

Déterminismes Sociaux et Déscolarisation dans les Familles d'Immigrés à Zegban (Fresco)

Diobo N'guessan Emmanuel

Centre de Recherche pour le Développement (CRD)
Laboratoire d'Agroéconomie, Environnement et Développement Durable
Université Alassane Ouattara (UAO), Bouaké, Côte d'Ivoire
Dioboemmanuel@gmail.com

Résumé

La déscolarisation des enfants issus de familles immigrées dans le village de Zegban (département de Fresco) constitue un phénomène social structuré par des déterminismes multiples. Cette étude vise à identifier et à analyser les mécanismes sociaux, économiques et culturels qui entravent les trajectoires scolaires de ces enfants, afin de comprendre les logiques productrices d'exclusion éducative. Une démarche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs, des groupes de discussion et des observations directes a permis de recueillir des données auprès des acteurs concernés. Les résultats mettent en évidence que les inégalités de capital économique et culturel des familles immigrées, les barrières administratives et linguistiques, la violence institutionnelle de l'école et le repli communautaire s'articulent en un système de contraintes structurelles pesant sur les trajectoires scolaires. Loin d'une simple défaillance individuelle, la déscolarisation apparaît comme le produit de rapports sociaux inégaux qui reproduisent la marginalisation de ces populations. L'étude plaide pour des politiques d'inclusion scolaire systémiques, capables d'agir simultanément sur les différents niveaux de ces déterminismes.

Mots-clés : Déterminismes, sociaux, Déscolarisation, enfants, immigrés, Zegban, Côte d'Ivoire.

Abstract

School dropout among children from immigrant families in the village of Zegban (Fresco department) constitutes a socially structured phenomenon shaped by multiple determinisms. This study aims to identify and analyze the social, economic and cultural mechanisms constraining these children's educational trajectories, in order to understand the logics producing educational exclusion. A qualitative approach based on semi-structured interviews, focus groups and direct observations allowed data collection from the relevant stakeholders. Results highlight that inequalities in economic and cultural capital among immigrant families, administrative and linguistic barriers, the institutional violence of the school, and community withdrawal combine to form a system of structural constraints weighing on schooling trajectories. Far from a simple individual failing, school dropout appears as the product of

unequal social relations reproducing the marginalization of these populations. The study advocates for systemic school inclusion policies capable of acting simultaneously on the different levels of these determinisms.

Keywords : Determinisms, social, School dropout, immigrant, children, Zegban, Côte d'Ivoire.

Introduction

L'éducation est un droit fondamental reconnue par les grandes conventions internationales. La Déclaration universelle des droits de l'Homme (1948) affirme que « toute personne a droit à l'éducation ». Aussi, la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (1989) précise que tous les enfants ont le droit à une éducation de qualité, sans discrimination, et que les États doivent garantir l'accès à une éducation primaire gratuite et obligatoire. L'UNESCO, dans sa déclaration de 1990 sur l'éducation pour tous, réaffirme cet engagement, tandis que son rapport de 2019 sur la migration et l'éducation souligne la nécessité d'une éducation adaptée aux besoins des migrants et des réfugiés. D'ailleurs, l'accès à l'éducation s'inscrit dans l'Objectif du Développement Durable (ODD) 4 des Nations Unies assurant une éducation inclusive, équitable et de qualité. Il donne tout au long de la vie des possibilités d'apprentissage pour tous. Pourtant, malgré ces efforts juridiques pour garantir l'éducation à tous, la déscolarisation demeure un défi mondial majeur. Les données de l'UNICEF (2016) précise que, 38 % des enfants dans le monde quittent l'école primaire sans avoir appris à lire, à écrire et à faire des calculs de base (N'dri, 2025). L'UNESCO (2022) révèlent qu'environ 258 millions d'enfants et d'adolescents ne bénéficient pas de scolarité ou ont abandonné leurs études. A ce niveau, 98 millions de ces jeunes sont issus de l'Afrique subsaharienne.

Ces chiffres nous invitent à dépasser les approches purement normatives pour interroger les mécanismes sociaux qui produisent et reproduisent l'exclusion éducative.

