Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi

Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi

Cas des étudiants formés dans les collèges communaux

Antoine Ndayizamba

Promotrice

Mariane Frenay (UCL)

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation

UCL PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN

Collection de thèses de l'Université catholique de Louvain, 2015

Président

Philippe Lekeuche (Université catholique de Louvain)

Comité d'accompagnement et jury

Marie-Anne Schelstraete (Université catholique de Louvain)
Marc Romainville (Université catholique de Louvain)
Jean-Gabin Ntebutse (Université de Sherbrooke, Québec)
Philippe Parmentier (Université catholique de Louvain)
Fidès Nitonde (ENS – Ecole normale supérieure, Burundi)

© Presses universitaires de Louvain, 2015
Dépôt légal : D/2015/9964/xx
ISBN : 978-2-87588-xxx-x
Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.
Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne
Sur commande en librairie ou à
Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
Fax 32 10 45 73 50
duc@ciaco.com

Résumé

A partir d'entretiens semi-directifs d'étudiants diplômés des collèges communaux au Burundi, cette thèse vise à comprendre les facteurs de réussite et d'échec de ces étudiants à l'issue de leur première année universitaire, dans le contexte spécifique du Burundi en s'appuyant sur les modèles théoriques dont les résultats empiriques sont la plupart du temps issus du contexte occidental.

Ces étudiants formés dans les collèges communaux, ont connu et connaissent des conditions de vie et de formation particulièrement difficiles qui devraient réduire leurs chances de réussite à l'université. Or, les résultats font ressortir une configuration de facteurs et les relations multiples, qui mettent en perspective les études menées dans les pays occidentaux sur les facteurs de réussite et d'échec et souligne l'importance de considérer avec une attention particulière les contextes culturels et socioéconomiques dans lesquels se déroulent les études universitaires.

Abstract

This doctoral thesis aims to understand the factors of success and failure of first year university students that have been graduated from secondary community colleges in Burundi. In-depth qualitative interviews were conducted at the end of their first year in order to challenge theoretical models whose empirical results are mostly from the Western context in the specific context of Burundi.

These students trained in community colleges experienced living and training conditions particularly difficult that would reduce their chances of success in higher education. However, our results show a configuration of factors and multiple relationships, which put into perspective studies conducted in Western countries about the success and failure factors and stress the importance of considering with particular attention cultural and socio-economic contexts in which university studies are held.

Table des matières

Résumé - Abstract **5**

Table des matières **7**

Remerciements **11**

Dédicace **15**

Introduction générale **17**

Chapitre 1. Contexte éducatif burundais **23**

1. Contexte géographique *25*

2. Caractéristiques économiques *27*

3. Organisation du système scolaire burundais *27*

3.1 L'enseignement pré-primaire 28

3.2 L'enseignement primaire 29

4. Passage à l'école fondamentale *30*

4.1 Une réforme globale de l'enseignement fondamental pour un achèvement universel et une meilleure qualité 31

4.2 Renforcement des capacités de pilotage 32

4.3 Stratégie de développement de l'enseignement fondamental 32

5. L'enseignement secondaire *33*

5.1 L'enseignement public, à système d'externat : les collèges communaux 34

5.2 L'enseignement privé, à système d'externat 38

5.3 Données comparatives entre les écoles du secondaire 44

6. L'enseignement supérieur et universitaire *51*

7. Conclusion *58*

Chapitre 2. Les facteurs de réussite en première année à l'université **61**

1. L'origine socioéconomique et culturelle de l'étudiant *63*

2. Le projet de l'étudiant et son choix d'orientation *65*

3. L'engagement envers un but de formation *68*

4. Intégration sociale et académique *69*

5. La motivation de l'étudiant *71*

6. Les méthodes de travail et les stratégies des étudiants *72*

6.1 L'intégration, l'adaptation cognitive et les conceptions d'apprentissage 72
6.2 Définition et classification des stratégies d'apprentissage 73
6.3 La gestion du temps 76

7. L'influence du contexte de vie de l'étudiant *78*

7.1 Les conditions de logement et la séparation familiale 78
7.2 Les ressources financières : bourses et activité salariée 79

8. Contexte universitaire et pratiques enseignantes *79*

8.1 Les conceptions de l'enseignement 80
8.2 Les méthodes d'enseignement 81
8.3 Les conditions de formation 82

Chapitre 3. Méthodologie **85**

1. Approche qualitative comme démarche méthodologique *87*

2. Participants *88*

3. Description de l'échantillon effectif *89*

4. Outils de recherche et déroulement *90*

5. Traitement de l'information *95*

5.1 L'analyse thématique de contenu des entretiens et des focus groupes 95

Chapitre 4. Présentation des résultats et analyse des données **101**

1. Le choix des monographies de cas *103*

2. Analyse monographique des cas retenus *105*

2.1 Analyse monographique de cas (FPSE) 105
2.2 Etude des monographies pour les Redoublants (FPSE) 126
2.3 Analyse monographique des cas (FLSH) 136
2.4 Etude des Monographies des cas des Redoublants (FLSH) 156
2.5 Analyse monographique de Cishahayo : cas de réussite (IPA) 164
2.6 Analyse monographique de Congera : cas d'échec (IPA) 167

Chapitre 5. Discussion des résultats **171**

1. Analyse transversale : quels sont les facteurs de réussite et d'échec des étudiants venant des collèges communaux au Burundi ? *174*

1.1 L'impact des conditions de vie et de formation à l'université 174
1.2 Les croyances motivationnelles 176
1.3 L'impact de l'intégration sociale et académique 179
1.4 L'impact de l'engagement dans les choix de formation 181
1.5 L'engagement comportemental, cognitif et métacognitif 182
1.6 Concepts spécifiques au contexte du Burundi 184

2. Quelles configurations de variables sous-tendent la réussite de ces étudiants ? 185

2.1 Quel est l'impact des conditions de vie dans la configuration des variables à la base de la réussite ou de l'échec des étudiants venant des collèges communaux ? 189

2.2 Le rôle joué par les croyances motivationnelles sur la réussite ou l'échec des étudiants venant des collèges communaux au Burundi 193

2.3 Le rôle joué par l'intégration sociale ou académique 195

2.4 Le rôle joué par l'engagement à l'égard de son choix de formation 197

Conclusion générale 201

Références bibliographiques 209

Annexes 221

Annexe 1. Guide d'entretien 223

Guide d'entretien pour les étudiants des 1ères années 223

Guide d'entretien pour les étudiants venant des collèges communaux ayant réussi ou raté leur première année 224

Annexe 2. Retranscription d'entretiens 225

Enquête menée auprès des étudiants des 1ères années 225

Entretiens individuels auprès des étudiants venant des collèges communaux qui sont en deuxième année (FPSE) 232

Enquête menée auprès des étudiants de 1ère année qui ont raté l'année académique 244

Annexe 3. Focus groupes 255

Deuxième partie de l'enquête (Focus groupes) 255

Remerciements

Au moment où nous mettons un terme à l'écriture de cette thèse, il serait ingrat de notre part de ne pas remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à son aboutissement.

Nos remerciements s'adressent avant tout au Professeur Mariane Frenay, promotrice de notre thèse. Nous la remercions ici pour avoir accepté de nous diriger et de la manière dont elle a assumé cette charge. Son professionnalisme, sa disponibilité, sa rigueur, sa réactivité, sa constance et sa compétence avec lesquels, elle nous a dirigés dans cette recherche, furent des appuis précieux. Nous avons d'autre part particulièrement apprécié de pouvoir appuyer nos réflexions par ses écrits et sa pensée sur le dialogue et le respect de nos statuts respectifs. Au-delà du professionnel, nous tenons à remercier Mariane Frenay, pour ses qualités humaines, son humanisme, sa gentillesse, sa simplicité, qualités si rarement conjuguées dans le monde des chercheurs. Sa droiture, sa volonté, son sens de compréhension de l'autre, nous inspirent tous.

Dans un milieu universitaire où les egos se gonflent souvent dans leurs supériorités hiérarchiques, abusés par leurs pouvoirs ; l'humilité est qualité rare. Nous remercions ici le professeur Mariane Frenay pour sa justesse, sa profonde intégrité et pour avoir gardé au plus profond d'elle-même, dans sa vie professionnelle, les valeurs d'humanisme et de respect de l'autre. Qu'elle trouve ici dans l'aboutissement de cette thèse, le couronnement de son sens élevé de la qualité, de son intérêt porté à notre sujet en tant qu'étudiant, doctorat et père de famille.

Merci pour tout ce que nous avons appris de vous, chère promotrice, votre promotion a été une riche expérience humaine, académique et scientifique. Je peux dire avec fierté que vous comptez aujourd'hui parmi les personnes les plus importantes de ma vie.

Il me tient aussi particulièrement à cœur de remercier les deux membres de mon comité d'encadrement, Marc Romainville et Marie-Anne Schelstraete. Un tout grand merci à Marie Anne qui a toujours été disponible pour avancer cette recherche par ses apports au niveau théorique et méthodologique. Je remercie également Marc pour sa vigilance et ses remarques au niveau du fond et de la forme de cette thèse. Un grand merci pour vos conseils qui m'ont apporté une compréhension plus approfondie des divers aspects du sujet.

A Jean Gabin, merci d'avoir accepté de participer au jury de cette thèse. Nos échanges au cours du 28ème congrès de l'AIPU(association internationale de pédagogie universitaire) tenu à l'université de Mons en Belgique nous ont permis de faire le contour de la problématique de l'enseignement au Burundi et de l'enseignement supérieur en particulier. Merci pour vos conseils et pour vos articles sur la résilience et la pédagogie universitaire.

Au Professeur Philippe Parmentier, qui a volontiers accepté de faire partie de notre jury et dont les analyses de notre thèse ont été très enrichissantes, nous disons merci.

Une mention spéciale va à l'endroit du Professeur Fidès Nitonde que nous avons connu en tant que collègue. Vous avez témoigné une fois de plus l'intérêt que vous avez attaché à notre recherche en acceptant de participer au jury de notre thèse. Cela témoigne votre attachement à la valorisation et à la qualité de l'enseignement au Burundi que vous ne cessez de promouvoir à travers vos communications scientifiques et vos stages professionnels.

Nous nous en voudrions bien évidement si nous omettions de remercier le Professeur Philippe Lekeuche, qui nous a honoré en acceptant de présider le jury de notre thèse. Et à travers vous , Monsieur le Président du jury, permettez-nous de remercier aussi bien le décanat de la faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation que le rectorat de l'UCL que vous représentez pour nous avoir accueilli et offert un encadrement et un environnement académique, scientifique et social des plus propices à nos recherches.

Ma gratitude s'adresse également aux étudiants de l'université du Burundi qui ont participé à notre enquête.

Il me tient également particulièrement à cœur de remercier Marie Bronchart pour son aide précieuse dans la relecture de ce manuscrit.

A Marianne Bourguignon pour votre aide dans le perfectionnement informatique et la relecture de ce texte et à Martine Janssens, Roland Jaumain et Dominique Demey, pour leur accueil et leur accompagnement dans les méandres administratifs, logistiques, techniques à l'UCL, nous vous disons merci.

Que tous les enseignants, chercheurs ou doctorats qui, malgré cette apparence d'anonymat, reconnaitront à travers cette thèse leur main secourable, profonde et en sera notre reconnaissance.

Nous n'aurions peut-être pas pu réaliser cette thèse si nous n'avons pas pu bénéficier des différents soutiens financiers que nous avons eus. Nous remercions donc vivement les organismes boursiers qui nous ont financés, à savoir le Gouvernement du Burundi, la coopération au développement (UCL).

Une pensée particulière va également à tous ceux qui ont apporté l'une ou l'autre aide financière durant notre séjour et notre parcours doctoral à l'UCL. Nous pensons notamment au service d'aide aux étudiants de l'UCL et au Centre Placet.

A la communauté Burundaise de Belgique, pour l'accueil et l'intégration qu'elle nous a témoignés durant notre séjour en Belgique.

Merci à nos défunts parents qui n'ont rien ménagé pour que nous allions à l'école, à mon défunt frère (NDAYITWAYEKO Gérard) qui a pris la relève jusqu'à la fin de mes humanités générales. Que cette thèse vienne compenser tous les efforts que vous avez consentis à notre éducation et à notre scolarisation.

Merci aux Pasteurs Cyriaque Njejimana et Macaire Ntawuhorageze pour votre indéfectible accompagnement, encouragement et soutien dans notre famille. C'est un plaisir d'avoir noué des relations avec vous.

Je suis de tout cœur reconnaissant envers mes amis et collègues, Gilbert Ndayikengurukiye, Emmanuel Ntirampeba, Innocent Sabushimike, Firmin Ntiyibagiruwayo, Ingrid Ngorwanubusa. A vous Nkurunziza Mathias, Ndayisenga Aloys, Nsengiyumva Jean Claude pour nos longues amitiés.

Merci également aux parents, amis et connaissances du Burundi, de la Belgique et du canada qui ont soutenu notre famille durant notre longue absence. Last but not the least, que l'aboutissement de notre thèse vienne combler le manque éprouvé par notre chère famille durant nos longues absences. Que cette thèse soit un hommage à notre chère épouse Daphrose Kanyange qui a tant enduré durant sa réalisation. Tu as été brave pendant mon absence et tu as fait preuve de tes capacités et qualités de mère. Trouve de cette thèse, l'expression de mon immense amour envers toi. Puisse le tout puissant consolider notre union qu'il a lui-même consacrée. Que tu puisses aussi trouver à travers cette thèse les mots qui t'ont manqué pour expliquer à nos chers enfants, Don Espoir Ninziza, Lina Délicia Gateka, Ange Liéna Gapfasoni et Tony Trésor Dushime, les raisons de nos multiples départs et absences prolongées.

Dédicace

À notre chère épouse Daphrose pour son courage et son soutien

À nos enfants, Don Espoir Ninziza, Lina Délicia Gateka
Ange Liéna Gapfasoni, Tony Trésor Dushime

À l'hommage de mes chers parents et de mon grand frère

Nous dédions cette thèse

Introduction générale

Introduction générale

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour toute société. Depuis de nombreuses années, le phénomène d'échec à l'université en général et au Burundi en particulier, interpelle par son ampleur. Il est vécu de manière dramatique aussi bien par l'étudiant que par sa famille. Les enseignants qui ont la charge de former sont aussi très souvent démunis face à ce phénomène. L'institution universitaire au Burundi demeure incapable d'endiguer l'échec malgré les énormes investissements consentis par les pouvoirs publics, en l'occurrence le gouvernement du Burundi. Celui-ci consacre en effet d'énormes ressources à la fois humaines et matérielles à l'enseignement en général et à l'enseignement universitaire en particulier, alors que la rentabilité demeure largement insuffisante. Les résultats à l'université du Burundi sont loin de correspondre aux investissements consentis par le gouvernement dans la mesure où le nombre d'étudiants qui échouent est énorme.

En effet, au Burundi, nous constatons des taux de réussite faibles de sorte que 60 % des étudiants qui terminent leur enseignement secondaire et qui s'inscrivent en première année échouent et certains abandonnent leurs études. On s'inquiète beaucoup des proportions d'échecs dans l'enseignement supérieur au Burundi. Les bases de données disponibles à l'université du Burundi en 2011-2012, nous indiquent que le taux global de réussite en première année oscille autour de 40 %.

Plus de 12 % des étudiants ont par ailleurs abandonné entre mai et septembre. Le même rapport précise qu'environ 5,8 % ne sont inscrits dans aucune faculté ou institut (taux d'abandon avant l'université).

Les étudiants qui sont orientés vers l'université du Burundi effectuent leurs études dans les écoles secondaires diversifiées et proviennent de plusieurs coins du pays. Les uns sont des lauréats des lycées publics d'enseignement général, d'autres proviennent des lycées privés d'enseignement, des lycées communaux, des écoles normales et des écoles secondaires techniques. Ces écoles secondaires du Burundi présentent des inégalités quant aux conditions de vie et de formation.

Les élèves qui fréquentent les lycées publics à système d'internat et certaines écoles privées étudient dans de bonnes conditions et bénéficient d'une formation de qualité (enseignants qualifiés, supports pédagogiques, bibliothèques, laboratoires, encadrement pédagogique), alors que la situation est désastreuse chez leurs camarades des collèges communaux.

Selon Ndayisaba (2005), plus de trois quarts des collèges communaux sont implantés à l'intérieur du pays, dans des zones où les conditions de vie sont difficiles. Les élèves ne mangent pas bien et leurs conditions de vie ne leur permettent pas de revoir les cours à domicile quand ils rentrent de l'école, car ils sont appelés à s'occuper des travaux de la maison en plus de leurs études. Ils vivent dans des zones très éloignées des centres, dans des lieux impraticables et inaccessibles pour les enseignants et pour les élèves et ils n'ont

pas de logement à proximité. Cela oblige certains enseignants et élèves à parcourir de longues distances à pied (parfois 20 km) pour arriver à l'école. Ils arrivent alors fatigués, sans énergie et sans courage. Les classes ne sont pas bien équipées en bancs ou pupitres. Leur insuffisance fait que les élèves s'assoient à quatre, voire à cinq sur un même pupitre, avec toutes les difficultés d'apprentissage que cette situation signifie pour les élèves. Si on peut considérer la bibliothèque et les laboratoires des sciences comme étant des équipements indispensables pour le renforcement des apprentissages, les collèges communaux apparaissent comme les parents pauvres du système (Ndayisaba, 2005). Au collège, peu d'enseignants sont qualifiés : ils sont trop peu nombreux et de qualité insuffisante. Certains sont contraints d'enseigner des matières qu'ils ne maîtrisent pas (par exemple : un psychopédagogue qui enseigne des mathématiques) (Mivuba, 2011). Sur le plan pédagogique, les manuels scolaires sont rares (un livre pour 7 élèves). En tenant compte de leurs conditions de vie et de formation, on peut vraiment s'interroger sur leur capacité à réussir.

Le choix de traiter la question des facteurs à la base de la réussite des étudiants venant des collèges communaux à l'université du Burundi a été motivé à la fois par mon vécu professionnel au collège communal, et à l'école normale supérieure au Burundi en tant que formateur depuis une dizaine d'années. Dans le cadre de mon expérience professionnelle, tout d'abord en tant qu'enseignant au collège et préfet des études, j'ai été confronté à maintes reprises aux difficultés auxquelles se heurtent les élèves et les enseignants. J'ai été profondément touché par la distance que mes élèves parcouraient pour arriver à l'école. En tant qu'autorité de l'école, j'étais ennuyé de leur retirer des points en éducation quand ils arrivaient en retard en courant, la sueur coulant comme de l'eau. La situation était encore pire quand il pleuvait car leurs cahiers se mouillaient et ils avaient encore plus de mal à rentrer ou à venir à l'école. A midi, la majorité ne pouvait pas rentrer pour manger, ils rôdaient dans les environs de l'école. Certains passaient toute la journée sans rien manger et d'autres traînaient dans les petites boutiques des environs pour acheter un avocat. Une étude encadrée dans l'après-midi était organisée, mais le constat est que la majorité n'avait pas de force pour travailler. Quand ils arrivaient à la maison, ils devaient encore s'occuper des travaux domestiques en plus de leurs études.

J'ai été également marqué par les conditions de vie des enseignants et par leur niveau de qualification. La majorité des enseignants étaient non qualifiés, ils avaient un diplôme d'humanités générales (diplôme obtenu après le secondaire). Moi, personnellement, j'ai enseigné les mathématiques en $8^{ème}$, l'anglais en $8^{ème}$ et en $9^{ème}$ alors que j'étais licencié en sciences de l'éducation. Bien plus, ils n'avaient pas de logement à proximité de l'école, la plupart logeaient dans des lieux sans électricité ne leur permettant pas de préparer leurs cours. Dans notre école, certains enseignants employaient de vieux cahiers (Ibinjana) qu'ils avaient probablement utilisés quand ils étaient élèves. Les enseignants n'avaient pas de programme et ne pouvaient pas actualiser leurs notes.

Quand j'ai été recruté comme assistant à l'école normale supérieure, j'ai enseigné à certains élèves à qui j'avais enseigné au collège. Certains me racontaient qu'ils avaient des difficultés pour vivre à Bujumbura, parce que la vie est trop chère. Ils m'expliquaient leurs problèmes de logement, de nourriture et de déplacement. Leur bourse était insignifiante pour leurs besoins fondamentaux.

Au regard de cette situation, mon questionnement est né petit à petit. Comment ces étudiants formés dans les collèges communaux parviennent-ils à dépasser le cap du secondaire ? Comment parviennent-ils à réussir à l'université sachant les conditions dans lesquelles ils ont fait leurs études secondaires et dans lesquelles ils se trouvent à l'université (conditions de formation et conditions de vie). Qu'est-ce qui fait l'exception ? Quelles pourraient être les variables, les facteurs et les relations entre eux qui sous-tendent la réussite de ces étudiants ? Ainsi, ces étudiants des collèges communaux qui « faussent les prévisions » se différencient-ils des autres élèves par les conditions d'environnement dans lesquelles ils vivent à l'université (le soutien des familles, des parentés, d'amis,) en terme de nourriture, de déplacement, de logement ? Quels sont les éléments de leur environnement familial, leurs caractéristiques personnelles, leur communauté locale, dans le contexte de l'université du Burundi, qui permettent à certains étudiants de s'engager et de réussir, même dans de mauvaises conditions ? Se différencient-ils par rapport à leur adaptation aux conditions d'environnement pédagogique à l'université (enseignement, formation) ?

Outre ces conditions liées au contexte de vie et de formation à l'université, il pourrait y avoir d'autres variables en fonction desquelles les étudiants des collèges pourraient se différencier. Ces variables pourraient relever du concept d'engagement par rapport aux études et de ce qui soutient cet engagement, comme la valeur qu'ils accordent à leurs études, leur intégration sociale ou académique, leur sentiment d'efficacité personnelle. Ceux qui réussissent sont-ils plus engagés que ceux qui échouent envers leur choix de formation à la fin de leurs études au collège ? Cet engagement se traduit-il par des stratégies cognitives et métacognitives différentes ?

En entreprenant cette recherche, notre objectif était de comprendre cette situation particulière à partir d'entretiens qualitatifs menés auprès de ces étudiants, et d'ainsi, prendre en compte les spécificités culturelles et les conditions particulières de l'enseignement universitaire burundais. Ceci permet de questionner et de préciser notamment les modèles théoriques motivationnels classiques qui serviront de cadre de référence, sachant que les modèles ont été principalement développés à partir des résultats de recherches occidentaux.

L'intérêt de cette recherche réside dans l'exploration d'une problématique qui est rarement étudiée - si pas oubliée - dans le contexte burundais. Le fait de pouvoir analyser ces questions dans la réalité spécifique de l'enseignement universitaire burundais et de cibler les questions sur les expériences vécues par les étudiants burundais ayant réussi ou échoué au cours de leur première année dans un contexte particulièrement difficile (élèves diplômés des collèges communaux, la majorité issus de milieux ruraux très pauvres),

permet de mettre à l'épreuve de « l'universalisme » des théories pour comprendre les spécificités des contextes locaux et la manière dont ils peuvent façonner la dynamique motivationnelle et l'engagement des étudiants .

Dans le but d'apporter une réponse aux questions susmentionnées et d'atteindre nos objectifs, notre recherche s'articulera en six chapitres.

Le premier chapitre dresse le panorama du contexte éducatif burundais afin de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent ces choix. Il pose la problématique et énonce les questions de recherche.

Le deuxième chapitre présente les apports théoriques mobilisés pour comprendre la problématique des facteurs de réussite et d'échec à l'université pour les mettre à l'épreuve dans l'analyse des facteurs de réussite et d'échec dans le contexte spécifique du Burundi.

Le troisième chapitre couvre les aspects méthodologiques de notre recherche, décrit les méthodes de recueil des données, ainsi que le traitement auquel les données ont été soumises (analyse thématique de contenu).

Le quatrième chapitre présente les résultats des études de cas monographiques.

Le cinquième et dernier chapitre du travail comprend la discussion générale qui, dans un premier temps fait le croisement avec nos différentes données de terrain et, dans un second temps, discute de leurs ressemblances ou différences au regard de la littérature existante sur le sujet. Dans cette discussion, nous répondons à quelques questions transversales. Enfin, les apports et les limites de la recherche sont commentés avant que des pistes de recherches futures soient proposées seront développées dans la conclusion générale.

Chapitre 1

Contexte éducatif burundais

Contexte éducatif burundais

L'éducation constitue aujourd'hui un des pôles les plus importants pour le développement économique, social et culturel d'une nation. Sans nul doute, une éducation de qualité agit positivement sur le bien-être des populations. Aussi, des pas importants ont été accomplis dans le domaine de l'accès à l'éducation que ce soit dans le primaire ou dans le secondaire, comme nous allons le préciser.

Ce chapitre présente l'état de l'éducation au Burundi, et montre à travers cette littérature, combien les politiques éducatives burundaises à certains niveaux adoptent volontairement une approche très sélective voire excluante, avec des tâtonnements, sinon des incohérences, qui pourraient être actuellement parmi les facteurs engendrant l'échec scolaire à tous les niveaux d'enseignement (du primaire à l'université). Il s'agit de questionner les manquements du système éducatif dans la scolarisation des élèves des collèges communaux.

Avant de parler de la structure actuelle des différents niveaux d'études, faisons une brève présentation du Burundi, en particulier de ses caractéristiques démographiques et économiques, car le système éducatif en dépend. Après avoir décrit la situation géographique et économique du pays, nous présenterons le système éducatif dans son ensemble.

1. Contexte géographique

Le Burundi se situe dans la Région des Grands Lacs en Afrique centrale. Situé au cœur de l'Afrique, le Burundi est un pays enclavé, de faible étendue. Comme le montre le tableau 1, sa superficie est de 27.834 km^2 dont 25.949,5 km^2 de terres émergées. Le Burundi se rattache à l'Afrique orientale par bien des aspects de ses paysages. Pays francophone (le français constitue la seconde langue), limitrophe des pays suivants : au nord, le Rwanda, anglophone et francophone, au sud et à l'est la Tanzanie, anglophone, et à l'ouest la République Démocratique du Congo, francophone.

Tableau 1. Le Burundi en quelques chiffres[1]

Population en 2014	10.395.931
Superficie	27.834 km^2
Densité de la population en 2013	391,2 hab/km^2
Taux de mortalité en 2014	9,54 %
Taux de fécondité	6,14
PIB par tête en monnaie courante	600 USD
Taux d'inflation (2013)	4,5
Taux de natalité (2014)	42,33 %
Pourcentage de la population vivant avec moins de 2 USD par jour en 2005	
Taux d'accroissement naturel (2014)	3,28 %
Mortalité naturelle pour 100.000 naissances (2013)	740
Indice de développement humain (IDH, 2013)	0,389

Source : République du Burundi, Statistiques mondiales



Source : Rapport PASEC Burundi, 2010, Bujumbura-Burundi.

[1] http://www.statistiques–mondiales.com/burundi.htm, consulté le 25 janvier 2015.

2. Caractéristiques économiques

Le Burundi est l'un des pays les plus démunis et les plus peuplés du monde. En effet, sur une superficie de 27.834 km^2 vivent 10.395.931habitants (2014) avec une densité de 391,2 hab/km^2 (2013), espérance de vie à la naissance (59,55 ans), l'indice de développement humain (PID) par habitant en dollars valeur PPA (2012) est de 600 dollars, dette publique en pourcentage du PID (2013) est de 47,6%[2]. Cet indicateur est le fruit d'une économie essentiellement basée sur l'agriculture et l'élevage. La production agricole se répartit entre les produits destinés à l'exportation comme le café, le thé et le coton, et la culture vivrière. Le classement mondial 2014 selon l'IDH (indice de développement humain) qui a été rendu public par les nations unies (PNUD)[3] classe le Burundi à la 180ème position sur 187 pays.

En raison de la pauvreté de sa population, le gouvernement dispose d'une base fiscale très basse avec laquelle financer ses programmes, dont l'éducation. Par ailleurs, compte tenu du taux de natalité extrêmement élevé, le nombre d'enfants à éduquer ne cesse d'augmenter. Cette situation s'observe tant au primaire qu'au secondaire et à l'université (Plan d'action national d'Education pour tous [EPT], 2008)[4].

3. Organisation du système scolaire burundais

Le système éducatif burundais comprend l'enseignement formel et non formel. Le formel comprend quatre niveaux ou paliers de formation : le préscolaire, le primaire (l'école fondamentale), le secondaire et l'enseignement supérieur :

- L'enseignement préscolaire reçoit dans ses structures communautaires (garderies communautaires et cercles préscolaires) en général les enfants de 4 à 6 ans, les écoles privées ceux de 3ans ;
- L'enseignement primaire accueille officiellement des enfants de 7ans qu'ils aient ou non suivi l'enseignement préscolaire. La formation dure 6 ans à l'issue desquels sont soumis au concours d'entrée dans le secondaire.
- Les quatre niveaux d'enseignement : le préscolaire ou le maternel, le primaire, le secondaire et le supérieur sont des vases communicants. Par conséquent, on ne peut par exemple réformer un niveau d'enseignement sans affecter les autres.

Une présentation schématique de l'enseignement au Burundi se trouve à la figure 2.

[2] WWW.Statistiques–mondiales .com./Burundi.htm consulté le 25 janvier 2015.
[3] WWW.STATISTIQUES-Mondiales .com./burundi.htm consulté le 25 janvier 2015.
[4] EPT : plan d'action national d'éducation pour Tous (EPT), Burundi, septembre 2004.

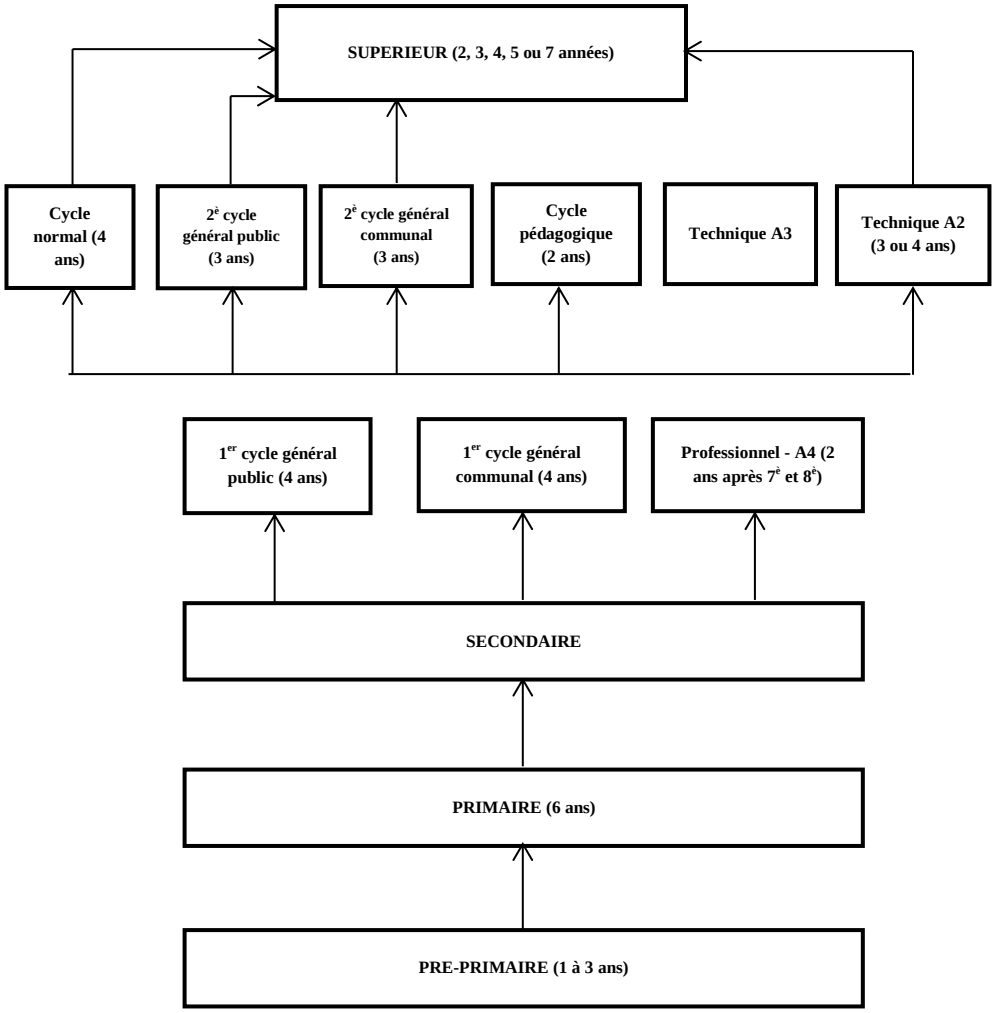


Figure 2. Structure de l'enseignement burundais (avant la réforme liée à l'école fondamentale) (source : Ministère de l'enseignement primaire et secondaire, Projet de Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la Formation, 2009-2016)

3.1 L'enseignement pré-primaire

L'éducation préscolaire est régie par un décret de 2004 ainsi que par une ordonnance ministérielle organisant les structures communautaires, concernant l'âge d'admission et la durée de la formation. Les écoles maternelles publiques reçoivent en général les enfants de 4 à 6 ans, les structures communautaires (garderies communautaires et cercles préscolaires) accueillent également les élèves de 4 à 6 ans, de même que les écoles privées (données mondiales de l'éducation, Unesco, 2010/2011). Signalons cependant que ce secteur de l'enseignement préscolaire n'est pas très développé au Burundi d'autant que c'est un secteur qui demande beaucoup d'investissements tant au niveau des ressources humaines, matérielles et financières dont le Burundi ne dispose pas en suffisance.

3.2 L'enseignement primaire

L'enseignement primaire est organisé en 18 provinces et 121 communes scolaires (données de 2009-2010)[5]. Le Burundi compte 3.118 écoles primaires, 2.123 directions, 22.575 salles de cours et 35.467 enseignants. Quelques ratios :

- écoliers/Maître (53,48) ;
- écoliers/salle de classe (84,03) ;
- écoles/inspection communale (25,77) ;
- directions/inspection communale (17,55) ;
- enseignants/salle de classe (1,57) ;
- nombre total d'élèves : 1.896.882 dont 960.398 garçons. La 1ère année primaire : 510.418 élèves dont 257.370 filles et 253.048 garçons ;
- en 6ème année : 198.229élèves dont 100.263 filles et 97.966 garçons ;
- proportion moyenne des redoublants dans le primaire : 34 % (2007-2008), il était de 23,6 % début des années 80, début des années 90 ; de 17 % début des années 2000. Le taux de redoublement était de 49 % en 6ème primaire, 11 % d'abandon (2007-2008) ;
- part des élèves de l'enseignement primaire privé : 1,1 % (2007-2008).

Le taux de non-qualification des enseignants en 2006-2007 : 11 % au niveau National. Le Burundi recourt à la double vacation des maîtres et des classes. Ce mode d'organisation concerne 60 % des élèves et 80 % des écoles. Ce qui représente un maximum théorique de 710 heures annuelles d'apprentissage pour les élèves en double vacation. Il semble que la réalité soit un nombre d'heures compris entre 550 et 710 heures annuelles d'apprentissage.

L'enseignement primaire est subdivisé en trois degrés de 2 ans chacun. Au cours du troisième degré, et plus précisément en 6ème année primaire, on fait une épreuve sélective dans quatre cours à savoir le calcul, le français, le Kirundi et l'étude du milieu, épreuve appelée « concours national », donnant accès au premier cycle du secondaire public. Cette épreuve compétitive est perçue comme un obstacle par un certain nombre d'élèves parce qu'elle les freine dans leurs ambitions de fréquenter les lycées à système d'internat où les conditions de vie et de formation sont plus ou moins acceptables.

Le taux de réussite est conditionné par les places disponibles en 7ème dans les établissements publics à système d'internat et dans les collèges communaux. C'est ainsi qu'il y a un pourcentage qui est fixé pour ceux qui sont affectés aux collèges communaux et un autre pour ceux qui sont orientés dans les établissements publics à système d'internat. La différence entre ces taux de réussite est très nette. Les notes de passage en 7ème dans les écoles publiques ou dans les collèges communaux sont variables. Les collèges communaux, qui sont en grande partie fréquentés par les enfants issus des milieux défavorisés, accueillent les élèves qui ont obtenu les résultats les moins prestigieux au concours national. Ces collèges sont mal réputés car ils amassent des populations démotivées et défavorisées. Le premier cycle de ces collèges dure quatre ans et paradoxalement, ces collégiens font le même test national au terme de ce cycle que leurs collègues ayant été

[5] Synthèse des données de la rentrée scolaire 2009-2010, Ministère de l'enseignement primaire et secondaire.

orientés dans les lycées après la réussite au concours national. On peut donc remarquer une injustice envers ces collégiens qui n'ont pas étudié dans les mêmes conditions que ceux des lycées, mais qui se voient soumis aux mêmes épreuves après quatre années de formation différente. Le philosophe grecque de l'Antiquité, Aristote, est explicite à ce propos : « il n'y a rien de plus injuste que de traiter également des situations inégales » (cité par Ndayizamba, 2010). Le constat est que les collèges communaux sont souvent fréquentés par les enfants issus des milieux pauvres en l'occurrence ceux de la campagne.

Il n'est pas étonnant d'avoir 30 % au concours et d'être affecté au collège, alors qu'au lycée public on ne retient que ceux qui ont obtenu 65 % et plus (Niyongabo, 2005). Ceux qui ne réussissent pas (et ils sont nombreux) au concours national sont obligés de choisir une autre orientation de vie malgré leur âge car il n'existe pas de « classe d'accueil » comme dans certains pays comme la Belgique.

D'habitude, les élèves qui réussissaient au concours national avant l'instauration des collèges communaux représentaient une proportion d'environ 10 % de l'effectif total des candidats.

Il importe de signaler que le public qui a fait l'objet de notre enquête (les étudiants formés dans les collèges communaux) a suivi l'école primaire décrite en haut. C'est en 2010 que le Gouvernement du Burundi a instauré une reforme dans l'enseignement primaire. Ainsi, l'école primaire s'est transformée en école fondamentale. Dans les pages suivantes, nous décrivons brièvement en quoi consiste cette réforme visant à instaurer l'école fondamentale.

4. Passage à l'école fondamentale

Le Président de la République a annoncé le 2 septembre 2010 le passage à l'école fondamentale. S'en est suivie la nomination, par ordonnance ministérielle (n° CAB 654, du 11 mai 2012), d'une commission nationale « chargée du pilotage, de la révision des curricula de l'école fondamentale et post fondamentale » qui a pour mission de concrétiser l'annonce dès la rentrée scolaire 2012-2013 : aux trois degrés de l'enseignement primaire sera ajouté un quatrième palier incluant les 7ème, 8ème et 9ème années du secondaire.

