les livres de mes camarades pour pouvoir traiter les exercices donnés à l'école. »

Les jours non-ouvrables, elle effectue des activités génératrices de revenus pour renforcer l'apport économique de ses parents qui s'avère insuffisant. Ainsi, affirme-t-elle que :

« Les week-ends, je me débrouille sur les chantiers de construction en puisant l'eau pour remplir les barriques. Pour une barrique, je reçois 1000f. Donc, si tu fais ça, si tu finis, le soir on te donne ton argent. C'est avec l'argent qu'on me donne le soir que je débrouille pour manger, car l'argent que mes parents m'envoient ne suffit pas. »

Malgré toutes ces difficultés, elle considère que le manque d'effort à son niveau est à l'origine de la baisse de son rendement scolaire. Sur ce point, elle confie que :

« Parfois quand je suis à l'école, je comprends bien le cours. Mais, une fois que j'arrive à la maison, je n'ai pas le courage d'étudier. Même si je prends cahier pour m'asseoir pour étudier, j'ai sommeil, je suis fatiguée. Je ne peux pas étudier. Je pense que c'est ça qui fait que je n'ai pas de bonnes notes en classe ».

Face aux difficultés d'accès au soutien scolaire payant causé par le manque de moyens financiers, la jeune fille n'hésite pas recourir à des pairs plus performants pour lui apporter leurs aides. En ce sens, elle explique que :

« Quand je ne comprends pas les cours, je m'approche de mes camarades. Celle qui comprend bien, elle m'explique ».

2.2.2 Des filles contre-performantes peu motivées qui justifient leurs faibles performances par le manque d'effort et les difficultés liées au contexte familial

Ce profil concerne celles qui attribuent leur contre-performance scolaire à la fois à des causes internes,

instables et contrôlables et des causes externes, stables et incontrôlables. En fait, elles affichent une attitude ambivalente face à leurs baisses de rendements : tantôt ce sont les efforts personnels qui sont remis en cause, tantôt les conditions de vie précaires. La faible motivation chez les concernées, serait associée à cette légère tendance à la remise en cause des efforts personnels. Pour elles, la contre-performance serait le résultat de la combinaison du manque d'efforts personnels et des difficultés socio-économiques liées au contexte familial. En admettant une cause interne et contrôlable, les filles contre-performantes concernées auraient tendance à penser qu'elles pourraient améliorer leurs résultats scolaires si elles s'investissaient davantage dans les études pour réussir. En invoquant des causes externes et incontrôlables, les concernées pourraient s'imaginer que leurs efforts personnels seraient vains face à des difficultés qu'elles ne peuvent pas maîtriser. Si cette explication externe prend le dessus, elles risquent d'être peu motivées pour améliorer ses performances scolaires. C'est ce que présente le profil ci-après :

M est une élève redoublante en classe de 5^{ème}, qui n'est pas à son premier redoublement. Elle est contre-performante depuis la classe de CM2. Déjà aux premières années scolaires effectuées chez sa tante, ses résultats avaient commencé à baisser. *« Quand j'étais chez ma tante, au primaire, ça n'allait pas parce qu'il y avait beaucoup de travaux et je n'arrivais même pas à étudier. En plus, lorsque nous avons faim on n'arrive pas à étudier, souvent on ne mangeait pas. C'est pour cela nous n'arrivions pas à étudier ».*

Elle arrive chez son oncle pour la seconde année du CM2. Dans ce ménage, elle a été également sujette à des travaux domestiques, même si comparativement au ménage précédent, elle y bénéficiait de plus de soutien scolaire. Après son succès à l'entrée en sixième, la jeune fille va regagner la ville, pour y poursuivre ses études dans un lycée de la place et sera confrontée à d'autres difficultés. N'ayant pas de tuteur, elle se retrouve en colocation avec trois de ses frères. Elle manque de manuels scolaires et ne bénéficie d'aucun soutien ou suivi scolaire à domicile. En outre, du fait de la précarité financière de ses parents, elle est régulièrement confrontée à la faim, et à la fatigue à cause de la longue distance qu'elle doit faire à pied chaque jour pour se rendre aux cours. Le cumul de toutes ces difficultés depuis la classe de sixième a entraîné au fur et à mesure une baisse de son rendement.