En Côte d'Ivoire, la loi d'orientation de l'éducation de 2015 garantit formellement l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants. Pour concrétiser ses ambitions, L'Etat à travers le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation (MENA), déploie des initiatives et mesures concrètes éducatives significatives, appuyé par

l'UNICEF Côte d'Ivoire et la Banque mondiale. A ce niveau, l'Etat déploie des structures spécifiques pour réintégrer les enfants de 9 à 16 ans qui étaient jusqu'alors exclus du système scolaire formel. Aussi, l'enseignement a été adapté pour garantir l'accès à l'école aux enfants en situation de handicap ou vulnérables (MENA, 2025). Dans la même veine, plusieurs millions de kits scolaires sont distribués chaque année aux élèves tout en construisant massivement des infrastructures scolaires et proximité afin de réduire les distances entre le domicile et l'école dans les zones rurales. Pour l'année scolaire 2024-2025, 118 nouvelles écoles préscolaires pour 356 salles de classe, 279 nouvelles écoles primaires pour 1 760 salles de classe et 79 nouveaux collèges dont 68 collèges de proximité ouvrent leurs portes (DESPS, 2025). Toutes ces dispositions s'appliquent à tous les élèves du primaire qu'ils soient immigrés, descendants d'immigrés ou ivoiriens.

Pourtant, pour l'année scolaire 2022-2023, sur 6 901 546 élèves inscrits, le taux de déscolarisation est estimé à 12,9 %, soit près de 890 000 élèves. La sous-préfecture de Fresco n'échappe pas à cette réalité. Dans le village de Zegban situé à environ 9 km du chef-lieu de sous-préfecture, la question de l'abandon scolaire est une réalité préoccupante. Ce village avec une population cosmopolite compte des autochtones godié, des allochtones baoulé et gouro en majorité et des allogènes principalement burkinabés, maliens et togolais. Les données recueillies au sein de l'établissement font état de 240 abandons scolaires dont 133 garçons 106 filles de 2011 à 2014 (Rapports de fin d'année de l'école). Seulement pour l'année 2014, on dénombrait 78 abandons dont 20 nationaux et 58 élèves d'origine ouest africaine (burkinabés, maliens et togolais).

Pour les trois dernières années, c'est-à-dire de 2023 à 2025, avec un effectif total de 521 élèves, majoritairement non ivoiriens (54%), le nombre d'abandon scolaire s'élève à 25 élèves dont 60% issus des communautés étrangères. Ces données montrent que l'abandon scolaire chez les enfants d'immigrés est une réelle problématique dans le village de Zegban malgré la gratuité et la proximité de l'école.

Dès lors, pourquoi les enfants issus de familles d'immigrés sont-ils structurellement surreprésentés parmi les élèves déscolarisés la scolarité obligatoire chez les jeunes de moins de 16 ans ? L'hypothèse directrice de cette étude est que la déscolarisation à Zegban n'est pas

le résultat de défaillances individuelles ou de simples carences culturelles, mais le produit de déterminismes sociaux multiples économiques, institutionnels, culturels et spatiaux qui s'articulent et se renforcent mutuellement pour contraindre les trajectoires scolaires de ces enfants. En mobilisant les concepts de capital culturel (Bourdieu, 1979), de violence symbolique (Bourdieu et Passeron, 1970) et de double absence (Sayad, 1999), cet article vise à décrire et à analyser ces déterminismes, afin d'en saisir la logique systémique.

1. Méthodologie

La démarche adoptée est qualitative, orientée vers la compréhension des logiques d'action des acteurs et des structures sociales qui les contraignent. Nous avons mené des entretiens auprès des différentes parties prenantes. Ces entretiens comprennent trois (3) discussions de groupe (focus groups) impliquant des enseignants, des chefs de communauté et des parents d'enfants déscolarisés, ainsi que vingt (20) entretiens individuels conduits auprès d'élèves déscolarisés. Pour chaque catégorie d'acteurs, nous avons soumis un guide d'entretien pour un total de quatre guides. Les participants ont été sélectionnés selon une méthode d'échantillonnage raisonnée, à partir de la liste d'élèves déscolarisés fournie par l'école. Nous avons recherché dans la communauté ces acteurs cibles (élèves, parents) avec l'appui du directeur et du président des jeunes. Parmi les parents, douze ont été sélectionnés selon des critères d'âge, de profession et de nationalité. Au niveau des élèves, nous avons choisi ceux qui avaient la capacité de s'exprimer en tenant compte de la nationalité et de la classe avant l'abandon. Tous ont participé à l'étude, permettant la collecte de données riches et diversifiées.

Concernant les enseignants, tous ont été interrogés. Les données ont été intégralement transcrites et soumises à une analyse thématique de contenu. Ces entretiens ont été combinés avec l'observation directe et une recherche documentaire permettant de contextualiser les résultats dans les cadres théoriques existants. Au total, 23 entretiens ont été réalisés.