- Harmoniser le système éducatif avec celui de la sous-région Afrique de l'Est[6] dont les Etats se sont majoritairement alignés sur les recommandations formulées par l'UNESCO en faveur d'une « politique plus large et plus soutenue afin de donne à chaque jeune le droit à 9 ou à 10 ans d'éducation » ;
- Permettre aux élèves de terminer le cycle primaire avec des capacités suffisantes pour poursuivre un enseignement des métiers, notamment en réduisant l'effet « goulot d'étranglement » de l'examen de fin du cycle primaire et en augmentant les passages en 7ème année (Dumont & Pesant, 2013).

[6] Cf. Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP), Unesco, 2009.

Tableau 2. Organisation de la scolarité dans le cadre de l'enseignement fondamental

Préscolaire		Pour les enfants de 4 à 6 ans	
Enseignement fondamental	1er cycle	1ère et 2ème années	
	2ème cycle	3ème et 4ème années	
	3ème cycle	5ème et 6ème années	
	4ème cycle	7ème, 8ème et 9ème années	
Secondaire (lycée)	Général	3 ans	Examen d'état pour accéder à l'enseignement supérieur
	Pédagogique	3 à 4 ans	
	Technique	4 ans	
	Professionnel	4 ans (2 paliers de 2 ans)	
	Enseignements des métiers	1 à 2 ans	
Enseignement supérieur		2, 3, 4, 5 ou 7 ans	

Source : Evaluation IFADEM-Burundi, 2012.

La réforme vers l'enseignement fondamental est un élément majeur dans le système éducatif burundais au cours de cette période récente. L'enseignement fondamental « *offre la possibilité d'un bond significatif dans le développement du capital humain, grâce à l'extension du cursus scolaire primaire à l'ensemble de la jeunesse du pays* » (République du Burundi, Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté, Bujumbura, décembre 2011, p. 100).

Les grandes lignes de la réforme sont articulées autour des axes suivants (Commission nationale indépendante des droits de l'homme [CNIDH], Bujumbura, Avril, 2014), que nous détaillons par la suite :

- Une réforme globale pour un achèvement universel et une meilleure qualité ;
- Renforcement des capacités de pilotage ;
- Stratégie de développement de l'enseignement fondamental.

4.1 Une réforme globale de l'enseignement fondamental pour un achèvement universel et une meilleure qualité

Le Burundi n'est pas encore parvenu à assurer à la totalité de ses enfants un taux d'achèvement à l'enseignement primaire de 100 % même si ce taux a évolué positivement. Il était de 53,9 % en 2011 et 68,5 % en 2012. Avec l'exemption des frais de scolarité décidée en 2005, le taux de scolarisation est passé de 44 % en 2000 à 94,9 % en 2012. Ce qui signifie que 5,1 % des enfants de 7 à 12 ans n'étaient pas inscrits à l'école en 2012. La non-atteinte de l'achèvement universel (ce taux est respectivement de 53,9 % et 68,5 % en 2011 et en 2012) est liée à plusieurs causes dont notamment : les salles de classes insuffisantes (ce qui aboutit à des classes pléthoriques), le recours à la double vacation avec comme effet, une baisse considérable du temps scolaire, ainsi que le manque de places dans les classes supérieures (ce qui entraine un fort taux de redoublement évalué à une moyenne de 34,6 % en 2012 mais 41,6% en 6ème année ainsi qu'un taux d'abandon important de 8,5 % en moyenne pour la même année).

Le parcours souhaité par le plus grand nombre d'enfants est de terminer le bloc de la 1ère à la 9ème année appelé **enseignement fondamental**. Comme le précise le PSDEF (2012-2020, p. 17) : « … *cette mutation entraine une refonte des finalités, des programmes, des*

modalités d'organisation et d'évaluation en usage dans les classes. Le nouveau cycle 4 de l'enseignement fondamental, ayant vocation à accueillir d'importantes cohortes, se rapprochera des formes de l'école primaire, avec des enseignants polyvalents et des programmes adaptés. »

Cette nouvelle stratégie sectorielle ouvre des possibilités d'achèvement primaire universelle et donne à chaque enfant les chances : « *d'achever au moins les six années du cycle primaire (donc d'être définitivement alphabétisé) et d'accéder aux trois années supplémentaires, le menant jusqu'à l'âge du travail, de l'insertion Sociale ou de la poursuite d'études plus ambitieuses* » (ibidem).

4.2 Renforcement des capacités de pilotage

Pour un meilleur pilotage de la réforme et du PSDEF, il a été jugé nécessaire d'appuyer certaines fonctions critiques. Il s'agit notamment des cinq fonctions suivantes (PSDEF, 2012-2020, p. 20):

- **la gestion budgétaire et financière**, de façon à garantir l'efficacité dans l'exécution des dépenses ;
- la gestion des **ressources humaines**, dans la mesure où l'utilisation plus rationnelle des personnels enseignants est la condition pour que l'expansion de l'offre puisse se réaliser sans explosion des coûts ;
- la **supervision pédagogique**, dont le rôle sera d'accompagner la réforme de fond de l'enseignement fondamental et en particulier, de s'engager dans la bataille du redoublement et de la qualité ;
- **l'information statistique et la planification**, clef de voûte du pilotage du système ;
- la maîtrise d'ouvrage des **constructions**, le rythme de ces dernières devant atteindre un niveau jamais atteint jusque-là.

4.3 Stratégie de développement de l'enseignement fondamental

L'enseignement fondamental constitue le nœud principal de la réforme du système éducatif burundais et il va de pair avec l'achèvement primaire universel.

Nous pouvons distinguer deux volets importants de l'enseignement fondamental : d'une part les trois premiers cycles (cycles 1, 2 et 3) et d'autre part le cycle 4 qui constitue un des éléments importants de l'innovation, ce d'autant plus que c'est la porte d'entrée d'opérationnalisation de l'enseignement fondamental du moins en ce qui concerne la révision et la réorganisation des curricula.

L'enseignement fondamental est subdivisé en quatre cycles dont les trois premiers de deux ans. Ces trois premiers cycles couvrent l'enseignement primaire dont le PSDEF vise l'universalisation dans le cadre des engagements du forum de Dakar. La stratégie du développement de ces trois premiers cycles de l'enseignement fondamental se base sur quatre piliers.

Le premier pilier est un programme de construction annuelle d'environ 1.500 salles de classes[7] pendant les premières quatre années.

Le deuxième pilier de la stratégie d'achèvement consiste à améliorer l'équité pour ceux qui sont soumis à un régime de double vacation qui réduit le temps d'apprentissage. A cet effet, il est prévu des mesures spécifiques notamment :

- d'éliminer les situations de double vacation à un seul enseignant pour deux groupes pédagogiques successifs (double vacation des enseignants) à la rentrée scolaire 2015 ;
- de diminuer de deux tiers le nombre de situations de double vacation à deux enseignants pour deux groupes pédagogiques successifs (double vacation des locaux) ;
- de modifier les horaires réglementaires des classes fonctionnant en double vacation par un allongement des horaires dans la journée, ce qui a pour effet de porter l'horaire hebdomadaire des enfants à 20 heures environ, soit 6 heures de plus qu'aujourd'hui.

Le troisième pilier de la stratégie visant l'achèvement universel consiste en une réduction énergique des taux de redoublement (en moyenne 34,6 % en 2012). La lutte contre le redoublement vise l'atteinte d'une proportion acceptable de redoublants, la réglementation étant faite pour qu'au niveau de chaque cycle il y ait un maximum de 5% à l'entrée et 15% à la sortie[8].

Le quatrième pilier consiste dans l'amélioration de l'utilisation des enseignants pour une meilleure équité. Les mesures envisagées ont déjà été évoquées plus haut : la diminution importante des situations de double vacation (des enseignants et des locaux), la suppression des situations où deux enseignants sont présents simultanément dans la même classe, ainsi que l'augmentation des horaires des classes en double vacation. Pour une meilleure affectation des enseignants, le ratio élèves/enseignant devrait passer de 53 en 2013 à 50 en 2020.

5. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire comprend deux cycles. Le premier cycle ou collège, d'une durée de quatre ans, assure une formation générale à l'issue de laquelle le lauréat obtient un certificat de fin de collège (10ème année) lui permettant d'accéder au second cycle. En fin de collège un test national est organisé, non certificatif, mais dont les résultats sont déterminants pour l'orientation du lauréat dans les filières du second cycle des humanités. Au second cycle, cinq filières de formation sont organisées : la section scientifique, la section lettres modernes, la section pédagogique, la section économique et les filières d'enseignement technique et professionnel. La durée de la formation dans les sections scientifique, lettres modernes, économique, est de trois ans. La formation pédagogique est assurée dans deux types d'établissements, à savoir les lycées pédagogiques et les écoles normales. La formation dans les lycées pédagogiques dure deux ans, alors qu'elle est de

[7] Le plan triennal de mise en œuvre du PSDEF prévoit la construction de 4.769 salles de classes pour les 3 premiers cycles auxquels il faut ajouter la réhabilitation des salles de classes dégradées.

[8] Avec cette précaution, on peut autoriser les pondérations suivantes du redoublement : 5 % maximum en 1ère, 3ème, et 5ème années et 15 % maximum en 2ème, 4ème et 6ème années.

quatre ans dans les écoles normales. La formation technique dure trois ou quatre ans selon les domaines de formation. La formation professionnelle organisée après le collège est assurée en deux ans. La durée de formation dans ces filières est de quatre ans. Pour le secondaire général et technique, des tests nationaux sont organisés en fin de premier cycle des humanités, de lycées ou de lycées pédagogiques ou techniques aux fins respectivement d'orientation dans le second cycle des humanités ou d'homologation pour accéder à l'enseignement supérieur.

Il convient de noter que le système éducatif burundais fait coexister deux types d'établissements : le public (enseignement à système d'internat et collèges communaux à système d'externat) et le privé (enseignement à système d'externat). La différence dans le public réside dans la tutelle administrative. En fait, les établissements communaux dépendent de l'administration territoriale et ils sont sous une double tutelle « administration territoriale et administration centrale du Ministère de l'enseignement primaire et secondaire ». Mais, à y regarder de près, ce sont des établissements qui sont laissés à eux-mêmes, car les conditions dans lesquelles ils fonctionnent en inquiètent plus d'un et cela se remarque dans les évaluations certificatives donnant accès à l'enseignement supérieur.

Avant de montrer le caractère sélectif qui caractérise le système éducatif burundais sur base des résultats, nous aimerions montrer en marge le système de fonctionnement des écoles à système d'externat, les collèges communaux et des écoles privées.

Ce choix est lié au fait que les collèges communaux constituent en grande partie le fief des enfants issus des milieux défavorisés alors que les écoles privées sont réservées exclusivement aux enfants issus des familles nanties.

5.1 L'enseignement public, à système d'externat : les collèges communaux

Pour appréhender certaines situations des collèges communaux et le fonctionnement de l'enseignement, nous nous sommes inspirés du rapport d'une étude commanditée par l'observatoire de l'action gouvernementale dont nous avons fait le récapitulatif dans le cadre de notre mémoire de Master en sciences de l'éducation à l'université Libre de Bruxelles en 2010. Rappelons que l'observatoire de l'action gouvernementale au Burundi est une association sans but lucratif qui est formée par la plupart des enseignants de l'université du Burundi et des membres influents de la société civile, ayant comme mission principale de contrôler les actions du gouvernement. Le rapport n'étant pas parfait, il contient tout de même des éléments importants qu'il convient de partager avec le lecteur de la présente thèse. Ce rapport dont nous nous sommes inspirés a été rédigé par Monsieur Ndayisaba[9] (2005).

[9] Professeur à l'Université du Burundi, enseignant à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

5.1.1 Une ordonnance relative à la gestion des établissements communaux imprécise et dépassée

L'article premier de l'ordonnance citée ci-dessus définit cette catégorie d'établissement comme suit :

« *L'enseignement secondaire communal est un enseignement secondaire dont le fonctionnement est assuré par la commune avec l'appui de l'Etat* ». Le texte précise dans l'article suivant que les établissements concernés font partie de l'enseignement secondaire public. Les conditions d'ouverture sont les mêmes que pour tous les autres types d'écoles, en ce qui concerne la salubrité des locaux. Il est demandé en même temps aux communes qui demandent l'autorisation d'ouvrir un collège de présenter un plan de développement et un terrain cadastré « qui lui est propre ». Malheureusement, les conditions dans lesquelles certains collèges fonctionnent dans notre pays sont très loin d'être conformes à ces conditions. L'article 21 précise que les établissements secondaires communaux ne reçoivent pas de subsides de l'Etat à l'exception du salaire du personnel enseignant et administratif et les équipements de base. Les autres charges liées aux frais de fonctionnement et d'équipement sont supportées par la contribution des collectivités locales.

Mais force est de constater que beaucoup de collèges communaux souffrent d'une absence d'implication des autorités communales dans leur gestion. L'article organise une situation qui dans les faits n'existe pratiquement pas.

5.1.2 Une faible implication des administrations communales dans la gestion des écoles

Les modalités de gestion des collèges et lycées communaux sont définies par l'ordonnance citée ci-dessus. D'après ce texte, les normes de gestion sont pratiquement les mêmes que pour les écoles secondaires publiques, notamment en ce qui concerne la qualification du personnel et les règles de gestion administrative des écoles. Cependant, pour ce qui concerne ces écoles communales, les conseils communaux donnent un avis sur les candidats à la nomination au poste de directeur (Art. 15).

5.1.3 Les zones d'implantation

Les sites d'implantation des établissements communaux en général, tout en étant proches des bénéficiaires, en l'occurrence les élèves, posent d'autres problèmes, en particulier sur le suivi de contrôle et les conditions de travail des enseignants. Beaucoup d'écoles sont effectivement implantées dans des zones très éloignées des centres, ce qui oblige les enseignants à faire de longs déplacements pour assurer leurs cours, puisque la quasi-totalité de ces écoles n'ont pas de logement à proximité. Parfois, le lieu où l'école est située n'offre même pas d'opportunités de restauration. L'éloignement des collèges pose aux directeurs des problèmes inextricables de gestion des enseignements, obligés très souvent d'occuper les élèves dont les professeurs sont absents ou en retard, souvent suite à des difficultés de déplacements.

Il n'est d'ailleurs pas superflu de saluer l'abnégation des enseignants qui acceptent de travailler dans de telles conditions, surtout que le niveau de rémunération des cours assurés en vacation ne dépasse guère 1.000 Fbu par heure. Certaines écoles offrent aux enseignants des frais de déplacements sur la contribution des parents. Pour d'autres, les enseignants se débrouillent.

5.1.4 Des conditions d'apprentissage difficiles

Les effectifs et les infrastructures

Concernant les infrastructures proprement dites, il arrive parfois que, faute de locaux adéquats propres à l'école, certains collèges et lycées communaux louent ou empruntent des locaux situés dans des endroits impossibles, comme face aux marchés, dans un local, des endroits très peu propices à la concentration qu'impliquent les activités scolaires.

Le niveau de pression des effectifs sur les infrastructures est variable d'une école à l'autre. Dans une classe, nous pouvons dénombrer un effectif qui va de 11 élèves à maximum 95 élèves. La moyenne des effectifs dans les classes est proche de la moyenne nationale (50 élèves par classe). Cependant, il faut reconnaître que de fortes disparités existent d'une classe à l'autre.

Il faut aussi prendre en compte l'équipement des classes en bancs pupitres. Leur insuffisance fait que des élèves s'assoient à quatre, voire à 5 sur un même pupitre, avec toutes les difficultés d'apprentissage que cette situation signifie pour les élèves.

Les équipements et les outils didactiques : bibliothèques et laboratoires

Si l'on peut considérer la bibliothèque et les laboratoires de sciences comme étant des équipements indispensables pour le renforcement des apprentissages, les collèges communaux apparaissent comme étant les parents pauvres du système. En effet, beaucoup de collèges communaux n'ont pas de bibliothèque. Dans la plupart des cas, quelques manuels sont conservés dans le bureau du Directeur et sont utilisés seulement par les enseignants.

Pour ce qui est des laboratoires de sciences, aucun collège communal ou lycée communal n'en dispose. Nous constatons seulement quelques produits ou instruments conservés dans le bureau du directeur ou préfet des études, mais ils sont rarement utilisés, soit parce que l'école n'est pas équipée pour leur utilisation, soit parce que les enseignants sont vacataires et qu'ils « n'ont pas le temps » de préparer et de réaliser les expériences nécessaires.

5.1.5 Les qualifications des gestionnaires et des enseignants.

Par rapport aux écoles secondaires publiques, le niveau de qualification des gestionnaires directs des établissements communaux que sont les directeurs et les préfets des études est dans l'ensemble faible. Pour certains collèges du Burundi, non seulement le Directeur et le préfet ne sont pas qualifiés, mais aussi peu d'enseignants ont le diplôme requis pour enseigner dans le secondaire. Cette faible qualification des gestionnaires des

établissements que sont les directeurs et les préfets ne manque pas d'avoir un impact négatif sur la qualité des prestations pédagogiques, dans la mesure où les gestionnaires sont dans l'incapacité de faire un suivi d'évaluation des enseignements et des évaluations des prescrits par les règlements scolaires. Ils n'en ont ni les compétences, ni « l'autorité pédagogique ».

Au niveau de la disponibilité des enseignants, il est constaté dans les collèges communaux que la grande majorité des enseignants sont affectés dans les écoles à temps plein. Les professeurs vacataires représentent en moyenne 20 % des effectifs et proviennent pour la plupart des lycées publics. Le niveau de qualification des enseignants affectés dans les collèges communaux est cependant beaucoup plus faible par rapport aux professeurs des établissements secondaires publics et privés.

5.1.6 Les ressources financières et leur gestion

En principe, le minerval dont les parents doivent s'acquitter par an et par élève s'élève à 9.000 Fbu, soit 3.000 par trimestre. Dans la mesure où les établissements communaux ne reçoivent pas de subventions de la part du gouvernement, les contributions des parents sont pratiquement les seules ressources financières dont disposent ces écoles. Rappelons qu'au niveau des dépenses, conformément au prescrit de l'ordonnance organisant les écoles communales que nous avons déjà citée, le gouvernement subvient aux dépenses « lourdes » en l'occurrence les rémunérations des personnels enseignant et administratif, ainsi que les équipements de base (livres, produits et équipements de laboratoire…).

Pour le fonctionnement quotidien, ces écoles recourent aux contributions des parents, or ces derniers sont pour la plupart très pauvres, à telle enseigne qu'il n'est pas facile pour eux de payer 3.000 Fbu (équivalent d'un 1 euro 50 centimes) du minerval exigé. Il faut reconnaître que les collèges communaux ont permis d'augmenter très sensiblement les effectifs des élèves scolarisés dans le secondaire, puisqu'ils hébergent actuellement près de 75 % des élèves.

Cependant, pour que ces écoles aient un rendement pédagogique satisfaisant, beaucoup d'efforts restent à faire. Il y a des collèges communaux qui fonctionnent dans des conditions franchement déplorables en termes d'infrastructures. Certains posent des problèmes sanitaires, toilettes inutilisables, salles de classes obscures, murs tout près de s'effondrer, toits avec des trous et des cours qui sont interrompus quand il pleut. Retenons que les collèges communaux sont en grande partie réservés aux enfants dont les parents ont un niveau socioéconomique très bas.

Ainsi, avant de montrer l'impact de ces conditions sur le rendement scolaire à travers les résultats dans les différents examens, parlons d'abord des écoles secondaires privées au Burundi.

5.1.7 Les conditions de vie des élèves des collèges communaux

Dans un rapport des Nations pour le développement (2011), il est signalé que le Burundi figure parmi les pays pauvres de la planète avec 70 % de la population vivant en dessous du seuil de pauvreté et plus de 50 % n'a pas accès à une alimentation suffisante. Les élèves des collèges communaux vivent dans ces conditions, et trouvent difficilement à manger. Quand ils rentrent de l'école, ils sont fatigués car certains font facilement 30 km à pied (aller et retour par jour) et les conditions de vie ne leur permettent pas de revoir les cours à domicile car ils sont appelés à s'occuper des travaux de la maison en plus de leurs études et leurs maisons ne sont pas éclairées. En période d'examen, ils sont obligés de réviser leurs matières à la bougie, avec toutes les conséquences néfastes que cela engendre pour la santé de l'élève. En somme, les conditions matérielles et pédagogiques dans ces collèges sont peu propices à un apprentissage de qualité (classes surpeuplées, matériel insuffisant, laboratoires et bibliothèques mal équipés, professeurs insuffisamment formés).

Ce constat montre bien que tant les conditions de vie que les conditions de formation sont particulièrement dramatiques pour ces élèves. Il est donc légitime de faire l'hypothèse que ces élèves sont insuffisamment préparés pour réussir à l'université.

5.2 L'enseignement privé, à système d'externat

Le système éducatif burundais comprend non seulement les écoles secondaires publiques, mais également des écoles privées qui occupent une place non négligeable dans l'enseignement. Il est important de dire que les parents qui envoient leurs enfants à l'école privée ont en général un niveau d'éducation plus élevé que ceux qui mettent leurs enfants dans le public, ils disposent aussi le plus souvent de ressources physiques et humaines supérieures. Nous remarquons qu'il y a beaucoup d'écoles privées au Burundi, surtout en secondaire, qui sont créées dans le but de récupérer les enfants ayant échoué dans le public. Ces enfants sont nombreux mais peu d'entre eux accèdent à l'enseignement supérieur. Il y a d'autres écoles privées qui sont réservées aux enfants issus des familles nanties et elles sont moins nombreuses car elles sont très chères.

5.2.1 Les normes légales et conditions d'octroi

L'enseignement primaire et secondaire privé est organisé par l'ordonnance ministérielle n° 620/254 du 8 août 1990 portant sur la réorganisation de l'enseignement primaire et secondaire privé au Burundi. Le texte donne à l'enseignement privé l'objectif de « participer aux efforts du gouvernement en matière d'éducation et de formation ».

L'article 8 de l'ordonnance citée ci-dessus précise les conditions :

(1) Répondre aux critères d'honorabilité et d'autres valeurs humaines nécessaires pour l'éducation et la formation
(2) Présenter l'ordonnance d'octroi de la personnalité civile et celle d'agrément des représentants légaux de l'association ou de la fondation.
(3) Justifier des moyens humains, matériels et financiers capables d'assurer l'enseignement préconisé.

(4) Disposer des infrastructures salubres et décentes ainsi que des équipements nécessaires à cette formation
(5) Justifier un matériel didactique adéquat.
(6) Présenter clairement des objectifs et les programmes de formation.
(7) Présenter des statuts conformes aux objectifs d'enseignement et d'éducation préconisés en précisant notamment les organes administratifs de l'école.
(8) Fournir la preuve des moyens suffisants pour le démarrage de l'école.

A l'exception des écoles de « haut standing » telles que l'école internationale, l'Ecole indépendante, L'Ecole Michel Archange ou le Lycée S.O.S, beaucoup d'autres écoles ne remplissent pas ces conditions. Nous laissons de côté les critères d'honorabilité bien difficiles à évaluer. Nous verrons plus loin que les écoles privées ont un taux très élevé de vacatariat[10], et ce en contradiction de l'alinéa 3 de l'ordonnance suscitée.

Il est aussi souligné plus loin l'inadéquation des infrastructures, tant en ce qui concerne leur état que leurs zones d'implantation. La condition numéro 3 est donc loin d'être respectée. Beaucoup d'écoles privées fonctionnent dans des classes insalubres, mal éclairées, mal aérées, non cimentées. Très peu possèdent une bibliothèque, des laboratoires ou des ateliers pour les cours pratiques, le niveau de qualification des enseignants est très faible et le taux de vacation est très élevé.

L'hypothèse que l'on peut émettre, au vu de la situation, est que les demandeurs d'autorisation d'ouverture présentent des dossiers relativement bien confectionnés par rapport aux conditions exigées, mais sans les remplir réellement. Cette hypothèse est motivée par le fait que les rapports des visites des autorités du ministère chargées du suivi des écoles privées, contiennent de manière systématique, des constats sur les lacunes signalées plus haut, même pour les écoles ouvertes récemment.

5.2.2 Modalités de suivi de contrôle des écoles

Les articles 11 et 12 fixent les modalités de suivi du contrôle des écoles privées. Cette tâche est confiée à une commission consultative pour l'enseignement privé, composée de 7 responsables du Ministère de l'Education, de 3 représentants d'autres ministères (justice, intérieur, travail), ainsi que de trois représentants des écoles privées. C'est cette commission qui est en principe chargée de vérifier si les conditions d'ouverture d'une école privée sont remplies, et de donner un avis au Ministre de l'éducation. Elle est aussi chargée de proposer des solutions aux litiges survenant dans les écoles privées. Le Ministre de l'Education compte aussi parmi ses services un département chargé de l'inspection des écoles privées. Les inspecteurs de ce département effectuent des visites dans les écoles privées et font rapport au Directeur. Une fois ces rapports consultés, nous avons vu que des manquements sont signalés, des mises en demeure prononcées, mais les sanctions sont assez rares. Il est regrettable que les mauvaises conditions dans lesquelles fonctionnent les écoles privées concernent aussi les écoles publiques, en particulier les collèges communaux.

[10] L'enseignement est assuré par un professeur d'un autre établissement suite au manque d'enseignants qualifiés dans cet établissement.

L'Etat transgresse en fait ses propres règlements puisque, en son article 3, le décret-loi du 13 juillet 1989 qui réorganise l'enseignement au Burundi définit les mêmes conditions de fonctionnement pour le public et le privé, notamment en ce qui concerne la salubrité et l'hygiène, la disponibilité du personnel « nantis de titres requis », du matériel didactique, etc.

5.2.3 Encouragement de l'enseignement privé

Le chapitre VIII de l'ordonnance sous analyse porte sur l'encouragement à l'enseignement privé. Les clauses de ce chapitre contiennent en fait des contradictions et des balises qui rendent les demandes d'appui au gouvernement inopérantes. Le texte précise que « l'Etat peut, selon la disponibilité des moyens budgétaires » octroyer éventuellement des subsides, prendre en charge les frais du personnel, la gratuité de l'encadrement pédagogique, l'acquisition des matériels didactiques, l'octroi des facilités fiscales… Mais l'article 48 annule pratiquement les effets de l'article 44 qui précise les avantages en ajoutant que « l'encouragement dont il est question n'est pas un droit et nul n'est fondé pour prévaloir à titre de réclamation ».

Cette ordonnance contient une contradiction qui ne permet donc pas aux écoles privées de la faire valoir pour obtenir de manière régulière les facilités qu'elle définit. Si le gouvernement considère que les gestionnaires des écoles privées sont des partenaires dans la scolarisation des jeunes à tous les niveaux, comme l'ordonnance susmentionnée les définit , il doit affirmer sa volonté de les appuyer en définissant clairement la nature des avantages à leur accorder et en les libérant effectivement. Sinon, il perd sa crédibilité. Il serait par exemple judicieux de revoir le code des investissements et d'y inclure les avantages à octroyer aux opérateurs qui investissent de manière consistante dans le secteur de l'éducation.

5.2.4 Les conditions d'apprentissage et d'évaluation

Le principal constat que nous pouvons dégager à partir du tableau n° 2 est que l'essentiel des sections organisées par les privés concerne l'enseignement général, les collèges en l'occurrence ainsi que les sections techniques (gestion, comptabilité…), en raison probablement des charges moins lourdes qu'entraînent la création et l'organisation de telles sections, mais aussi en fonction de l'engouement pour les sections à caractère économique pour lesquelles les demandeurs sont prêts à payer. Nous comprenons aussi que les promoteurs des écoles privées s'adaptent aux capacités financières des parents, d'autant plus que la plupart des écoles privées sont implantées dans les quartiers périphériques à faible revenu par rapport aux écoles privées de haut standing.

En ce qui concerne les programmes, les évaluations, la délivrance du diplôme et des certificats et la passation des examens nationaux, les écoles privées sont soumises au même régime que les écoles publiques. Le texte renvoie au décret – loi n° 1/025 du 13 juillet 1989 portant sur la réorganisation de l'enseignement au Burundi, tel que modifié par le décret-loi n° 1/36 du 18 septembre 1992.

Le chapitre VII de l'ordonnance réorganisant l'enseignement primaire et secondaire privé précise les conditions d'organisation pédagogique de ces écoles. Les programmes suivis dans le cadre des sections organisées sont obligatoirement ceux agréés par le Ministre ayant l'éducation dans ses attributions (cf. les articles 40 et 41 du décret – loi n° 1/025 du 13 juillet 1989 réorganisant l'enseignement au Burundi, ainsi que les instructions officielles concernant les conditions d'évaluation).

Ainsi, les collèges ou les lycées d'enseignement général et privé suivent les programmes officiels élaborés par le Bureau des programmes de l'enseignement secondaire (BEPES) et les écoles techniques suivent ceux qui sont élaborés par le Bureau d'étude de l'enseignement technique (BEET). Par ailleurs, les écoles privées sont soumises à une inspection pédagogique au même titre que les écoles publiques (cf. l'article 37 de l'ordonnance réorganisant les écoles primaires et secondaires privées).

En ce qui concerne les évaluations, les écoles privées sont tenues de se conformer aux instructions contenues dans l'ordonnance n° 620 /150 du 17 avril 1990, qui réglemente les activités pédagogiques, notamment les devoirs, les interrogations et les examens. Cependant, les rapports de visites des écoles privées effectuées par les inspecteurs du Ministère de l'éducation font état du non-respect de ces normes par certaines écoles, surtout celles qui souffrent d'un déficit d'encadrement.

Il convient cependant de signaler que le non-respect de ces normes en matière d'évaluation n'est pas que l'apanage des écoles privées. Le même constat a été fait dans les collèges et lycées communaux. Les classes surchargées, qui impliquent un supplément important du volume de travail au moment des corrections, le taux très élevé de vacataires, ainsi que la fréquence réduite des contrôles par les inspecteurs, qui manquent de moyens, expliqueraient cette situation.

Les modalités pratiques d'apprentissage

Nous constatons, d'une manière générale, que la non-conformité des infrastructures va de pair avec la pauvreté en matière d'outils pédagogiques. Toutes les écoles évidemment ne sont pas dans les mêmes conditions. Les établissements à haut standing comme l'école indépendante ou l'école S.O.S (la capitale) possèdent des laboratoires équipés, ainsi qu'une bibliothèque accessible aux élèves. Il s'agit bien sûr d'une question de ressources dont disposent ces écoles.

Les infrastructures et leur impact sur les conditions de travail

Au niveau des écoles secondaires privées de la mairie, le contraste est saisissant entre les écoles très bien logées comme le lycée S.O.S., l'Ecole Michel Archange, l'école indépendante, l'école internationale par rapport à la plupart des établissements privés implantés dans les quartiers périphériques, qui ne remplissent pas les conditions minimales de salubrité indiquées dans l'ordonnance citée.

Les rapports de visite des inspecteurs du Ministère de l'éducation nationale font état de manière récurrente de lacunes au niveau de la salubrité des infrastructures. Il est à noter que

ces écoles de haut standing se distinguent positivement dans les examens organisés sur le plan national par rapport à d'autres écoles privées et même publiques. Comme nous avons eu l'occasion de le dire, ces écoles sont qualifiées ainsi car elles ne sont pas fréquentées par n'importe quel élève. Elles sont destinées à des enfants qui ont des parents ayant un niveau socioéconomique plus élevé.

Il est à signaler aussi que la plupart des écoles privées implantées dans les quartiers périphériques sont logées au milieu des zones résidentielles, souvent dans les maisons d'habitation. Elles sont donc dépourvues de terrain de jeu, et même parfois de sanitaires, car hors d'usage. Compte tenu de leur lieu d'implantation et de leur exiguïté, ces infrastructures ont un impact sur les conditions d'apprentissage des élèves.

Un rendement pédagogique faible

Les conditions matérielles d'apprentissage de la part des écoles privées, le nombre très élevé des professeurs vacataires, la faiblesse du suivi de contrôle des enseignements, mais aussi et surtout le recrutement des élèves, ne manquent pas d'avoir des effets négatifs sur les performances pédagogiques aux tests nationaux par rapport aux autres types d'établissements scolaires dans les résultats aux tests nationaux.

5.2.5 Recrutement et affectation des enseignants

Si on approche les responsables des écoles privées, ils évoquent entre autres critères de recrutement des enseignants : l'expérience et le diplôme. Pour ces établissements, le problème ne se situe pas au niveau de la qualification, mais surtout au niveau du vacatariat. Parmi les conditions qu'une école privée doit remplir pour être autorisée à ouvrir, figure la disponibilité d'un personnel enseignant suffisant et qualifié. C'est le prescrit de l'article 8 de l'ordonnance citée plus haut (justifier les moyens humains et matériels, et financiers capables d'assurer l'enseignement préconisé). Les écoles privées utilisent les enseignants vacataires à 60 % (Ndayisaba, 2005). Cette situation a des conséquences sur la qualité des prestations, notamment en ce qui concerne le suivi pédagogique des élèves. Dans certaines écoles, même les directeurs sont des vacataires, c'est-à-dire qu'ils passent de temps en temps à l'école pour signer des documents ou régler des questions ponctuelles, la présence permanente à l'école étant dévolue au préfet des études.

Signalons aussi la situation où les enseignants ne sont pas attachés à l'école et où les responsabilités vis-à-vis des élèves sont quelque peu diluées. Un autre élément qu'il faut relever est que les vacataires s'absentent beaucoup quand ils doivent assurer leurs cours. Ainsi, on peut imaginer le préjudice que peut occasionner une telle situation. Si les professeurs vacataires doivent d'abord remplir leurs engagements dans les écoles où ils sont affectés, ce qui est parfaitement normal, comment s'y prennent-ils pour terminer des programmes qu'ils ont commencés avec des retards plus ou moins importants ? Font-ils passer aux élèves toutes les évaluations réglementaires ?

Le niveau de qualification des enseignants des écoles privées, évalué en termes de niveaux de formation est en général satisfaisant. Il est même supérieur à celui des écoles publiques et communales.

5.2.6 Le recrutement des élèves

En principe, les établissements d'enseignement privé sont tenus de se conformer aux instructions officielles en matière de recrutement des élèves notamment en ce qui concerne l'avancement de classe, les redoublements et l'obtention des diplômes et certificats. Cependant, les rapports de visite des inspecteurs que nous avons consultés font état des dossiers des élèves : ils sont incomplets et mal tenus, de sorte qu'il est difficile de connaître de manière précise l'origine et les conditions d'entrée des élèves dans certains établissements.

Il convient de signaler ici que les écoles à haut standing dont on parlait plu haut sont beaucoup plus à l'aise sur cette question de recrutement des élèves. Comme les parents payent cher et que les professeurs sont « triés sur le volet », elles ont la possibilité d'exiger de la qualité de la part des demandeurs d'emploi, ce qui n'est pas le cas pour les écoles privées périphériques.

5.2.7 Les conditions de formation dans les lycées (haut standing au Burundi)

Les Lycées publics sont généralement des écoles bien équipées en laboratoires, bibliothèques, matériel didactique et ont des professeurs qui sont dans l'ensemble qualifiés (Mivuba, 2011). Pour les écoles de l'intérieur du pays, les professeurs sont logés dans les patrimoines de ces écoles. Toute école à système d'internat au Burundi dispose d'un patrimoine réservé au logement pour les professeurs. Evidemment, ceux de la ville de Bujumbura se débrouillent pour se chercher un logement, mais ça ne cause pas beaucoup d'ennuis étant donné que la plupart d'entre eux s'organisent pour donner des cours du soir. C'est un service qui est payant et qui leur permet de gagner un peu d'argent en plus de leur salaire régulier. Ces élèves bénéficient aussi d'un encadrement pédagogique (surveillance pendant l'étude du matin et du soir, des activités parascolaires de formation, notamment dans les clubs). Bref, le gouvernement s'attache à ces écoles et y investit beaucoup. Quant aux élèves qui sont dans le privé et particulièrement dans le haut standing, ils sont aussi dans de très bonnes conditions de formation. Outre que les infrastructures de ces écoles sont très bien équipées en matériel didactique, supports de formation, produits diversifiés de laboratoires, les professeurs sont qualifiés, le recrutement est conditionné par un test d'entrée, ils sont très bien payés et vivent dans de bonnes conditions (logement, déplacement, etc.), ce qui constitue une source de motivation pour dispenser une formation de qualité. Les effectifs ne sont pas pléthoriques, un livre de lecture en classe est partagé à la limite par deux élèves. En outre, ils bénéficient de cours de renforcement (cours du soir). Ce sont des cours qui sont donnés par les professeurs les plus compétents après les heures de cours pour permettre aux enfants bénéficiaires de consolider ce qu'ils ont appris, ce qui leur permet de bien suivre la matière en classe, de bien l'intégrer et de bien avancer.

5.3 Données comparatives entre les écoles du secondaire

Après avoir décrit le fonctionnement du système éducatif burundais et en particulier le les écoles secondaires à système d'externat, écoles privées et collèges communaux, nous aimerions à présent faire une analyse à travers notamment quelques indicateurs chiffrés, liés aux effectifs des enseignants par catégorie de diplôme dans les écoles secondaires avant d'aborder les réussites de l'examen d'Etat, en fonction des écoles.

Tableau 3. Effectif des enseignants par catégorie de diplôme dans les écoles secondaires

Diplômes	Effectifs	Pourcentage
Docteurs	*0*	*0*
Ingénieurs	*41*	*15*
Licenciés	*296*	*52*
E.N.S.3	*27*	*9 ,9*
E.N.S.5	*3*	*1,1*
I.P	*15*	*5 ,5*
Mémorands	8	2 ,9
I.S.C.O	5	1,83
Candidatures	30	11
Humanités générales	18	6,6
Gradués	60	22
Régents	0	0
Secondaire inachevé	0	0
A.1	15	5,5
A.2	15	5,5
D.7	20	7,3
D.6	7	2,5
A.3	0	0
A.4	0	0
D.4	0	0
Autres	8	2,9
Total	568	100

Source : Rapport du Ministère de l'Education nationale (2005), Bureau des planifications, Bujumbura-Burundi[11].

Le tableau 3 permet de constater que les enseignants détenteurs d'au moins un diplôme de l'I.P représentent 78 % des effectifs. A titre de comparaison, cette catégorie d'enseignants s'élève à 15 % des effectifs dans les collèges et lycées communaux. L'explication la plus pertinente nous semble être la disponibilité de ces enseignants dans la capitale. En général réticents d'aller enseigner à l'intérieur du pays, ils se retrouvent nombreux dans la mairie de Bujumbura (la capitale), et les écoles privées apparemment en profitent, puisqu'il y a saturation des écoles publiques.