« A la maison je suis avec mes grands frères, je suis la seule fille parmi eux donc c'est moi qui fais tout. Je prépare, je lave les habits (...) Souvent je vais à l'école sans manger, ici on n'arrive pas à manger. L'école est très loin, donc quand je marche ça me fatigue (...) c'est à cause de tout ça là que j'ai repris. »

Emotionnellement affectée par ces échecs répétitifs, elle est peu motivée à l'idée de poursuivre les études.

« Quand j'ai redoublé, ça m'a fait mal. Je n'avais plus eu l'envie de venir à l'école, je ne voulais plus fréquenter. Mais à cause de mes camarades qui continuent d'aller à l'école, je vais essayer encore. J'ai décidé de travailler plus qu'avant. J'ai compris que c'est parce que je n'étudie pas beaucoup, que je n'ai pas de bonnes notes », affirme-t-elle.

2.2.3 Des filles contre-performantes non motivées qui expliquent leurs difficultés scolaires par l'indisponibilité de ressources scolaires

L'absence de motivation chez les concernés serait associée aux explications des difficultés en termes de précarité financière des parents. Il s'agit plus précisément de celles qui attribuent leur faible rendement scolaire à des causes externes, stables et incontrôlables. Ces dernières du fait de leur analyse de leur situation de contre-performance sont moins enclines à persister dans les stratégies de remédiation pour améliorer leur rendement scolaire. Pour elles, la contre-performance serait le résultat d'un handicap familial. Ce point de vue sur la réalité vécue dans le cadre des performances scolaires nuit au développement de stratégies de résiliences face aux difficultés ou aux évènements susceptibles d'influencer négativement leur rendement scolaire.

D est une fille de 12 ans, issue d'un ménage polygame. Elle est inscrite pour la deuxième fois au CM2. Depuis son entrée à l'école primaire, D s'est toujours présentée comme une élève moyenne. Bien qu'elle ne se soit jamais démarquée par ses résultats scolaires, néanmoins elle maintenait une certaine constance dans la moyenne. En effet, elle a toujours vécu dans des conditions de vie peu favorables aux études et qui se sont progressivement aggravées. A ce propos elle évoque la démission de son père face à sa prise en charge scolaire, la situation économique défavorable de sa mère qui exerce un petit commerce, qui ne lui permet pas de subvenir convenablement à l'ensemble de ses besoins scolaires et le manque de soutien scolaire.

« Je n'ai que deux livres et un cahier. (...) J'utilise des feuilles de papier pour copier les leçons en attendant que ma mère paye mes cahiers. (...) En plus, j'étudie seule, mon grand frère refuse de m'aider quand je lui demande. »

L'année de son redoublement, la fille a été particulièrement soumise à une participation accrue à des activités économiques pour soutenir sa mère., elle pratiquait ensemble la vente de vivriers pour épauler sa mère. Après les journées de travail, la fille accusait une grande fatigue qui l'empêchait d'étudier. C'est dans ce contexte école-travail, que D a présenté le concours du CEPE. Aussi, a-t-elle connu un échec à l'examen.

Pour cette seconde année du CM2, D a pris la résolution de se focaliser sur ses études pour ne plus récidiver dans l'échec. Mais, bien qu'elle soit déterminée pour l'obtention de son diplôme, elle ne se projette pas pour autant vers un long parcours scolaire et une réussite professionnelle. Pour cause, les prévisions de la fille pour l'avenir ne se limitent qu'à l'aide familiale, particulièrement au soutien dans l'activité commerciale de sa mère.

« Est-ce que je peux laisser ma maman travailler seule ? Elle est seule à s'occuper des tâches ménagères à la maison et c'est encore elle qui prend en charge financièrement nos besoins. Quand elle est fatiguée, je dois l'aider».