2. Résultats

2.1. Défis de la scolarisation des enfants immigrés

Les enfants d'immigrés à Zegban font face à des obstacles institutionnels qui entravent leur scolarisation. Ces défis, à la fois socioculturelles et administratives compromettent leur intégration ainsi que leurs perspectives d'avenir.

a) Intégration sociale et barrières linguistiques

L'un des déterminismes majeurs de l'abandon scolaire des enfants d'immigrés est la barrière de l'intégration sociale et linguistique. En effet, ces enfants éprouvent des difficultés à communiquer efficacement avec leurs pairs et à participer pleinement aux activités en classe. Au-delà du déficit linguistique, c'est un processus de marginalisation symbolique qui s'enclenche dès les premières semaines de scolarisation.

Cette situation s'explique par la ségrégation résidentielle entre d'une part les autochtones et allochtones, et d'autres parts, les allogènes. Vivant dans des quartiers des populations issues de l'immigration, les immigrés et surtout leurs enfants se trouvent confrontés à un isolement territorial et social qui limite leurs interactions avec les enfants issus de la société d'accueil. Ce phénomène de repli spatial accentue la problématique de l'intégration et entrave la pratique du français en dehors du cadre scolaire. Le témoignage suivant d'un élève déscolarisé illustre cette expérience de double exclusion :

« On est venu ici à Zegban ça duré un peu, j'étais petit. Quand je suis allé à l'école le premier jour, j'étais mélangé, j'étais seul dans mon coin. Je ne comprenais rien. Je ne jouais pas avec les autres enfants parce que je ne pouvais pas bien parler avec eux, et je ne comprenais pas bien ce qu'ils disaient. J'essayais de suivre en classe, mais c'était trop difficile sans bien comprendre le français. C'est avec les enfants de mon quartier que je parlais un peu un peu dans notre ethnie. Après, j'ai arrêté de partir à l'école parce que je me sentais toujours perdu et isolé. Je ne me sentais pas à l'aise à l'école à cause de tout ça. Maintenant, je passe la journée à aider ma maman et à travailler dans le champ avec mon papa aussi. »

b) Barrières administratives et contraintes juridiques

Les exigences administratives constituent un facteur de l'abandon scolaire. En Côte d'Ivoire, si l'acte de naissance n'est pas obligatoire à l'inscription dans un établissement scolaire ou pour les classes intermédiaires du primaire, il devient indispensable pour les classes d'examen telles que le CM2. Or à ce niveau d'étude, de nombreux enfants d'immigrés ne possèdent pas ce document, ce qui compromet la suite de leur scolarité, d'où le décrochage.

Certains parents immigrés ne priorisent pas l'obtention de ces documents, non par indifférence, mais parce que leurs ressources limitées sont mobilisées en priorité pour la subsistance familiale. Aussi, à environ 9 km du chef-lieu de la sous-préfecture, ces individus éprouvent des difficultés financières liées au frais de déplacements et d'achats des timbres. Ce faisant, leurs enfants se retrouvent exclus du système éducatif non par choix, mais sous la contrainte de conditions socio-économiques objectives. Le père d'un élève déscolarisé témoigne :

« Nous savons que l'école c'est bon, et je le dis à mes frères ici. Je les encourage à mettre les enfants à l'école. Mais si on ne mange pas on ne peut pas mettre l'enfant à l'école. Mon premier problème c'est de nourrir la famille. Papier là, on paye pour faire. Or si on ne fait pas, nos enfants restent à la maison quand il arrive un peu devant. C'est difficile pour eux d'apprendre sans aller à l'école, mais on doit faire avec ce qu'on a. On ne peut pas avoir faim et puis on va prendre le peu qu'on gagne pour aller faire papier d'école. Moi j'ai deux enfants qui partais à l'école, aujourd'hui ils ne vont plus. Ça me fait mal mais je n'avais pas l'argent à cette époque, donc c'était difficile. »

2.2. Normes et rapport à l'école

Les normes culturelles et l'environnement familial des familles immigrées exercent une influence déterminante sur la trajectoire scolaire des enfants, au-delà des obstacles institutionnels.

a) Capital culturel familial et rapport instrumental à l'école

Dans de nombreuses familles immigrées de Zegban, les parents sont peu ou pas scolarisés. Cette faiblesse se traduit par un rapport utilitaire

et limité à l'école. Ces parents envoient leurs enfants à l'école pour apprendre les bases de la lecture et de l'écriture et non pour qu'ils s'engagent dans un cursus long aux débouchés incertains. A cela s'ajoute le manque de soutien académique à domicile dans la mesure où les parents ne sont pas dans la capacité d'accompagner les apprentissages scolaires. Un enseignant témoigne de la concurrence structurelle entre le temps scolaire et le temps agricole :