[11] Il est important de noter qu'il y a une erreur au niveau du tableau 3, notamment par rapport au pourcentage, mais l'idée est de montrer que quelque que soit le pourcentage des enseignants qualifiés au secondaire, notamment ceux qui ont fait l'institut pédagogique, ils sont réticents d'enseigner à l'intérieur du pays où sont implantés les collèges communaux

Tableau 4. Qualification des enseignants dans les trois catégories d'écoles secondaires

Qualification	Secondaire public	%	Secondaire communal	%	Secondaire privé	%
Docteurs	1	0,07	1	0	0	0
Ingénieurs	100	7	65	2,4	30	4,9
Licenciés	463	33	278	10,5	267	43
I.P	112	8	96	3,6	31	5
Gradués	116	8	96	3,6	31	5
Régents	11	0,7	121	4,6	89	14,5
A2	107	7,6	4	0,15	3	0,5
D.7	115	8,2	373	14,1	26	4,2
D.6	104	7,4	302	11,4	41	6,7
A.3	11	0,7	1.146	43,5	78	12,7
A.4	2	0,14	24	0,9	1	0,1
D.4	2	0,14	3	1 ,1	0	0
			6	0,2	3	0,5
Autres	255	18,2	214	8,1	41	6,7
Total	1.399	100	2.633	100	610	100

Source : Rapport du Ministère de l'Education nationale (2005), Bureau des planifications, Bujumbura-Burundi.

Le tableau 4 nous permet de comparer les niveaux de qualification des enseignants dans les trois catégories d'écoles à partir des données de 2009. Ce tableau permet de relever le fait que les enseignants possèdent au moins le graduat représentaient 68 % des effectifs des écoles privées, contre 56 % dans les écoles publiques, et 21 % dans les écoles communales. On constatera par la même occasion les effectifs très élevés de D6 dans les écoles communales à cette époque.

Les tableaux qui suivent permettent d'analyser la performance des écoles à l'examen d'Etat, notamment à partir de leur classement général. Les données disponibles couvrent la période 2005-2009. L'analyse va se concentrer sur les écoles secondaires de l'enseignement général où des comparaisons sont facilement possibles vu la concentration des sections (seulement 5) et des effectifs. Dans la suite, nous allons analyser le phénomène des écoles avec le taux de réussite nul. Ce qui nous permettra de repérer les écoles qui nécessitent un encadrement particulier. L'analyse va porter sur trois indicateurs le taux de réussite global, le taux de réussite par section et les moyennes nationales par section.

Au niveau des taux de réussite aux examens d'état, nous nous limitons aux quatre ou cinq dernières années (2005-2009), car ce sont les données les plus facilement disponibles. Cette période correspond à la mise en vigueur de la disposition de fixer la barre de réussite à 50 % (rappelons ici que pour la période précédente, la réussite à l'examen d'Etat prenait pour repère la moyenne des différentes sections). Nous nous sommes inspirés des rapports des commissions annuelles de l'examen d'Etat.

Tableau 5. Evolution du taux de réussite (2005-2009)

Session	Participants	Reçus	Taux de réussite %
2005	7.175	3.668	51,10
2006	9.358	3.744	40,00
2007	10.709	4.387	40,90
2008	11.762	4.112	35,00
2009	13.434	3.479	25,90

Source : Rapport du Ministère de l'éducation nationale (2005), Bureau des planifications, Bujumbura-Burundi.

En observant le tableau 5 on remarque que les effectifs des candidats croissent de session en session, mais le nombre de réussites est plutôt à la baisse. Le taux de réussite est passé de 51,1 % en 2005 à 25,9 % en 2009. On en conclut que le taux d'échecs est passé de 49 % à environ 74 %. C'est dire que le second cycle de l'enseignement secondaire réalise une faible performance.

Ce pourcentage faible de réussites est à mettre en rapport d'une part avec le taux d'achèvement du second cycle qui était seulement de 6,1 % en 2008-2009 et d'autre part avec le taux brut de scolarisation qui varie de 18,5 % à 24,65 % entre 2006/2007 et 2008/2009 (indicateurs de 2008-2009 sur l'enseignement au Burundi). La faiblesse du rendement du système éducatif burundais, à ce niveau de scolarité, est le symptôme d'une situation globale qui mérite une investigation en profondeur pour que l'investissement dans le secteur de l'éducation effectivement soit un moteur réel du développement socioéconomique du pays. Autant préparer une meilleure assise qualitative pour la qualité de l'enseignement dans son ensemble.

Tableau 6. Evolution des moyennes nationales par section à l'examen d'Etat sur la période de 2005-2009 à l'enseignement général

Section	Sigles	2005	2006	2007	2008	2009	Moyenne
1	SC.A	50.07	49.26	54.04	48.62	51.98	50.79
2	SC.B	50.03	46.70	47.78	46.67	44.38	47.11
3	L.M	51.37	49.46	51.80	50.01	42.80	49.09
4	N4	50.09	50.10	47.35	47.72	45.62	48.18
5	ECO	50.17	44.16	41.20	48.75	44.77	45.81
Moyenne		50.35	47.94	48.35	48.35	45.91	48.20

Source : Rapport du Ministère de l'éducation nationale (2005), Bureau des planifications, Bujumbura-Burundi.

En analysant le tableau 6, nous remarquons que dans l'ensemble la session de 2005 a été la mieux réussie. Pour la quasi- totalité des sections, c'est la session où la performance a été la meilleure. Toutes les sections ont atteint la moyenne de 50 %. La moyenne annuelle varie de 50,35 % à 45,91 % soit un écart d'environ 5 %. La moyenne générale sur la période est de 48,2 %. C'est la section économique qui affiche les performances les plus faibles.

Les résultats sont hiérarchisés. En effet, les écoles privées de haut standing se classent en tête, puis suivent les écoles publiques (dont les lycées à système d'internat) et en dernière position les collèges communaux. Par exemple à l'examen d'état 2009-2010, les écoles privées sont classées en première position avec une moyenne de 59 % en section

scientifique B et 62,8 % en section lettre moderne, les écoles secondaires publiques (lycées publics) avec une moyenne de 57,3 % en section scientifique B, et 55,4 % en section lettre moderne.

Quant aux résultats des collèges communaux, ils sont de 34,4 % en section scientifique B et 29,5 % en section lettre moderne. On pourrait donc se demander s'il est possible qu'ils poursuivent leurs études à l'université et dans quelles conditions ? Pour le savoir, on va enquêter auprès des étudiants pour savoir si parmi eux, il y a des étudiants de milieux populaires, donc scolarisés en collèges.

Les résultats des examens nationaux varient bien entendu d'une année à l'autre, mais d'une manière générale, on constate que les écoles privées sont souvent les plus mal classées (tableaux 7 et 8). Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que les résultats à l'examen d'Etat dans beaucoup de collèges communaux sont dramatiques (tableau 8).

Tableau 7. Moyenne par catégories d'écoles et par année d'étude

Catégories d'écoles	Moyenne Nationale	Année d'étude
Ecoles privées à haut standing	54,5 %	2006
	61,6 %	2007
	71 %	2008
	67 %	2009
Ecoles publiques : Séminaires	43,3 %	2006
	47,08 %	2007
	56 %	2008
	53,5 %	2009
Ecoles publiques	40,2 %	2006
	38,22 %	2007
	46,5 %	2008
	44 %	2009

Source : Mukene et Burleaud, 2010.

Tableau 8. Comparaison des résultats en % au test de 10ème entre les catégories d'écoles entre 2006, 2007, 2008 et 2009

Catégories d'écoles	Moyenne Nationale	Année d'étude
Toutes écoles secondaires confondues	41,7 %	2006
	41,08 %	2007
	47,99 %	2008
	48,03 %	2009
Ecoles privées à haut standing	54,5 %	2006
	61,6 %	2007
	71 %	2008
	54,5 %	2009
Ecoles publiques : Séminaires	40,2 %	2006
	38,22 %	2007
	46,5 %	2008
	44 %	2009
Ecoles communales	38,6 %	2006
	37,08 %	2007
	42,5 %	2008
	35 %	2009

Source : Ministère de l'enseignement primaire et secondaire : rapport de la commission test de 10ème, 2010, Bujumbura, Burundi.

Nous remarquons que le système éducatif burundais est très sélectif. Concernant les taux de réussite aux examens à la fin du premier cycle du secondaire (10ème année), le test de 2009 a donné les résultats suivants (voir tableau 8) : 56,6 % ont obtenu une note globale supérieure à 50 % en mathématiques, (15,8 % l'année précédente), 17,2 % en français, 46 % en anglais et 4,9 % en Kirundi (Gouvernement du Burundi, 2008). Au niveau des évaluations externes, notamment l'examen, le taux de réussite est passé de 51,1 % en 2005, à 25,9 % en 2009. On en conclut que ce taux d'échec est passé de 49 % à 74 %.

La performance dans les collèges communaux reste problématique car à certaines sessions aucun élève n'a obtenu la moyenne exigée (50 % à l'examen d'Etat) (Mukene & Burleaud, 2010). On pourrait comprendre que de temps à autre, il y ait absence de lauréat à l'examen d'Etat dans une école. Mais quand l'absence de lauréat est systématique sur toute la période, il y a lieu de se poser des questions sur le système de fonctionnement de ces écoles et sur leur niveau de performance.

Cependant, au-delà des résultats globaux pour les écoles privées, il convient de souligner que les quatre établissements privés de la mairie de Bujumbura se classent très souvent dans les meilleurs résultats. Il s'agit du lycée S.O.S, de l'école internationale, de l'école indépendante et de l'école Michel Archange (tableau 9).

Tableau 9. Résultats de quelques écoles privées de la mairie de Bujumbura à l'examen d'Etat en 2009

Ecoles	Scientifique B classement	%	Lettres Modernes	%
Lycée S.O.S	3	59,18	6	62,81
Ecole Indépendante	5	59,18	11	57,34
Ecole Internationale	9	51,59	7	54,13
Ecole Michel Archange	12	47,66	10	60,51
Lycée de l'Amitié	79	34,76	79	41,95
Lycée Africain	-	-	86	40,27
Lycée saint Gabriel	-	-	83	41,04
Lycée de l'humanité	76	36,07	93	36,32
Lycée de la solidarité	86	29,09	91	37,07
Lycée de Jabe	72	38,51	88	39,5
Lycée Lumière	-	-	87	39,56
Lycée de l'avenir	-	-	89	39,23

Source : Mukene et Burleaud (2010).

Au-delà de la répartition « d'écoles sérieuses », il s'agit d'écoles disposant de ressources, tirées surtout des contributions des parents. Ces écoles peuvent donc se permettre d'offrir des rémunérations plus intéressantes aux enseignants, et donc d'être plus rigoureuses dans leur recrutement, ainsi que dans celui des élèves. Aussi, les conditions matérielles d'apprentissage sont nettement meilleures que dans la plupart des écoles privées.

Sur une période de 8 ans, de 2001 à 2009, le nombre des inscrits en 1ère année d'humanités a augmenté de 120 %, alors que celui des homologués ne l'a été que de 90 %. Par ailleurs, les indicateurs de promotion à l'intérieur de l'enseignement secondaire général montrent qu'un élève qui entre en 7ème a une chance sur 10 d'accéder à l'université (Gouvernement du Burundi, 2008). Selon la même source, le taux de redoublement était en

moyenne de 17 %, et de plus ou moins 26 % dans les premières années alors que le taux d'abandon était de 6 %, et celui d'exclusion de 5 %.

D'une façon globale, un processus sélectif est organisé dans le système éducatif burundais. Cela se voit depuis l'école primaire jusqu'à l'université surtout à la fin de chaque cycle d'études ; la sélection la plus sérieuse s'opère en 6ème année primaire via le « concours national ». Ceux qui échouent souffrent énormément de cette sélection. Donc, pour bon nombre d'enfants qui ont eu la chance de commencer l'école, il y a très peu d'espoir de pouvoir accéder aux autres niveaux et types d'enseignements. Ceux qui parviennent à obtenir la note exigée pour entrer au collège communal sont soumis au même test à la fin du collège que leurs collègues ayant évolué au Lycée. Ainsi, plus l'institution est contraignante, plus l'échec a du poids.

Les contraintes se remarquent à travers les exigences des programmes et des contenus cognitifs liés aux programmes nationaux. En outre, plus les systèmes d'examens sont lourds et plus les évaluations sont sophistiquées, plus l'échec a du poids. Le système éducatif burundais n'est pas du tout épargné. Quoi qu'il en soit, l'échec scolaire traduirait toujours l'incapacité d'un système éducatif à réaliser une véritable égalité des chances malgré les efforts entrepris dans ce sens. Il traduirait aussi la difficulté de combiner la recherche d'une éducation de qualité avec un niveau de formation suffisant pour chacun assurant à tous la participation à la vie sociale.

D'autres facteurs peuvent bien sûr intervenir, notamment la qualification et l'expérience des enseignants, la disponibilité du matériel pédagogique, la rigueur de l'évaluation, etc. Dans tous les cas, il convient de signaler ici les écoles qui nécessitent un appui, notamment celles qui n'ont promu aucun lauréat sur trois ou quatre sessions. On note aussi que toutes ces écoles sont des lycées communaux ou municipaux et certaines écoles privées.

En conclusion, nous pouvons dire qu'une analyse en profondeur des résultats de l'examen d'Etat révèle que, selon les sections, certaines écoles s'en tirent valablement, notamment celles qui se situent régulièrement aux premières places. Par ailleurs, d'autres écoles (principalement les lycées communaux et certaines écoles privées) ont des performances plutôt problématiques. Une investigation minutieuse s'impose pour identifier les problèmes de ces écoles qui ont du mal à émerger et à redresser les modalités de fonctionnement par des mesures ciblées et appropriées. A l'issue des résultats de l'examen d'Etat, nous pouvons dire que la performance du système éducatif burundais dans son ensemble est faible.

En effet, pour environ 30 à 35 % des élèves qui entrent au secondaire annuellement, le niveau d'achèvement de l'enseignement secondaire varie entre 50 % et 26 % sur la période 2005-2009, si on considère le taux de réussite à l'examen d'Etat (Mukene & Burleaud, 2010). Cela signifie que le rendement du système éducatif est très faible et que le taux de déperdition est très important, entre 50 et 74 % si on considère le niveau terminal du secondaire mais un peu plus si on considère que seulement 30 à 35 % accèdent au secondaire. Qu'est-ce qui explique cette faible performance ? L'étude entreprise par Mukene & Burleaud (2010) révèle les raisons suivantes :

- certains élèves ne s'investissent pas suffisamment dans la préparation de l'examen d'Etat, ils visent le diplôme d'école qui, dans les universités privées, est suffisant pour la poursuite des études ;
- les conditions défavorables de travail de beaucoup d'écoles : enseignants non qualifiés, manque de matériel didactique et pédagogique, manque de laboratoires et de produits de laboratoire, etc. ;
- faible niveau des élèves surtout dans les lycées communaux : avec la double barre d'accès à l'enseignement secondaire, il y a une double barre d'exigence. Une note élevée pour l'accès aux écoles publiques, et une note plus basse pour l'accès à l'enseignement dans les écoles communales où sont recrutés les plus faibles ;
- l'enseignement commence dans certaines écoles privées qui ne valorisent pas le travail intellectuel des élèves ;
- la dévalorisation sociale de la carrière enseignante et la démobilisation conséquente des enseignants ;
- Le temps d'apprentissage est court pour une couverture en profondeur des programmes ;
- Une faible maîtrise généralisée du français, langue d'enseignement ;
- La problématique de la viabilité des Lycées communaux ;
- un rendement pédagogique faible.

Nous avons préféré revenir sur les collèges communaux parce qu'ils représentent 80% des établissements d'enseignement secondaire. A titre de comparaison, les taux de redoublement relevés dans l'annuaire statistique de l'année 2009-2010, s'élèvent à 31,95 % et 18,30 % respectivement pour le premier cycle du secondaire communal et public (c'est-à-dire de la 7ème à la 10ème). Ces taux indiquent effectivement un rendement plus faible dans les collèges communaux.

En fait, en 2008-2009, le réseau des écoles de l'enseignement secondaire est composé de 742 écoles dont 588 collèges communaux, 75 écoles publiques et 79 écoles privées. Les écoles communales représentent environ 80 % de l'ensemble et la multiplication des écoles publiques est plutôt rare à la suite de la décision politique de généralisation de l'externat qui est allée de pair avec une extension rapide des collèges communaux l'intérieur du pays, les lycées communaux peuvent facilement ouvrir plus d'une section grâce à la densité des candidats potentiels et des personnes ressources enseignantes. A l'intérieur de la Mairie, les lycées communaux sont aussi en nombre important car elle constitue un lieu de rencontre de plusieurs catégories de populations.

A partir des résultats à l'examen d'Etat, nous voyons que les écoles privées à haut standing et les écoles publiques qui sont bien encadrées pédagogiquement se démarquent par rapport aux autres. Cela n'est pas un fait du hasard, car les enfants qui les fréquentent ont des parents avec un revenu socioéconomique élevé. Ainsi, la population la plus favorisée est doublement favorisée car elle peut scolariser ses enfants dans les meilleurs établissements.

Par contre, les collèges sont beaucoup plus convoités par les milieux populaires qui, n'ayant pas assez de revenus pour scolariser leurs enfants dans les bons établissements,

n'ont pas d'autre choix que de les mettre dans les collèges communaux. Il y a donc moins de réussite.

Nous tenons à préciser que la population burundaise est stratifiée en fonction des avoirs. Nous rappelons une fois de plus que seule la population qui a peu de moyens scolarise dans le privé. Nous tenons également à préciser qu'il y a deux sortes d'écoles privées : le privé pour le haut standing (pour les élèves des parents les plus nantis) et le privé pour les élèves qui, incapables d'entrer dans l'enseignement public, se réfugient dans le privé. Ici les parents doivent chercher des moyens pour les scolariser.

Force est de constater donc que le contexte du Burundi est différent de celui de la France et de la Belgique. En France, les familles favorisées scolarisent leurs jeunes dans les écoles privées notamment. En Belgique, le choix des parents des catégories sociales favorisées se regroupe également sur un certain type d'établissement, même s'il n'y a pas de clivage public et privé.

6. L'enseignement supérieur et universitaire

Comme nous l'avons annoncé précédemment, quatre paliers d'enseignement caractérisent le système éducatif Burundais. L'enseignement pré-primaire ou l'enseignement maternel qui n'est pas très développé compte tenu de la conjoncture socioéconomique du pays, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire (public, privé, technique, pédagogique, normal) et l'enseignement supérieur (public et privé), que nous allons développer ci-dessous.

6.1.1 Présentation de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur au Burundi comprend l'enseignement public et l'enseignement privé. Cette section de ce chapitre est développée à partir d'un rapport d'évaluation de la phase 2 d'IFADEM[12] au Burundi.

(1) L'enseignement supérieur public

L'enseignement supérieur public (voir tableau 10) comprend principalement quatre établissements à savoir :

- l'université du Burundi (UB) ;
- l'Ecole normale supérieure (ENS) ;
- l'institut national de santé publique (INSP) ;
- l'institut supérieur des cadres militaires (ISCAM).

[12] L'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres.

Tableau 10. Effectifs des étudiants dans l'enseignement public (2012)[13]

Institution	F	G	T	%
Université du Burundi	2.026	10.110	12.136	16,7 %
Ecole normale supérieure	416	1.856	2.272	18,3 %
Institut de santé publique	144	376	520	27,7 %
Institut supérieur des cadres militaires	10	178	188	5,3 %
Total	2.596	12.520	15.116	17,2 %

L'université du Burundi constitue la pierre angulaire de l'enseignement supérieur burundais. Elle est la plus ancienne et constitue la principale institution d'enseignement et de formation au niveau supérieur du pays. Elle a bénéficié dans le passé (avant 1993) des soins attentifs du gouvernement burundais et des coopérations étrangères (belge, française, allemande, notamment). Cet établissement est né le 10 janvier 1964. Il est situé à Bujumbura (et à Gitega, en ce qui concerne l'institut supérieur d'agriculture), et couvre toutes les grandes disciplines universitaires. Il se compose de huit facultés et cinq instituts : Faculté des lettres et sciences humaines, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Faculté des sciences économiques et administratives, Faculté des sciences, Faculté des sciences appliquées, Faculté d'agronomie, Faculté de droit, Faculté de Médecine, Institut technique supérieur, Institut supérieur d'agriculture, Institut supérieur de commerce, Institut de pédagogie appliquée, Institut d'éducation physique et sportive.

La faculté des Lettres et sciences humaines, la Faculté des sciences, ainsi que la Faculté de médecine offrent des formations de troisième cycle ; il s'agit notamment des formations en alternance, au Burundi et en France ou en Belgique.

L'école normale supérieure a été créée (ou plutôt recréée puisque dans les années 1960/1970), il a existé une école normale supérieure, qui a été intégrée en 1977 à l'Université du Burundi en 1999 pour former les enseignants du secondaire (général, technique et professionnel). Elle recevait à l'origine des étudiants ne réunissant pas les conditions de diplôme pour être admis à l'université du Burundi (les étudiants non homologués). Ses effectifs ont connu en quelques années une forte croissance. Ils sont passés de 302 (Année Académique 1999-2000) à 2.228 (Année-Académique 2011-2012)[14]. L'école normale supérieure (ENS) a comme vocation de former les enseignants de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel. Sa mission recoupe donc, au moins partiellement, celle de l'Institut de pédagogie appliquée, de la Faculté des lettres et sciences humaines, de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, et de la Faculté des sciences. Elle est organisée en trois départements à savoir le département des langues et sciences humaines, le département des sciences appliquées, et enfin le département des sciences naturelles.

[13] Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, direction générale de l'enseignement supérieur.

[14] www.ens.bi/wp-content/uploads/2014/08/effectifs-des-etudiants-année par année pdf consulte le 21 janvier 2015

L'institut national de la santé publique a été créé en 1992. Il forme les personnels de santé autres que les médecins. L'institut propose les filières suivantes, toutes organisées en un cycle de quatre ans, à l'exception de la pharmacie, pour laquelle la formation dure trois ans :

- santé publique ;
- gestion des services de santé ;
- pharmacie ;
- soins infirmiers ;
- laboratoire ;
- anesthésie-réanimation ;
- sages-femmes ;
- radiologie.

Enfin, il y a **l'institut supérieur des cadres militaires** (ISCAM). Cette institution propose une formation de quatre ans menant à la licence, respectivement en gestion et administration, et en mathématiques –physique.

(2) L'enseignement supérieur privé

Depuis un peu plus d'une décennie, de nombreuses initiatives communautaires, confessionnelles ou individuelles ont permis le développement de nombreux établissements d'enseignement supérieur privé. L'apport considérable des établissements d'enseignement supérieur privés au Burundi est surtout reconnu pour l'offre de formation qu'ils proposent, ouvrant ainsi des possibilités de formation à de nombreux jeunes burundais qui n'auraient pas pu entrer dans l'enseignement supérieur public, saturé et engorgé.

Des critiques sont cependant soulevées sur son fonctionnement, son organisation et surtout la qualité de formation qui y est proposée. Certaines faiblesses relevées sont liées à la façon dont la plupart des établissements ont été créés dans une ambiance d'euphorie et de désordre (OAG, 2012)[15]. Ces derniers dont la plupart sont établis dans la capitale Bujumbura et offrent des formations de niveaux disparates.

Aujourd'hui, il semble unanimement reconnu que la création des établissements privés d'enseignement supérieur constitue une avancée importante dans le développement de l'enseignement au Burundi. Elle est perçue comme à point nommé, au moment où l'enseignement supérieur public connaissait une situation explosive, en termes d'effectifs, de capacité d'accueil, suite à des flux importants d'étudiants par rapport à une capacité d'accueil dépassé[16]. Ce secteur était aussi confronté à de sérieux problèmes organisationnels, des grèves répétitives, ayant des conséquences sur la régularité des années académiques, et un personnel enseignant de moins en moins motivé.

[15] Observatoire de l'Action Gouvernementale [OAG] (2010, août). *Rapport de l'analyse de fonctionnement et du financement de l'enseignement supérieur privé au Burundi*. Burundi *:* Bujumbura.
[16] La liste complète des établissements d'enseignement privé peut être consultée ci-dessous

L'émergence de nouvelles structures d'enseignement supérieur privé a permis non seulement de désengorger l'enseignement supérieur public, mais aussi d'offrir des possibilités aux enseignants leur permettant ainsi d'améliorer leurs conditions de vie, et par conséquent de les stabiliser même à l'université du Burundi. Malheureusement, cet aspect positif a son revers. Les enseignants, pour pouvoir nouer les deux bouts à la fin du mois, accroîtront leurs prestations aux dépens de la qualité de leurs enseignements et de leur encadrement, spécialement à l'université du Burundi, où certains enseignants ne seront à temps plein que de nom.

Les établissements privés d'enseignement supérieur vont permettre d'accroitre l'offre de la formation, avec l'ouverture des filières qui n'étaient pas disponibles à l'université du Burundi. Ces nouvelles filières sont notamment la communication, la gestion et l'administration, la théologie et la sociologie, et l'informatique de gestion. Quelques établissements proposent la formation d'un intermédiaire entre le médecin et l'infirmier A2 qui était auparavant[17]. Certains établissements offrent aussi des programmes du soir, permettant ainsi à différentes catégories d'employés qui le souhaitent, de suivre des formations pendant la soirée.

Notons que la rapidité de croissance des effectifs des étudiants des universités privées et le rôle que ces dernières jouent à travers leur offre de formation ne peut être appréhendée si elle n'est pas comparée dans le temps avec l'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur public incluant l'université du Burundi (UB), l'école normale supérieure (ENS), l'institut supérieur des cadres militaires (ISCAM) et l'institut national de santé publique (INSP).

Alors qu'en 2001, au moment de la création de la plupart des établissements privés, les effectifs du public sont treize fois plus élevés, avec respectivement 7.468 et 542. En cinq ans, ceux-ci se rapprochent et passent de 11.184 à 9.639, pour être au même niveau, une année après. A partir de 2009, les effectifs du privé dépassent ceux du public.

En dehors des deux grands séminaires de Bujumbura (143 étudiants) et de Gitega (174 étudiants), les institutions actuelles en fonctionnement sont les suivantes. Elles sont principalement situées à Bujumbura, sauf l'université de Ngozi, l'université des grands lacs de Bururi et l'université de Mwaro :

- Institut international d'informatique, télécommunications et technologies avancées (INITELEMATIQUE, 666 étudiants) ;
- Institut international libre d'Afrique (INILAQUE, 179 étudiants) ;
- Institut supérieur de développement (136 étudiants) ;
- Institut supérieur de management (139 étudiants) ;
- Institut supérieur des techniques de gestion (290 étudiants) ;
- Institut supérieur des technologies (IST, 303 étudiants) ;
- Institut des grands lacs (UGL, Bururi, 1382 étudiants) ;

[17] L'université de Ngozi et de Mwaro ont des instituts de formations de niveau A1, qui semblent être bien appréciés dans les milieux professionnels. Selon les responsables de ces institutions, les lauréats sont immédiatement recrutés après l'obtention de leur diplôme.

- Université de Ngozi (Ngozi, 1.634 étudiants) ;
- Université du Lac Tanganyika (ULT, 2.409 étudiants) ;
- Université Espoir d'Afrique (2906 étudiants) ;
- Université Lumière de Bujumbura (ULB, 1.862 étudiants) ;
- Université de Mwaro (278 étudiants) ;
- Université Sagesse d'Afrique (USA, 1.758 étudiants).

Signalons qu'à quelques exceptions (dont celles des deux grands séminaires), la plupart des institutions d'enseignement supérieur privé sont apparues à partir de 1999.

6.1.2 Accès à l'enseignement supérieur

L'orientation à l'enseignement supérieur au Burundi permet la construction d'un parcours. Elle se distingue de l'affectation qui est l'organisation de la répartition des élèves dans les filières en fonction de la carte des formations.

La réglementation des procédures d'orientation et d'affectation à l'enseignement supérieur au Burundi est définie par décret présidentiel.

L'article 2 du décret-loi n° 100/275 du 18 octobre 2012[18] portant conditions d'accès à l'enseignement supérieur universitaire public et privé au Burundi précise qu'« **ont accès à l'enseignement supérieur universitaire public et privé, les lauréats des humanités générales, pédagogiques et techniques titulaire d'un diplôme d'Etat ».** L'article 9 du même décret précise « *les étudiants de nationalité burundaise titulaire d'un diplôme d'Etat mais ayant fréquenté et terminé l'enseignement post secondaire professionnel peuvent accéder à l'enseignement supérieur et universitaire public et privé comprenant les filières académiques professionnels dans les options B.M. et donnant lieu à des titres académiques et professionnels : Baccalauréat professionnel et master professionnel* ».

Enfin l'article 10 « *sur proposition de la commission nationale de l'enseignement supérieur au Burundi, le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique met en place une commission permanente de la commission nationale de l'enseignement supérieur, chargée de l'inspection administrative et pédagogique y compris la régularité des dossiers des étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur universitaire public et privé*. »

Ainsi, pour accéder à l'enseignement supérieur au Burundi et à l'étranger, tout étudiant doit obtenir le diplôme d'Etat, avec un score d'au moins 50 %. Ce diplôme d'Etat seul ouvre depuis la loi de réforme de l'enseignement supérieur promulguée en décembre 2011 (Rapport d'observation de la Gouvernance, Juillet-Novembre, 2011) l'accès à l'enseignement supérieur et peut donc être considéré comme l'équivalent du baccalauréat français.

[18] Décret n°100/275 du 18 Octobre 2012 portant conditions d'accès à l'enseignement supérieur et universitaire public et privé au Burundi.

Le diplôme d'humanités générales ou techniques ne donne plus accès aux universités privées. Ce diplôme ne vaut pas le baccalauréat et n'autorise pas l'accès à l'enseignement supérieur public au Burundi et ailleurs. Les lauréats qui ont obtenu le diplôme d'Etat à la fin des humanités reçoivent les titres académiques à la fin des cursus universitaires. Eux seuls peuvent postuler et accéder aux formations et diplômes de 3ème cycle (master de recherches et doctorats)[19].

Les critères d'orientation à l'université du Burundi et à l'école normale supérieure tiennent compte du choix de l'élève et de la note obtenue dans l'examen d'état qui doit cadrer dans une note minimale et maximale requise pour entrer dans une faculté ou Institut. Chaque année, entre 12 et 15 % des lauréats du secondaire général accèdent aux établissements d'enseignement supérieur autres que l'université du Burundi. (Mukene & Burleaud, 2010).

6.1.3 Les principaux atouts du système d'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur burundais vit actuellement une période de mutation, qui pourrait constituer le prélude à une profonde réorganisation. L'université du Burundi connait de graves disfonctionnements imputables aux événements qu'ont connus depuis une dizaine d'année le pays aussi bien que la région des grands lacs. Cette situation a été à la base des conséquences néfastes par rapport à son fonctionnement socio-académique.

Le rapport de l'IFADEM (2012) en esquisse quelques-unes :

- pauvreté en ressources humaines : l'université a subi une véritable hémorragie au cours de la dernière décennie (431 enseignants en 1989/1990 ; 274 en 2005/2006 ;
- 276 professeurs en 2009/2010, dont 148 titulaires du doctorat et 19 Professeurs ordinaires (grade le plus élevé dans la hiérarchie universitaire nationale), alors que ses effectifs d'étudiants ont continué d'augmenter ;
- sous-équipement « massif », en matière aussi bien d'informatique, de documentation que de matériels scientifiques.

D'autres problèmes présentent une origine ancienne, même si la crise n'a pas manqué de les raviver. Les structures n'ont pas évolué, alors qu'au fil du temps, des établissements qui ne faisaient pas partie de l'université y étaient intégrées. Enfin, l'université est restée insuffisamment à l'écoute des besoins de l'économie et de la société, et l'offre de la formation s'est pour partie figée.

La réforme de l'université du Burundi à l'ordre du jour depuis le milieu des années 90, n'est pas encore effective, pour plusieurs raisons (crise traversée par le pays, l'importance des ressources financières à mobiliser, complexité des questions à traiter). Par contre, les établissements privés ont connu un développement rapide, dont l'origine est à chercher à la fois dans la demande croissante d'enseignement supérieur et dans l'incapacité de l'université du Burundi à y répondre dans des conditions jugées satisfaisantes.

[19] Modalités d'accès à l'enseignement supérieur par pays, année universitaire 2015-2016.

Néanmoins, si leur existence conduit à poser en des termes nouveaux la question de l'avenir des établissements d'enseignement supérieur burundais, il convient de prendre en considération certains éléments à l'état actuel. En effet, dépourvus des ressources financières et humaines suffisantes (très peu de professeurs permanents), ils restent fragiles et n'ont pu prospérer qu'en puisant dans le « vivier » de l'université du Burundi (professeurs à la vacation), pourtant amoindri et non renouvelé. En l'absence de véritable contrôle de leur activité, il est à craindre que certains d'entre eux dispensent des enseignements de qualité très inégale.

6.1.4 Echecs en première année à l'Université du Burundi

Des observations personnelles et des discussions avec de nombreux partenaires de l'action éducative nous ont permis de comprendre que la réussite à l'université du Burundi représente un élément fondamental tant pour l'étudiant burundais que pour son entourage. Par ailleurs, elle constitue un élément clé de réussite sociale.

Depuis de nombreuses années, le phénomène d'échec à l'université du Burundi, particulièrement en première année, interpelle par son ampleur. Les bases de données disponibles à l'université du Burundi en 2011-2012, nous indiquent que le taux global de réussite en première candidature oscille autour de 40 %. Les chiffres disponibles auprès du service d'études de l'université du Burundi pour les années académiques 2010-2011 et 2011-2012 indiquent qu'en moyenne 60 % des étudiants n'ont pas réussi leur première année de candidature. Plus de 12 %[20] ont par ailleurs abandonné entre mai et septembre. Le même rapport précise qu'environ 5,8 %[21] ne se sont inscrits à aucune faculté ou aucun institut. Certains étudiants n'ont donc pas utilisé toutes les chances qu'ils avaient pour passer leurs examens (Université du Burundi, 2011-2012).

C'est une situation alarmante au point que certains observateurs disent qu'à l'université du Burundi, en première candidature, « la réussite est l'exception, et l'échec est la règle ». En effet, il est presque rare, surtout en première candidature, d'enregistrer des taux de réussite avoisinant les 50 %, quelle que soit la faculté. C'est un constat amer qui suscite beaucoup d'interrogations chez les autorités académiques, le gouvernement, les parents et les étudiants eux-mêmes. Ce constat est d'autant plus étonnant qu'il touche une population qui a accompli avec succès son enseignement secondaire, et qui est constituée de personnes qui l'ont réussi le plus brillamment et dans des sections réputées les plus exigeantes d'un point de vue intellectuel (les sections scientifiques A des humanités générales). A cet effet, des mesures visant à redresser la situation ont été mises sur pied. Il s'agit notamment du système d'évaluation continue (où l'étudiant dès qu'il termine son cours théorique, passe son examen quelques jours après avant d'oublier la matière) mais les résultats n'ont pas changé.

[20] Les 12 % expliquent le taux d'abandon avant la période des examens.
[21] Les 5,8 % expliquent le taux d'abandon avant l'université.

L'université du Burundi accueille des étudiants provenant des lycées publics, des lycées privés, mais aussi de collèges communaux. Alors que les élèves des lycées privés et publics étudient généralement dans de bonnes conditions et bénéficient d'une formation de qualité (professeurs qualifiés, supports pédagogiques, bibliothèques, laboratoires, encadrement pédagogique), la situation est désastreuse pour leurs camarades des collèges (Ndayisaba, 2005).

La rentabilité du redoublement de l'université du Burundi est assez faible, puisque d'une part, plus ou moins 40 % des étudiants échouent après le redoublement (selon la même source). Il faut aussi signaler que les programmes d'enseignement supérieur sont mal conçus et inadaptés. En effet, ils ne sont pas conçus sur base des besoins réels, tant qualitatifs que quantitatifs, du marché du travail. Les méthodes sont archaïques et passives puisqu'on note la prédominance des cours magistraux qui ne font pas suffisamment appel à la participation de l'étudiant (Ministère de l'Education nationale, bureau des planifications 2005).

7. Conclusion

Au terme de cette présentation de la structure de l'enseignement au Burundi, nous souhaitons présenter l'objectif qui sera poursuivi au travers de notre recherche, à savoir comprendre la réussite ou l'échec des étudiants venant des collèges communaux qui ont tous expérimenté les mêmes conditions de vie et de formation, qui semblent si négatives vues de l'extérieur et qui ne devraient pas les amener à réussir. Pourtant, certains s'en sortent. Qu'est ce qui fait l'exception ? Quels pourraient être les variables, les facteurs et les relations entre eux qui sous-tendent la réussite de ces étudiants ?

Pour répondre à cet objectif, nous avons différencié les élèves issus de collèges communaux qui réussissent et ceux qui échouent et différentes variables qui peuvent jouer un rôle vont être explorées, notamment les conditions nouvelles dans lesquelles les étudiants venant des collèges se trouvent à l'université.

Ainsi, ces étudiants des collèges communaux qui « trompent les prévisions » se différencient-ils des autres élèves des collèges communaux par les conditions d'environnement dans lesquelles ils vivent à l'université (le soutien des familles, des parentés, d'amis,) en terme de nourriture, de déplacement, de logement ? Quels sont les éléments de leur environnement familial, leurs caractéristiques personnelles, leur communauté locale, dans le contexte de l'université du Burundi, qui permettent à certains étudiants de s'engager et de réussir, même dans de mauvaises conditions ? Se différencient-ils par rapport à leur adaptation aux conditions d'environnement pédagogique à l'université (enseignement, formation) ?

Outre ces conditions liées au contexte de vie et de formation à l'université, il pourrait y avoir d'autres variables pour lesquelles les étudiants des collèges pourraient se différencier. Ces variables pourraient relever du concept d'engagement par rapport aux études et de ce qui soutient cet engagement, comme la valeur qu'ils accordent à leurs études, leur intégration sociale ou académique, leur sentiment d'efficacité personnelle. Ceux qui

réussissent sont-ils plus engagés que ceux qui échouent envers leur choix de formation à la fin de leurs études au collège ? Cet engagement se traduit-il par des stratégies cognitives et métacognitives différentes

Dans la littérature sur les facteurs de réussite et d'échec dans l'enseignement supérieur, plusieurs facteurs sont mis en évidence, que nous présentons brièvement ci-dessous. Notons d'emblée que ces travaux ont été effectués plus particulièrement dans le monde occidental. Il y aura lieu dans notre thèse de prendre en compte les spécificités culturelles du Burundi pour nuancer et préciser les modèles théoriques qui serviront de cadre de référence.

Chapitre 2

Les facteurs de réussite en première année à l'université

Les facteurs de réussite en première année à l'université

Les chiffres présentés montrent que le taux d'échec à l'université du Burundi est très important, et particulièrement en première année. Bien que les autorités académiques aient pris des mesures notamment d'évaluation continue, de réussite avec compléments, dans le but de juguler ce fléau, la situation n'a pas changé. La volonté d'améliorer la réussite doit cependant passer par la compréhension des facteurs qui la sous-tendent, en vue de proposer des actions efficaces. L'analyse de la réussite ne peut se contenter d'un travail sur un déterminant unique car la réussite est multifactorielle. Dans ce chapitre, nous allons faire un tour d'horizon sur les facteurs de réussite universitaire qui ont fait l'objet de travaux. Dans la littérature, de nombreuses études se sont focalisées sur les facteurs qui peuvent en être responsables.