3. Discussion

Les résultats de l'analyse produite dans ce texte ont tourné autour des expériences scolaires des répondantes, de la manière dont elles basculent dans la contre-performance de leur point de vue. Le premier résultat révèle que le faible rendement scolaire serait le résultat d'une situation qui se

construit graduellement à travers un ensemble d'épreuves ou d'événements vécus dans le cadre familial. La détérioration des conditions socioéconomiques des parents en cas de survenu d'événements imprévisibles, la baisse du soutien scolaire parental pendant la phase de l'adolescence, la rupture de l'accompagnement scolaire et le basculement dans le statut de victime de violence sont autant de situations qui fragilisent le processus d'apprentissage des filles. L'impact que peuvent avoir les événements extérieurs sur les résultats scolaires du point de vue de l'individu ont été ainsi mis en évidence. Les travaux de Demba (2012, p309), Bernard & Michaut (2014,p103) sont parvenus à des résultats similaires en termes de causes de la faible performance scolaire. Particulièrement, les analyses produites dans ce texte sont centrées sur la manière dont les répondantes attribuent des explications causales à leur performance scolaire et non les causes tels que présentées par les chercheurs à partir d'une perspective déterministe. Les analyses produites par Demba (2012, p309) sur les facteurs de faible rendement scolaire concordent avec celles de la présente étude car elles sont centrées sur le point de vue des acteurs sociaux concernés, les élèves notamment.

En outre, le texte révèle que selon le type d'attributions fait, les répondantes ressentent diverses émotions qui viennent affecter soit positivement, soit négativement leurs attitudes envers les études ou leurs efforts pour remédier à cette situation. Cette analyse est conforme à celle de Castets-Fontaine (2011, p34) qui révèle que la réussite de ces filles issues de milieux défavorisés qui manifestent l'engagement sont motivées à fournir plus d'efforts à se

battre pour leur scolarité, ce que qu'il désigne par « revanche sociale ». Les filles contre-performantes qui attribuent leur faible rendement à des causes personnelles ont pour la plupart la volonté de poursuivre leur scolarité et continuer dans le chemin de l'école comme l'a révélé Belgherbi (2017, p31-32). Elles mobilisent « l'engagement émotionnel » comme une force motrice. Les réactions et les comportements que les élèves adoptent et développent face à des événements susceptibles de les déstabiliser dans leurs parcours scolaires et leurs stratégies réelles face à des situations de baisse de rendement sont structurées par leurs attitudes aux difficultés et leur ressenti.

Cette analyse est plus profonde que celles des études qui ont montré que les faibles rendements scolaires sont le résultat de problèmes d'ordre personnel montrant le lien entre le faible rendement scolaire des élèves et les difficultés socio-émotives des apprenants. (McDougall, Vaillancourt & Mercer ,2001). Selon eux, un nombre significatif d'enfants manifestent des difficultés socio-émotives qui interfèrent avec leurs relations avec les adultes et les pairs, ce qui affecte leur rendement scolaire. A contrario, ce document s'intéresse aux différentes réactions et différents comportements que les élèves adoptent et développent face à des événements susceptibles de les déstabiliser dans leurs parcours scolaires et leurs stratégies réelles face à des situations de baisse de rendement, leurs réactions immédiates et différées.