« Il arrive des fois où les jours d'école les parents retiennent les enfants à la maison pour les envoyer au champ afin de les aider dans les travaux champêtres, surtout quand il pleut la veille. Il y en a d'autres qui viennent nous voir pour demander la permission pour que l'enfant les accompagne aux champs les jours ouvrables. On essaie de les raisonner sur ces pratiques mais ça continue toujours. Ils te disent si les enfants ne les accompagnent pas qui va les aider dans les travaux champêtres et qui va prendre la relève demain. Donc pour eux ils sont en train de former leurs enfants pour le futur. »

Ce témoignage illustre une logique de transmission pratique intergénérationnelle qui entre en concurrence directe avec les exigences de l'institution scolaire. Il ne s'agit pas d'un rejet de l'école mais d'une hiérarchisation rationnelle des urgences, gouvernée par les conditions matérielles d'existence. Un parent immigré exprime ainsi sa conception de l'éducation :

« Pour nous, l'école c'est juste pour que les enfants sachent lire et écrire. On ne voulait pas qu'ils passent des années à étudier, on voulait juste qu'ils connaissent un peu papier. Après ça, on pensait qu'ils peuvent nous aider dans les champs ou dans nos petits commerces. Ils peuvent nous aider à lire dans nos portables, les numéros pour appeler à écrire nos noms. Si on doit vendre cacao ils vont nous aider quand ils vont peser pour ne pas qu'on nous vole. C'est bon si à la maison quelqu'un sait lire et écrire. Lui-même c'est important pour lui. Donc c'est ça notre objectif pour s'en sortir dans la vie, mais on pensait pas qu'ils avaient besoin de faire de très longues études. »

b) Repli communautaire et rapport aux institutions

La concentration résidentielle des familles immigrées dans des quartiers différents des nationaux engendre une forme de clôture sociale qui renforce leur distance vis-à-vis des institutions locales dont l'école. Ces espaces fonctionnent à la fois comme refuge identitaire et comme enclave limitant les interactions avec la société d'accueil. Ce repli n'est pas spontané. Il résulte aussi des mécanismes de ségrégation et d'assignation spatiale que subissent ces populations. Pour tout dire, bien que les enfants soient scolarisés, leurs rapports à l'école font qu'ils sortent du circuit bien avant de passer le cycle primaire. Un parent d'élève immigré nous disait ceci :

« Nous habitons dans notre propre quartier, avec nos frères qui parlent notre langue et respectent nos traditions. Pour nous, c'est un peu comme vivre dans notre propre village, et on ne pense pas souvent à ce qui se passe en dehors de notre communauté. L'école, c'est bien mais dans notre village il n'y pas d'école, tout le monde va au champ. Donc ici aussi nous tous on va au champ. C'est que d'autres vont à l'école mais le plus important c'est le champ d'abord surtout en période où il pleut beaucoup.

Ce témoignage révèle comment la perception de l'école comme institution étrangère voire hostile à leur culture constitue un déterminisme symbolique fort qui oriente les pratiques familiales en matière de scolarisation. L'idée pour eux n'est pas d'exclure les enfants de l'école, mais de leur permettre de savoir lire et écrire bien que cela ne soit pas une priorité.

2.3. Violence institutionnelle et discrimination pédagogique

L'environnement scolaire lui-même produit des déterminismes qui pèsent sur les trajectoires des élèves les plus vulnérables. La violence à l'école, sous ses formes physiques et symboliques, constitue un facteur de déscolarisation trop souvent sous-estimé dans les analyses structurelles.

a) Violence physique et verbale des enseignants

Malgré l'arrêté N° 0075/MEN/DELC du 28 septembre 2009

interdisant les punitions physiques et humiliantes, et l'interdiction formelle des châtiments corporels réaffirmée en 2019, la pratique de la chicotte persiste à Zegban. Cette violence physique, illégale et traumatisante, crée une atmosphère de terreur qui transforme l'école en espace de souffrance plutôt qu'en lieu d'apprentissage. Elle affecte prioritairement les élèves déjà fragilisés parmi lesquels les enfants immigrés se trouvent surreprésentés. Le témoignage d'un élève déscolarisé illustre l'impact de cette violence sur l'engagement scolaire :