1. L'origine socioéconomique et culturelle de l'étudiant

L'effet de l'origine sociale sur la réussite scolaire est un sujet qui n'est pas nouveau. La littérature en sociologie de l'éducation a fait état de nombreux résultats de recherches. Si avant les années 60, la réussite (ou l'échec) scolaire était souvent expliquée à partir de la notion de « don » ou de statut de l'école fréquentée, en 1966 Coleman a réorienté la question et a ouvert la voie à de nouveaux modes d'approches. Il insiste précisément dans son rapport sur le fait que la fréquentation d'une « bonne » ou d'une « une mauvaise » école importe peu dans la performance de l'élève. C'est au contraire le milieu familial qui peut être préjudiciable. Dans le même ordre d'idées, les études empiriques mettent en évidence avec une belle régularité l'existence d'une corrélation entre, d'une part, les notes obtenues par un étudiant et, d'autre part, le statut socioéconomique ou le niveau de diplôme de ses parents (Galand, Neuville, & Frenay, 2005).

Bourdieu et Passeron, soulignent ainsi que les bons étudiants sont désormais « les héritiers », autrement dit les enfants des classes privilégiées sinon par la naissance, du moins par la fortune et que les autres n'ont guère de chance de les égaler même quand ils travaillent. Leur malédiction est telle qu'ils ont perdu jusqu'à l'envie de travailler dans une institution scolaire qui les rebute et les désespère.

Feyfant (2011) met en évidence les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire.

Pour elle, la famille est le premier système social par lequel l'enfant acquiert et développe des compétences cognitives et sociales. Il existerait plusieurs moments dans l'acquisition des savoirs et savoirs faire dans le contexte familial : avant l'entrée à l'école, en début de scolarisation, à l'adolescence. Selon (Pourtois, Desmet, & Lahaye, 2008), « Les compétences parentales jouent aussi un rôle direct sur la réussite scolaire des enfants, sans

doute grâce à l'aide que les parents les plus compétents peuvent apporter à leurs enfants ». Les conditions de vie dans l'enfance et les pratiques culturelles des parents s'avèrent importantes pour l'acquisition des compétences. La présence de livres, la lecture d'un quotidien par les parents favorisent une scolarité sans redoublement (Murat, 2009).

De nombreuses études établissent l'existence de liens forts entre le statut socioéconomique et le développement cognitif de l'enfant (Melhuish et al., 2008 ; Schneider, Keesler, & Morlock, 2010). Castets-Fontaine (2001) évoque dans certaines familles des milieux populaires, l'existence d'une croyance dans l'excellence potentielle des enfants de la part des parents mais aussi des enfants. « Cette croyance peut devenir prophétie autoréalisatrice » et induire un engagement des élèves dans l'institution scolaire favorable à leur réussite.

Au Burundi, il n y a pas toujours de projets scolaires de la part des familles, parce qu'elles n'ont pas de moyens à la hauteur de leurs ambitions. Le Burundi occupe la 174ème position sur les 182 pays du monde classés selon l'indice du développement humain de 2009 du PNUD et 67 % de la population totale vit en dessous du seuil de pauvreté (Gouvernement du Burundi, 2009, p. 3). Les parents burundais des milieux défavorisés peuvent avoir des ambitions pour leurs enfants mais les visées s'avèrent parfois contre-productives. Soit la famille est trop pauvre, soit on observe une fermeture vers l'extérieur. Les chercheurs en sociologie insistent sur la multiplicité des facteurs qui façonnent « la trajectoire scolaire » et montrent que c'est l'interaction de ces facteurs qui induit l'échec ou la réussite scolaire. Pour Tazouti, Flliller et Vrignaud (2005), les recherches sur les pratiques éducatives s'orientent autour de trois stratégies :

- la première consiste à traiter l'éducation familiale comme une variable intermédiaire entre le milieu socioculturel et les performances scolaires : on suppose que les performances scolaires dépendent de l'éducation familiale et non pas directement du milieu socioculturel ;
- la deuxième stratégie consiste à étudier la relation entre l'éducation familiale et les performances scolaires au sein d'un milieu social, en général le milieu populaire : les relations établies ne peuvent ainsi pas être attribuées au milieu socioculturel puisque constant ;
- la troisième stratégie combine les deux premières, c'est-à-dire que l'influence de telle ou telle pratique éducative parentale sur les performances scolaires de l'enfant peut différer selon le milieu socioculturel considéré.

S'appuyant sur les travaux de Bourdieu, des travaux de sociologie ont cherché à vérifier, conforter l'idée d'un déterminisme social, d'une quasi-loi assignant la réussite scolaire aux enfants des classes dominantes et l'échec à ceux des milieux défavorisés. Les recherches sur la réussite des élèves de milieux défavorisés en échec scolaire interrogent certaines certitudes selon lesquelles l'échec scolaire tiendrait par exemple au manque de volonté ou d'intelligence des élèves ou à une quelconque reproduction. La transmission culturelle ne fonctionne pas mécaniquement. Des rapports de forces internes à la cellule familiale, des modèles de communication ou des processus d'identification biaisés peuvent

fausser « la reproduction » et induire un processus d'échec scolaire (Henri-Panabière, 2010b).

Au Burundi, les enfants qui fréquent les lycées communaux sont issus des milieux défavorisés. Leurs parents vivent de l'agriculture et de l'élevage, et n'ont pour la plupart pas fréquenté l'école primaire. En tenant compte de ce qui précède, nous pourrions comprendre que leurs enfants sont prédisposés à l'échec. Néanmoins, certains d'entre eux terminent les humanités générales et réussissent même à l'université. Nous y reviendrons.

2. Le projet de l'étudiant et son choix d'orientation

Selon Neuville, Frenay, Noël et Wertz (2013), le projet de l'étudiant renferme une triple dimension : celle de la démarche d'orientation menée par l'étudiant, celle de l'engagement de son choix d'études et celle de la clarté du projet personnel. Les étudiants qui, avant leur inscription, ont mené une démarche de prise d'informations sur les études envisagées tendent à être plus sûrs de leur choix et à mieux réussir. Les étudiants qui échouent ne seraient pas assez informés sur les études qu'ils ont choisies (Galand et al., 2005). Plusieurs auteurs s'accordent à dire que les déficiences dans la manière dont le choix d'étude a été fait peuvent augmenter le risque d'abandon ou d'échec dans le supérieur (Blustein, Ellis, & Devenis, 1989 ; Harren, 1979).

Dans les travaux de Germeijs et Verschueren (2006a, 2006b, 2007), il ressort que le fait d'avoir cherché des informations nécessaires à la sélection des études ou du métier, à l'entrée et à l'adaptation, prédit positivement l'engagement futur dans les études choisies. Par ailleurs, l'exploration de soi (c'est-à-dire de ses aptitudes, de ses intérêts, de ses valeurs, de sa méthode, etc.) contribuent significativement à l'ajustement académique futur. En d'autres termes, les étudiants ayant effectué peu d'exploration de soi à la fin du secondaire courent le risque de faire preuve de moins de motivation et d'effort dans le travail académique futur. Or, les résultats obtenus par Germeijs et Verschueren indiquent que les différentes tâches du processus de choix n'ont pas d'effet direct significatif sur la réussite académique.

De manière générale, les démarches d'orientation semblent exercer un faible pouvoir explicatif sur le déroulement de la première année dans le supérieur. Cependant ce faible pouvoir explicatif pourrait s'expliquer par le fait que généralement ces travaux ont mesuré les démarches d'orientation en termes de fréquence à laquelle elles sont réalisées, sans tenir compte de la qualité des démarches mises en œuvre. Il se pourrait que la qualité des démarches soit un facteur plus important à prendre en considération que la fréquence.

Une deuxième dimension serait que les étudiants qui sont davantage sûrs de leurs choix d'études ont plus de chances d'obtenir de bonnes notes que ceux qui envisagent de changer éventuellement d'orientation ou d'institut de formation (Galand et al., 2005). En d'autres mots, le fait d'être engagé envers son choix (c'est-à-dire d'avoir confiance en son choix et d'y être attaché) à la fin de la sixième secondaire prédit positivement l'engagement futur dans les études choisies. Cela explique qu'il y a une certaine stabilité de l'engagement avant et pendant la réalisation du choix, malgré d'importants changements dans

l'environnement éducatif. En conséquence, un étudiant présentant un engagement faible par rapport à son choix d'études en fin de secondaire risque de continuer à présenter un engagement relativement faible dans ses études au début du supérieur. Ainsi, les étudiants peu engagés à la fin du secondaire courent le risque de faire preuve de moins de motivation et d'effort dans le travail académique futur.

Cependant deux limites sont à relever quant au lien entre l'engagement envers le projet défini et le déroulement de la première année dans le supérieur. Premièrement, les résultats de Germeijs et Verschueren indiquent que l'engagement n'a pas d'effet direct significatif sur la réussite académique. Pour ces auteurs, en même temps que l'effet indirect positif de l'engagement sur la réussite académique, d'autres mécanismes se produisent par lesquels l'engagement a un effet indirect négatif sur la réussite académique. Le concept d'engagement tel qu'étudié par ces auteurs, combine plusieurs dimensions : certitude du choix, attachement et confiance à l'égard du choix, et volonté de faire des efforts pour le mettre en œuvre. Or, il semble assez clair par exemple que la certitude du choix influence positivement les comportements liés à l'apprentissage dont fait partie la performance (Galand, Bentein, Frenay, & Bourgeois, 2004 ; Galand et al., 2005 ; Neuville, Frenay & Bourgeois, 2007b) et il semble que l'attachement à ce choix pourrait, dans certains cas, influencer négativement la réussite. En effet, plus l'attachement envers un choix est élevé, plus les pertes et les désapprobations anticipées en cas d'échec sont grandes. Or, l'anticipation de ces pertes et désapprobations est susceptible de susciter un certain niveau de stress. Des niveaux élevés de stress peuvent avoir à leur tour un effet négatif sur la réussite académique.

Une autre limite est l'apport de ce résultat en termes d'implications pratiques. Savoir qu'il importe d'être engagé envers son projet d'études n'est pas d'une grande utilité en soi, si l'on ne sait pas ce qui, en amont, construit et influence cet engagement.

Enfin, la troisième dimension est liée à la clarté du projet personnel. Les étudiants qui échouent n'auraient pas de projets clairs, suffisamment élaborés, auraient des attentes erronées concernant le contenu de leur formation, ou auraient fondé leurs choix sur les mauvaises raisons (éviter certains cours, se conformer à l'avis de l'entourage, etc.). Galand et al. (2005) indiquent que le fait d'avoir des projets futurs clairs ou un projet professionnel bien arrêté n'est pas associé à la réussite. Un projet bien défini semble même constituer dans certains cas un obstacle à la réussite, quand la formation proposée à l'étudiant apparaît comme éloignée de son projet (Biémar, Philippe, & Romainville, 2003 ; Galand, et al., 2004 ; Neuville, 2004). Ce qui paraît finalement déterminant est que l'étudiant, quelles que soient les raisons de son choix, puisse donner du sens et trouver un intérêt au contenu de sa formation universitaire (Biémar et al., 2003).

Les élèves du collège communal au Burundi doivent apprendre à puiser en eux-mêmes leur motivation au travail et à gérer de manière autonome leur nouveau métier d'étudiant. Pour Bireaud (1990), aux yeux de nombreux enseignants de candidature, l'échec massif qui règne est dès lors imputable, pour une bonne part, au manque de motivation des étudiants qui sont dépourvus de projet personnel précis. Il est vrai que les recherches actuelles

tendent à relativiser le poids accordé traditionnellement au projet personnel dans les trajectoires scolaires, et en particulier dans l'explication de la réussite au supérieur. Ils donnent l'exemple des étudiants qui réussissent leurs études alors que leur choix de filière ne semble pas avoir fait l'objet de réflexions approfondies et explicites tant ce choix leur semblait naturel. C'est le cas aussi des étudiants qui s'inscrivent dans une filière en continuité avec leurs études secondaires. C'est le cas aussi des étudiants réputés brillants qui se dirigent vers les filières les plus difficiles et les plus sélectives (Erlich, 1998).

Romainville (2001) souligne qu'« une partie importante des étudiants abordent l'enseignement supérieur davantage en fonction de ce qu'il leur est *possible* d'y réaliser, compte tenu de leur passé scolaire, plutôt qu'en fonction de ce qui leur paraît *souhaitable* ou désirable d'y réaliser, en termes de projection dans l'avenir. (…) Le fait de disposer d'un projet personnel ne garantit manifestement pas un investissement effectif dans le travail universitaire quotidien. Même motivé par l'exercice futur et lointain d'une profession, l'étudiant doit encore mettre en œuvre les actions et les opérations routinières du travail intellectuel qui permettront que les savoirs enseignés soient effectivement acquis. En termes beaucoup plus bruts, le projet ne garantit pas le travail et inversement, des étudiants sans projet peuvent réussir parce qu'ils vont exercer efficacement leur métier d'étudiant pour d'autres raisons, parfois plus triviales : par routine tant ils ont intériorisé une sorte d'habitus scolaire, par souci de faire plaisir aux parents, … » (p. 6). Il est important de souligner que la relation entre le projet personnel de l'étudiant et la réussite est une notion beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît à première vue.

Au Burundi, tout étudiant qui réussit son examen d'Etat peut fréquenter l'université. L'inscription dans l'enseignement supérieur est une continuation logique de la scolarité qui a pour conséquence que les étudiants ne s'interrogent pas systématiquement sur leurs projets personnels. Une partie de la population étudiante burundaise s'inscrit dans les filières à titre d'essai, « pour voir » sans avoir défini le projet précis.

Les parcours de certains étudiants burundais sont régis par des projets professionnels, parfois liés à des espérances de gains financiers, d'autres par un attrait particulier pour une discipline, souvent apprise dans le secondaire, d'autres encore sont poussés par la curiosité, la découverte d'un nouveau domaine. Il importe cependant de souligner que les étudiants sont orientés à l'université du Burundi en fonction des critères arrêtés par la commission mise en place par le Ministère ayant l'enseignement supérieur dans ses attributions dont la note obtenue à l'examen d'Etat et les places disponibles dans la faculté ou institut et non en fonction des choix de l'étudiant. Ainsi, un étudiant peut faire une faculté ou un institut qu'il n'a pas choisi et qui ne correspond pas à ses goûts.

Les résultats des recherches actuelles que nous venons de préciser sont inscrits dans le contexte européen. La question que l'on pourrait se poser est de savoir si les conclusions issues de ces recherches sont transposables dans le contexte Burundais. Nous éviterons de mener des conclusions hâtives.

3. L'engagement envers un but de formation

L'engagement envers un but de formation constitue le prédicteur le plus important de la satisfaction par rapport aux choix d'études posés, de la stabilité de choix, ainsi que de l'adaptation et de la performance dans les études choisies (Germeijs & Verschueren, 2007, citées par Boudrenghien, 2011). Plus l'engagement envers un projet est faible, plus le projet devient difficile à implanter, ce qui entraîne des conséquences négatives sur la réussite à l'université. Au vu de ces études, il faudrait que l'étudiant venant du collège au Burundi puisse donner du sens et trouver un intérêt au contenu de sa formation universitaire. Les études relatives aux antécédents de l'engagement envers un but et un modèle composé de deux antécédents proximaux ainsi que de deux catégories d'antécédents distaux ont été développées par Hollenbeck et Klein (1987, cités par (Boudrenghien, Frenay, & Bourgeois, 2009). Les deux antécédents proximaux sont formés par la valeur attachée à l'atteinte du but, et les attentes de réussite quant à l'atteinte de ce but. Selon Eccles et Wigfield (2002), la valeur attribuée à une tâche et les attentes de réussite de cette tâche influencent directement le choix de cette tâche, la persistance et la performance dans cette tâche. Ces mêmes auteurs indiquent que la valeur attribuée à une tâche est formée de quatre composantes : la valeur liée à la réussite, la valeur intrinsèque, l'utilité et le coût. Les études sur l'expectancy value ont investigué comment l'engagement envers un but est influencé par la valeur de ce but et par les attentes de réussite perçues à son égard (Boudrenghien, 2011).

La confiance que rapporte l'étudiant dans la poursuite de la réussite de sa formation est un élément important pour expliquer l'échec (Boudrenghien et al., 2009, p. 10). Le sentiment de compétence (*self-efficacy*) est défini comme étant une croyance de l'individu en sa capacité à accomplir une tâche avec succès (Vanlede, 2007). Il s'agit en d'autres termes d'un jugement que porte une personne sur sa capacité à organiser et à utiliser différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche donnée (Galand & Vanlede, 2004).

Au centre de cette théorie, nous comprenons que les croyances d'efficacité personnelle aideront les étudiants venant des collèges communaux au Burundi à déterminer le type d'activités à poursuivre, les efforts qu'ils consacrent aux activités poursuivies, et la durée de persévérance face à des obstacles. Ces croyances d'efficacité personnelle régulent le fonctionnement humain à travers des processus cognitifs, motivationnels, affectifs ou décisionnels (Bandura, 2007).

En référence à cette théorie de Bandura, on pourrait penser que dans le contexte de la formation au Burundi, le parcours scolaire de l'étudiant venant du collège communal (les expériences antérieures de succès ou d'échecs) influence son sentiment d'efficacité personnelle par rapport au travail qui lui est demandé et par conséquent, la manière dont il va faire face aux différentes tâches liées à sa formation. Ainsi, la confiance en ses capacités à accomplir avec succès une tâche à laquelle le sujet est confronté est un déterminant fondamental et immédiat de l'engagement et de la performance du sujet dans la tâche (Bandura, 2007). L'étudiant qui a confiance en ses compétences et en ses capacités investit

davantage et mieux dans ses études qu'un étudiant qui a peu confiance en lui (Pirot & De Ketele, 2000 ; Nitonde, 2011).

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, le sentiment d'être compétent pour apprendre une matière quelconque a une grande influence sur les sentiments, les pensées et les comportements des individus en situation d'apprentissage (Nitonde, 2011). Il détermine en grande partie la motivation et l'engagement cognitif dans une activité d'apprentissage ou de résolution de problème, l'effort et la persévérance face aux difficultés, les réactions émotives et affectives et les résultats de l'apprentissage (Bandura, 2007). D'un côté, cette notion de sentiment de compétence est partagée par la plupart des conceptions actuelles de la motivation en formation, l'idée que les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances. De l'autre côté, elle permet d'expliquer l'origine de certaines formes de stress et de blocage, de démotivation et de manque d'engagement dans les tâches, de résistance aux changements et aux opportunités d'apprentissage, de déresponsabilisation de sa propre formation (Davain, 2007 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Nitonde, 2011). L'étudiant qui a confiance en ses compétences et en ses capacités investit davantage et mieux dans ses études qu'un étudiant qui a peu confiance en lui (Pirot & De Ketele, 2000). On peut se demander si la réussite de ces étudiants venant des collèges ne serait pas en relation avec leur niveau de motivation. Peut-être que ces étudiants ont confiance en leur capacité de réussir et voient l'intérêt des cours qui leur sont proposés. Est-ce le cas dans le contexte du Burundi ?

Parlons à présent de l'intégration sociale et académique

4. Intégration sociale et académique

L'entrée à l'université est accompagnée de changements et de défis d'ordre social, académique et émotionnel. En effet, l'étudiant est souvent confronté à une séparation de ses amis et de sa famille (Neuville et al., 2013), à des exigences académiques plus élevées, à une plus grande autonomie, et à la création d'un réseau social (Neuville et al., 2013 ; Parker, Summerfield, Hogan, & Majeski, 2004). Les modèles éducationnels (Tinto, 1997) prônent l'importance des expériences sociales et académiques vécues lors de la transition à l'université et l'importance de l'ajustement entre les caractéristiques individuelles et institutionnelles.

L'intégration académique fait référence au degré de congruence entre l'étudiant et le système académique de l'université et se caractérise par la rencontre des exigences académiques de l'étudiant (performance), sa satisfaction au niveau des cours ainsi que sa perception du soutien de l'enseignant concernant le développement intellectuel des étudiants. L'intégration sociale fait référence au sentiment de congruence entre les caractéristiques de l'étudiant et celles du système social de l'université et se caractérise par la satisfaction de l'étudiant au niveau de ses interactions avec les autres étudiants, ses interactions informelles avec les enseignants et son engagement dans des activités extra-académiques (Tinto, 1975, p. 105).

Selon Tinto, le capital social, économique et culturel de l'étudiant va influencer ses intentions, attentes et engagements à l'entrée à l'université. Ceux-ci vont influencer ses expériences dans les systèmes académique et social. La nature et la qualité des interactions qu'il va y nouer ainsi que le support qu'il va y percevoir vont mener à différents degrés d'intégration académique et sociale qui, à leur tour, vont avoir un impact sur ses engagements et intentions ultérieures.

La qualité de l'insertion de l'étudiant dans les systèmes académiques et sociaux de l'université constitue un déterminant significatif de la qualité de la formation (Schmitz et al, 2010 ; Tinto, 1975). La réussite des études exige non seulement la capacité de répondre efficacement aux exigences universitaires, mais aussi de surmonter le passage d'un environnement connu (le milieu familial et l'enseignement secondaire) à un environnement de vie inconnu (le campus et les études universitaires) (Pirot & De Ketele, 2000). Selon Wouters (1991), cette expérience transitoire est conceptualisée par la notion de « rupture du contexte ». La première année à l'université du Burundi est marquée par une série d'adaptations sociales et académiques qui peuvent avoir des conséquences sur la réussite des étudiants. L'étudiant burundais doit avoir une capacité de s'autogérer, de prendre des décisions significatives et d'en assurer les conséquences. Dans un modèle intégratif (Tinto, 1997), les caractéristiques individuelles avec lesquelles l'étudiant entre à l'université vont influencer ses intentions, attentes et expériences dans les systèmes académiques et sociaux et entre en interaction avec la manière dont il percevra ce qui lui est offert à l'université. La nature et la qualité des interactions que l'étudiant va y nouer ainsi que le support qu'il va y percevoir vont mener à différents degrés d'intégration académique et sociale, qui à son tour, vont avoir un impact sur la persistance dans les études et la réussite à l'université (Pascarella & Terenzini, 2005). En somme, l'explication de Tinto sur le concept d'intégration sociale et académique serait la perception subjective du sujet de trouver sa place de façon harmonieuse dans la vie académique et sociale de l'institution d'enseignement.

Selon Tinto (cité par Neuville et al., 2013), le bagage avec lequel l'étudiant entame l'enseignement supérieur, c'est-à-dire son bagage familial mais aussi ses aptitudes et capacités ainsi que ses antécédents scolaires, va influencer ses intentions et buts à l'égard de l'institution d'enseignement qu'il va être amené à fréquenter. Ces variables d'entrée vont colorer les expériences du sujet au sein des systèmes académiques et entrer en interaction avec ses pairs, ainsi que le support qu'il va percevoir à différents degrés d'intégration académique et sociale. A leur tour, ces variables vont avoir un impact sur ses intentions, buts et engagements académiques et, en finale, sur son intention de persévérance ainsi que sur ses résultats.

Qu'en est-il de l'engagement cognitif ?

L'engagement cognitif renvoie à la quantité et à la qualité des efforts que l'étudiant investit dans une activité d'apprentissage (Pirot & De Ketele, 2000). Ces auteurs distinguent quatre types de stratégies ou de formes d'engagement : les stratégies d'autorégulation des processus d'apprentissage ou stratégies métacognitives, les stratégies de gestion des ressources en situation d'apprentissage, les stratégies d'acquisition des connaissances (cognitives) et les stratégies d'exécution des tâches. L'utilisation de ces stratégies varie selon les situations d'apprentissage. Ils s'intéressent aussi à la dynamique de l'engagement. Ils définissent l'engagement académique comme la décision volontaire de s'engager activement et profondément dans ses études, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage. Ils soutiennent que l'engagement académique est un processus multidimensionnel qui met aussi en jeu quatre types de mobilisation : « une mobilisation affective, origine et moteur de l'action (…) ; une mobilisation conative : quantité d'énergie physique et psychique investie par l'étudiant dans des activités d'apprentissage ; une mobilisation cognitive : le travail intellectuel mis en œuvre par l'étudiant dans l'apprentissage (…) ; une mobilisation métacognitive : les stratégies par lesquelles l'étudiant prend conscience de ses démarches d'apprentissage , analyse les résultats auxquels elles aboutissent et les évalue pour éventuellement les réguler (…).

5. La motivation de l'étudiant

La motivation en contexte scolaire est définie par Viau (1999, p. 7) comme étant « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Ce concept théorique se décline en une série d'indicateurs qui sont : les perceptions de compétences des sujets, leur perception de la valeur des opportunités d'apprentissage qu'ils rencontrent mais aussi leur but par rapport à l'apprentissage (Galand & Bourgeois, 2006).

En ce qui concerne l'impact des perceptions de compétences du sujet, à savoir les perceptions subjectives que le sujet a de son habileté dans un domaine particulier, les recherches démontrent en effet que plus un étudiant croit en ses capacités à réussir, plus il se fixe des objectifs élevés et plus il a de chances de réussir (Neuville, Frenay, & Bourgeois, 2007a). La confiance en ses facultés d'apprentissage, mais aussi en ses facultés de gestion du temps et des exigences de la formation, jouerait donc un rôle crucial (Bandura, 2007 ; Parmentier, 1994). La valeur accordée aux cours, c'est-à-dire la perception par l'apprenant à la fois de l'intérêt subjectif et de l'utilité de leur contenu mais aussi de l'importance accordée à leur réussite, est un autre élément qui se révèle déterminant pour la performance (Neuville, 2004 ; Neuville et al., 2007b ; Wigfield & Eccles, 2002). En effet, même si un individu est certain de pouvoir accomplir une tâche déterminée, il ne va s'y engager que si cette activité revêt pour lui une signification suffisante parce qu'elle est en lien avec ses intérêts personnels immédiats ou ses buts futurs. Eccles (1983), Eccles et Wigfield (1995, 2002) et Wigfield (1994) ont montré que cette

perception subjective qu'a le sujet de ce qu'une activité d'apprentissage peut lui apporter repose sur quatre dimensions différentes : la valeur intrinsèque, la valeur extrinsèque, l'importance et le coût. La valeur intrinsèque renvoie à l'intérêt subjectif de l'apprenant pour le contenu de la tâche proposée ou au plaisir éprouvé en effectuant cette tâche. La valeur extrinsèque ou l'utilité qu'elle a, désigne le fait que la valorisation d'une tâche est liée à la perception, par l'apprenant, d'un lien entre cette tâche et les buts qu'il poursuit. La troisième dimension est l'importance. En effet, une activité, une tâche est valorisée par l'apprenant si elle est perçue par lui comme étant en cohérence avec les traits centraux de son image de lui. Quant au coût, il représente les aspects négatifs perçus liés à l'engagement dans la tâche qui sont relatifs à la quantité d'effort requis pour réussir la tâche, au temps investi qui pourrait être consacré à d'autres activités valorisées et à la peur de l'échec.

6. Les méthodes de travail et les stratégies des étudiants

La réussite universitaire, bien que dépendante de facteurs déterminés antérieurement à l'entrée à l'université, est aussi le fruit du travail de l'étudiant au cours de son année universitaire. Les méthodes qu'il va développer, les stratégies qu'il va mettre en œuvre ont leur place dans la compréhension de la réussite et sont partie prenante de l'apprentissage du métier d'étudiant. Les études centrées sur les méthodes de travail indiquent qu'un travail régulier, la participation aux cours et aux activités facultatives (Parmentier, 1994 ; Robbins et al., 2004) ainsi que la gestion des différentes sources de distraction par rapport à l'étude (Magen & Cross, 2007) sont positivement associés à la réussite. Bien plus, l'étudiant qui se prend en charge dans ses apprentissages dans le temps et dans l'espace (Viau, 1999) ainsi qu'une étude qui mobilise des stratégies cognitives et métacognitives favorisent la réussite (De Clercq, Galand, Dupond, & Frenay, 2012b).

6.1 L'intégration, l'adaptation cognitive et les conceptions d'apprentissage

L'étudiant qui intègre un cursus universitaire doit revoir son rapport au savoir et pouvoir s'initier à un positionnement épistémologique spécifique. Quand certains étudiants mettent en avant la mémorisation du discours pour le restituer pendant l'examen, d'autres conçoivent l'apprentissage comme l'acquisition de savoirs qui seront utiles à leur vie professionnelle. Entwistle (1988, cité par Parmentier & Romainville, 1998) distingue cinq catégories de représentations de l'apprentissage. La première se définit par son caractère quantitatif : l'étudiant cherche à accroître ses connaissances par une accumulation de celles-ci. La deuxième relève de la mémorisation : l'étudiant cherche à conserver durablement ses connaissances en les stockant dans sa mémoire. La troisième approche met en exergue des éléments de méthodologie : l'étudiant apprend des faits, des méthodes qu'il peut réutiliser et transférer par la suite. La quatrième approche intègre la notion de sens accordée aux apprentissages : l'étudiant parvient à une abstraction qui lui permet de faire des liens entre la matière et la réalité. En cinquième position, l'apprentissage est conçu sous une forme

compréhensive, c'est-à-dire « un processus d'interprétation ayant pour but de comprendre la réalité » (Parmentier & Romainville, 1998).

Ainsi, il est important pour les étudiants venant des collèges communaux au Burundi d'adopter des conceptions d'apprentissage dans la mesure où elles influencent les stratégies qu'ils vont mettre en place pour réussir. Un lien est établi entre les conceptions et la réussite par Martin et Ramsden (1986, cités par Parmentier & Romainville, 1998). Ils démontrent que les étudiants présentant une conception plus élaborée de l'apprentissage obtiennent une meilleure réussite. La performance est aussi meilleure si les étudiants perçoivent les buts du cours comme relevant d'une conception compréhensive plutôt qu'une conception de reproduction où les principaux buts seraient en grande partie de restituer les connaissances (Volvet & Chalmers, 1992, cités par Parmentier & Romainville, 1998).

6.2 Définition et classification des stratégies d'apprentissage

Beaucoup d'auteurs ont défini les stratégies d'apprentissage. Les définitions retenues ici sont celles de Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996, cités par Lambert Le Mener, 2012, p. 76) : « les stratégies d'apprentissage sont définies comme étant les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage ». Les stratégies d'apprentissage peuvent être de différents types : affectives, cognitives, métacognitives et de gestion des ressources (Boulet et al., 1996, cités par Lambert-Le Mener, 2012). Les éléments récurrents nous amènent à proposer une synthèse de la définition des stratégies d'apprentissage.

Dans cette étude, le concept de stratégies d'apprentissage correspond aux pensées, aux différents comportements des étudiants venant des collèges communaux au Burundi qui se traduisent par des méthodes, des manières, des procédures, des actions utilisées de manière consciente, intentionnelle, flexible ou orientée vers la réussite académique. Cette définition des apprentissages renferme à la fois les stratégies cognitives visant globalement à traiter et organiser l'information, cette catégorie comprend des stratégies de mémorisation, d'élaboration et d'organisation des connaissances. Les stratégies affectives ont pour but de maintenir une motivation, d'adopter des attitudes positives. Cette catégorie comprend des stratégies de maintien de la motivation, de la concentration, et de la gestion des émotions. Les stratégies de gestion de ressources, qui s'appliquent autant au matériau, aux ressources humaines qu'au temps dont l'étudiant dispose. Cette catégorie comprend des stratégies de gestion du temps, de gestion de l'environnement et de gestion des ressources matérielles et humaines.

La catégorie des stratégies métacognitives comprend les stratégies d'autoévaluation, d'autorégulation et d'autocontrôle.

Sans pour autant développer les multiples variations qui découlent de ces quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage, les résultats issus des travaux sur la question tendent à montrer que l'étudiant qui s'approprie le savoir et qui réalise un travail sur l'information a plus de chances de réussir. D'autre part, un des points cruciaux pour la

réussite selon Boulet et al. (1996) ou Romainville (1993), est la maîtrise d'un ensemble de stratégies que l'étudiant sait mobiliser en fonction du contexte et des besoins.

La fixation sur l'utilisation d'une stratégie spécifique n'est pas bénéfique à la performance. Les constats répétés sur l'analyse des stratégies d'apprentissage des étudiants montrent que ce n'est pas parce que l'étudiant met en œuvre tel type de stratégies, même élaboré, qu'il va réussir (Romainville & Willocq, 1993 ; Romainville & Wolfs, 1996 ; Thiran, Frenay, & Parmentier, 1996 ; Torance, 1991, cités par Lambert-Le Mener, 2012). Ce constat amène à penser que c'est plutôt dans la conscience de sa démarche cognitive que l'étudiant améliorera sa réussite.

A ce titre, Parmentier et Romainville (1998) proposent une classification quelque peu différente des stratégies d'apprentissage des étudiants. Ils différencient les stratégies cognitives (stratégies développées pour le traitement de l'information) des stratégies de gestion des ressources (qui visent à utiliser l'environnement, les ressources humaines, le temps et le matériel de façon optimale pour que le traitement de l'information puisse être réalisé dans les meilleures conditions) et des stratégies métacognitives. Les stratégies affectives ne font pas partie de la classification de Parmentier et Romainville qui soulignent par ailleurs le rôle central de la métacognition.

La métacognition est un concept qui a été largement répandu grâce aux travaux de Flavell (1976). Il la définit sur base de deux composantes à savoir « les connaissances conscientes » que l'étudiant possède de ses propres processus cognitifs et « les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé » (Gombert, 1990, cité par Lambert-Le Mener, 2012). Ces connaissances doivent être distinguées des connaissances que le sujet peut avoir par ailleurs du fonctionnement cognitif, de la psychologie… La métacognition fait état de connaissances introspectives qui sont donc mises en œuvre par le sujet sur son propre fonctionnement (Wolfs, 2008).

Noël, Romainville et Wolfs (1995) ont élaboré un modèle qui décrit les différentes modalités de fonctionnement des capacités métacognitives à partir de la structure duale des « connaissances métacognitives » et du « contrôle métacognitif ou régulation métacognitive ». Pour ces auteurs, la métacognition s'applique en trois modalités. Dans un premier cas, c'est l'exercice seul de régulation cognitive qui est mobilisé, sans qu'il n'y ait d'opération de réflexion cognitive. Dans un second cas, c'est à l'inverse la réflexion métacognitive qui prévaut, le sujet construit sa réflexion métacognitive par « l'explicitation », « l'analyse » et « la conceptualisation » de son propre fonctionnement et de l'influence de variables externes qui influence celui-ci. Enfin, dans un troisième cas, les deux composantes sont combinées, le sujet met en œuvre à la fois sa réflexion cognitive et ses capacités à contrôler ses activités. La particularité de la métacognition, à la différence de la cognition, est qu'elle se traduit par « des opérations mentales exercées sur les opérations mentales ».

Le modèle soumis par les auteurs permet de caractériser le fonctionnement métacognitif qui produit des apprentissages. Trois traits sont distingués : « un mode » de fonctionnement cognitif, « évaluatif » ou « descriptif », c'est -à-dire que l'apprenant soit décrira ses processus, soit les jugera. « Un type d'activité », qui peut être « l'explicitation » : l'apprenant est alors plutôt dans une description de ses procédures ; « l'analyse » où notamment l'apprenant fait des liens entre les procédures qu'il utilise et ses résultats ; ou encore la « conceptualisation », l'apprenant extrait alors les règles plus générales de fonctionnement à partir des analyses particulières qu'il a établies, il peut ensuite les mobiliser pour d'autres situations. Enfin, « l'objet » sur lequel s'exerce la métacognition, selon les auteurs, peut s'exercer sur le propre fonctionnement cognitif du sujet ou bien sur des variables externes qui influencent le fonctionnement.

La métacognition est un facteur dont l'impact sur les apprentissages a été démontré. Au niveau universitaire, cette influence est confirmée par Romainville (1993) qui montre que les étudiants ayant le plus de savoirs métacognitifs et particulièrement ceux dont ce savoir est structuré, obtiennent de meilleures performances. La nuance à apporter dans l'effet de la métacognition réside dans sa mobilisation. Ainsi, un étudiant peut posséder des capacités métacognitives mais par manque de motivation, par une faible estime de soi ou d'autres facteurs affectifs, être démobilisé dans son apprentissage. La combinaison de ces facteurs explicatifs de la réussite demeure une clé de la compréhension de cette réussite.

Pour conclure sur les stratégies d'apprentissage, le profil de l'étudiant à succès décrit par Boulet et al. (1996) permet de résumer les stratégies qui semblent efficaces du point de vue des résultats. L'étudiant qui réussit est un étudiant qui travaille de manière structurée, il utilise « des stratégies cognitives d'organisation ». Sur le plan des stratégies affectives, l'étudiant à succès est un étudiant qui maintient son effort dans le temps, c'est-à-dire que par rapport à l'étudiant qui échoue, il persévère même lorsqu'il rencontre des difficultés liées à son apprentissage ou au contexte d'enseignement. Il donne une place prioritaire à son travail scolaire par rapport aux autres activités, il organise et planifie son travail à la fois en termes de temps mais également d'environnement qu'il privilégiera plus tranquille et propice au travail, plus souvent solitaire. En matière de préparation des examens, l'étudiant à succès met en place des stratégies qui s'inscrivent dans une structure identique au niveau des stratégies affectives et de gestion des ressources. Il ne se laisse pas déborder par des sentiments négatifs et va s'immerger dans son travail indépendamment de ses problèmes ou d'une moindre appréciation de la discipline de l'enseignant. Son environnement de travail, tout comme la planification de son travail, sont contrôlés. Pour la situation d'examen à proprement parler, l'étudiant à succès adopte une position toujours organisée, il s'assure du temps dont il dispose, de la répartition qu'il peut faire du temps imparti pour traiter les questions, il se donne une vision globale du travail à fournir à travers notamment une lecture préalable de l'ensemble des questions. Par ces dispositions, il vise à mieux gérer son temps et à contrôler le stress de l'examen.

Enfin, pour un type d'examen où l'étudiant doit composer, celui-ci réalise un plan détaillé avant de procéder à la rédaction. Ces caractéristiques sont celles qui sont les plus fréquemment relevées chez les étudiants à succès. Elles ne garantissent pas pour autant la

réussite pour l'étudiant qui mettra en place l'ensemble de ces stratégies et à l'inverse l'étudiant qui n'applique pas l'ensemble de ces stratégies n'est pas voué à l'échec. (Lambert-Le Mener, 2012).

Il ressort de ces différents travaux (Boulet et al., 1996 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Noël et al. 1995 ; Parmentier & Romainville, 1998 ; Wolfs, 2008) que les stratégies varient entre les étudiants et qu'elles n'aboutissent pas aux mêmes résultats : certaines sont plus efficaces en termes de performances. Il ressort également que les stratégies se distinguent par leur nature, cognitive, affective, de gestion des ressources, métacognitive et c'est la maîtrise de l'ensemble et leur bonne utilisation qui mènent certains étudiants au succès quand d'autres rencontrent l'échec.