Conclusion

En s'appuyant sur l'éclairage théorique de la théorie de

l'attribution causale de Weiner (2006), l'approche biographique mise en œuvre dans le cadre de cette recherche qualitative s'est révélée un choix méthodologique particulièrement intéressant pour aborder la manière dont les filles-contre-performantes expliquent leurs rendements scolaires. Dans un premier temps, les récits des filles contre-performantes ont été l'occasion de se pencher sur le sens que ces dernières donnent à leurs difficultés scolaires, à leur parcours scolaire et aux obstacles à l'apprentissage. La première difficulté concerne le basculement dans la vulnérabilité économique induite par la migration résidentielle. La deuxième est relative à la rupture de l'accompagnement durant le parcours scolaire qui a engendré une précarisation des conditions de vie et d'apprentissage. La troisième révèle leur façon d'interpréter le jeu des interactions qui se développent dans le cadre familial autour des projets scolaires. Dans le dernier cas, c'est le sens octroyé aux pratiques humiliantes employées par les tuteurs en situation de confiage qui a émergé des récits des élèves. En second lieu, les récits de vie ont révélé trois profils de filles contre-performantes : les motivées qui justifient leur faible performance par des causes internes, les non motivées qui expliquent leur faible rendement par des causes externes et les peu motivées qui mettent en causes à la fois les causes internes et externes. Ces différents profils révèlent l'importance de s'extraire, à tous les niveaux, d'actions exclusives (c'est-à-dire adressées à un seul type d'élève contre-performant) ou unilatérales (c'est-à-dire toujours construites suivant le même schéma opératoire ou conceptuel), pour envisager chaque fille contre-performante comme un être de besoins et diversifier à partir de cela les

mesures d'accompagnement. L'approche développée par l'outil PAI pointe la nécessité d'une approche renouvelée des processus d'accompagnement des élèves en situation de difficultés scolaires pour prendre effectivement en compte la diversité des apprenants.

En termes de perspective, la prise en compte de l'approche ciblée sur les besoins spécifiques des filles dans le processus de leur accompagnement met en lumière l'intérêt de réfléchir sur la réinvention du travail social en milieu scolaire. Pour y parvenir, il est opportun d'axer la stratégie autour des inspecteurs d'orientation et des assistants sociaux en mettant à leur disposition un manuel d'histoires à succès tiré des enseignements de la prise en charge des filles en difficulté d'apprentissage.

Remerciements

Nous remercions ici tout particulièrement la section Education de l'UNICEF,, Affaires Mondiales canada, le MENA, les DRENA, les responsables de structures scolaires grâce à qui cette étude a été menée. Nous remercions également tous les contributeurs/trices indirects de ce texte, pour avoir pleinement joué le jeu de l'engagement collectif dans cette entreprise académique originale au regard des canons classiques de l'écriture en sciences humaines et sociales.

Références bibliographiques

BELGHERBI Samia, 2017. *Les réussites scolaires en milieux populaires*. MASTER MEEF mention 1er degré de

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation,
Université de Montpellier

BERNARD Pierre-Yves et MICHAUT Christophe, 2016, « les motifs de décrochage scolaire par les élèves. Un révélateur de leur expérience scolaire » in Education et formation, N°90, Avril 2016, pp 95-112.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1970. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris, 283p

CASTETS-FONTAINE Benjamin, 2011. *Le cercle vertueux de la réussite scolaire : le cas des élèves de Grandes Écoles issus de " milieux populaires "*, Éditions modulaires européennes, coll. " Proximités Sociologie ", Bruxelles, 255 p.

DEMBA Jean Jacques, 2010, *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*, Thèse de Doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, 387p

DURU-BELLAT Marie, 2002. *Les inégalités sociales à l'école, genèse et mythes*, Presses Universitaires de France, 256p

FORTIN Laurier, MARCOTTE Diane, ROYER Égide et POTVIN Pierre, « Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école », in Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, Vol 8, N°2, pp 79-88.

LAHIRE Bernard ,1998, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », in Ville École Intégration, N° 114, pp 104-109

MCDUGALL Patricia, HYMEL Shelley,
VAILLANCOURT Tracy et MERCER Lorraine, 2001, « The
consequences of childhood peer rejection ». *Interpersonal
rejection*, Mai 2001, pp 213-247

WEINER Bernard, 1985, «An Attributional Theory of
Achievement Motivation and Emotion», in *Psychological
Review*, Vol. 92, N° 4, Octobre 1985, pp 548-573

ZOKOU Gbomené Hervé, KOUASSI N'Goran Rachel et
KEI Mathias, 2018 « Analyse des performances scolaires des
jeunes filles dans les établissements secondaires publics
mixtes et non mixtes en Côte d'Ivoire », in *Revue
Universitaire des sciences de l'éducation*, N°11, pp128-141