« Chaque jour, j'avais peur d'aller à l'école. Les cris des maîtres me faisaient peur et les moqueries devant les autres me faisaient mal. Quand les maîtres me frappaient, ça faisait encore plus mal, et j'avais envie de pleurer et de partir. Je n'arrivais plus à écouter en classe, je voulais rentrer à la maison et ne plus revenir. J'avais peur tout le temps du maitre, même quand j'étais à la maison. »

b) Discrimination académique et étiquetage scolaire

Certaines pratiques pédagogiques discriminatoires, par lesquelles les enseignants concentrent leur attention sur les élèves les plus performants tout en ignorant ou en ridiculisant les plus faibles, constituent un second déterminisme scolaire. Cette discrimination académique renforce un sentiment d'infériorité et d'incapacité chez les élèves en difficulté, les conduisant au retrait puis à l'abandon. Le témoignage d'un élève nous en dit plus :

« J'étais toujours le dernier de la classe, et les maîtres ne faisaient pas attention à moi. Ils ne m'aidaient jamais quand j'avais des difficultés. Au contraire, ils se moquaient de moi devant tout le monde en disant que je ne comprenais rien. Les autres élèves riaient et je me sentais humilié. Chaque jour, c'était pareil. J'avais l'impression que je ne pourrais jamais réussir, que je ne vaux rien. Je n'avais plus envie d'aller à l'école, parce que personne ne croyait en moi, et j'ai fini par abandonner. »

Ce verbatim prouve à quel pont certains comportements humiliants des enseignants et même des autres élèves peuvent affecter et pousser les enfants d'immigrés à l'abandon scolaire. Cette marginalisation

réduisait la capacité de ces élèves à se surpasser afin d'atteindre leur plein potentiel, les poussant ainsi hors du circuit scolaire.

2.4. Ruptures de parcours scolaire liées aux dynamiques de retour migratoire

La rupture du parcours scolaire chez les enfants d'immigrés s'explique certes par des pesanteurs familiaux et sanitaire mais aussi par la recherche de meilleures conditions de vie.

a) Facteurs familiaux et sanitaires contraignant le retour

Certains cas inattendus notamment ceux liés à la maladie d'un parent peut aussi expliquer le décrochage scolaire chez les enfants d'immigrés. En effet la gravité de la maladie peut forcer un retour du parent ou du tuteur au pays d'origine. Faute de tuteur fiable et en l'absence de soutien familial pour le suivi scolaire, l'abandon scolaire s'impose. Il peut être également le fait du départ de la famille pour cause d'un regroupement familiale ou affectif. Un leader communautaire immigré nous racontait ceci :

« Le fils de mon frère était ici avec sa famille et ses enfants. Les enfants partaient à l'école. Un jour il est tombé malade, on l'a soigné partout ça n'allait pas. On a tout fait zéro. Donc il a décidé de rentrer. Qui va s'occuper de sa femme et de ses enfants ? Donc eux tous sont rentré parce qu'on ne savait pas à quel moment ils allaient revenir. Les enfants étaient obligés d'arrêter l'école pour partir. Au début les maitres n'étaient pas d'accord mais comment on va faire ils devaient partir. Malheureusement quand ils sont partis, il est mort. »

Ce témoignage montre comment une maladie grave peut précipiter le retour imprévu au pays d'origine. Cela entraîne inéluctablement le décrochage scolaire des enfants faute de tuteur fiable.

b) Facteurs économiques et recherche de meilleures conditions de vie

La précarité et les conditions difficiles de vie en Côte d'Ivoire notamment à Zégban poussent de certaines familles immigrées à retourner dans leur pays d'origine. Ce retour est considéré comme viable pour ces communautés malgré les défis scolaires locaux. La

recherche de meilleures conditions de vie familiales emmène aussi les enfants à quitter l'école et à emprunter le chemin de la vie active en faisant de petits métiers informels pour soutenir les charges de la famille. Ces propos de ce parent d'élève illustrent notre analyse :

« En tout cas ce n'est pas facile, même pour manger c'est compliqué. Mon enfant qui a 8 mois-là il tombe malade seulement. Tous les jours on paye médicaments, transport pour partir à l'hôpital, il n'y a plus l'argent. C'est vrai que ce n'est pas bon mais on a enlevé le plus grand des enfants à l'école, il commencé à vendre au bord de la route coco et crabe poilu. Il gagne un peu un peu l'argent et il nous donnait aussi. Ça nous aide beaucoup, sans ça c'était compliqué. »

Le témoignage de ce parent d'élève immigré à Zegban montre l'influence des conditions économiques des familles sur l'abandon scolaire des enfants. Face au conteste de précarité, la famille n'hésite pas à sacrifier la scolarité du plus grand pour le mobiliser dans l'économie domestique informelle. Cette décision contraignante mais assumé traduit une rationalité de suivi immédiate où la contribution financière d'un membre de la famille (élève) prime sur son capital éducatif, relavant l'absence de toute alternative social ou institutionnelle face à la crise. En clair, le décrochage scolaire n'est pas un choix idéologique mais une réponse contraignante face à l'impossibilité de concilié, santé alimentation et éducation dans un contexte de rareté des ressources.