6.3 La gestion du temps

Les habitudes de travail et les comportements studieux sont variés selon les étudiants. Gruel en 2002 par exemple montre que la régularité dans la révision des cours (ceux qui révisent régulièrement versus ceux qui révisent juste avant les examens) ne démarque pas les étudiants en échec de ceux en réussite. Ce résultat signifierait qu'un apprentissage ancré sur un travail régulier ne serait pas plus profitable qu'un apprentissage « de dernière minute » moins durable dans le temps mais suffisant pour certains à la validation des examens. Mais cela dépend de la nature des examens qui, s'ils privilégient la restitution d'un savoir sans attente d'une argumentation, peut inciter les étudiants à opter pour un apprentissage en surface. Par ailleurs, la durée totale d'implication dans du travail personnel n'a pas d'influence significative, et a même un impact négatif si cette durée est trop importante (supérieure à 35 heures par semaine). Le temps de travail trop massif est néfaste, le risque d'échec augmente (Grignon & Gruel, 1999 ; Lambert-Le Mener, 2012). L'hypothèse serait que l'étudiant qui travaille plus de 35 heures n'est pas forcément un étudiant brillant, mais plutôt un étudiant en difficulté qui tente d'y remédier par un acharnement à la tâche ou encore un étudiant désorganisé qui comble ce manque d'organisation et par conséquent cette perte de temps par une augmentation de la durée du travail personnel.

Boulet et al. (1996) montrent que les stratégies cognitives d'organisation sont propices à la performance académique tout comme la planification du travail. Les étudiants qui utilisent un agenda et se tiennent à ce qu'ils avaient prévu dans leur gestion du temps ont de meilleures chances de réussite (Gruel, 2002). Beaucoup d'étudiants Burundais n'ont pas d'agenda et ne planifient pas de travaux à l'avance. Selon De Ketele (1990), les étudiants tirent des bénéfices en termes de réussite du fait de savoir se fixer un programme. L'étudiant qui présente un comportement « rigide » et qui mise sur une grande quantité de travail augmente son risque d'échec, ce qui rejoint les constats de Grignon et Gruel (1999). Par contre, l'étudiant « dilettante » dont les activités sont plus tournées vers les loisirs a également plus de risque d'échouer. L'organisation passe aussi par l'élaboration de « stratégies d'étude ». De Ketele (1990) en montre l'importance par la déclinaison de ce qu'il ne faut pas faire : « la pathologie superficielle » qui caractérise l'étudiant qui apprend

par accumulation des connaissances et mémorisation et qui se trouve démuni en cas de trou de mémoire car il ne peut faire de liens entre ces connaissances.

Dans le « mécanisme intellectuel » l'étudiant décortique une matière dans les moindres détails et perd le sens global de ce qu'il apprend. Et enfin, le « tourisme intellectuel » qualifie l'étudiant qui est capable d'aborder un large ensemble de sujets sans en maîtriser les rouages plus profonds ni pouvoir argumenter. Il est le fait d'étudiant souvent « trop confiant » et trop éloigné du contenu des cours.

L'approfondissement des cours est une autre capacité relevée par De Ketele (1990) chez les étudiants en réussite. Les étudiants qui complètent leurs cours par les lectures personnelles pour approfondir la matière sont plus enclins à la réussite et sont plus autonomes dans leur apprentissage. Cette pratique nécessite une gestion du temps, une fois encore par la réalisation d'un programme que l'étudiant doit respecter. En effet, ces lectures personnelles font l'objet du temps passé à la bibliothèque. La fréquentation de la bibliothèque est un facteur augmentant significativement les chances de réussite dans le cas où l'étudiant s'y rend au moins une fois par semaine (Gruel, 2002).

La gestion du temps imparti aux études, à la fois le travail sur les cours, leur approfondissement, les travaux de groupes, la fréquentation de la bibliothèque, et celui dédié aux loisirs est un enjeu crucial pour les nouveaux étudiants qui jouissent d'une nouvelle liberté et autonomie. Parfois ressentie comme un piège, cette liberté de temps doit faire l'objet de choix stratégiques et organisationnels. Le manque de méthode de travail incluant la mauvaise gestion du temps, le manque de travail et le manque de rigueur sont les premiers facteurs invoqués par les étudiants pour expliquer leur échec (Beguin et al., 2002).

De plus, l'autonomie de l'étudiant se traduit par la possibilité d'assister ou non aux cours magistraux, ces derniers n'étant pas soumis à une obligation de présence. Or, l'assiduité a un poids non négligeable dans la réussite : les absences répétées influencent les probabilités de réussite. Plus elles sont fréquentes et plus les chances de réussite diminuent (Duru-Bellat ,1995 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Michaut, 2000). Les étudiants Burundais qui combinent le travail et les études s'absentent souvent aux cours, soit parce qu'ils ont travaillé la nuit et qu'ils sont fatigués, soit parce que l'horaire de travail coïncide avec l'horaire de cours.

Après avoir traité dans un premier temps les choix et les stratégies de l'étudiant, facteurs sur lesquels l'étudiant a un pouvoir d'action, nous allons à présent aborder des facteurs plus externes qui peuvent jouer sur la réussite.

7. L'influence du contexte de vie de l'étudiant

7.1 Les conditions de logement et la séparation familiale

Les recherches sur l'influence des conditions de vie s'intéressent principalement au logement que l'étudiant occupe, au fait qu'il ait une activité rémunérée, et par conséquent à sa condition financière en partie à travers le fait qu'il soit ou non boursier. Par ailleurs, les conditions de vie et de formation à l'université auraient un impact sur la réussite ou l'échec des étudiants venant des collèges communaux au Burundi.

Au Burundi comme partout ailleurs, le logement exerce un impact sur les performances des étudiants. En effet, le logement reflète différents aspects de la vie de l'étudiant qui ont des conséquences sur ses études. La question de la distance entre le lieu d'étude et le domicile familial est un des premiers aspects. De plus, quand le lieu d'étude est éloigné, les inégalités sociales vont conditionner l'accès à l'établissement visé, les ressources financières des familles plus défavorisées ne permettant pas toujours d'offrir un logement à l'étudiant près du lieu d'étude. Or, les étudiants venant des collèges communaux au Burundi sont issus des familles très pauvres.

Les recherches montrent donc que le logement influence l'accès aux études, le choix de la filière d'étude étant parfois même déterminé par l'offre locale (Grignon & Gruel, 1999 ; Laferrère, 2011, cités par Lambert-Le Mener, 2012) ; certains étudiants sont contraints financièrement de choisir un établissement de proximité. Au Burundi, les étudiants venant des établissements publics et en particulier des collèges communaux sont orientés vers la seule université officielle du Burundi localisée au chef-lieu de la capitale du Burundi (Bujumbura). Indépendamment de leurs contraintes financières, ils n'ont pas de variétés d'options. Les étudiants venant des collèges communaux sont soit logés au campus par leurs camarades (le système de maquis), soit dans les familles d'accueil. La plupart de ces étudiants louent des maisons en fonction de leurs moyens (état financier). Ainsi, ils peuvent avoir la chance de loger à proximité du campus en fonction de leurs ressources financières (assistance de leurs parentés ou amis proches). La durée de trajet est un temps qui est décompté du temps d'étude.

Au-delà de cet aspect, l'étudiant devra faire face également à une séparation du fonctionnement familial incluant les habitudes et facilités matérielles et le soutien affectif. Le risque de « perdition » (Grignon & Gruel, 1999) est réel. L'étudiant Burundais, et celui du collège communal en particulier, se retrouve dans un contexte où il sera confronté à l'absence du soutien affectif et des différentes habitudes de sa famille. L'étudiant doit ainsi se construire un nouvel équilibre. En ce sens, on peut supposer que l'étudiant qui demeure chez des parents ou dans un maquis chez son ami au campus bénéficie d'une stabilité qui devrait être un atout pour sa réussite. Pourtant, il a été montré que les étudiants qui ont quitté le domicile parental ont plus de chances de réussite (Grignon & Gruel, 1999 ; Michaut, 2000). La cohabitation serait la plus avantageuse dans les lieux où l'organisation de la vie est centrée sur les études. Habiter en résidence universitaire, en foyer ou en

internat augmente les chances de réussite et diminue également les risques d'échec (Grignon & Gruel, 1999). Qu'en est-il au Burundi ?

7.2 Les ressources financières : bourses et activité salariée

Le fait de percevoir une bourse est conditionné principalement par les revenus parentaux, le poids du critère de réussite est donc subordonné à l'origine sociale de l'étudiant. L'effet du statut boursier doit alors être mesuré en contrôlant par ailleurs le milieu social qui renvoie à la fois au niveau social des parents, à leur revenu et à leur capital culturel (Lambert-Le Mener, 2012).

Selon Iwacu–burundi (2014), tout étudiant qui entre à l'université du Burundi a droit à une bourse, excepté ceux qui ont doublé deux fois. Les externes touchent environ 30.000 francs bu (environ 15 euros) et les internes 9000francs bu (environ 4 euros), à peine de quoi subvenir à leurs besoins. Le fait d'être boursier n'est, dans la majorité des recherches, que peu significatif quant à la réussite universitaire (Guégnard, 1994).

Par contre, l'activité salariée est un facteur plus probant quant à son effet sur la réussite et il est également le facteur le plus étudié parmi les caractéristiques des conditions de vie (Lambert-Le Mener, 2012). Les étudiants salariés sont relativement peu nombreux au Burundi. Cette vie parallèle, indispensable financièrement pour une part des étudiants burundais est néfaste aux études. Ces étudiants voient leur risque d'abandon et d'échec augmenter. L'effet de l'activité rémunérée va varier selon le temps consacré à cette activité et selon sa nature. Un temps salarié plus important augmente les risques d'échec.

Les conditions d'étude sont un contexte environnemental dans lequel évolue l'étudiant. Ces conditions d'étude vont lui procurer des facilités variées ou à l'inverse freiner son investissement dans les études et sa réussite, selon son milieu social, son adaptation à son nouveau mode de vie et sa contrainte ou non d'exercer un travail.

Il convient de considérer parallèlement le contexte d'enseignement et d'étude à l'université du Burundi qui peut avoir un impact sur la réussite ou l'échec.

8. Contexte universitaire et pratiques enseignantes

Les études sociologiques portant sur les inégalités sociales d'accès ou de réussite, ou sur les manières d'étudier, ont été menées en considérant l'environnement universitaire et son fonctionnement (Michaut, 2012).

Néanmoins, il ne peut être contesté que les origines des échecs ne soient pas purement externes. L'institution joue forcément un rôle (Duru-Bellat, 1995). Au Burundi, les causes de l'échec qui sont forcément attribuées à l'étudiant s'élargissent aujourd'hui aux causes internes, à la fois au niveau de l'institution mais également au niveau des pratiques enseignantes. Certains contextes d'étude à l'université du Burundi sont moins propices à la réussite. C'est notamment le fait que l'université ne respecte pas le choix de l'étudiant lors de son orientation à l'université. Les effectifs pléthoriques, les enseignements magistraux,

les locaux étroits et mal sonorisés ne pouvant pas contenir ces effectifs pléthoriques, les évaluations basées sur le par cœur, les enseignants surchargés, l'absence d'encadrement pédagogique et le manque de travaux incitant les étudiants aux travaux de recherches et de partage d'expériences influencent négativement la réussite des étudiants en général et des collèges communaux en particulier.

L'implication qu'un enseignant peut avoir dans son activité est en partie déterminée par ses conceptions de l'enseignement. Nous allons voir en quoi ces conceptions varient d'un enseignant à l'autre et comment elles vont impacter les pratiques pédagogiques et susciter des apprentissages différents.

8.1 Les conceptions de l'enseignement

Les acteurs en jeu dans un lieu d'enseignement universitaire sont les étudiants et les enseignants. Ils sont les deux parties de la relation pédagogique et de l'interaction qui peut en découler. Les enseignants ont des conceptions de l'enseignement qui différent selon les caractéristiques individuelles, leur niveau d'expérience dans l'enseignement, leur confiance en eux (Trigwell, 2009, cité par Lambert-Le Mener, 2012), et ces différences de conception vont jouer sur leur façon d'enseigner. Ces façons d'enseigner auront ensuite un poids sur l'apprentissage de l'étudiant et sur sa réussite.

Traditionnellement deux conceptions sont présentées (Postareff & Lindblom-Ylânne, 2008). La première est caractérisée par une orientation sur le contenu et centrée sur les enseignants. L'étudiant est considéré comme un sujet passif que l'on pourrait qualifier de réceptacle des contenus dispensés. La seconde approche est centrée sur les étudiants, avec une orientation vers l'apprentissage, en opposition avec la première plus basée sur la maîtrise d'une discipline.

La plupart des enseignants au Burundi privilégient la conception où l'étudiant reste passif plutôt que la conception centrée sur l'apprenant et orientée vers l'acquisition des apprentissages. Les travaux de groupes ou de recherche personnelle ne sont pas encouragés. Par contre, la plupart des enseignants privilégient un cours magistral où les étudiants prennent des notes du début à la fin du cours. En réalité, il n'existe pas deux positions opposées indépendantes mais un continuum de pratiques oscillant entre ces deux positions. Romainville (2000) l'exprime en termes de « Pourvoyeur » d'informations au facilitateur d'apprentissage ».

Cinq positions caractérisent la nature de la mission des enseignants, Romainville (2000, cité par Lambert-Le Mener, 2012) rappelle la classification des catégories jalonnant ce continuum.

- La première position repose sur la conception qu'enseigner c'est « transmettre l'information ». L'enseignant édicte son cours oralement en modulant son débit de parole pour laisser à l'étudiant le temps de prendre des notes. Ce dernier est un sujet passif qui recueille les informations. Le souci de l'enseignant est la maîtrise parfaite de sa discipline.

- Dans la seconde position, enseigner, c'est « transmettre un savoir ». La logique d'enseignement reste identique avec une prédilection pour la transmission. L'enseignant par rapport à la première conception, apporte ses compétences en facilitant la compréhension du contenu par un travail de structuration des savoirs et de synthèse. Il est plus détaché du savoir scientifique en lui proférant une vulgarisation et s'attache à rendre ce savoir plus accessible. Son discours est plus pédagogique.
- Dans la troisième position, enseigner, c'est « gérer des interactions Professeur-étudiant ». La rupture avec les conceptions précédentes réside dans la prise en compte de l'autre acteur de la relation pédagogique, l'étudiant. C'est en effet la dynamique des interactions qui prime, l'étudiant doit devenir acteur de ses apprentissages. L'enseignant conduit l'étudiant et favorise son questionnement en utilisant des procédures et des méthodes qui mettent l'étudiant au centre de son enseignement. L'enseignant amène l'étudiant à découvrir ses savoirs.
- La quatrième position est basée sur l'enseignement comme aide à l'apprentissage. Dans cette conception, il y a un basculement de la centration sur l'enseignant à la centration sur l'étudiant. La considération principale est l'apprentissage de l'étudiant. C'est le but visé et pour lequel l'enseignant va développer « des environnements d'apprentissage propices, en termes de motivation, de ressources et d'accompagnement pédagogique ». C'est l'étudiant qui est maître de son apprentissage in fine.
- La cinquième et dernière position repose sur le fait qu'enseigner c'est « favoriser un changement de conceptions ». Cette vision consiste à considérer l'étudiant comme un individu en développement, c'est-à-dire qu'il intègre un cursus avec des acquis, auxquels il confrontera les nouveaux savoirs. Ces nouveaux savoirs et les liens qu'il construira avec son bagage de connaissances impliqueront une modification de sa personne et lui permettront de posséder des savoirs mobilisables et transférables.

Enfin, en tenant compte de ces différentes conceptions d'apprentissage, les deux premières positions reflètent la réalité de l'enseignement au Burundi. En effet, enseigner à l'université du Burundi, c'est « transmettre l'information ». L'enseignant dicte son cours oralement et laisse à ses étudiants le temps de prendre des notes. L'étudiant est inactif et recueille l'information, là où l'enseignant vise la maîtrise effective de la discipline. Dans certains cas, l'enseignant burundais apporte ses compétences en vue de faciliter la compréhension du contenu de sa matière par des notes de synthèse.

8.2 Les méthodes d'enseignement

Il convient dans un premier temps de différencier les méthodes et les pratiques pédagogiques (Duguet & Morlaix, 2012). Les méthodes pédagogiques concernent les démarches qui permettent d'aboutir au but fixé, elles appartiennent à la liberté des enseignants (Arénilla, Gossot, Rolland, & Roussel, 2000). Elles rassemblent, selon une organisation codifiée, les techniques et les moyens qui ont pour objectif de faciliter l'action éducative (Raynal & Rieunier, 1998). Les pratiques pédagogiques pour leur part, renvoient à ce qui se déroule effectivement dans la classe, elles consistent à « mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés ». Bru (2006), Dart et Clarke (1991) ont observé que l'incitation

des étudiants à prendre des responsabilités dans leur apprentissage permet de leur faire développer un apprentissage en profondeur. Cette situation ne s'observe pas dans l'enseignement au Burundi car les étudiants sont souvent appelés à reproduire ce qu'ils ont mémorisé pendant les évaluations. Ainsi, ils ne prennent pas de responsabilité dans leurs apprentissages.

Certains résultats existent par ailleurs sur une dimension qui s'écarte quelque peu de la notion de pratiques pédagogiques à savoir l'image que se font les étudiants de l'enseignement. La perception qu'ont les étudiants de la qualité de l'enseignement est un facteur positif par rapport à l'investissement qu'ils vont fournir dans leur travail (Eley, 1992).

Les méthodes pédagogiques sont régies au Burundi par la conservation des méthodes magistrales qui sont la résultante d'une longue tradition. Elles s'inscrivent dans une conception où l'étudiant est passif et est présent pour recevoir le savoir. De plus la nature des cours à l'université du Burundi est trop abstraite, trop personnalisée ou détachée des autres cours ou des connaissances des étudiants.

8.3 Les conditions de formation

L'apprentissage en profondeur est la forme qui revient dans la littérature sous la forme d'apprentissage à privilégier par les étudiants et la forme qui doit être suscitée par les enseignants (Romano, 1991). C'est aussi l'apprentissage le plus difficile à développer chez les étudiants. L'augmentation des cours magistraux à l'université du Burundi n'impliquant pas les étudiants et les laissant dans une position passive.

Certaines situations et méthodes vont mettre en condition l'étudiant pour favoriser un apprentissage en profondeur. Frenay (1998) en fait un rappel à partir d'un ensemble de travaux. D'une part, les situations d'apprentissage doivent être « contextualisées », c'est-à-dire que l'étudiant doit prendre conscience du type de contexte dans lequel peuvent être appliquées les connaissances qu'il est en train d'acquérir, notamment pour pouvoir les réutiliser de façon adéquate par la suite. D'autre part, les situations d'apprentissage doivent être « variées ». Elles doivent en fait être suffisamment complexes pour que l'étudiant soit amené à opérer un traitement cognitif et une piste de conscience de ces traitements. En d'autres mots, elles doivent développer ses capacités métacognitives et ainsi faciliter les prochains traitements similaires. Par ailleurs, la présence de tiers comme le « système de support à l'acquisition des connaissances » est un moyen majeur pour développer l'apprentissage en profondeur. Ce tiers peut être l'enseignant, un tiers ou les deux. Il permet à l'étudiant de construire son savoir en interaction avec autrui, d'être dans une confrontation d'opinion et de processus qui le pousse à opérer des réflexions introspectives, à mettre en doute son savoir et ses mécanismes cognitifs pour finir par reconstruire un nouveau socle de savoirs et mode de pensée.

Parmi les initiatives pédagogiques, l'apprentissage par problème est une illustration d'un type de méthode qui peut être considéré comme favorisant l'apprentissage en profondeur en prenant en considération les conditions ci-dessus. Il rassemble les

caractéristiques intéressantes, à savoir : l'implication de l'étudiant qui devient acteur de la construction de son savoir ; l'existence d'interaction entre pairs ; la prise en compte de l'état de connaissances initiales de l'étudiant ; le sens donné à l'activité (Frenay, 1998).

Au Burundi, les enseignants font face à des classes pléthoriques, et ils sont confrontés à cette difficulté pour pouvoir mettre en place un enseignement en profondeur. C'est pour cette raison que les évaluations sont en grande partie formées de restitution de la matière plutôt que de sa réflexion et compréhension.

Il résulte de ces travaux (Frenay, 1998) que les pratiques pédagogiques ont une réelle influence sur les apprentissages des étudiants notamment en termes de nature de ces apprentissages.

Si on essaie de résumer ce que la littérature nous dit, on arrive à ce schéma (figure 3).

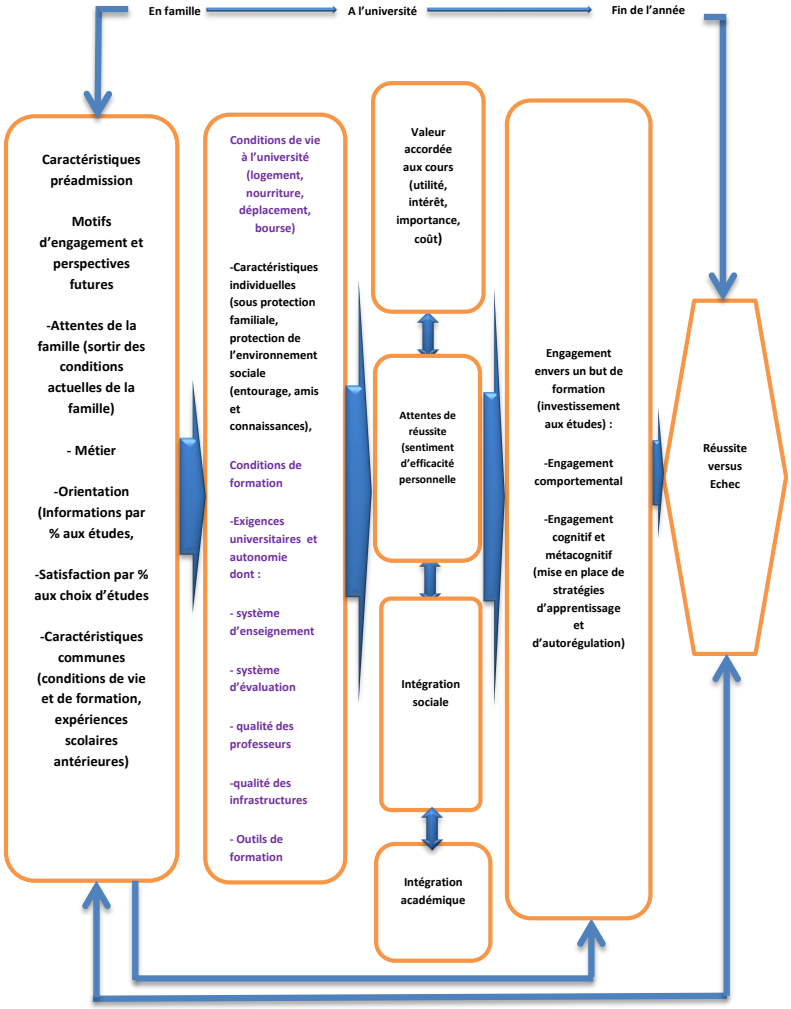


Figure 3. Schéma de synthèse du modèle théorique représenté

On attire ici l'attention sur le fait que l'ensemble de ce cadre théorique a été essentiellement validé dans un contexte occidental. L'objectif de notre recherche va donc être d'explorer dans le contexte particulier du Burundi, si les relations observées dans la littérature sur le sujet entre ces différentes variables qui expliquent l'engagement et la réussite peuvent se retrouver aussi et comment elles sont exprimées par les étudiants venant des collèges communaux au Burundi et en quoi leur contexte particulier colore de manière différente les relations entre les différentes variables.

Chapitre 3

Méthodologie

Méthodologie

Après avoir analysé la littérature, nous entrons dans la partie méthodologique de ce travail. L'objectif de ce chapitre est de présenter la démarche que nous suivons tout au long de notre travail. Il porte sur la méthodologie de collecte de données, la population cible, le cadre du corpus retenu, la méthode d'administration retenue, et la présentation du corpus final.

1. Approche qualitative comme démarche méthodologique

C'est à partir d'une enquête par entretiens semi directifs et par focus groupe que nous avons recueilli les perceptions de certains étudiants venant des collèges communaux à propos de leur réussite ou échec. Les entretiens semi directifs étaient orientés sur les différents thèmes en rapport avec la vie à l'université, la formation à l'université, le vécu familial et la place de l'environnement pour les nouveaux ; l'engagement envers un but de formation, l'intégration sociale et académique, la méthode de travail pour ceux qui ont réussi ou raté la première année.

Notre objectif étant de comprendre la réussite ou l'échec des étudiants venant des collèges communaux qui ont tous expérimenté les mêmes conditions de vie et de formation qui semblent si négatives vues de l'extérieur et qui ne devraient pas les amener à réussir, nous avons opté pour une approche qualitative comme démarche méthodologique Les données qualitatives récoltées « sont davantage susceptibles de mener à « d'heureuses trouvailles ». Elles permettent en effet aux chercheurs de dépasser leurs a priori et leurs cadres conceptuels initiaux » (Miles & Huberman, 2003, p. 11). L'analyse qualitative semble offrir une plus grande liberté d'action ou d'interprétation, alors que son pendant quantitatif propose aux chercheurs des conventions ou des schèmes d'action plus précis. Il ne s'agit pourtant pas de donner libre cours à son intuition, mais bien de la canaliser et de faire preuve de vigilance critique en renonçant à l'illusion de la transparence des faits sociaux, en tentant d'écarter les dangers de la compréhension spontanée » (Bardin, 2007, p. 31). L'analyse qualitative de contenu représente l'opportunité de dépasser l'antinomie apparente de deux de ses fonctions essentielles. La première répond au besoin de découverte de sens nouveaux, d'enrichissement d'un premier regard spontané, immédiat et vraisemblablement fécond, mais insuffisant car manquant de distanciation. Par sa fonction heuristique, « l'analyse de contenu enrichit le tâtonnement exploratoire, accroît la propension à la découverte » (Bardin, 2007, p. 33) et permet l'émergence des mécanismes non perçus initiaux. La deuxième fonction (d'administration de la preuve) autorise le dépassement de l'incertitude originelle (est-ce que ce que je perçois intuitivement s'y trouve vraiment ? ma vision de praticien chercheur est-elle partagée par d'autres personnes ?) et satisfait le désir de rigueur dans la quête de réponses à apporter aux hypothèses formulées sous forme de questions.

Cette analyse qualitative vise pour l'essentiel « à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions et les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 1996, p. 312). Cette démarche adoptée est avant tout compréhensive (ou interprétative) (Kaufman, 2011). Elle vise à recueillir auprès d'un échantillon raisonné d'étudiants issus de ces collèges communaux leur expérience de la vie universitaire afin d'explorer les facteurs qui jouent ou ont joué durant la première année. A cette fin, nous nous intéresserons à des étudiants qui expérimentent leur première année et des étudiants qui l'ont terminée (en la réussissant ou non).

2. Participants

Les données ont été récoltées entre mai et juillet 2012 profitant d'un séjour au Burundi dans 2 facultés (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et Faculté des lettres et sciences humaines) et un institut de l'université du Burundi (Institut de pédagogie appliquée). Au total, 64 étudiants ont ainsi pu être rencontrés, ce qui, pour une recherche qualitative, représente un nombre important permettant d'avoir une couverture large du phénomène (Kaufmann, 2011). Nous pensons que ces sujets sont suffisants quant à la quantité et à la qualité de données à recueillir. Evidemment, avant de nous positionner sur ces sujets, nous avons questionné comme il se doit la problématique et les objectifs de notre recherche.

Trois profils d'étudiants des collèges communaux ont été retenus : des étudiants inscrits en première année pour voir comment ils vivent la transition du secondaire à l'université, des étudiants inscrits en 2ème année (ayant réussi leur première année) et des étudiants ayant raté leur première année pour voir comment ils relisent leur parcours de cette première année.

Le choix des facultés et institut nous a été inspiré par le rapport de la commission d'orientation à l'enseignement supérieur (2011-2012) qui précise les critères d'orientation à l'université du Burundi. Les critères pris en compte par la commission d'orientation sont notamment le choix de l'élève et surtout la note obtenue à l'examen d'Etat qui doit cadrer dans une note minimale et maximale requise pour entrer dans une faculté ou institut. Les facultés de psychologie et des sciences de l'éducation, des lettres et sciences humaines et l'institut de pédagogie appliquée sont les plus fréquentées par ces étudiants issus des collèges communaux, et c'est dans ce contexte que ce deux Facultés et cet Institut ont été choisis.

Le premier groupe comportait 26 nouveaux (8 de la FPSE, 15 de la FLSH, 3 de l'IPA). Le deuxième groupe des redoublants était formé par 15 étudiants (5 de la FPSE, 7 de la FLSH et 3 de l'IPA).

Enfin, le troisième groupe comportait 23 étudiants qui ont réussi la première année (10 de la FPSE, 10 de la FLSH, et 3 de l'IPA). Par ailleurs, comprendre l'adaptation à l'université et le vécu par rapport à l'expérience de la 1ère année nécessite des étudiants dont l'expérience s'est soldée par une réussite et d'autres par un échec (tableaux 11 et 12).

Tableau 11. Effectif et taux de réussite, d'échec et d'abandon selon le profil de formation (A-A 2011-2012)

Facultés et institut	Institutions d'origine et Effectifs en 1ère année (nouveaux + redoublants)									
	Lycée Privé	Lycée Public	Lycée Communal	Effectif total	Effectif de réussite 1ère année	Taux de réussite 1ère année	Effectif d'abandon en 1ère année	Taux d'abandon 1ère année	Effectif d'échec en 1ère année	Taux d'échec en 1ère année
FPSE	98	140	112	350	140	40 %	40	11,40	170	48,57%
FLSH	76	153	141	370	164	44,32 %	59	15,94	147	39,72%
IPA	58	145	122	325	136	41,84 %	30	9,23	159	48,92%

Tableau 12. Echantillon retenu selon les facultés et l'institut

Facultés et institut	Participants 1ère année (nouveaux)	Participants (1ère année) (redoublants)	Participants (2ème année) (cas de réussite)	Sous-Total
FPSE	8	5	10	23
FLSH	15	7	10	32
IPA	3	3	3	9
Total des Participants	26	15	20	64

Pour pouvoir rencontrer ces étudiants, les autorités de l'Université du Burundi ont été contactées afin d'obtenir leur accord pour cette recherche en leur sein. Nous avons écrit une lettre au Recteur de l'Université du Burundi avec copie aux doyens des Facultés de psychologie et des sciences de l'éducation, Faculté des lettres et des sciences humaines et l'Institut de pédagogie Appliquée, dans lesquelles des élèves des collèges communaux se sont inscrits.

Elles nous ont répondu positivement et ont donné l'accès aux dossiers d'inscription (dossiers non informatisés) et aux palmarès pour identifier les étudiants issus de collèges communaux qui ont réussi ou échoué. Notre tâche était de parcourir chacun des dossiers des étudiants dans les facultés et institut choisis. Après avoir examiné ces différents dossiers, une liste d'étudiants provenant de collèges communaux a été constituée.

Nous avons opté de compléter par trois focus groupe. Nous avons retenu un effectif de sujets volontaires par faculté ou institut selon qu'ils sont dans la catégorie des nouveaux, des redoublants ou de ceux qui ont réussi. Cette méthode se réalise idéalement en petit groupe de 4 à 12 personnes ; les groupes au-delà de 12 participants ont tendance à se fragmenter en plus petits groupes lors des discussions (Slocum, 2006).

3. Description de l'échantillon effectif

En adoptant une méthodologie et une posture qualitatives au sein de cette recherche, notre échantillon ne tend pas à la représentativité statistique. Bien au contraire, l'idée était de saisir la richesse et la profondeur du discours de chaque individu. Dès lors, nous avons procédé par saturation : le nombre d'entretiens menés s'est révélé suffisant pour permettre la saturation ; les dernières interviews n'apportant peu voire plus d'informations nouvelles ou de correctifs. Il s'agit, selon Mucchielli (1994) et Albarello (2012, p. 87), du

« phénomène qui apparaît au bout d'un certain temps dans la recherche qualitative lorsque les données que l'on recueille ne sont plus nouvelles. Tous les efforts de collecte d'informations nouvelles sont donc rendus inutiles. Ce que l'on récolte alors rentrant dans des cadres déjà connus, on peut arrêter la recherche ». Le critère le plus important de validité est la saturation. Lorsque la saturation est atteinte, elle confère une base très solide à la généralisation et de la sorte, elle remplit pour l'approche qualitative la même fonction que la représentativité remplit pour l'enquête par questionnaire.

Nous avons procédé à un échantillonnage intentionnel (ou par choix raisonné), c'est-à-dire que les participants à la recherche répondaient à un certain nombre de critères, ils partageaient donc certaines caractéristiques (ceux qui avaient réussi la 1ère année, ceux qui avaient raté la 1ère année, les étudiants inscrits en 1ère année). Cette orientation a conduit à renoncer à un échantillonnage représentatif au sens statistique du terme, qui aurait supposé un nombre important de répondants. La représentativité de l'échantillon au regard de la population globale n'est pas le principe directeur de la constitution de notre échantillon. Comme le mentionnent Savoie-Zajc (2000), Pirès (1997) et Martel (2007), il a fallu plutôt rechercher la représentativité des sujets sélectionnés au regard des objectifs de notre recherche.

De toute façon, comme l'affirment Miles et Huberman (2003, p. 27) « peu importe ce que vous ferez, vous ne réussirez jamais à étudier tout le monde partout et dans toutes les activités ». Le but de notre étude n'est pas de viser la représentativité de l'échantillon, comme mentionné ci-avant, mais plutôt d'élargir le champ d'investigation. Nous nous attachons donc à la pertinence théorique par rapport à la situation d'étude.

4. Outils de recherche et déroulement

Nous avons utilisé deux modes de collecte de données à savoir : l'entretien semi-directif et le focus groupe. L'entretien semi-directif, à tendance compréhensive, nous est apparu comme la méthode d'investigation la plus pertinente quant à cette recherche. A l'annexe 2, la méthodologie et la retranscription de focus groupe réalisés sont présentés. Ceux-ci ne feront pas l'objet d'un traitement approfondi dans la partie résultats car ils n'ont pas apporté d'informations nouvelles par rapport aux entretiens semi directifs individuels.

Freyssinet-Dominjon (1997, p. 145) définit l'entretien comme « un dispositif de face à face où un enquêteur a pour objectif de favoriser chez un enquêté la production d'un discours sur un thème défini dans le cadre d'une recherche ». Elle ajoute (p. 148) : « *la non-directivité est l'attitude de l'enquêteur visant à faciliter chez l'enquêté l'autoexploration de ses opinions, sentiments et comportements* ».

En ce sens, l'entretien semi-directif semblait l'instrument le plus approprié pour étudier notre problématique : la quête de sens dans les facteurs de réussite et d'échec chez les étudiants des premières années venant des collèges communaux. Dès lors, un instrument comme le questionnaire, bien que massivement utilisé dans les recherches antérieures portant sur les facteurs de réussite à l'université, semblait inapproprié à plusieurs égards. Premièrement, la détermination préalable d'items nous semblait illogique : si notre volonté

était de découvrir le sens des facteurs de réussite et d'échec de ces étudiants, leur proposer un ensemble de critères prédéterminés et relativement fermés les aurait empêchés d'auto-explorer leurs propres manières d'agir et de mettre à jour certains critères non étudiés par les recherches antérieures. De plus, le caractère fermé du questionnaire aurait amené, selon nous, des réponses peu approfondies manquant cruellement d'argumentation. En effet, un étudiant aurait pu être « tout à fait d'accord » vis-à-vis de l'intégration sociale et académique par exemple; néanmoins, l'argumentation quant à cette variable n'aurait pas été présente mais aurait pu, à notre sens, varier selon les individus. Deuxièmement, l'administration d'un questionnaire apparaissait plus difficile et moins appropriée pour une population s'exprimant difficilement en français. Ils avaient beaucoup plus d'ouverture quand ils s'exprimaient dans leur langue maternelle. En outre l'entretien semi-directif s'avérait moins contraignant pour les étudiants : pas de nécessité de rédaction, pas de contraintes temporelles, possibilité d'aborder différents sujets, etc.

Le choix de la semi-directivité était également essentiel : selon Salvador (1999), plus l'enquêteur est directif (en d'autres termes, plus il glisse des questions voire des remarques dans l'entretien), plus les réponses deviennent séquentielles et fragmentées. Ainsi, la semi-directivité apportait-elle une densité d'information plus importante. Dès lors, il ne s'agissait pas tant de tomber dans la non-directivité totale mais plutôt de créer des thèmes de discussion pertinents quant à la problématique de ma recherche et de laisser l'étudiant s'exprimer à propos de celle-ci.

Une réflexion importante a été entamée concernant l'attitude à adopter durant les entretiens. Lorsque nous qualifions notre méthode d'entretien semi-directif à tendance compréhensive, nous nous référons à la méthodologie de Kaufmann (2011), « l'entretien compréhensif », en lui empruntant certains éléments pertinents dans le cadre de notre recherche.

Premièrement, l'entretien compréhensif accorde plus d'importance à l'interviewé. Cette position était essentielle à nos yeux : alors que les étudiants venant des collèges communaux sont stigmatisés et peu écoutés, une des pierres angulaires de cette thèse était d'aller les écouter, de nous entretenir avec eux pour récolter une partie de leur histoire de vie sur leur passé scolaire et sur leurs conditions de vie dans le contexte universitaire ; matériau très riche que peu de chercheurs se sont donnés la peine de découvrir.

Deuxièmement, nous partagions la vision de Kaufmann consistant à rejeter un entretien impersonnel et standardisé, comme le préconisent pourtant de nombreux manuels de méthodologie. Ceux-ci conseillent à l'enquêteur de chasser au maximum ses influences et, si possible, de « faire comme s'il n'était pas là ». Toutefois, ceci déclenche une attitude similaire chez la personne interrogée : « *A la personnalisation des questions fait écho la non -personnalisation des réponses* » (Kaufmann, 2011, p. 17). L'auteur préconise plutôt une dynamique inverse : un enquêteur engagé activement dans ses questions afin de provoquer l'engagement de l'enquêté. Cet enquêteur doit être prêt à exprimer lui-même ses idées et émotions, « *il ne doit pas se limiter à poser des questions, il lui est conseillé de rire, de s'esclaffer, de complimenter, de livrer brièvement sa propre opinion, d'expliquer*

un aspect des hypothèses […] voire de manifester son désaccord » (Kaufmann, 2011, p. 53). En d'autres termes, l'enquêteur doit adopter l'attitude de « sociologue accoucheur » (Paugam, 2008, p. 94) : si, durant l'entretien , la neutralité et la distanciation sont de mise, il ne s'agit pas d'être froid et insensible à l'égard de la personne enquêtée mais bien de la « rassurer sur la relation d'enquête elle-même et de lui fournir, par des relances appropriées et des questions opportunes, c'est-à-dire en adéquation avec les conditions sociales d'existence et le sens des expériences vécues, les moyens d'exprimer et de découvrir peut-être pour la première fois une partie d'elle-même jusque-là plus ou moins ignorée, parce qu'enfouie sous l'épaisseur des habitudes et des contraintes de la vie sociale » (Paugam, 2008, p. 95).

A dire vrai, nous ne concevions pas la méthode d'entretien semi-directif sous un autre angle que celui présenté supra : sans cette volonté d'accorder une place importante à l'interviewé, tout comme celle de s'engager pour faire émerger des informations inconnues, nous aurions dû nous tourner vers le questionnaire. A contrario, l'entretien semi-directif à tendance compréhensive était, selon nous, la méthode la plus pertinente pour obtenir des renseignements optimaux des étudiants venant des collèges communaux. Le recours aux entretiens nous a permis d'avoir un contact direct avec ces étudiants et de déceler certains comportements que nous n'allions pas avoir avec une approche quantitative d'autant plus que la population burundaise reste plus ouverte à l'oral qu'à l'écrit. Ils nous ont permis aussi d'avoir une démarche participative, d'approfondir au maximum certains points et de comprendre ce que les étudiants venant des collèges communaux au Burundi pensent sur le sujet que nous avons traité. Il nous a permis d'être à la fois à l'écoute et dans l'échange avec ces étudiants. Il y a donc eu un contrat de communication particulier qui a été posé au préalable et qui a constitué la référence pour nos échanges. Nous avons eu plus de liberté dans les formulations des questions, c'est-à-dire que nous ne devions pas absolument suivre les questions ou l'ordre des questions préalablement construites. C'est également vrai pour nos interviewés. Eux aussi avaient plus de liberté dans la façon de répondre aux questions posées.

Selon De Ketele et Roegiers (2009), cette méthode a deux avantages principaux. Premièrement cette méthode permet de mieux appréhender les représentations parce que la personne interrogée est moins limitée dans ses réponses que dans un entretien dirigé. Ensuite, un entretien semi-dirigé demande moins de temps qu'un entretien entièrement libre tout en restant une méthode qualitative. De plus, un entretien semi-dirigé permet d'un côté d'interroger des personnes sur des thèmes assez spécifiques (aspect directif), et d'un autre côté, il laisse de la place pour des interventions non prévues. Alors que l'opinion populaire préconise la non-réussite de ces étudiants qui ont évolué dans les collèges communaux, certains d'entre eux réussissent quand même. Qu'est ce qui fait l'exception ? Tel est l'objectif de notre recherche, de découvrir comment ces étudiants réussissent. Pour y arriver, nous avons jugé bon de nous mettre à l'écoute de ces étudiants car ils sont les premiers détenteurs de « la vérité » à ce sujet.

Nous avons ainsi construit un guide d'entretien. Elaborer une grille d'entretien était un exercice particulièrement délicat. D'une part, à cause de notre posture de recherche centrée sur la volonté de comprendre l'univers de référence des acteurs et les manières d'agir sur les facteurs de réussite et d'échec ; d'autre part, cet univers de référence nous était totalement inconnu : toute la difficulté résidait dans la création d'une signification commune de nos questions pour l'étudiant afin de construire une discussion sur la « même longueur d'onde ». En outre, la grille se devait de ne pas être trop rigide pour s'adapter aux différents interlocuteurs, ne pas orienter les réponses et évoluer en cours de recherche.

Notre guide d'entretien comprend trois thèmes pour les nouveaux.

(1) la vie à l'université : dans cette partie, nous proposons aux étudiants de nous parler de la manière la plus exhaustive de la situation dans laquelle ils se trouvent à l'université, les conditions de vie dans lesquelles ils se trouvent en termes de nourriture, de logement, de déplacement, de bourse. Nous voulions comprendre les points de concordance ou de différence par rapport à la situation au secondaire quand ils vivaient en famille, comprendre aussi ce qu'ils trouvent de mieux, de bon ou de mauvais comparativement à leur vécu au collège, comprendre pourquoi ont-ils persévéré là où nous savons que bien d'autres abandonnent. Notre souci était finalement de comprendre de quelle manière et quel pourrait être l'impact sur la vie académique.

(2) la formation à l'université : cette seconde partie s'intéresse à la comparaison des conditions de formation au collège et à l'université. Les conditions d'environnement pédagogique sont, selon nous, un des facteurs explicatifs de la réussite ou de l'échec à l'université. Cette partie touche l'enseignement supérieur en souhaitant savoir si l'université du Burundi entretient un bon environnement pédagogique en termes de système d'enseignement, d'évaluation, d'outils de formation, de programmation et de planification temporelle permettant la réussite des étudiants

(3) le vécu familial et la place de l'environnement : cette partie s'intéresse à la part de la famille d'accueil et de l'environnement dans la réussite de l'étudiant. Elle permet d'avoir un certain nombre d'informations sur la façon dont les étudiants sont accueillis dans leurs familles d'accueil respectives. Le but est de comprendre si les conditions d'environnement familial ont un impact sur leur réussite ou échec. Il s'agit également de comprendre si les conditions d'environnement dans les familles d'accueil se sont améliorées ou détériorées, ce qui pourrait favoriser la réussite ou l'échec. Elle nous permet aussi d'avoir des informations sur les formes d'assistance dont ils bénéficient de la part de leurs parentés, amis et connaissances.

Notre guide d'entretien contient aussi trois thèmes pour ceux qui ont raté la première année et ceux qui l'ont réussie. A ceux qui avaient réussi leur 1ère année à l'université, nous demandions comment ils avaient procédé jusqu'à la réussite. Pour ceux qui avaient échoué, nous avions envie de comprendre ce qui était arrivé pour eux. Au départ, ils ont pu réussir au secondaire malgré les conditions de vie et de formation difficiles, maintenant ils ont persévéré et ils sont à l'université, mais après une année, certains échouent, d'autres

réussissent. Ont-ils eu des conditions de vie différentes à l'université ? Qu'y a-t-il derrière ce contraste?

L'engagement envers un but de formation : nous avons voulu nous renseigner dans cette partie sur la manière dont les étudiants perçoivent la valeur accordée à leur formation.

(1) pour rappel, Boudrenghien (2011) souligne que l'utilité d'une activité académique dépend avant tout des buts qu'elle permet d'atteindre et que la valeur d'un but et les attentes de réussite influencent l'engagement envers un but.
(2) l'intégration sociale et académique : dans cette partie, nous souhaitions être renseigné sur la qualité de l'insertion de l'étudiant dans les systèmes académiques et sociaux à l'université (Schmitz et al, 2010), savoir si les étudiants surmontent ce passage du milieu familial et de l'enseignement secondaire à l'environnement du campus qui est inconnu (Pirot & De Ketele, 2000). Nous nous renseignons également sur la nature et la qualité des interactions que ces étudiants nouent et qui à leur tour vont avoir un impact sur la persévérance dans leurs études et sur la réussite à l'université (Pascarella & Terenzini, 2005).
(3) méthode de travail : nous souhaitions être renseignés sur les stratégies d'acquisition des connaissances que ces étudiants mettent en œuvre, comment ils gèrent et planifient leur temps à l'université aujourd'hui et comment ils le faisaient l'année précédente.

Chaque partie fait l'objet de questions ouvertes associées aux variables essentielles du modèle théorique lançant la discussion de manière libre.

Le contexte dans lequel se déroule l'entretien peut influencer considérablement son déroulement ou son contenu. Pour mener nos entretiens, certaines exigences techniques nous ont servi de guide comme le suggèrent Van Campenhoudt et Quivy (2011, p. 64). Ainsi, nous avons loué un bureau, pas loin de l'université du Burundi, en vue de faciliter le déplacement de nos étudiants. C'était un endroit un peu isolé, calme, discret, de sorte que l'étudiant se sente à l'aise et puisse s'exprimer librement. Les interviews se déroulaient toujours le matin afin de disposer de suffisamment de temps. Les étudiants étaient informés de ces exigences et étaient avertis de la durée probable de l'entretien, pour éviter d'être interrompus par des visites intempestives ou des coups de téléphone et de devoir précipiter les choses, faute de temps. Les interviews ont duré entre 45 et 60 minutes.

Nous avons été très vigilants pour que le rapport social entre nous-mêmes et nos étudiants reste bien maintenu. Nous nous sommes efforcés de présenter une attitude sereine d'écoute et de neutralité bienveillantes, favorable à l'instauration d'un climat de travail dans la confiance et la franchise. L'entretien représentant une interaction inhabituelle et très particulière qui nécessite de créer un mode de communication adapté dans lequel la personne interviewée peut se sentir à l'aise, nous leur avons demandé l'autorisation d'enregistrer les entretiens en précisant bien sur l'usage qui sera fait de l'enregistrement (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 65).

Nous leur avons laissé la possibilité de développer et d'orienter librement leurs propos. Tous les thèmes que nous avons abordés ont été intégrés dans le fil discursif de nos étudiants.

Nous avons essayé de rompre la hiérarchie sans tomber dans une équivalence de positions (Kaufmann, 2011, p. 46). L'enregistrement a été bien entendu subordonné à l'autorisation préalable de nos étudiants. De plus, nous nous sommes engagés, primo, à respecter leur anonymat, secundo, à conserver les enregistrements et tertio, à les effacer dès qu'ils auront été analysés. Ainsi, toutes les informations étaient enregistrées à l'aide d'un digital Voice recorder VN-5500pc, et ont fait l'objet d'une retranscription verbatim (finalisée en septembre 2012), ce qui constitue un matériau important susceptible d'analyse approfondie. Ayant recensé les grands thèmes principaux à aborder, nous nous sommes inscrits dans une démarche plus ou moins participative lors des rencontres avec nos étudiants. En aucun cas, ce guide n'a été un cadre rigide. L'ordre des thèmes a été le plus logique possible, n'a pas été imposé, mais se faisait en fonction des réponses données par l'étudiant interrogé au fil de la discussion ; chaque entretien avait sa propre dynamique. Le seul point très important est que toutes les questions et thèmes recensés dans le guide ont été abordés avant la fin de l'entretien. Nous avons adopté la technique de l'entonnoir, en posant au début des questions d'ordre plus général puis au fur et à mesure des questions plus pointues. Le but de cette technique était d'installer, dès le départ, un certain niveau de confiance avec nos étudiants pour récolter un maximum d'informations, les plus objectives possibles.

5. Traitement de l'information

Il existe différentes méthodes d'analyse de données qualitatives (Coffey & Atkinson, 1996 ; Langley, 1997 ; Wanlin, 2007), mais il n'en existe aucune qui soit meilleure que les autres. Il y a seulement des méthodes qui sont plus appropriées que d'autres. Ainsi, afin de traiter les informations de nos soixante-quatre entretiens, l'analyse thématique de contenu semble pouvoir être pertinemment appliquée.

5.1 L'analyse thématique de contenu des entretiens et des focus groupes

Comme nous sommes dans une démarche de recherche qualitative, nous projetons de faire une analyse thématique de contenu. Avec cette démarche d'analyse, nous abordons le travail d'analyse qualitative faisant intervenir la réduction des données. Cette analyse thématique va nous permettre de relever et de synthétiser les thèmes présents dans notre corpus.

Pour Miles et Huberman (2003), l'analyse thématique de contenu est une démarche d'analyse où le chercheur tente d'identifier de quoi parle un document par le repérage, par le comptage et par la comparaison des thèmes liés à notre problématique. Sous cet angle, la réalité est constamment construite par les étudiants venant des collèges communaux, et pouvait être exploitée de manière à comprendre les réactions et les visions des choses de ces étudiants (Mucchielli, 2007).

Notre tâche consiste alors à étudier les construits de ces étudiants venant des collèges communaux au Burundi pour repérer comment ils réussissent, ce qui fait l'exception, ce qui est précisément l'objectif de notre recherche. L'opération centrale de notre analyse thématique de contenu est la thématisation, qui consiste dans la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce en rapport avec la problématique de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 232).

Cette démarche d'analyse consiste « à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets, ajoute Mucchielli (1994) ; en d'autres mots, l'analyse thématique consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 162). Nous allons pour cela dégager et repérer les unités significatives de nos entretiens en rapport avec notre thème de recherche et nous allons les regrouper dans des catégories (thèmes).

Cette démarche d'analyse se justifie par le fait que les entretiens et les focus groupes auxquels nous avons eu recours dans la collecte de nos données sont des méthodes de recueil d'information qui se déroulent dans une situation de face à face entre l'interviewé et l'intervieweur (Mucchielli, 1994).

Notre objectif général étant de développer un ensemble de nouvelles catégories (thèmes) liées aux spécificités culturelles et pédagogique du Burundi, trois étapes d'analyse de données qualitatives décrites par Miles et Huberman (2003) vont être suivies : la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données. Ces différentes étapes sont similaires aux phases de transcription-traduction, de transposition–réarrangement et de reconstitution-narration de Paillé et Mucchielli (2012). L'analyse aboutira à mettre au jour la relation entre nos intuitions, les savoirs antérieurs et références aux théories existantes expérimentées selon le modèle occidental et suggestions qui proviennent du terrain dans le contexte du Burundi (Albarello, 2012, p. 108). De la sorte, nous ambitionnons de créer de nouvelles idées (nouvelles variables) de réussite et des conceptions innovantes. Il s'agira donc de dépasser les résultats premiers et immédiats de l'enquête et d'élaborer un modèle théorique.

Nous présentons maintenant la phase de pré-analyse qui pour nous occupe une place importante pour la suite de notre travail.

5.1.1 La pré-analyse

Avant de procéder à l'analyse proprement dite, nous avons réalisé une « écoute flottante » de nos entretiens. Si Bardin (2007) évoque la « lecture flottante », il s'agissait dans notre cas, d'une écoute flottante. En effet, nous avons d'abord réécouté l'ensemble des entretiens afin de laisser émerger nos impressions générales et orientations. Nous avons ensuite transcrit intégralement les entretiens et les avons ensuite traduits en français c'est-à-dire que les entretiens étaient transcrits en mélange de français et de Kirundi (Kirundi = langue nationale). Nous avons lu et relu les transcriptions et les traductions pour nous familiariser avec leur contenu et pour avoir une vue d'ensemble des sujets couverts

dans le texte, c'est-à-dire une compréhension initiale des témoignages de nos interviewés. Par après, nous avons fait un retour sur les objectifs de l'entretien dans le but de nous imprégner de la quête qui a pu être déviée de nos objectifs à certains moments des entretiens. Nous avons enfin conscientisé notre posture d'analyse thématique qui n'est pas une posture de théorisation par exemple, tout en mettant entre parenthèses nos préjugés et pré-notions sur notre cadre théorique.

5.1.2 Le codage

Le codage est la « transformation – effectuée selon les règles précises –des données brutes du texte » (Bardin, 2007, p. 134). Celui–ci a permis d'aboutir à une représentation éclairante sur les caractéristiques du texte pouvant servir d'indices. En d'autres termes, Holsti (1969, cité par Bardin, 2007, p. 134) décrit le codage comme « le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu ». Il consiste à traiter, à transformer par découpage et étiquetage (au moyen des codes) des segments significatifs appelés alors des unités de sens (Deslauriers, 1992 ; Miles & Huberman, 2003 ; Van der Maren, 1995). Pour Paillé (1994, p. 153), la codification consiste à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial. L'objectif est donc d'explorer le sens possible des unités de signification présentes dans notre corpus.

Une unité de signification est « une phrase ou un ensemble de phrases liées à une même idée, un même sujet, ou si l'on veut à un même thème » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 241). Selon les mêmes auteurs, un thème est « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur du propos » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 241). Notre tâche a donc été de résumer et de traiter notre corpus, en des dénominations qu'on appelle des « thèmes ». C'est ainsi que nous avons procédé à plusieurs lectures de nos entretiens, dans le but de nous approprier, à un premier niveau, les éléments saillants du matériau et d'avoir une vue d'ensemble de la totalité à analyse. Nous avons ensuite extrait du texte de la retranscription de nos entretiens, des groupes de mots, voire des phrases, et nous avons synthétisé leur signification par un ou quelques mots. Pour y arriver, nous avons parcouru ligne par ligne, en nous posant les questions « qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ? Et cela étape par étape, sur tous les textes d'entretiens (Paillé, 1994, p. 154). Ainsi, nous avons identifié des segments de texte qui présentent en soi une signification spécifique et unique (unités de sens). Nous avons créé une étiquette (un mot ou une courte phrase) pour nommer cette nouvelle catégorie à laquelle l'unité de sens est assignée. Les unités de sens qui n'ont pas de relation avec nos objectifs de recherche ont été rejetées dans la phase du regroupement.

5.1.3 La phase du regroupement, thématisation

Selon Miles et Huberman (2003, p. 133) « le codage au premier niveau est un moyen de résumer des segments de données. Le codage thématique est une façon de regrouper ces résumés en nombre réduit de thèmes ou d'éléments conceptuels plus synthétiques ». La catégorisation est, selon Bardin (2007, p. 150), « une classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis. Les catégorisations sont des rubriques qui rassemblent un groupe d'éléments sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments ». Ainsi, nous avons relevé tous les thèmes pertinents qui se répètent, comment ils se recoupent, se rejoignent, et se contredisent, complémentent. Notre objectif est d'arriver à un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène faisant l'objet de l'étude se matérialisent dans un schéma (arbre thématique). Il sera une représentation synthétique et structurée du contenu analysé qui va être le résultat des grands regroupements thématiques a priori construits en fonction de notre guide d'entretien et des regroupements thématiques issus des contextes culturelles et socioéconomiques de l'enseignement universitaire au Burundi.

Nous rappelons que notre objectif est de comprendre la réussite et l'échec des étudiants venant des collèges communaux qui ont expérimenté les mêmes conditions de vie et de formation qui sont négatives vues de l'extérieur et qui ne devraient pas les amener à la réussite. Pour répondre à cet objectif, notre démarche de thématisation consistait à différencier les étudiants qui ont réussi et ceux qui ont échoué en fonction bien sûr des facultés et institut retenus.

Ainsi, nous avons utilisé une méthode mixte, c'est-à-dire que nous avions des catégories *a priori* (construites sur base de notre guide d'entretien donc de notre présupposition théorique) mais nous avons également construit des nouvelles catégories sur base du discours des participants (catégories *a posteriori*) liées aux spécificités culturelles et socioéconomiques de l'enseignement supérieur au Burundi. La thématisation consistait donc à repérer des thèmes. Et chaque fois qu'un thème était repéré, tous les extraits rattachés à ce thème étaient renvoyés à un même endroit. Evidemment, la consigne consistait à faire un regroupement des sous-catégories ou sous-thèmes en fonction de leur analogie pour former un thème (Bardin, 2007). Nous avons opté pour une thématisation en continu qui est une « démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément de construction de l'arbre thématique » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 237). Les thèmes ont été identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant les thèmes associés, complémentaires.

Par la suite, nous avons lu et relu l'ensemble des extraits issus des différentes catégories à la lumière de notre problématique et de notre cadre de référence, afin de leur donner du sens et arriver à tirer des conclusions. Voici maintenant un résumé de notre processus de codification menant à la réduction des données.

Lecture préliminaire de nos données brutes	Identification de segments de texte spécifiquement reliés aux objectifs de notre recherche	Etiquetage de segments de texte pour créer des catégories	Réduction des catégories redondantes ou similaire par le regroupement	Création d'un modèle qui intègre les plus importantes catégories (Arbre thématique)

Préanalyse → codage → catégorisation → Arbre thématique

Plusieurs pages de textes → plusieurs segments de textes et beaucoup de sous catégories → catégories réduites → catégories très réduites

Nous précisons que nos données ont été analysées manuellement, permettant ainsi des passages successifs et d'appréhender celles-ci au plus près, sans être influencé par la structure d'un logiciel. Nous avons plutôt opté de travailler plusieurs fois sur nos données. Pour Savoie (2000), il faut savoir donner du sens à l'opération et le logiciel ne remplacera pas l'ingéniosité et la créativité humaines. Tout en reconnaissant que la technologie est là pour rester, il faut apprendre à travailler avec ce qu'elle nous offre de meilleur. En contrepartie, la valeur d'une recherche repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner du sens à ses données (Savoie, 2000, p. 120). Ainsi, nous avons pris l'option à rester à proximité de nos données.

Chapitre 4

Présentation des résultats et analyse des données

Présentation des résultats et analyse des données

Après avoir présenté dans le chapitre précédent les aspects méthodologiques de notre recherche, décrit les méthodes de recueil des données, ainsi que le traitement auquel les données ont été soumises (analyse thématique de contenu), nous allons à présent analyser les données collectées pour ensuite discuter les résultats obtenus au regard de nos questions de recherche.

Ainsi, ce chapitre propose une synthèse des résultats des entretiens semi-directifs effectués tels qu'ils émanent du traitement des données par analyse thématique de contenu. Il importe de rappeler que nous avons construit nos guides d'entretiens sur les facteurs de réussite et d'échec de manière à récolter des données sur trois principaux thèmes pour les nouveaux (la vie à l'université, la formation à l'université, le vécu familial et la place de l'environnement) et trois autres thèmes pour ceux qui ont réussi et ceux qui ont raté (engagement envers un but de formation, intégration sociale et académique, méthode de travail).

Analyser, c'est décrire et essayer de comprendre. L'ensemble des données que nous avons recueillies par entretiens semi directifs a représenté un matériau particulièrement riche. A cette étape, nous les faisons parler.

1. Le choix des monographies de cas

Cette présentation des résultats se fera au moyen d'une analyse monographique. Nous allons analyser quelques cas beaucoup plus en profondeur. Ces cas ont été choisis en fonction de la richesse des informations qu'ils ont fournies selon leur basculement vers la réussite ou l'échec.

En effet, après une écoute attentive dans leur singularité historique de contexte de vie en famille et en particulier à l'université de nos participants, et une lecture approfondie de l'information qu'ils nous ont fournie, des nuances se remarquent dans les arguments qu'ils ont avancés, et dans la lecture qu'ils ont faite de leur réussite ou échec. Cela veut dire qu'il n'y a pas eu une seule façon d'exprimer leur réussite ou leur échec chez ces étudiants. Nous constatons que certaines catégories de variables ont été plus privilégiées, et constituent à notre avis des éléments déclencheurs qui ont conduit ces étudiants particuliers à la réussite ou à l'échec. Notre souci est donc de présenter une vision prototype d'ensemble pour chaque sujet. Il importe de signaler que nous avons retenu 11 des 23 cas de nos participants (pour la catégorie des réussites) et 6 des 15 cas (pour la catégorie des échecs). Sachant que la variable faculté ou institut n'influence en rien nos données, nous avons pris l'option de les ranger par facultés et institut pour des raisons pratiques. Le tableau 13 nous montre le nombre de cas retenus en fonction de la faculté ou institut.

Tableau 13. Echantillon retenu par Facultés ou Institut

Facultés et institut	Participants (cas de réussite)	Participants (cas d'échec)	Cas de monographies retenus (réussite)	Cas de monographies retenus (échec)
FPSE	10	5	5	3
FLSH	10	7	5	3
IPA	3	3	1	1
Total	23	15	11	7

Pour y arriver, nous proposons ci-dessous un canevas formé par deux pistes. Ce même canevas sera adopté pour tous les sujets retenus faisant l'objet de notre analyse monographique.

La première piste adoptée concerne le portrait sociodémographique de chaque cas retenu. Nous allons raconter, présenter, décrire les cas, en vue de situer qui ils sont et dans quelles conditions ils se trouvent en tenant compte de leur contexte de vie en famille (niveau socioéconomique en particulier) et à l'université[22].

La deuxième piste adoptée concerne la présentation de la perception de chacun de nos sujets sur l'origine de leur réussite ou de leur échec. Il s'agit de condenser leur entretien et d'en dégager les différentes catégories de variables. Par après, il s'agit de leur donner du sens, en soulignant leur cohérence interne, leur lien, comment ces catégories de variables interagissent entre elles pour donner lieu à la réussite ou à l'échec.

Nous allons essayer d'extraire ce qui est important pour eux, les nuances qui sont apparues et qui sont chez eux en particulier.

Sachant que chaque cas est singulier dans la façon dont il s'est exprimé sur les différentes thématiques, nous proposons un schéma de synthèse pour bien situer le lecteur et bien montrer les différentes relations ou liens entre les différentes variables qui l'ont conduit à la réussite ou à l'échec.

Il importe de signaler qu'à l'issue des entretiens pour chacun de nos sujets, trois séries de variables se dégagent.

La première série de variables est formée par les conditions de vie à l'université. Entre les conditions de vie et la réussite versus l'échec s'intercalent les variables qui influencent l'engagement, c'est-à-dire les différentes représentations, motifs ou raisons qui poussent ces étudiants à prioriser les études universitaires, les variables liées à la valeur, l'importance, l'intérêt que les participants accordent aux études. Les variables liées à l'intégration sociale et académique et de sentiment de compétence sont aussi exprimées par nos participants. Cela constitue la deuxième série de variables qui sont mises en exergue.

S'intercalent aussi des variables liées à l'engagement. Il s'agit de l'engagement comportemental et de l'engagement cognitif et métacognitif. Cela constitue la troisième

[22] Comme indiqué dans le chapitre méthodologique, les prénoms qui seront utilisés pour chaque monographie sont des prénoms choisis arbitrairement afin de préserver l'anonymat des répondants.

série de variables. Bien évidemment, des extraits d'entretiens illustrant chaque variable faisant preuve de notre catégorisation ont été mis en évidence.

Comme toute présentation de données de recherche, ceci n'est pas une reproduction pure et simple desdites données, mais le résultat d'un processus de sélection, de centration et de simplification, d'abstraction et de transformation des données brutes figurant dans les différentes (re)transcriptions (Miles & Huberman, 2003).

Une condensation d'autant plus sélective que ce que nous proposons ici n'est qu'une reprise des éléments que nous avons estimés pertinents par rapport à notre question de recherche.

Au final, nous avons des prototypes d'étudiants qui réussissent ou non.

Nous démarrerons le chapitre 5, discussion des résultats, par une analyse plus transversale. En effet, après notre analyse monographique, nous avons constaté qu'il y a des nœuds qui sont communs à tous ceux qui ont réussi ou échoué ou à tous les deux. Il y a des redondances, puis des cas particuliers. Par cette analyse transversale, nous allons voir, à partir des questions par lesquelles, nous avons commencé si nous pouvons dégager une spécificité du contexte Burundais, en nous basant uniquement sur la manière dont les étudiants burundais venant des collèges communaux se sont exprimés face aux différentes thématiques de notre guide d'entretien. Cela nous permettra de tester l'une ou l'autre hypothèse. Cette analyse transversale nous permet donc de mettre en évidence les grandes catégories liées aux questions que nous nous posons sur les grandes thématiques de notre étude.

Enfin, nous interprétons et discutons les résultats au regard des questions émises lors de la construction de l'objet de notre recherche et tenterons d'y apporter des réponses

2. Analyse monographique des cas retenus

2.1 Analyse monographique de cas (FPSE)

2.1.1 Analyse monographique de Pamphile

a. Portrait sociodémographique de Pamphile

Le cas Pamphile correspond à l'interview n° 1. Cet étudiant est un garçon d'une vingtaine d'années et est burundais. Il a réussi sa première année d'étude, il est en deuxième année et c'est pour cette raison que nous l'avons choisi. Il a fait ses humanités générales au collège communal et il n'a jamais redoublé dans son cursus de formation. Il est issu d'une famille analphabète, pauvre, présentant un niveau socioéconomique bas. Néanmoins, sa famille est consciente de l'intérêt de l'école : « *ce qu'il faut vous dire, c'est que mes parents n'ont pas étudié, mais ils voient l'intérêt de faire les études* » (PA, 979-980). A l'université, il a eu un soutien de sa famille étendue (le cousin de son père). Il était dans les mêmes conditions (logement, nourriture, etc.) que les enfants de sa famille d'accueil.

> Quand je suis venu à l'université, j'ai été bien accueilli par le cousin de mon père. Il a les moyens et mon père lui avait demandé de me loger. Il a accepté, et pour le moment je suis bien logé et nourri. Je suis considéré comme ses enfants et cette famille m'accorde tous les avantages pour bien étudier. Je suis vraiment dans les bonnes mains (PA, 980-984).

b. Présentation de la perception de Pamphile sur l'origine de sa réussite

Par rapport aux conditions de vie, Pamphile est parvenu à s'en sortir parce qu'il a eu un soutien de sa famille étendue. Il a eu des facilités en termes de logement et de nourriture.

Pamphile présente d'abord les motifs de son choix de s'inscrire à l'université. Il a voulu faire de longues études depuis son plus jeune âge pour avoir un bon diplôme. « *Depuis la 7ème, j'ai toujours rêvé de faire de longues études (…) j'ai toujours voulu faire de longues études pour avoir un bon diplôme* » (PA, 943-945).

La deuxième raison avancée concerne les perspectives futures, c'est-à-dire ce que va lui apporter le diplôme. C'est le sentiment de « position sociale » qu'il évoque, ce sentiment de vouloir être supérieur aux autres, de se sentir respecté et de se faire respecter. « *Avec le diplôme, j'aurai une place dans la société, je serai une personne qui se respecte et qui est respectée par la famille et la société, mais aussi faire respecter ma famille* » (PA, 945-947).

Cette position sociale se manifeste aussi sous une forme de visibilité sociale, de valorisation sociale. « *Quand j'étais en 8ème, 9ème, j'enviais les professeurs qui avaient terminé l'université et j'ai toujours voulu rayonner comme eux* » (PA, 948-950) ; « *Tout le monde te doit du respect et tu le mérites* » (PA, 953-954).

La troisième raison est liée à un but scolaire, l'acquisition des connaissances. Pour Pamphile, la personne qui termine son parcours universitaire, a une bonne formation intellectuelle, a acquis beaucoup de connaissances et cela lui permet d'avoir un bon travail pour son bien-être et le bien être de sa famille. « *Tu vois, si on termine l'université, on a une bonne formation intellectuelle, qui te permet d'avoir un bon travail pour vous, votre avenir et pour votre famille* » (PA, 950-952).

Pamphile a adopté par après des stratégies d'intégration dans le milieu universitaire par la création d'un réseau d'amis qui l'ont bien soutenu par ailleurs pour bien avancer dans ses études. Il a tellement confiance en eux qu'il les considère comme des frères et sœurs. Il ne présente aucune inquiétude d'être intégré dans une équipe de travail même en son absence lors de la constitution de celle-ci. Cela témoigne une fois de plus un sentiment d'attachement à son réseau d'amis.

> Quand je suis arrivé à l'université, j'ai commencé à créer des réseaux d'amis. Il fallait avoir des amis pour étudier. Il y avait beaucoup de choses que je ne maîtrisais pas. Mes amis m'ont aidé à savoir comment prendre notes … avoir les examens des années passées. Je suis maintenant dans le club de danseurs intore et quand j'ai un souci, ils m'aident facilement. Nous sommes comme des frères et des sœurs. Quand bien même quelqu'un est absent au sein de notre équipe, je ne m'inquiète donc pas quand je suis absent et que le professeur nous demande de constituer des groupes de travail (PA, 984-992).

Il importe de signaler que la transition entre le secondaire et l'université a été une période délicate pour lui. Il a fait face à un nouveau milieu avec des situations et coutumes nouvelles. Pamphile manifestait une perception du stress et de la peur. « *Ahh ; quand je suis arrivé à l'université … j'ai eu peur les premiers jours. Le milieu était nouveau et je ne savais pas si … j'allais vraiment m'adapter aux valeurs et coutumes de la maison* » (PA, 1046-1048). Par la suite, il s'est intégré socialement, et il a connu des soutiens indéfectibles de ses pairs.

Il a été notamment informé en ce qui concerne ses droits et devoirs à l'université, comment consulter la bibliothèque. Les pairs lui réservaient en plus une place stratégique l'*Itongo* pour le bon suivi des cours. Il a beaucoup d'amis de tous les horizons.

> (…) ils m'ont informé sur le règlement académique, en ce qui concerne mes droits et mes devoirs. Ils m'ont aidé à savoir comment consulter la bibliothèque. Ils me réservaient une place en classe pour le bon suivi des cours. Pendant les examens, on échangeait des tuyaux. Mes amis m'ont fait connaître beaucoup de choses qui se passent à l'université et ça me permet d'être beaucoup plus ouvert les premiers jours (PA, 1048-1053).

Pamphile est satisfait du contenu de sa formation à l'université. Il est content que les cours qu'il apprend dans sa faculté lui permettent d'avoir des connaissances qui vont lui permettre d'être socialisé de comprendre l'autre. « *Je n'étudie pas pour avoir des points seulement, mais c'est pour avoir des connaissances qui vont me permettre d'être socialisé de comprendre l'autre (…). Ainsi, je suis ravi de mes cours* » (PA, 958-960).

Après avoir montré les différentes variables qui influencent son engagement, Pamphile démontre ce qu'il fait. En d'autres termes, il s'engage, définit les principales catégories, les différentes variables liées à son engagement.

Pamphile s'investit dans ses études. Il travaille avec beaucoup d'énergie, il accepte de souffrir pour avoir du pain, c'est-à-dire pour réussir. « *Pour avoir ce diplôme, on ne le ramasse pas. On doit travailler avec beaucoup d'énergie. Ehhh, on doit souffrir pour avoir du pain* ». Il s'exprime en outre en disant : « *Il est évident que si on ne fournit pas d'efforts à l'université, on ne réussit pas non plus* » (PA, 954-956).

Nous sentons à travers ces extraits que Pamphile présente une certaine perception du coût pour ses études et un certain investissement compte tenu des efforts fournis pour les études.

Ainsi, il manifeste cet esprit de persévérance qui fait surface, notamment le fait de consacrer beaucoup de temps aux études, c'est son engagement comportemental. « *En ce qui concerne le temps que je consacre au travail universitaire, on ne peut pas réussir sans efforts, sans consacrer beaucoup de temps aux études (…) j'y consacre beaucoup de temps pour pouvoir réussir* » (PA, 961-968).

Il fait une programmation de ses activités pour mieux apprendre, « *si je me lève très tôt le matin, je prends mon thé, et je vais au cours* » (PA, 968-969). Il essaie de gérer rationnellement son temps d'étude, « *une fois que je rentre après le cours, bien que je sois fatigué, je m'organise quitte à ce qu'il y ait un temps pour la pause, et un temps pour l'étude. Je m'arrange pour au moins faire 4 heures avant de dormir* » (PA, 972-974).

Pamphile met aussi un accent particulier sur les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation pour réussir ses études. Pour bien gérer notamment son temps d'étude, il développe un sentiment d'évitement de toutes sources de distraction. « *Pour travailler, j'élabore à l'avance des stratégies. Je sais que les études universitaires, c'est ma vie, alors je ne peux pas me permettre d'autres choses qui pourraient éventuellement empiéter sur mon temps* » (PA, 963-965).

Il participe et révise régulièrement les cours « *je suis régulier aux cours sauf des cas rares, j'essaie de réviser les cours tous les jours* » (PA, 1003-1004).

En outre, il développe des stratégies de contrôle par une autoévaluation critique de la journée. « *Je fais une autoévaluation de la journée, voir si ce que j'avais prévu a été fait, s'il n'y a pas d'entraves* » (PA, 1022-1023).

La troisième stratégie concerne la création d'une équipe de travail pour une entraide mutuelle, en demandant des explications à ses camarades de classe. La quatrième stratégie adoptée par Pamphile est liée au fait de se créer un bon environnement de travail pour pouvoir se concentrer pendant l'étude. La cinquième stratégie concerne l'assimilation et la mémorisation notamment en superposant à la lecture du syllabus, un surlignage et l'identification d'éléments importants. Au final, il confronte le syllabus avec les notes de cours et se présente à l'examen après s'être approprié la matière.

> …, j'ai créé une équipe de travail pour s'entraider mutuellement, … s'il y a quelque chose que je ne comprends pas, j'en profite pour poser la question à mes camarades d'équipe, … je préfère me mettre dans un endroit calme, … je n'aime pas improviser des programmes, chaque chose en son temps, …. J'adopte des stratégies pour le terminer à temps et l'assimiler, … j'essaie de mettre en exergue les éléments saillants, c'est-à-dire les plus importants, la troisième lecture est l'assimilation des éléments importants, … je confronte le syllabus avec les notes de cours, et je me présente à l'examen avec une idée sur chaque point du syllabus (PA, 1028-1041).

La figure 4 montre que Pamphile était dans de très bonnes conditions d'étude. Il était soutenu en termes de logement et de nourriture par sa famille étendue.

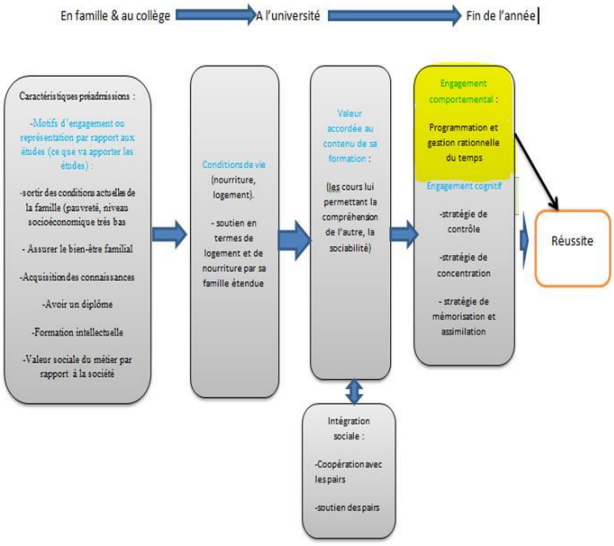


Figure 4. Perception de Pamphile sur l'origine de sa réussite

Auparavant, Pamphile présentait une variété de représentations de ce qu'il vient chercher en formation. Il s'agissait d'avoir un diplôme, de bien se positionner sur le plan social, de se valoriser, d'avoir une formation intellectuelle et d'acquérir des connaissances, de bien vivre et d'aider sa famille. Pamphile accordait aussi une valeur, une importance aux cours qu'il suit à la faculté. Il est satisfait du contenu de sa formation. Il est intégré sur le plan social par la coopération, et le soutien avec ses pairs. L'investissement envers ses études se traduit en termes d'engagement comportemental et cognitif. Il gère et programme rationnellement son temps d'étude. Il met un accent particulier sur la mise en place des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Les stratégies de contrôle, de concentration, de mémorisation et d'assimilation sont les plus adoptées. Ce modèle schématique spécifie les différentes catégories et met en exergue les différentes relations qu'elles entretiennent entre elles dont l'issue est la réussite de Pamphile.