3. Discussion

3.1. Exclusion symbolique et violence bureaucratique

Les obstacles à l'intégration sociale et linguistique documentés à Zegban s'éclairent à la lumière du concept d'habitus de Bourdieu (1979). Les dispositions acquises dans le milieu familial entrent en tension avec les exigences de l'institution scolaire. Cependant, notre contexte requiert des nuances. Contrairement aux situations migratoires étudiées par Bourdieu dans le contexte français, la migration à Zegban s'inscrit dans un espace ouest-africain marqué par des proximités linguistiques (langues mandingues, dioula) et religieuses. Comme le souligne Bredeloup (2014), ces mobilités intra-

africaines se caractérisent par une « familiarité dans l'altérité » ; néanmoins, nos données confirment que le français comme langue exclusive d'instruction constitue un déterminisme objectif.

Les travaux de Moro (2002) sur les enfants issus de l'immigration montrent que les difficultés d'intégration scolaire ne relèvent pas uniquement d'un déficit linguistique mais d'un processus dans lequel l'enfant doit négocier entre plusieurs univers culturels ce que Moro nomme la « vulnérabilité transculturelle ». La ségrégation spatiale à Zegban amplifie ce phénomène. Les recherches de Pilon (2003) montrent que la concentration spatiale des populations migrantes crée des « enclaves éducatives » réduisant l'exposition à la langue d'enseignement.

Les barrières administratives et juridiques s'analysent quant à elles à travers le prisme de la « violence symbolique » de Bourdieu et Passeron (1970). L'exigence de l'acte de naissance paraît neutre et légitime, mais pénalise systématiquement les groupes les plus dominés. Cette analyse doit être complétée par celle de Beauchemin et al. (2013). Les familles migrantes opèrent des calculs complexes d'allocation de ressources où l'investissement documentaire entre en concurrence directe avec les priorités vitales immédiates. Scott (1998) nomme cette situation une « légibilité » partielle par l'État, qui n'identifie pas certaines catégories de population et les exclut de fait de ses services.

3.2. Rationalités familiales et logiques de reproduction

L'analyse des déterminismes culturels exige de dépasser une lecture déficitaire des familles immigrées. Le concept de capital culturel de Bourdieu, bien qu'utile, doit être enrichi. Lahire (1995) nuance cette approche en montrant que les configurations familiales produisent des rapports variés à la scolarité qui ne se réduisent pas au seul volume de capital culturel. Certaines familles populaires développent un investissement fort dans l'école malgré un faible capital scolaire, tandis qu'à Zegban, l'attitude observée reflète une « demande d'éducation différenciée » (Pilon, 1995). Les familles ne rejettent pas l'école, mais en ont une conception utilitaire gouvernée par leurs conditions économiques.

Gérard (1997) montre que la tentation du savoir est ambivalente en Afrique : le savoir scolaire fascine mais inquiète par son potentiel de

déracinement. Pour les familles immigrées doublement précarisées par leur statut et leur pauvreté, investir dans une scolarité longue apparaît comme un luxe dangereux. La participation des enfants aux activités agricoles familiales s'inscrit elle-même dans une logique de socialisation analysée par Bonnet (1998) comme transmission pratique du métier familial. Thin (1998) l'analyse comme l'opposition entre deux modes de socialisation : la socialisation populaire fondée sur l'action et la participation productive, et la socialisation scolaire fondée sur l'abstraction et le report des gratifications.

Le repli communautaire des familles immigrées s'éclaire à travers le concept de double absence de Sayad (1999). Physiquement présents, les immigrés se perçoivent en transit et limitent leur investissement dans les institutions locales. Mais ce repli ne saurait être réduit à un choix culturel. Il est aussi, comme le montrent Wacquant (2006) et Bredeloup et Pliez (2011), le produit de mécanismes de relégation et d'assignation spatiale. Lange (2003) identifie par ailleurs une extranéité structurelle de l'école africaine, héritage colonial faisant de l'institution scolaire un espace culturellement étranger pour certaines populations a fortiori pour des familles immigrées.

3.3. Brutalisation des rapports pédagogiques et étiquetage

La violence scolaire documentée à Zegban s'inscrit dans ce que Payet (1995) analyse comme la violence institutionnelle. Au-delà des actes individuels, c'est le fonctionnement même de l'institution qui produit de la souffrance. Debarbieux (2006) documente l'impact de la violence scolaire sur les élèves les plus vulnérables, qui sont aussi les premiers à se retirer. Lorsque les enseignants exercent dans des conditions difficiles classes surchargées, manque de formation, salaires insuffisants la violence devient un mode de gestion du quotidien, ce que Lange et Diarra (1999) identifient comme une violence structurelle de l'école envers les enfants pauvres.

La discrimination académique reproduit le processus d'étiquetage analysé par Becker (1963) : les élèves définis comme faibles intériorisent cette assignation et se conforment aux attentes négatives. Bourdieu et Saint-Martin (1975) montrent comment l'école opère une sélection qui paraît méritocratique mais reflète des inégalités sociales préexistantes. Rochex et Crinon (2011) soulignent que ces inégalités se construisent au cœur des pratiques pédagogiques quotidiennes : la

moquerie des lacunes, l'exclusion symbolique du groupe des « capables d'apprendre » constituent des micro-violences qui, cumulées, produisent une souffrance scolaire conduisant à la déscolarisation.

3.4. Dynamique de retour et décrochage scolaire

Les résultats montrent que l'abandon scolaire des enfants d'immigré est souvent lié à des pesanteurs familiales et sanitaires qui dépassent le cadre strictement éducatif. En effet l'absence de relais familial pour assurer le suivi scolaire de l'enfant à la d'une maladie de l'un des parents obligent souvent les familles à opérer un retour précipité dans le pays d'origine. Cela confirme l'idée selon laquelle les trajectoires migratoires sont fortement structurées par des vulnérabilité sociales et familiales. Cette analyse rejoint celle de Sayad (1999). Pour lui, la migration est un fait social total impliquant toutes les dimensions de la vie d'un individu.

Dans cette perspectives, les décisions de retour traduisent moins un choix éducatif qu'une réponse à des contraintes structurelles. Les travaux de Bourdieu (1986) montrent que les ressources relationnelles influencent les trajectoires individuelles, notamment scolaire.

Aussi, les facteurs économiques sont perçus comme des déterminants des migrations de retour dans la mesure où les familles cherchent à améliorer leurs conditions de vie face à des situations de précarités. D'ailleurs Haas (2010), dans ses travaux montrent que la migration est le résultat d'un arbitrage entre contraintes et opportunités. Pour finir, Kabeer (1999) met en exergue les stratégies adoptées par les familles pour améliorer leurs conditions de vie malgré l'impact sur la scolarité des enfants, créant ainsi une vulnérabilité chez ces derniers.

Conclusion

À Zegban, dans le département de Fresco, des enfants issus de familles immigrées quittent l'école non par choix, mais parce qu'un ensemble de forces structurelles les y contraignent. Ce phénomène, trop souvent imputé à une défaillance des familles ou à des particularismes culturels, dissimule une réalité sociale bien plus complexe. C'est dans cette perspective que cette étude s'est donné pour objectif d'identifier et d'analyser les mécanismes sociaux, économiques et culturels qui entravent les trajectoires scolaires de ces enfants, afin de comprendre

les logiques productrices d'exclusion éducative dans ce contexte spécifique.

Pour atteindre cet objectif, une démarche qualitative a été privilégiée, fondée sur des entretiens semi-directifs, des groupes de discussion et des observations directes auprès des acteurs concernés. Ce dispositif méthodologique a permis de saisir, depuis l'intérieur, les logiques sociales à l'œuvre, là où les approches quantitatives seules demeurent insuffisantes pour rendre compte de la profondeur des expériences vécues.

Les résultats obtenus mettent en évidence un système de contraintes structurelles qui s'emboîtent et se renforcent mutuellement. La précarité économique des familles immigrées, leur faible capital culturel scolaire, les barrières linguistiques et administratives qui les tiennent à distance de l'institution, la violence institutionnelle que subissent certains enfants au sein de l'école, et le repli communautaire qui en découle constituent autant de mécanismes interdépendants. Aucun de ces facteurs n'opère isolément. C'est leur accumulation et leur articulation qui déterminent la fermeture des trajectoires scolaires. La déscolarisation apparaît ainsi non comme un accident individuel, mais comme le produit de rapports sociaux inégaux qui reconduisent, de génération en génération, la marginalisation de ces populations.

Sur le plan théorique et analytique, l'apport principal de cette étude est de déplacer le regard de la défaillance individuelle vers la contrainte structurelle, révélant ainsi la rationalité des comportements des familles face à des institutions qui les excluent. Elle démontre que la compréhension de ces logiques d'acteurs constitue une condition préalable à toute politique éducative véritablement efficace. Une action sur un seul levier ne saurait suffire. C'est l'ensemble du système qu'il convient de transformer, en simplifiant les procédures administratives, en renforçant l'accompagnement linguistique et pédagogique, en formant les enseignants à accueillir la diversité, et en repensant les fondements d'une école républicaine qui se doit d'être celle de tous les enfants, sans distinction d'origine ni de condition sociale.