2.1.2 Analyse monographique de Sylvie

a. Portrait sociodémographique de Sylvie

Le cas Sylvie correspond à l'interview n° 2. Sylvie[23] est une fille âgée d'une petite vingtaine d'années, elle est burundaise. Elle a réussi la première année, elle est en 2ème année et c'est la raison pour laquelle, nous l'avons choisie. Sa famille est analphabète. Sylvie a failli ne pas venir à l'université, elle voulait faire une formation de 6 mois après le diplôme des humanités générales pour enseigner en primaire. En effet, sa famille est pauvre et Sylvie avait peur de poursuivre ses études universitaires alors qu'elle n'avait pas assez de ressources financières et matérielles pour poursuivre ses études à l'université. Sylvie raconte qu'elle a eu une chance extraordinaire. En effet, son père aurait approché une

[23] Nous avons changé l'âge de Sylvie pour préserver son anonymat.

autorité de chez lui, elle n'a pas voulu nous dire laquelle, et lui a expliqué que sa fille n'irait pas à l'université parce qu'elle n'a pas de ressources financières et matérielles et qu'elle a opté de faire une formation à court terme de 6 mois pour enseigner en primaire. Cette autorité a accepté de loger Sylvie généreusement. Elle est considérée sur le même pied d'égalité avec les enfants de cette famille d'accueil. C'est de cette manière que Sylvie a étudié.

> Mes parents n'ont pas étudié, mes frères non plus n'ont pas étudié. Quand je suis venue poursuivre mes études à l'université, j'ai été sauvée par une connaissance de mon père. J'avais déjà pris l'option de suivre une formation de 6 mois après mon diplôme d'humanités et aller enseigner en primaire. Mais, une chance extraordinaire. Mon père a une autorité de chez nous. Il lui a expliqué que je n'irais pas à l'université pour les raisons que je viens de vous dire. Cette personne a accepté de nous loger et de nous restaurer généreusement. Cette famille a des enfants avec qui nous sommes ensemble à l'université. Nous y allons ensemble et nous avons les mêmes avantages familiaux (SY, 1284-1296).

b. Présentation de la perception de Sylvie sur l'origine de sa réussite

Sylvie s'est exprimée sur les différentes thématiques d'entretiens. De son interview, il ressort qu'en plus des variables liées à ses caractéristiques personnelles et à ses conditions de vie, trois grandes catégories de variables inter reliées sont sorties. Il s'agit des variables liées aux différentes représentations qu'elle se fait de ce qu'elle vient chercher en formation (choix de formation), les variables liées à son sentiment d'efficacité personnelle, à son intégration sociale, à son engagement comportemental et cognitif.

En ce qui concerne les conditions de vie, elle a eu le soutien de l'ami de son père qui lui a accordé une faveur de logement et de nourriture.

Initialement, Sylvie présente les principaux motifs de son engagement. Elle spécifie particulièrement les principales raisons qui la poussent à s'engager dans ses études et par conséquent de réussir et d'avoir un diplôme. Sylvie aurait aussi été choquée par la misère qui mine sa famille et développerait un sentiment de combativité pour sortir de cette misère. Elle se donne par conséquent le devoir d'avoir un diplôme car avec celui-ci, elle pourrait être embauchée dans une organisation non gouvernementale qui d'habitude au Burundi paie beaucoup d'argent. Ainsi, elle pourra bien vivre et faire vivre sa famille. Nous pensons quelque part que Sylvie veut lutter pour sa survie et le bien-être de sa famille.

> Moi, je suis issue d'une famille pauvre, je dois étudier pour avoir un diplôme en sciences psychologiques. Aujourd'hui notre pays sort de la crise, avec ce diplôme, je suis sûr que je vais avoir un bon travail. Je compte travailler dans une ONG et je vais avoir de l'argent pour ma survie, ehhh, le diplôme c'est pour bien vivre et contribuer à la vie de ma famille (SY, 1232-1236).

L'autre élément que Sylvie évoque est lié aux initiatives dans le futur. Elle espère ouvrir un cabinet d'écoute pour embaucher ses parentés et aider à la construction de la société. Donc Sylvie a des initiatives, des aspirations, des projets à longs termes qui pourraient être à la base de sa réussite. « *J'espère à la fin de mes études ouvrir un cabinet d'écoute. C'est une solution facile de donner du travail à mes parentés et d'aider à la construction de notre*

société. On ne peut pas toujours attendre à l'Etat, il faut de temps en temps faire des initiatives privées génératrices de revenus » (SY, 1248-1252).

En outre, Sylvie est satisfaite par rapport au contenu de sa formation. Nous pensons que le fait d'être satisfaite du contenu de la formation par rapport à son projet professionnel est un facteur déterminant pour sa réussite. Le choix de la faculté de psychologie était un choix spéculatif. Nous pensons que l'attrait de cette faculté est conditionné par les débouchés qu'elle ouvre. Dans un pays qui vient de sortir de la crise, les organisations non gouvernementales qui paient beaucoup d'argent pourraient embaucher les lauréats de Psychologie. « *J'ai choisi de faire les sciences psychologiques pour cette raison et je suis contente. C'est une question de spéculation… rire. J'ai eu la chance d'être orientée en psychologie, c'est une faculté que j'aime beaucoup* » (SY, 1236-1239).

Sylvie affirme avoir la capacité et les atouts pour avoir le diplôme. Nous pensons que ce sentiment d'efficacité personnelle est un atout pour réussir. « *J'ai toute la capacité, tous les atouts pour avoir un diplôme* » (SY, 1239-1240).

Le dernier élément qu'elle a évoqué et qui influence l'engagement et partant la réussite est l'intégration sociale et académique. Sylvie s'est créé des relations avec des pairs. Les extraits montrent qu'elle a développé une stratégie, un mécanisme de coopération avec les pairs, d'autant plus qu'elle était préparée à la transition entre le secondaire et l'université.

> Il faut des gens, des amis, des camarades de classes qui t'aident pour débloquer tes difficultés. Pour y arriver, je devrais coopérer avec une étudiante ou la personne qui a presque le même comportement que moi, je l'apprivoisais et elle devenait mon amie. De plus, j'étais préparée psychologiquement à devoir quitter le milieu familial (SY, 1355-1361).

Par la suite, Sylvie s'engage dans les études. Quand elle parle de la maximisation du temps d'étude, de la programmation temporelle et de l'évitement des sources de distraction, elle fait référence à son engagement comportemental. « *Ainsi, il faut consacrer prioritairement du temps aux études. Particulièrement le week-end, je maximise mon temps pour mes études ; je commence à 8 heures … Je mange et je retourne à l'étude à 15 heures et je termine vers 21 heures du soir* » (SY, 1261-1268).

Les propos de Sylvie révèlent en outre la mise en place des stratégies cognitives et métacognitives pour réussir. La première stratégie qu'elle adopte est la régularité au cours, c'est-à-dire une participation régulière aux cours sauf en cas de maladie. Elle essaie en outre de s'organiser dans ses apprentissages en résumant ses notes de cours avant qu'elles ne soient entassées. « *La première stratégie que j'ai prise, c'est d'être régulière en classe sauf en cas de maladie. Avec le Blocus, je faisais des résumés régulièrement, avant que les notes ne soient trop entassées* » (SY, 1332-1335).

A travers les extraits de Sylvie, il apparaît une certaine organisation des informations et des notes de cours par une prise de notes à la volée et une certaine focalisation de son attention sur les éléments essentiels sur lesquels le professeur s'est focalisé lors de la transmission de la matière. « *Je me renseignais comment un professeur interrogeait et j'étudiais en conséquence ; j'essayais de suivre en classe les explications du professeur et*

je prenais des notes à la volée. Je focalise mon attention sur les éléments essentiels sur lesquels le professeur a mis un accent particulier » (SY, 1335-1339)

L'autre stratégie exprimée par Sylvie à travers les extraits est de faire une révision régulière avec beaucoup de répétitions. Nous pensons que beaucoup de répétitions permettraient une fixation de la matière. Elle évite aussi toutes les sources de distractions notamment en ne perdant pas de temps dans des activités para-académiques. Elle insiste encore une fois sur la programmation de son temps. « *Comme je ne retiens pas les choses facilement, je revoyais mes notes de cours régulièrement, et je faisais beaucoup de répétitions. J'évite de perdre mon temps dans des activités para-académiques et de loisirs. C'est pour peu de temps* » (SY, 1340-1343).

Dans les extraits de Sylvie, il apparaît qu'elle essaie d'avoir une stratégie pour chercher un endroit propice au travail, endroit calme où elle pouvait se concentrer. Mais aussi elle essaie de prendre une place stratégique pour bien écouter le Professeur et bien prendre notes. L'*itongo* étant quelque chose de très fondamental dans la culture burundaise dans une société où 90 % de la population vit de l'agriculture et de l'élevage, cela signifie que l'étudiant est très préoccupé de sa réussite et considère cette place stratégique à l'*Itongo*. C'est en quelque sorte une lutte de survie. « *Je dois chercher un endroit calme, sans bruit pour éviter des dérangements. Je mets aussi de côté tout ce qui pourrait perturber ma concentration. (…) j'ai des amis qui me réservent une place de devant 'itongo', pour une écoute attentive et pour bien prendre note* ». (SY, 1403-1407).

Elle met aussi en exergue son système de prise de notes en adoptant une stratégie pour être rapide tout en soulignant les éléments qu'elle juge importants et pour des choses qu'elle ne comprend pas, elle prend une stratégie de réserver des questions au professeur où à ses amis. Ce serait une forme d'intégration académique. « *Quand je prends note, j'essaie d'être rapide tout en soulignant l'essentiel, pour y arriver, j'abrège les notes … pour des choses que je ne comprends pas, je réserve les questions au professeur ou à mon réseau d'amis* » (SY, 1407-1412).

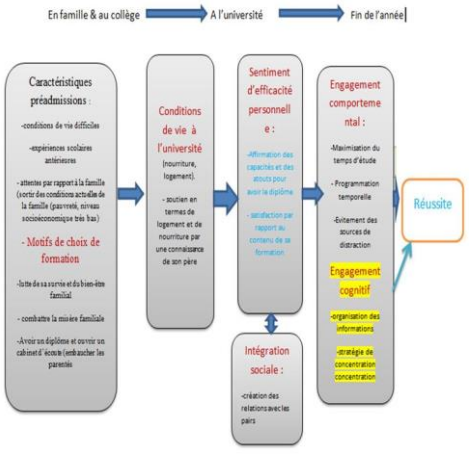


Figure 5. Perception de Sylvie sur l'origine de sa réussite

Cette figure 5 démontre que Sylvie était dans de bonnes conditions d'étude. Elle était soutenue par sa famille élargie en termes de logement et de nourriture. Bien avant cela, elle présente une diversité de représentations de ce qu'elle vient chercher en formation. Il s'agit notamment de lutter pour sa survie et celle de sa famille, d'ouvrir un cabinet d'écoute en vue d'embaucher ses parentés, d'aider à la construction de la société.

Sylvie s'est intégrée socialement par la création des relations avec les pairs. Elle accorde une grande importance à ses cours car elle est satisfaite du contenu de sa formation. Elle se réaffirme aussi par son sentiment d'efficacité personnelle positif. L'investissement envers ses études se traduit en termes d'engagement comportemental, cognitif et métacognitif. Elle se programme et gère son temps d'étude, et met en place des stratégies d'apprentissage. Les stratégies de contrôle, de concentration, de mémorisation et d'assimilation sont les plus approuvées. Ce modèle schématique explique donc les différentes catégories de variables et met au clair les différents liens entre elles dont la fin s'est soldée par la réussite de Sylvie.

2.1.3 Analyse monographique de Denise

a. Portrait sociodémographique de Denise

Le sujet 3 correspond à l'interview n° 4. Denise est une étudiante âgée d'une vingtaine d'années, elle est burundaise. Elle est orpheline de père et de mère. Elle a par contre un oncle paternel qui la prend en charge pour le logement et la restauration. Elle loge dans un des quartiers de Bujumbura. Son oncle lui donne de l'argent pour la location de sa maison et de sa restauration. Elle a en outre un copain qui la soutient pour l'un ou l'autre besoin. Elle ne présente aucune inquiétude quoiqu'elle n'ait pas de parents. Apparemment, elle ne présente pas de stress.

> Il est vrai que je n'ai pas de parents. (…) c'est pour cette raison que mon oncle paternel me prend en charge en ce qui concerne le logement et la restauration. J'ai aussi un copain qui me prend en charge pour l'un ou l'autre besoin, je n'ai pas vraiment d'inquiétude quoique mes parents soient partis très tôt quand j'étais en primaire (DE, 1433-1439).

b. Présentation de la perception de l'origine de la réussite de Denise

Les entretiens de Denise montrent que sa réussite est la résultante de l'interaction des variables liées d'une part à ses conditions de vie à l'université et d'autre part des variables de type motivationnel et d'engagement.

En effet, Denise parle en première position des conditions dans lesquelles elle fait ses études universitaires. Elle s'en est sortie parce qu'elle a eu le soutien de son oncle Paternel en termes de location de sa maison et de sa restauration.

Initialement, elle évoque les raisons de son engagement envers les études. Elles sont liées aux buts scolaires dont l'acquisition des connaissances. Elle accorde en plus de l'importance à avoir un diplôme pour décrocher un bon travail. Elle exprime en fait les intérêts futurs d'avoir un diplôme. « *Je me suis engagée dans mes études pour avoir des connaissances, pour avoir un bon diplôme pour avoir un bon travail* » (DE, 1419-1421).

Elle espère un bon diplôme supérieur pour sa survie et celle de sa famille. Sa seule source de survie, ce sont les « études », elle trouve que la porte de sortie pour aider et soutenir ses frères et sœurs n'est autre qu'un bon diplôme qu'elle pourra utiliser pour avoir un travail rémunérateur.

> Quand j'ai terminé l'école normale, j'ai passé toute une année sans avoir de travail. Après, je me suis décidée à reprendre le chemin de l'école pour voir si je ne pouvais pas avoir un diplôme supérieur qui pourrait me procurer du travail. En fait, quand on a un diplôme supérieur, on peut vivre et faire vivre sa famille. Par exemple moi, je suis orpheline de père et de mère et je suis l'aînée de la famille, alors si j'ai un bon diplôme, je pourrai avoir un bon travail rémunérateur qui pourrait me permettre d'aider et de soutenir mes frères et sœurs. Il faut comprendre que dans notre société, la seule source de survie, ce sont les études (DE, 1422-1430).

Nonobstant, elle présente parallèlement des inquiétudes de ne pas avoir un bon travail adapté à son diplôme. Elle met en exergue l'inadéquation formation-emploi car pour elle, on peut être engagé pour un poste pour lequel on n'est pas formé. Pour elle, l'octroi d'un bon travail est conditionné par l'appartenance à un parti politique et non pas sur la base des compétences.

> Cependant, je ne te le cache pas, tout ce que je te dis, ce sont des aspirations. Dans notre pays, comme tu le sais, je peux terminer les études, mais je ne suis pas très sûre de décrocher un bon travail. Dans ces jours, il faut appartenir à un parti politique pour avoir du travail peu importe votre compétence et surtout que tu peux faire des choses pour lesquelles, tu n'as pas de formation. Ainsi, c'est vrai de travailler et de terminer les études, mais mon avenir est incertain (DE, 1430-1436).

Par contre, Denise a eu des difficultés d'intégration sur le plan social et sur le plan académique. Elle reconnaît avoir été en interaction avec les étudiants qui l'ont aidée particulièrement pendant les premiers jours et surtout à la recherche des documents administratifs et à l'inscription, mais elle regrette de n'avoir pas été à la hauteur pour créer un réseau d'amis pour coopérer en cas de travaux en équipe et surtout qu'elle ne vivait pas au campus.

> « Néanmoins, j'avais des difficultés de créer un réseau d'amis avec qui coopérer pour des travaux en équipe. Comme je ne vivais pas au campus, ce n'était pas facile (DE, 1474-1476).
> (…) ils m'ont vraiment aidée surtout les premiers jours pour aller chercher les documents administratifs et pour m'inscrire, mais eehh, après … (DE, 1472-1474).

Denise ne s'est pas non plus intégrée sur le plan académique. Elle manifestait d'abord un sentiment de peur de l'université parce qu'elle entendait beaucoup d'histoires sur l'université. « Sur le plan académique, j'entendais beaucoup d'histoires sur l'université ». Bien plus, elle confirme n'avoir pas senti la place de l'enseignant en dehors de l'université. Elle insinue par-là, le non encadrement en dehors des heures de cours. Elle déplore l'autoritarisme entre l'enseignant et l'enseigné. « *Je dois te dire que je n'ai jamais senti la part de l'enseignant en dehors du cours. Il donne son cours magistral et il part. Vous le connaissez vous-même que le rapport entre l'enseignant - l'enseigné est, haaaaaa, devinez-*

vous. Je ne peux pas me lamenter, parce que eeeeeeh, j'ai peur de l'affronter » (DE, 1479-1482).

Denise s'investit dans les apprentissages et adopte des stratégies pour apprendre (l'autorégulation). Elle participe régulièrement aux cours, et elle est en ordre avec les notes de cours : « *la première chose que je fais, c'est d'être en ordre avec les notes de cours. Cela suppose être régulier aux cours* » (DE, 1455-1456). Elle prend l'*Itongo*[24], une place stratégique en classe pour mieux écouter les professeurs et bien prendre note.

A travers cet extrait, on comprend mieux. « *Je n'avais pas de soucis d'entendre le professeur quelle que soit la place que j'occupais en classe. Par contre, à l'université, je dois prendre l'itongo 'gufata itongo' pour écouter le professeur et mieux prendre note* » (DE, 1488-1491).

Néanmoins, elle présente des difficultés dans la gestion et dans l'organisation de son temps d'étude. Elle est libre d'organiser son temps comme elle l'entend, parce qu'elle loue une maison dans un quartier. Mais elle vit dans un environnement dominé en grande partie par les gens qui font des petits boulots et qui n'ont pas étudié et qui aiment beaucoup l'ambiance. Denise est parfois entraînée dans cette ambiance et la gestion de son temps d'étude devient difficile pour elle. Elle présente donc une difficulté à gérer ses sources de distraction. « *Je vous ai dit que je loge au quartier. Ce qui est bien sûr pour moi, la liberté. J'évite bien sûr des choses qui pourraient me distraire. J'essaie de faire des efforts pour éviter des choses qui pourraient me distraire, et des fois je suis entraînée dans cette ambiance* » (DE, 1447-1452). Cet extrait l'explicite davantage :

> La gestion et la planification de mon temps est indispensable, mais, je ne suis jamais satisfaite. Comme j'ai eu l'occasion de vous le dire, je suis libre de mouvement, je loge chez moi au quartier, mais j'ai chaque fois des difficultés de m'organiser parce que je loge avec des gens qui m'entraînaient beaucoup de fois dans l'ambiance. Il m'est difficile de temps en temps de me retenir (DE, 1496-1502).

Par contre Denise déclare qu'en période d'examens, elle essaie de faire une rentabilisation et une gestion de son temps d'étude. « *En période d'examens en particulier, j'essaie de rentabiliser mon temps d'étude avec une planification de mon temps* » (DE, 1500-1502).

La deuxième dimension de l'engagement évoquée par Denise est la dimension cognitive qui repose sur l'investissement dans les apprentissages et les stratégies pour apprendre (autorégulation). Elle parle des stratégies qu'elle met en place pour une bonne assimilation du cours, en lisant le syllabus une fois, deux fois et en le résumant au fur et à mesure. Elle essaie en plus de faire une organisation des liens en confrontant chaque fois les notes de cours et les explications qu'elle a mises en exergue.

[24] N'ayant pas trouvé de traduction en français, le terme « Itongo » dans la culture burundaise signifie une propriété privée délimitée dans le temps ; l'attribution de la terre se faisait par le Mwami (le Roi), ou par délégation (les *baganwa*) en vertu d'un droit imminent du Mwami (Roi). La terre (*itongo*) est l'objet de convoitises et de nombreux conflits ; parfois des meurtres sont observés sur l'ensemble du territoire surtout que plus de 90 % des burundais doivent leur survie à la terre.

> Ensuite, pour étudier et vraiment réussir, je dois adopter des stratégies pour une bonne assimilation du cours. Je prends un syllabus et je le résume au fur et à mesure. Je le lis une fois, deux fois, trois fois. Je confronte chaque fois avec les notes de cours et les explications que j'ai mises en exergue quand j'étais en classe (DE, 1457-1460).

Elle se fait ensuite une évaluation critique en se posant des questions aux cours du résumé de son syllabus qui pourraient éventuellement lui être posées à l'examen. « *Une fois terminé de résumer et de synthétiser le cours, je me pose des questions qui pourraient éventuellement m'être posées que je formule au fur et à mesure que je résume le cours* » (DE, 1461-1462). Enfin dans le prolongement de la dimension cognitive, elle organise des attachements en confrontant des questions des années passées avant de se présenter à la session. « *Je confronte avec les questions des années passées et je me présente à la session* » (DE, 1463-1464).

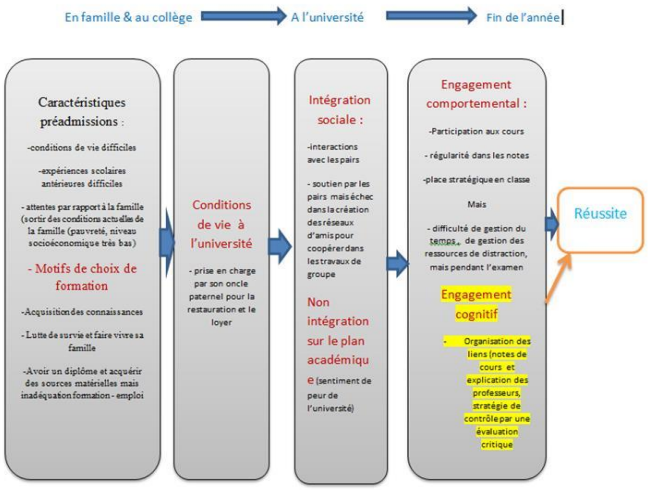


Figure 6. Perception de Denise sur l'origine de sa réussite

La figure 6 montre que Denise était dans de bonnes conditions. Elle était prise en charge par son oncle paternel en ce qui concerne le logement et la restauration. Bien avant cela, elle évoque les raisons qui l'ont poussée à s'engager dans ses études. Il s'agit des buts scolaires (acquisition des connaissances) et le plaisir de vivre et d'assister sa famille. Par contre, elle présente un sentiment d'inquiétude quant à l'acquisition du travail en fonction de ses compétences. Elle déplore l'octroi du travail non pas en fonction des compétences mais en fonction de l'appartenance politique.

Denise ne s'est pas non plus intégrée sur le plan social et académique. A ce propos, elle fait montre de sa préparation psychologique en ce qui est de la transition du secondaire à l'université, elle est satisfaite de l'aide qu'elle a eue de ses pairs, surtout au début de l'université et particulièrement à la recherche des documents administratifs. Elle regrette néanmoins de ne pas avoir un réseau d'amis pour travailler en équipe. Sur le plan de

l'intégration académique, elle révèle qu'elle n'a jamais senti la part de l'enseignant, et que la relation enseignant - enseigné est très distancée et caractérisée par l'autoritarisme.

Après s'être exprimée sur les principales variables qui influencent son engagement, Denise s'engage d'une façon effective dans ses études. Elle met en évidence son engagement comportemental, mais encore une fois, elle ne cache pas son mécontentement. Elle nuance son engagement comportemental par des perturbations dans son environnement de travail. L'ambiance qui règne dans son milieu de vie ne lui permet pas de se soustraire des distractions qu'elle occasionne. Elle met en outre en exergue son engagement cognitif c'est-à-dire son investissement dans les apprentissages et les stratégies utilisées pour apprendre (l'autorégulation). Elle organise ses apprentissages en créant des liens entre les notes de cours et les explications des professeurs. Elle adopte en outre des stratégies de contrôle par une évaluation critique de ce qu'elle a appris pendant la journée. Elle se pose des questions sur la matière et les confronte avec celles des années antérieures. Au final, la combinaison et l'interaction de tous ces facteurs ont été à la base de la réussite de Denise.

2.1.4 Analyse monographique de Kaneza

a. Portrait sociodémographique de Kaneza

Le cas Kaneza[25] correspond à l'interview n° 9. Cette étudiante est une fille âgée d'une petite vingtaine d'années, elle est burundaise. Elle a réussi sa première année d'étude, elle est en deuxième année et c'est pour cette raison qu'on l'a choisie. Kaneza a la chance d'avoir ses deux parents. Ils sont paysans, ils n'ont pas étudié. En famille, ils sont 9. Son frère et sa grande sœur travaillent. Les autres sœurs n'ont pas étudié. Elle loge chez sa grande sœur. Elle est dans de bonnes conditions même si elle se lamente de ne pas avoir de liberté mais elle doit se conformer aux ordres de la maison.

> J'ai la chance d'avoir tous mes parents (…) mes parents sont des paysans, ils n'ont pas étudié. Nous avons un seul frère qui a étudié et travaille à la mutuelle de la fonction publique et ma grande sœur est comptable à la sécurité sociale (…). Maintenant, je loge chez ma grande sœur à Kinanira IV. Je suis bien même si je ne suis pas libre de mouvement. Je dois me conformer aux différentes valeurs de la maison (KA, 1936-1943).

b. Présentation de la perception de Kaneza sur l'origine de sa réussite

A l'instar des autres cas cités, nous allons présenter le cas Kaneza, en commençant par expliciter ses conditions de vie, les motifs de son engagement, et son intégration sociale et académique et la série de variables liées à l'engagement pour nous conduire à un bon profil de sa sortie qui est caractérisé par sa réussite. Concernant les conditions de vie, Kaneza a été soutenue par sa grande sœur en termes de logement et de nourriture (…). « *Maintenant, je loge chez ma grande sœur à Kinanira IV. Je suis bien même si je ne suis pas libre de mouvement. Je dois me conformer aux différentes valeurs de la maison* » (KA, 1936-1943).

[25] Nous avons changé son âge, son lieu d'habitation, et les adresses de travail de sa grande sœur et de son frère pour préserver son anonymat.

Kaneza commence à mettre en évidence les motifs de son engagement. Il faut entendre par là, les raisons, les différentes représentations qu'elle se fait de ses études, de son diplôme et les éléments déclencheurs pour son engouement aux études. Ces éléments se présentent sous différentes dimensions. Le modèle familial, a été pour Kaneza un des éléments catalyseurs pour donner la priorité à ses études. Elle enviait son oncle paternel qui a fait l'université ainsi que l'habillement de son frère et de sa sœur et le respect que leurs parents leur accordaient pendant les vacances.

> Je donne priorité aux études, parce qu'en famille, nous avons une personne ressource qui a été un modèle. Mon oncle paternel a fait l'université. Mais aussi, j'ai un frère qui a étudié. (…) quand ils venaient en congé à la maison, je les regardais tout le temps, ils étaient bien habillés et mes parents les respectaient. Donc, je m'engage dans mes études, parce que j'ai des bons souvenirs de l'école, de par la place combien importante qu'a joué notre oncle dans notre famille qui a donné témoin à mon frère et sœur (KA, 1906-1913).

Kaneza aspire en plus à avoir son diplôme pour son bien-être, le plaisir de bien vivre et pour soutenir surtout sa famille. Elle met en avant les études pour acquérir des connaissances, elle vise donc des buts scolaires. En effet, elle fustige le fait que l'obtention du diplôme ne signifie pas l'acquisition d'un bon travail.

Elle met un accent particulier sur les apprentissages, l'amélioration des nouvelles habiletés comme la débrouillardise. « *Mais, il faut étudier pour avoir des connaissances. Je vais me débrouiller avec mon diplôme* » (KA, 1917-1918). Kaneza est aussi guidée par un positionnement social, le désir d'être supérieure aux autres. « *Quand on a un diplôme, on a de la valeur, on est grand. Quand même, tu parles, tu es écouté. C'est mon envie* » (KA, 1919-1920).

Avant de s'engager dans ses études, Kaneza manifestait un certain mécontentement par rapport à son orientation. Elle n'a jamais eu d'informations sur la faculté. L'important pour elle était de terminer les études et avoir un diplôme, peu importe la faculté.

> Arrivée à l'université, j'ai étudié à la faculté de psycho. Je sais que la faculté existe, mais je n'avais aucune information. Je n'avais pas de choix. J'avais un objectif de terminer mes études peu importe la faculté. Pour moi, l'important, c'est le diplôme. Je n'étais pas contente, mais, eeeh, les critères d'orientation, vous les connaissez vous-même (KA, 1922-1925).

Kaneza s'engage cette fois ci d'une façon effective dans ses études. Nous allons donc ici développer les différentes manifestations de son engagement. Elle essaie de faire son planning pour ses études, mais ses conditions de vie en famille constituent une entrave pour l'organisation de son temps d'étude.

> Concernant l'usage de mon temps, je ne vous le cache pas. Vivre en famille, c'est supporter tout. Je n'ai pas de liberté, je ne peux pas m'organiser comme je l'entends. Si mes parents ont besoin de quelque chose, ma grande sœur me mobilise pour monter et leur apporter de l'argent. Quand un enfant est malade, je dois l'accompagner à l'hôpital. Si les visiteurs viennent, je dois l'aider à servir (KA, 1926-1930).

> Ainsi, j'établissais des horaires journaliers et hebdomadaires, mais les conditions de famille ne permettent pas de les respecter car il y a beaucoup d'imprévus au niveau du temps, j'ai beaucoup de perturbations, je ne trouve pas assez de temps (KA, 1950-1952).

Elle est consciente que les notes de cours constituent l'élément clé de sa réussite, surtout qu'elle est isolée. C'est pour cette raison, qu'elle essaie de participer aux cours quand elle a le temps, parce qu'elle affirme être irrégulière aux cours suite aux perturbations de sa famille d'accueil et de bien constituer ses notes de cours. Quand elle est au cours, elle occupe la place stratégique de devant « prendre l'itongo » pour bien constituer ses notes et pour qu'aucune explication du cours ne lui échappe :

> La méthode la plus efficace, c'est d'abord avoir les notes de cours. Je ne suis pas régulière aux cours, mais, quand je suis en classe, je prends soin d'être à jour avec mes notes. D'habitude, je participe aux cours, évidemment, je suis des fois absente parce que les obligations de ma famille d'accueil, mais quand j'ai la chance d'être aux cours, j'occupe l'itongo pour qu'aucune explication ne m'échappe (KA, 1990-2001).

Elle rapporte en outre qu'elle doit se conformer aux règlements de la maison. Elle compense ainsi par une rentabilisation au maximum de son temps d'étude et par une adaptation à ses conditions de vie.

> Donc, quand je trouve un peu de temps, je dois le rentabiliser, et aussi profiter du week-end. Mais, je ne suis pas du tout à l'aise avec l'usage de mon temps (KA, 1932-1933).
> Mais je connais les conditions de famille où je vis, je mets tout en œuvre le week-end pour maximiser mon temps. (…) la semaine si j'ai un peu de temps, je m'enferme dans ma chambre. Je m'adapte à mes conditions de vie (KA, 1993-1997).

Kaneza a connu des difficultés d'intégration, elle n'a pas eu beaucoup de contacts avec ses amis. La raison majeure qu'elle avance est liée au fait qu'elle habite en famille et qu'il n'y a pas beaucoup d'étudiants de sa classe dans son quartier. C'est pour cette raison d'après elle qu'elle travaille isolément. Le peu de connaissances qu'elle a n'osent pas venir lui rendre visite, ils ont peur de venir en famille. « *Pour mon intégration sociale, je dirai que ça n'a pas été facile pour moi. En fait, je vous ai dit que je loge en famille, je n'ai pas beaucoup de contacts avec mes amis de classe, et le peu n'ose pas venir me rendre visite. On a peur de venir en famille. C'est pour cette raison que je travaille seule* » (KA, 1973-1976).

Pour ce qui est de l'intégration académique, son discours laisse entrevoir qu'elle regrette l'absence d'encadrement en dehors du cours. « *Les professeurs, je les vois en classe quand ils donnent cours seulement. Il n'y a pas d'encadrement franchement* » (KA, 1979-1982). Les variables les plus prégnantes qui l'ont amenée à la réussite concernent les variables liées à son engagement cognitif. « *Il a fallu que j'y mette de la rigueur dans la prise de mes stratégies pour réussir mes études* » (KA, 1958-1959).

Kaneza choisit aussi des stratégies pour arriver à son objectif de réussite. La première stratégie mise en place est une stratégie de mémorisation. « *Je mémorise par cœur tout ce qu'on me donne, j'ai besoin d'un diplôme. Beaucoup de questions qui nous sont données sont des questions de blocus* ». La deuxième stratégie est la stratégie d'élaboration. En

effet, Kaneza essaie de lier le cours qu'elle apprend avec les cours appris au secondaire, vu qu'ils ont quelques ressemblances avec les cours de Psychologie. « *J'essaie aussi quand je mémorise de lier les cours que j'ai appris au secondaire, parce qu'il y a quelques ressemblances avec les cours de psychologie* » (KA, 1960-1961).

L'autre stratégie est la stratégie de contrôle. Kaneza affirme qu'à la fin de la journée, elle essaie de restituer sur papier, pour contrôler si elle a bien mémorisé. « *A la fin de ma journée, surtout pendant les sessions, je restitue sur mon papier pour voir si j'ai bien mémorisé* » (KA, 1962 -1963). Elle ajoute dans le même prolongement : « *quand je rentre de l'école, je m'organise pour revoir si tout ce qui a été appris est en ordre, si mes notes sont en ordre* » (KA, 1964-1965).

D'autres stratégies mises en place par Kaneza, sont liées au résumé progressif. Elle évite d'attendre la programmation de la session. Elle essaie en outre de créer un bon environnement de travail en s'enfermant dans sa chambre, dans un endroit calme pour se concentrer. « *J'essaie de faire des résumés, d'une façon progressive. J'évite d'attendre la programmation de la session pour lire le cours. En semaine, je m'enferme dans ma chambre, là où c'est calme et je me concentre* » (KA, 1966-1968). Au final, la configuration et la combinaison de tous ces facteurs ont été à la base de la réussite de Kaneza.

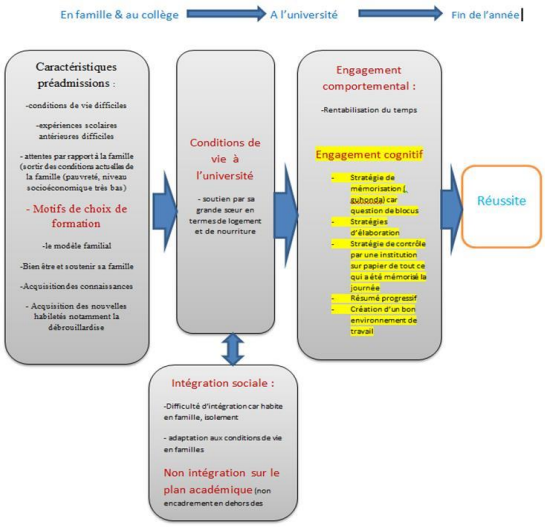


Figure 7. Perception de Kaneza sur l'origine de sa réussite

La figure 7 montre que la réussite de Kaneza a été la résultante de la configuration de deux grandes dimensions de variables. Il importe de signaler que ces deux dimensions de variables sont en grande partie conditionnées par les variables liées à ses conditions de vie. Les conditions de vie à l'université sont en tête. La première série concerne la dimension de variables liées aux principales raisons de son engagement. La deuxième série de variables est liée au concept d'engagement, il s'agit notamment des variables liées à l'engagement cognitif.

Concernant les motifs de son engagement dans les études, Kaneza montre l'importance des études pour avoir son diplôme, et par conséquent son bien-être, mais elle précise que le diplôme ne signifie pas un bon travail et que des fois le travail est conditionné par l'appartenance à un parti politique.

Bien plus, elle fait savoir qu'elle donne priorité aux études en faisant référence à sa famille. Selon Kaneza, les études lui permettent aussi d'avoir des connaissances et de développer de nouvelles habiletés dont la débrouillardise surtout que pour elle l'obtention d'un bon diplôme est conditionnée par l'appartenance à un parti politique et non aux compétences du candidat qui sont sanctionnées par la qualité du diplôme.

Kaneza précise en outre qu'elle n'a jamais eu d'information sur son orientation. L'important pour elle était de terminer et d'avoir un diplôme.

Au niveau de l'engagement comportemental, elle fait savoir qu'elle n'est pas régulière aux cours suite aux obligations familiales, mais qu'elle essaie de profiter le maximum possible quand elle va aux cours en privilégiant la prise de notes et en occupant une place stratégique (*Itongo*). Les mêmes obligations familiales l'empêchent de respecter le planning de temps qu'elle met en place. Néanmoins, elle profite au maximum du temps qu'elle trouve et rentabilise en particulier le temps du week-end.

Au niveau de l'engagement cognitif, elle précise qu'elle met en place des stratégies de mémorisation, des stratégies d'élaboration et des stratégies de contrôle.

Elle n'est pas intégrée sur le plan social et académique. Elle précise qu'elle n'a pas beaucoup de contacts avec beaucoup d'étudiants, et qu'elle travaille souvent isolément. En ce qui concerne l'intégration académique, elle précise que les professeurs ne les encadrent pas. En outre, elle précise qu'elle n'est pas fière de son orientation, mais qu'elle a seulement besoin de diplôme et de connaissances. Ainsi, l'interrelation, l'interaction et la combinaison entre toutes ces variables l'ont conduite à sa réussite.

2.1.5 Analyse monographique de Léonidas

a. Portrait sociodémographique de Léonidas

Le cas Léonidas correspond à l'interview n° 10. Cet étudiant est un garçon âgé d'une vingtaine d'années et est burundais. Il a ses deux parents. Ils sont 5 dans la famille. « *J'ai deux parents (…) nous sommes à 5 dans ma famille* » (LEON, 2033-2034). La famille est très pauvre, ses parents n'ont pas de moyens pour aider Léonidas à l'université, ils comptent plutôt sur lui. « *Mes parents sont pauvres, ils ne peuvent en rien m'aider à l'université. Ils comptent plutôt sur moi* » (LEON, 2035-2036). Quand Léonidas a eu son diplôme d'humanités, il aurait raconté à son oncle qu'il n'allait pas continuer parce que la bourse était petite. Son oncle lui avait promis de l'assister. « *Quand j'ai eu mon diplôme d'humanités, j'ai exposé à mon oncle que j'avais la chance de continuer mais je vais arrêter parce que la bourse de l'université est petite pour continuer mes études. Il m'a promis de m'aider jusqu'à la fin* » (LEON, 2037-2039).