Cette étude ouvre cependant des perspectives de recherche qui dépassent le seul cadre de Zegban. D'autres terrains comparables en Côte d'Ivoire, d'autres configurations de populations immigrées dans des contextes ruraux ou périurbains, mériteraient d'être investis pour

évaluer jusqu'où ces mécanismes se généralisent et dans quelle mesure ils relèvent d'une logique systémique propre aux sociétés postcoloniales. C'est à cette condition que la sociologie de l'éducation pourra pleinement contribuer à l'élaboration de politiques d'inclusion scolaire capables d'agir simultanément sur les différents niveaux de ces déterminismes.

Références

BECKER Howard S., 1985. Outsiders : études de sociologie de la déviance. In: Vibrations, N. 4. Les musiques des films. pp. 278-281.

BEAUCHEMIN Cris, KABBANJI Lama, SAKHO Papa et SCHOUMAKER Bruno (dir.), 2013. *Migrations africaines : le codéveloppement en question : Essai de démographie politique*, Armand Colin, Paris

BONNET Michel, 1998. *Regards sur les enfants travailleurs*, Éditions Page deux, Lausanne, 231 p.

BOURDIEU Pierre, 1979. *La distinction, critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 672 p.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1970. *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 284 p.

BOURDIEU Pierre et SAINT-MARTIN Monique, 1975. « Les catégories de l'entendement professoral », in Actes de la recherche en sciences sociales, 1(3), pp. 68-93

BREDELOUP Sylvie, 2007. *Terrains africains*, CTHS, Paris, 143 p.

BREDELOUP Sylvie et PLIEZ Olivier, 2011. *The Libyan Migration Corridor*, EU-US Immigration Systems, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, European University Institute, San Domenico di Fiesole (FI)

DEBARBIEUX Éric, 1996. *La Violence en milieu scolaire. Tome 1 : État des lieux*, ESF, Paris

DEBARBIEUX Éric, 2006. *Violence à l'école : Un défi mondial ?*, Armand Colin, Paris, 315p.

DURKHEIM Émile, 1922. *Éducation et Sociologie*. Introduction par Paul Fauconnet. Alcan, Paris. In : Revue internationale de l'enseignement, tome 77, 1923, pp. 379-380

GÉRARD Étienne, 1997. *La tentation du savoir en Afrique : politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala/ORSTOM, Paris, 283 p.

LAHIRE Bernard, 1995. *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Seuil/Gallimard, Paris

LONGE Marie-France (dir.), 1998. *L'école et les filles en Afrique : scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris, 254 p.

LONGE Marie-France, 2003. « École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? », in *Cahiers d'études africaines*, N°169-170, pp. 143-166

LONGE Marie-France et DIARRA Mamoussé Camille, 1999. « École et démocratie », in *Politique africaine*, N°76, pp. 164-172

LE ROY Étienne, 1999. *Le jeu des lois : Une anthropologie « dynamique » du Droit*, LGDJ, Paris, p. 11

MORO Marie-Rose, 2002. *Enfants d'ici venus d'ailleurs : Naître et grandir en France*, La Découverte, Paris

PAYET Jean-Paul, 1995. *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens Klincksieck, Paris, 206 p.

PILON Marc, 1995. « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », in *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, N°3, ORSTOM, Paris, pp. 697-718

PILON Marc, 2003. *Confiance et scolarisation en Afrique de l'Ouest : un état des connaissances*, UNESCO, Paris, 32 p.

PILON Marc et YARO Yacouba, 2001. *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA, Dakar, 221 p.

ROCHEX Jean-Yves et CRINON Jacques, 2011. *La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements*, PUR, Coll. Paideia, Rennes

SAYAD Abdelmalek, 1999. *La Double Absence : Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Éditions du Seuil, Paris, 437 p.

SCOTT James C., 1998. *Seeing Like a State : How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, Yale University Press, New Haven

THIN Daniel, 1998. *Quartiers populaires : L'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 290 p.

UNESCO, 2019. *Migration, displacement and education : Building bridges, not walls*, UNESCO Publishing, Paris

UNESCO, 2022. *Global Education Monitoring Report 2022*, UNESCO Publishing, Paris

WACQUANT Loïc, 2006. *Parias urbains : Ghetto, banlieues, État*, La Découverte, Paris, 331 p.