Il s'est arrangé pour avoir son maquis[26] à l'université. Il lui payait aussi la restauration en lui donnant une certaine somme d'argent à la fin de chaque mois. Il l'a fait au début, malheureusement, il est mort. Il s'est organisé pour étudier en se cherchant un petit job pour compenser « *je ne sais pas comment il a procédé, il m'a cherché un maquis à l'université. Il m'a donné de l'argent au début pour me restaurer, et après, il est mort. Je dois m'organiser pour faire un petit job et aussi étudier* » (LEON, 2039-2041). Après la mort de son oncle, il a été très malheureux, parce que c'est bien lui qui assurait sa restauration. Il a fallu abandonner. « *La mort de mon oncle m'a déstabilisé, mais je ne pouvais pas abandonner. J'ai cherché un petit job pour me restaurer et pour le loyer, j'avais le maquis, ce n'est pas facile, ehh, c'est la vie* ».

b. Présentation de la perception de Léonidas sur l'origine de sa réussite

La réussite de Léonidas est la configuration de beaucoup de variables, notamment celles liées aux différentes raisons de s'inscrire aux études, l'intégration sociale et académique, et les variables liées au concept d'engagement, les conditions de vie constituant les préalables. Ce qui est aussi important à signaler pour le cas Léonidas, c'est un garçon qui est caractérisé par une détermination exceptionnelle. En effet, après la mort de son oncle qui le soutenait dans ses études, il n'a pas abandonné, il a plutôt développé un esprit de débrouillardise en se cherchant un job étudiant pour continuer ses études. « *Il me donnait de l'argent pour me restaurer, après il est mort. Je devrais m'organiser pour faire un petit job et aussi étudier* » (LEON, 2040-2042).

En ce qui concerne les raisons que Léonidas a mises en avant pour s'engager dans ses études, elles sont diversifiées et variées. « *Je dois étudier et terminer l'université d'abord pour ma vie. Je suis issu d'une famille pauvre, et sans diplôme, je ne pourrais rien faire* » (LEON, 2010-2012). Cette assertion nous laisse entendre que la meilleure vie est conditionnée par un diplôme supérieur selon Léonidas. C'est quelque part une lutte de survie. Cet extrait nous laisse entrevoir aussi, que le chemin le plus sûr pour avoir du travail, c'est le diplôme.

A partir de l'extrait ci-dessous, Léonidas fait savoir un certain favoritisme qui s'observe dans l'octroi du travail. Il est donné indépendamment de la compétence des gens, mais en fonction de leur appartenance politique.

« *Je le dis parce que tu sais que des fois, les ministères qui engagent priorisent les membres de leurs partis politiques indépendamment de leurs compétences* » (LEON, 2014-2016). Il met donc l'honnêteté en avant pour obtenir un bon travail rémunérateur en comptant sur les organismes qui pourraient l'embaucher en fonction des mérites et des compétences par le biais des examens. « *Si j'ai la chance qu'il y ait des organismes qui embauchent par des examens, je peux avoir un bon travail qui rémunère bien et cela honnêtement* » (LEON, 2012-2014).

[26] Le maquis : terme usité pour qualifier une cohabitation de deux étudiants dans une même chambrette, sur un même lit.

Léonidas est conscient de la misère dans laquelle se trouve sa famille, c'est pour cette raison qu'il manifeste un intérêt évident d'étudier pour sa vie et pour aussi aider sa famille. « *Je priorise mes études donc pour bien vivre et aider ma famille. Il y a des périodes où si on n'a pas quelqu'un qui touche son salaire et qui grignote un petit peu pour la famille, celle-ci peut même ne pas manger* » (LEON, 2016-2019).

Léonidas met en priorité les études pour acquérir les connaissances. A partir de ces connaissances, il pourrait avoir des perspectives, des initiatives privées notamment un aménagement d'une entreprise privée où il pourrait servir sa famille, amis et connaissances. Il présente en d'autres termes des projets pour l'avenir. « *Quand on a un diplôme supérieur, on peut avec les connaissances acquises aménager une entreprise privée où je peux servir ma famille, amis et connaissances. Je pourrais me débrouiller* » (LEON, 2019-2021). Avec le diplôme, il se sent valorisé dans la société. « *Si je réussis et que j'obtiens un diplôme, ça sera un grand honneur pour moi et pour ma famille. Cette dernière sait que si j'avance un pas, on avance ensemble. Je dois me distinguer par mon diplôme* » (LEON, 2027-2030).

En plus de ces raisons liées aux motifs d'engagement développées ci avant, Léonidas manifeste une motivation intrinsèque, un sentiment de détermination et d'efficacité personnelle. Il estime que la vie est un combat et qu'il faut de surcroît des sacrifices et qu'il en est capable. Il éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses dans ses cours. « *J'ai toute ma détermination et ma capacité pour avoir un diplôme et j'en suis capable. Je suis très content de mes cours, j'apprends des choses intéressantes pour ma vie* » (LEON, 2022-2025).

En ce qui concerne la dimension de l'intégration sociale et académique, il est conscient de la diversité qui caractérise le campus, il estime que l'interaction avec les amis est incontournable. « *Je devrais tout faire pour être en bons termes avec mes camarades de classe au campus. Vous voyez que le campus est un milieu cosmopolite, il n'est donc pas facile de s'y habituer, mais il faut le faire parce que c'est vraiment incontournable* » (LEON, 2099-2102). Il s'est aussi adapté aux pratiques d'enseignement. « *Progressivement, je me suis adapté à comment les professeurs transmettent leurs matières et à comment ils examinen*t » (LEON, 2110-2111). Par contre Léonidas regrette une absence d'encadrement, et l'inexistence d'une structure d'accueil. « *A l'université, l'enseignant se présente dans son cours, donne des notes, et beaucoup de notes et une fois que le cours est terminé, on programme son examen. Il donne son examen, et vous le rencontrez soit en deuxième session, soit dans la classe montante* » (LEON, 2131-2134). Le fonctionnement des services académiques et sociaux de l'université est seulement appris par les rites d'intégration qui sont le « baptême ». « *C'est par le baptême qu'on apprend la hiérarchisation des services de l'université. Il fallait un cadre reconnu par l'université pour nous accueillir et nous faire apprendre le fonctionnement de l'université* » (LEON, 2122-2124).

Après les raisons d'étude, les croyances motivationnelles, l'intégration sociale et académique, maintenant, c'est le tour de l'engagement de Léonidas dans ses études. La première dimension de son engagement auquel il met un accent particulier est l'engagement comportemental. Cet engagement se manifeste par les efforts que Léonidas fait quand il étudie. En effet, il ne croise pas les bras quoiqu'il soit surchargé pendant la journée. Comme il a la chance de loger au campus, il est autonome et en profite au maximum. Il rentabilise son temps.

> Nous étions presque tous les jours du lundi au vendredi avant et après midi. Cela ne signifie pas non plus que je croise les bras. J'ai la chance d'avoir un maquis au campus. Je profite des auditoires à l'université et j'organise mon temps comme je l'entends. J'essaie de rentabiliser mon temps d'étude au maximum. Je suis libre de mouvement (LEON, 2045-2049).

Il gère rationnellement son temps en entrecoupant son temps d'étude par des pauses. Selon Léonidas, « *On quitte les auditoires à 18 heures, et je me donne 30 à 45 minutes. Je commence à lire les notes de cours jusqu'à 20 heures du soir et je me donne 30 min de pause, et je continue jusqu'à 22 heures du soir* » (LEON, 2049-2051).

Pour lui, l'important c'est l'organisation et la fixation des objectifs à atteindre. Ainsi, sachant qu'il a peu de temps parce qu'il passe aussi son temps au job, il s'organise en fonction de ses disponibilités. Le week-end pour lui est aussi un moment propice pour maximiser son temps d'étude. « *Pour moi, il faut un objectif et une organisation. Je sais que j'ai un peu de temps, et je m'organise en conséquence. Pour les samedis et dimanches, c'est une particularité parce qu'il n'y a pas cours. J'essaie de maximiser mon temps d'étude* » (LEON, 2052-2054). Cet extrait montre encore une fois son sens de la planification et de la programmation. « *Comme la planification et la programmation du temps s'avèrent des éléments importants dans les études, j'essaie de faire un calendrier de travail tout en m'adaptant à ces contraintes. J'essaie de faire des planifications mensuellement* » (LEON, 2066-2069). Il planifie aussi son travail en se fixant le nombre d'heures qu'il s'est fixé par jour surtout pendant le week-end. « *Je me donne un forfait de 8 heures de travail* ».

Léonidas met en place aussi des stratégies cognitives et métacognitives. Il met en place des mécanismes pour étudier. Il s'est d'abord donné un objectif de ne pas s'absenter aux cours et d'occuper une place stratégique pour écouter et suivre l'intégralité des explications du professeur. « *La première chose, et j'en ai fait un objectif, c'est de ne pas s'absenter en classe. J'essaie de tout faire pour aussi occuper une place stratégique, la place de devant pour que je puisse suivre en intégralité les explications du professeur* » (LEON, 2075-2078).

Il se documente en cherchant des livres qui parlent de la théorie du cours. « *Je cherche des livres qui parlent de la théorie du cours* » (LEON, 2149-2150). Il se donne un horaire de travail. Le sujet essaie aussi d'organiser le contexte de son apprentissage en prenant bien ses notes de cours. Si par hasard, il trouve qu'il n'a pas de bonnes notes, il les emprunte à ses camarades de classe. Il se prépare d'avance à la session en évitant le risque de préparer la session la veille. Il lit au fur et à mesure avant d'affronter la session.

> La deuxième chose, c'est que j'essaie de mieux prendre les notes de cours. Si je trouve que je n'ai pas de bonnes notes, je les emprunte aux autres. Je ne prends pas évidemment le risque de préparer la session la veille. J'essaie de lire au fur et à mesure et l'avantage est que je me trouve suffisamment préparé pour affronter la session (LEON, 2079-2082).

En plus de l'organisation des apprentissages, il organise aussi ses informations. En effet, en lisant le syllabus, il focalise son attention sur les éléments qu'il juge importants. Pour se donner une idée de comment le professeur examine, il consulte les examens des années passées. Cela lui facilite la tâche, car il se présente à l'examen tranquillement. « *En lisant le syllabus de cours, je focalise mon attention sur les éléments que je juge importants. Et puis, je me presse à voir les examens des années passées, ça me fait une idée de comment, le professeur examine. Cela me facilite la tâche car je me présente à l'examen d'une façon tranquille* » (LEON, 2083-2088).

La dimension affective de l'engagement est explicitée par Léonidas. Il manifeste un sentiment de peur. Il estime que s'il échoue, ce serait une honte pour lui et sa famille. « *J'ai peur d'échouer parce que ça serait une honte pour moi et ma famille tant que celle-ci compte sur moi* » (LEON, 2060-2061).

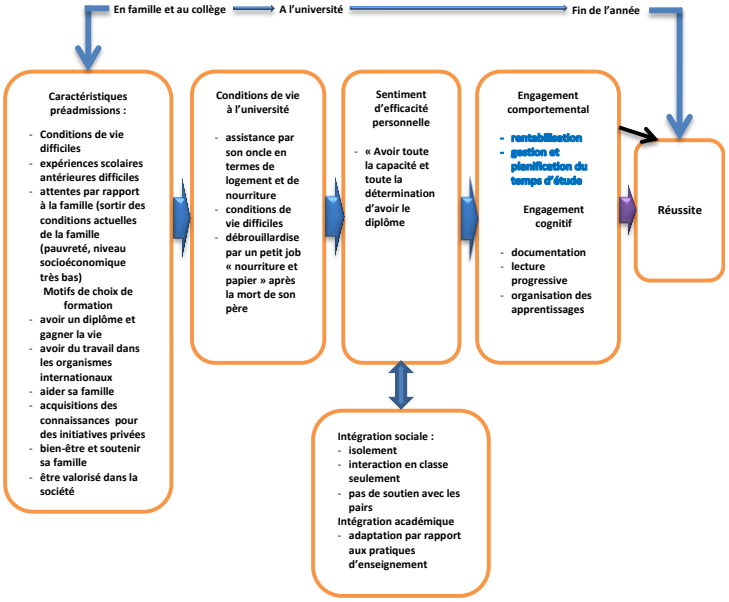


Figure 8. Perception de Léonidas sur l'origine de sa réussite

En synthèse, nous pouvons dire que la réussite de Léonidas est la résultante de l'interaction entre les variables liées à ses conditions de vie, des variables liées aux raisons de sa formation, des variables de type motivationnel et d'engagement (figure 8).

Léonidas n'a pas eu la chance que son oncle l'assiste jusqu'à la fin de ses études. Ses conditions de vie sont devenues insupportables après la mort de son oncle. Il n'a pas pour autant baisser les bras, il a combiné ses études avec un job pour pouvoir se restaurer et s'acheter du papier. Léonidas évoque quelques-unes des raisons qui l'ont poussé à se

former. Il voudrait décrocher un diplôme pour travailler dans une organisation non gouvernementale en vue de gagner sa vie et pour aider sa famille. Il met en avant les connaissances qui vont lui permettre de créer une entreprise privée pour sa vie et sa famille. Le diplôme que Léonidas pourra décrocher va lui permettre d'après lui d'être valorisé sur le plan social.

Léonidas présente en plus un sentiment de détermination et d'efficacité personnelle. Il s'estime avoir des capacités et des atouts qu'il faut pour avoir un diplôme.

Léonidas estime aussi que l'interaction avec les amis est incontournable dans un contexte de campus caractérisé par la diversité. Il s'est aussi adapté aux pratiques d'enseignement tout en regrettant l'absence d'encadrement en dehors des cours et l'inexistence d'une structure d'accueil pour les nouveaux étudiants. C'est par le baptême qu'ils apprennent le fonctionnement général de l'université alors que d'après lui il fallait un cadre. Après avoir avancé les principales raisons qui le poussent à faire une formation, s'être intégré à l'université et après avoir développé une dynamique motivationnelle pour ses études, Léonidas s'engage d'une façon effective dans ses études.

Sur le plan comportemental, c'est la rentabilisation, la gestion et la planification du temps d'étude. Sur le plan cognitif, c'est la mise en place des stratégies d'apprentissage. Il s'agit de la documentation, de l'organisation du contexte d'apprentissage (prise des notes), de se préparer aux examens par des lectures progressives des syllabus de cours et de l'organisation des informations par une focalisation des éléments saillants lors de la révision des notes et de la consultation des examens des années antérieures. Ainsi, malgré les conditions de vie qui ont empiré depuis la mort de son oncle qui le prenait en charge, Léonidas est parvenu à se débrouiller avec les moyens du bord et il a réussi ses épreuves.

2.2 Etude des monographies pour les Redoublants (FPSE)

2.2.1 Analyse monographique de Daniel

a. Portrait sociodémographique de Daniel

Le sujet n° 1 correspond à l'interview n° 2. Daniel est un garçon âgé d'une vingtaine d'années et est burundais. Il a repris la 10ème année au cours de sa formation au collège. Il reprend sa 1ère année à l'université du Burundi. C'est pour cette raison que nous l'avons choisi. Il vient d'une famille très pauvre et analphabète. Pour pouvoir s'inscrire à l'université, ses parents ont été obligés de vendre une vache. « *Mes parents ont vendu une vache pour que je puisse commencer l'université. Je devais pendant les premiers jours avoir des documents, m'inscrire et chercher une maison à louer* » (DA, 5680- 5681). A l'université, il loue une maison où il habite avec d'autres étudiants. Il se prend en charge pour se nourrir, se loger et s'acheter du papier pour ses cours. « *Après, j'ai cherché un logement. La vie n'est pas facile à Bujumbura. Je dois aussi manger et m'acheter du papier* » (DA, 5688-5689).

b. Présentation de la perception de Daniel sur l'origine de son échec

Daniel se trouve dans des conditions de vie difficiles à l'université comme l'extrait ci-dessus le montre, et il n'est pas parvenu à s'en sortir. Le sujet montre dans un premier temps l'utilité d'avoir un diplôme. L'obtention d'un travail est pour Daniel la raison de faire des études universitaires. « *Je priorise mes études pour avoir un diplôme et un bon travail* ». Par la suite, il change de face, il manifeste plutôt des motifs de désengagement dans ses études. La première raison évoquée est l'insatisfaction par rapport à son orientation, des sentiments d'impuissance qui ont d'ailleurs été des éléments catalyseurs de son échec.

> Je fais la faculté de psychologie, c'est bien, ehh, j'ai été obligé de faire la psychologie. J'avais choisi de faire l'économie. Je pensais la terminer ; avoir un bon travail et aider ma famille. J'ai fait le recours, mais mon recours a été toujours été traité négativement. Oui, je ne pouvais pas faire autrement. Les cours que nous suivons sont des cours de mémorisation. Au secondaire, je ne maîtrisais pas les lettres. Je ne me sens pas capable de réussir, je suis vraiment fatigué (DA, 5659-5665).

La deuxième raison est liée aux difficultés qu'il a connues au cours de l'année académique, il aurait perdu son père et sa sœur en pleine session. Cela a occasionné le développement d'un sentiment de désespoir et d'anxiété et il aurait même failli abandonner ses études. « *L'année passée, j'ai étudié dans de très mauvaises conditions. J'avais perdu mon père au début de l'année académique et ma sœur en pleine session, j'étais désespéré* » (DA, 5665-5667).

Par la suite, Daniel n'adopte aucun signe pour s'engager dans ses études. Il consacre peu de temps à ses études. Il rencontre des difficultés à gérer rationnellement son temps d'étude. « *Pendant la semaine, je consacre peu de temps à mes études parce que je me fatigue beaucoup* » (DA, 5611-5612). Cet extrait l'explicite davantage : « *Je n'ai pas de famille pour me soutenir, je dois travailler pour me loger et me restaurer. Il m'est donc difficile de m'organiser. Il importe de préserver beaucoup de temps aux études. (…) ainsi je ne parvenais pas à lire toutes mes notes avant de me présenter à l'examen* » (DA, 5614-5619).

Celui-ci en dit mieux : « *Il m'a donc été difficile d'organiser mon temps. Comme je ne pouvais pas terminer le mois avec ma petite bourse, j'ai servi au cabaret en plus de mes études. Je me fatiguais beaucoup. Je ne consacrais pas assez de temps pour mes études* » (DA, 5686-5688).

La deuxième raison avancée est liée aux difficultés de mieux gérer ses sources de distraction. Normalement, le week-end devrait être un moment propice pour maximiser son temps d'étude, mais c'est pour lui une opportunité de rendre visite à ses amis. « *Le week-end, je fais un effort, mais n'empêche que je prends du temps pour aller rendre visite à mes amis, ce qui me prend un peu de temps quand même* » (DA, 5612-5614).

Ainsi, il se caractérise par l'absence aux cours et ne rend pas ses travaux à temps et n'est jamais en ordre avec les notes de cours. « *Il m'est impossible de me présenter régulièrement aux cours et d'être en ordre avec les notes de cours et de les étudier* » (DA, 5626-5627).

Il ajoute : « *je m'absentais souvent en classe parce que je n'avais pas de choix. Je ne préparais pas mon examen comme je le voulais. Je ne rendais pas mes travaux à temps* » (DA, 5689-5691). Et même quand il lui arrivait de se présenter aux cours, il ne trouvait pas une bonne place pour bien écouter le professeur et bien prendre notes car il avait des difficultés de déplacement. Par ailleurs, il n'était pas satisfait du contenu de sa formation « *La première difficulté est que je ne trouve pas une bonne place pour bien prendre mes notes et écouter le professeur. J'arrive au campus fatigué et je rentre aussi très épuisé parce que je suis des choses que je ne comprends même pas assez* » (DA, 5628-5631).

Il lui est en plus difficile de trouver un bon environnement de travail pour mieux se concentrer et pour mieux travailler. « *Quand j'arrive à la maison, je ne peux pas me concentrer. C'est dur de trouver même un bon endroit pour travailler et résumer mes notes de cours* » (DA, 5631-5633).

En ce qui concerne l'intégration de Daniel sur le site universitaire, il importe de préciser de prime abord qu'il n'avait ni de parentés ni de familles proches quand il a pris l'option de s'inscrire à l'université. « *Comme je vous le disais, je n'avais pas de parentés ou de familles proches ici à Bujumbura* » (DA, 5648-5649).

Il a connu des difficultés de tous ordres et en particulier des difficultés liées au logement. Il avait peur d'affronter l'université et développait un sentiment d'anxiété. « *Là où je suis allé demander un logement, non seulement qu'il y avait des problèmes au sein de cette même famille, mais aussi c'était loin du campus. J'avais peur d'affronter l'université, parce qu'à l'université, les études sont difficiles* » (DA, 5651-5652).

Il n'interagissait pas du tout avec ses amis de classe, parce qu'il les rencontrait seulement en classe. Il était en plus caractérisé par son isolement et ne bénéficiait pas de soutiens de ses pairs :

> Je ne connais personne d'administration. Je ne sais pas comment m'en sortir parce que je me sens seul. Je ne suis jamais choisi dans les travaux de groupe. Peu d'étudiants me connaissent, peu d'enseignants me connaissent. Quand je les rencontrais à l'extérieur, ils ne s'intéressaient pas à moi. Ils ne me connaissaient pas du tout (DA, 5657-5661).

Nous le sentons aussi à travers cet extrait : « *j'ai eu des difficultés d'avoir des informations administratives pour les inscriptions. Je n'avais pas d'amis pour m'aider. J'ai surtout des difficultés pour comprendre comment m'organiser pour mes études surtout que le système d'enseignement est différent* » (DA, 5672-5675).

Il importe aussi de signaler qu'il n'existe pas de structure d'accueil à l'université. « *Ehhhh, vous parlez de quelle structure d'accueil ? L'université du Burundi ne fait absolument rien pour l'accueil des nouveaux étudiants* » (DA, 5677-5678).

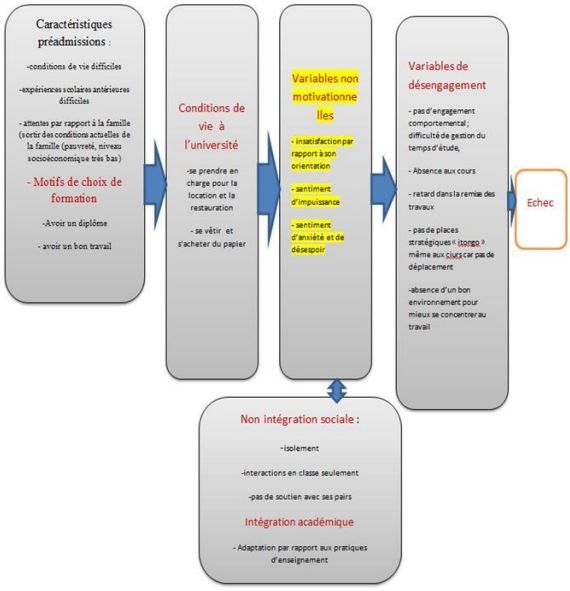


Figure 9. Perception de Daniel sur l'origine de son échec

En synthèse, Daniel se retrouve en situation d'échec pour essentiellement les raisons suivantes. Les conditions d'étude sont très précaires. Il se prend en charge pour tous ses besoins fondamentaux (se loger, se nourrir, se vêtir) et s'acheter du papier et des syllabus pour ses cours alors que les moyens sont très insuffisants. Bien que Daniel avance comme raisons de sa formation, le décrochage du diplôme pour occuper un bon poste de travail, il manifeste un sentiment d'insatisfaction par rapport à son orientation, un sentiment d'impuissance, un sentiment d'anxiété et de désespoir. Il a peur d'affronter l'université. Il n'a pas assez de temps pour mieux gérer et rentabiliser son temps d'étude. Il s'absente aux cours et ne rend pas les travaux à temps. Il se sent isolé et n'interagit pas avec ses camarades de classe sauf quand ils se rencontrent aux cours (figure 9).

Au final, l'interaction de toutes ces variables s'est soldée par son échec.

2.2.2 Analyse monographique de Dushime

a. Portrait socio-démographique de Dushime

Le cas Dushime[27] correspond à l'interview n° 4 (FPSE). Cet étudiant est un garçon âgé d'une petite vingtaine d'années et est burundais. Il a raté sa première année et il la recommence. C'est pour cette raison que nous l'avons choisi. Il est issu d'une famille formée de 6 personnes dont il est le cadet. Sa famille est analphabète, mais elle a des revenus suffisants parce que c'est une famille de commerçants. Ses frères et sœurs ont tous étudié. « *Mes parents n'ont pas étudié, mais mon père est un commerçant. Il a compris bien avant l'importance de l'école, c'est pourquoi tous nos frères et sœurs ont étudié* » (DU,

[27] Nous avons changé son âge et le métier de son père pour préserver son anonymat.

5901-5903). Il aurait étudié dans un collège communal parce qu'il ne voulait pas reprendre la 6ème primaire. Ils savent que la bourse est insignifiante, et il lui faut un coup de main. Il n'a aucune difficulté financière. En termes de logement et de nourriture, il n'a pas non plus de difficultés. Il loge au campus avec un ami et se restaure aussi au campus. Il est très intégré et a beaucoup d'amis. Bref, il est dans de bonnes conditions d'étude.

> J'ai un maquis au campus, je suis en bonne relation avec mon cohabitant. Je me suis arrangé pour avoir une carte de restauration, et je me restaure au campus. Mes frères et sœurs savent que la bourse est insignifiante, ils me font de l'argent. Mon père aussi me donne de l'argent. Je suis vraiment dans de bonnes conditions (DU, 5905-5909).

En synthèse, Dushime est dans des conditions acceptables d'étude.

b. Présentation de la perception de Dushime sur l'origine de son échec

Dushime avance comme première raison qui le pousse à donner la priorité aux études, l'acquisition des compétences pour enseigner en secondaire. Il aspire à être enseignant au terme de sa formation. « *Je donne la priorité à mes études pour avoir des compétences pour enseigner en secondaire. Au terme de ma formation, je serai enseignant* » (DU, 5884-5885).

Dushime voudrait aussi se rendre utile à la société en inculquant des connaissances à ses élèves. Il est conscient d'avoir été formé par d'autres personnes, il sent une responsabilité de former à son tour les autres. « *Je m'engage dans mes études pour que finalement, je puisse me rendre utile à la société en inculquant des connaissances à mes élèves. J'ai été formé par les autres, pourquoi pas ne pas former les autres* » (DU, 5885-5887).

La troisième raison est que selon Dushime, l'instruction offre de l'apprentissage de la connaissance et de la réflexion. Les idées, les réactions, les attitudes différencient selon le sujet une personne qui a étudié d'une autre qui n'a pas étudié. « *L'instruction offre l'apprentissage de la connaissance et de la réflexion. En fait, les idées, les réactions, les attitudes différencient une personne qui a étudié et une autre non instruite* » (DU, 5888-5890).

Les études permettent d'avoir une aptitude humaine fondamentale comme le courage, la discipline. Selon Dushime, si on est instruit, on a une aptitude à contenir les émotions, on mesure nos gestes et notre langage : « *les études nous permettent d'avoir une aptitude humaine fondamentale comme le courage et la discipline. Si on est instruit on a une aptitude à contenir nos émotions. On mesure nos gestes et notre langage* » (DU, 5890-5892). Il ajoute en plus que la formation permet d'améliorer l'expression orale et écrite. « *La formation nous permet d'améliorer nos expressions orales et écrites* » (DU, 5892-5893).

La dernière raison qu'il avance est fonction de l'importance qu'il accorde au métier d'enseignant. Le sujet évoque notamment les bienfaits du métier d'enseignant dont le respect, la personnalité et la dignité humaine : « *l'enseignement est un bon métier. C'est un métier qui te donne du respect. Les enseignants sont des gens qui ont des obligations, qui se respectent, qui ont une personnalité, qui sont dignes* » (DU, 5893-5895).

Il est important de signaler que Dushime n'est pas responsable quant au contrôle du déroulement de ses apprentissages. Cette situation le met dans un inconfort total et contribue à son échec. « *Je ne maîtrise pas vraiment ce que je fais, je suis débordé* » (DU, 5910-5912)

Pour atteindre les objectifs mentionnés, il adopte différentes stratégies. La première stratégie qu'il met en place est la stratégie de planification. Il estime notamment le temps nécessaire pour lire tout le syllabus. Avant tout, il essaie de survoler le travail à faire, la table de matière, les objectifs d'apprentissage. « *Comme j'avais beaucoup de notes en psycho et qui me demandaient beaucoup de temps, j'estimais le temps nécessaire pour lire tout le syllabus. Bien avant j'essayais de survoler le travail à faire, la table de matière, les objectifs d'apprentissage* » (DU, 5915-5918). La deuxième stratégie qu'il met en place, est une stratégie de contrôle. Il s'évaluait, et essayait de voir si les pages qu'il s'était fixées à lire sont terminées. « *Par après, je m'évaluais, et j'essayais de voir si les pages que je me suis fixées à lire et écrire sont terminées* » (DU, 5919-5920). La troisième stratégie qu'il a mise en place est une stratégie de régulation.

Cette stratégie est adoptée surtout pendant la période de l'examen. Il essayait de solliciter la collaboration de ses camarades pour s'entraider mutuellement. « *J'essayais de voir les camarades avec qui je pourrais collaborer et travailler ensemble surtout pendant l'examen* » (DU, 5920-5921). Enfin, Dushime s'est créé un bon environnement de travail. Il révisait ses cours dans l'amphithéâtre de la faculté d'économie, dans la cave, parce que c'est un endroit calme où les étudiants se donnaient eux-mêmes des règles pour instaurer l'ordre et la sécurité. « *Je devrais aussi étudier dans l'amphithéâtre de la faculté d'économie, dans la cave, parce que c'était calme et les étudiants se donnaient eux-mêmes des ordres pour instaurer l'ordre et la sécurité* » (DU, 5922-5925).

Mais, il est important de noter que toutes ces stratégies sont prises pendant la période des examens. Il était difficile pour lui de se concentrer pendant la semaine et d'être rigoureux avec l'emploi de son temps. Cela laisse entrevoir que Dushime ne révise pas ses cours régulièrement et se retrouve finalement à la veille des examens avec des notes qu'il ne peut pas réviser et lire toutes. Ce qui entraînerait l'échec. « *Je le faisais en période d'examen. Il m'était vraiment difficile de me concentrer pendant la semaine et d'être rigoureux avec l'emploi du temps. Je me retrouvais avec beaucoup de notes* » (DU, 5925-5928). Cet extrait en explicite davantage : « *quand on a une session, je prends beaucoup de temps mais en semaine je fais quelques heures, parce que je suis impliqué dans beaucoup d'activités* » (DU, 5975-5977).

Concernant la variable d'intégration sociale, Dushime a rencontré beaucoup de connaissances et n'a pas eu de difficultés particulières. Il a été soutenu et était en interaction avec ses pairs. Il aurait été informé dès le début sur les modalités pratiques d'inscription, comment chercher les documents administratifs. Certains étudiants s'étaient organisés pour lui montrer les auditoires, comment s'organiser et comment prendre des notes.

> Quand je suis venu à l'université, j'ai rencontré d'autres étudiants. Je connaissais beaucoup d'entre eux. Je n'ai pas eu de difficultés particulières. Ils m'ont vraiment aidé et soutenu. Dès le début (…) ils m'ont donné des informations dures sur les modalités d'inscription, comment chercher les documents administratifs (…) certains étudiants se sont organisés pour me montrer les auditoires, comment s'organiser et comment prendre notes. J'ai vraiment un cercle, je n'ai pas de soucis franchement (DU, 5931-5938).

Tout compte fait, Dushime s'est retrouvé en situation d'échec. Pourtant, il était en position de réussite si on s'en tient aux variables de réussite et d'échec (sauf pour le volet préparation à temps, avant la période d'examens ?). Il aurait été victime, selon lui, du règlement académique qui régit l'université du Burundi.

> Dans le cours de sociologie générale, j'ai eu un trois sur vingt (3/20). C'est une note d'exclusion qui équivaut à trois notes en dessous de dix selon le règlement académique de l'université du Burundi. J'avais une bonne moyenne, mais la loi a été trop contraignante à mon égard. J'ai été découragé (DU, 5951-5954).

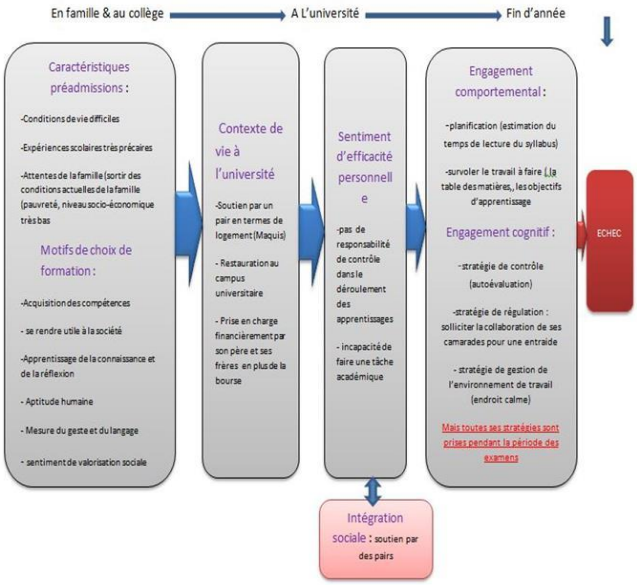


Figure 10. Perception de Dushime sur l'origine de son échec

La figure 10 montre que Dushime était dans de très bonnes conditions. Il n'avait aucune difficulté sur le plan financier car il était soutenu par son père commerçant et ses frères et sœurs. Il bénéficiait un plus d'un logement au campus. Mais, bien avant cela, Dushime manifeste une série de représentations de ce qu'il vient chercher en formation. Il s'agit entre autres de l'acquisition des connaissances, de l'apprentissage de la connaissance et de la réflexion, de l'aptitude humaine, de la mesure du geste et du langage, de se rendre utile à la société, et du sentiment de prise de position sociale. Son échec par contre serait dû au phénomène de démotivation, qui est caractérisé pour le cas Dushime par un manque de

responsabilité de contrôle dans le déroulement de ses apprentissages et de l'incapacité manifeste de faire une tâche académique. Bien que Dushime ait été intégré sur le plan social par l'interaction avec ses pairs, il ne s'est pas engagé sur le plan cognitif. Les différentes stratégies de planification, de contrôle, de régulation, de gestion de l'environnement de travail ont été prises pendant la seule période des examens. La combinaison et l'interaction de tous ces facteurs ont été à la base de Dushime.

Analyse monographique de Dismas

a. Portrait sociodémographique de Dismas

Le cas Dismas[28] correspond à l'interview n° 1 (FPSE). C'est un garçon âgé d'une petite vingtaine d'années et est burundais. Il a raté sa première année et il la recommence. C'est pour cette raison que nous l'avons choisi. Il a fait ses humanités générales au collège communal. Il vient d'une famille pauvre, sans revenus suffisants. Ses parents l'ont supporté au primaire et au secondaire, mais à l'université, ils n'en sont pas capables.

> Les parents ont joué leur rôle de parents. Ils m'ont soutenu quand j'étais au primaire et au secondaire. Je mangeais et je logeais, je n'avais pas dans tous les cas beaucoup de soucis. Quand je suis venu à l'université, mes parents ne pouvaient pas me supporter parce qu'ils n'avaient pas de moyens pour me supporter (DI, 5607-5610).

Il compte sur sa bourse comme source de revenus. Il se prend en charge pour le logement et la restauration et combiner les études avec un job étudiant.

> La seule source de revenus que j'avais est la bourse. Elle est petite et ne peut pas suffire pour louer la maison, se restaurer, se vêtir et acheter les syllabus, le papier pour écrire, le déplacement, etc. Je me suis débrouillé autrement parce qu'abandonner n'était pas une solution. J'ai cherché à servir au cabaret en ville et c'est de cette façon que je vivais (DI, 5611-5615).

b. Présentation de la perception de Dismas sur l'origine de son échec

L'échec de Dimas est en grande partie lié aux conditions dans lesquelles il se trouve. Il est caractérisé en plus par un sentiment d'impuissance et de désespoir. Ses conditions de vie et son sentiment d'impuissance et de désespoir le poussent à ne pas s'investir dans la tâche. Ne trouvant pas de soutien de ses pairs, la situation empire et Dismas se retrouve en échec.

Nous entrons maintenant dans le détail pour comprendre à fond l'échec de Dismas. Premièrement, le sujet présente les raisons de faire les études. Les raisons avancées sont le bien-être, c'est-à-dire bien vivre et prendre en charge sa famille en termes de nourriture et de logement. Il a peur en plus de mettre sa vie en danger s'il ne décroche pas son diplôme. « *Je donne priorité à mes études car si par hasard je ne décroche pas de diplôme, ma vie serait en danger. Avec le diplôme, on espère bien vivre. Je peux avoir de quoi manger et nourrir ma famille* » (DI, 5582-5584).

[28] Nous avons changé son âge pour préserver son anonymat.

Malheureusement au lieu de s'investir dans ses études pour avoir son diplôme, il manifeste plutôt un sentiment d'impuissance et de désespoir, une perception d'anxiété occasionnée par le système d'enseignement et en particulier le règlement académique en termes de définition de la réussite et de l'échec. « *Néanmoins, je n'espère pas en avoir. J'ai peur que cette année, je risque d'échouer. Je me sens vraiment découragé du système. Pour réussir, il faut en moyenne deux sous dix avec plus de 55 %. Si je reste avec les mêmes enseignants, je me sens impuissant et découragé pour réussir* » (DI, 5585-5587).

D'autres signes de non investissement aux études se remarquent par les difficultés de présence aux cours. « *Il m'arrivait de travailler toute la nuit. Le lendemain, je devais m'absenter, parce que j'étais très fatigué et surmené à cause du (manque de) sommeil* » (DI, 5590-5592).

Il avait aussi des difficultés à gérer rationnellement son temps d'étude. « *J'avais vraiment mis en place des calendriers de travail. Seulement, je ne parvenais pas à les respecter. Je vous ai dit que j'avais un problème de temps* » (DI, 5596-5597). Cet extrait est plus illustratif : « *je manquais de temps pour réviser ma matière. Quand je rentrais du campus, je devrais chercher à manger et je me retrouvais vers la fin de la journée sans rien faire de l'académique* » (DI, 5659-5661). Il y avait en plus une difficulté de gestion de la distraction : « *le week-end, je m'occupais des tambours et des festivités du quartier. J'étais chaque fois interpellé, je ne pouvais pas me désister (ou résister ?)* » (DI, 5661-5663).

Dismas n'envisageait pas en outre des stratégies d'apprentissage pour réussir. Il ne s'organisait pas pour réviser ses cours régulièrement et se retrouvait à la veille de la session avec une pile de notes. Il se retrouvait donc dans une situation où il n'était pas en mesure de parcourir toutes les notes de cours et de faire des résumés. « *Je n'avais pas assez de temps pour réviser les cours régulièrement. Je me retrouvais à la veille de la session avec un tas de pile de notes. Il m'était donc impossible de parcourir toutes mes notes et de faire des résumés* » (DI, 5599-5601).

Il n'avait pas de stratégie pour se créer un bon environnement de travail où il pouvait se concentrer pour mieux travailler. « *Si je trouvais un peu de temps pour l'étude, je n'avais pas assez d'espace pour étudier à la maison. Je ne pouvais pas me concentrer au quartier, il y avait beaucoup de gens dans mon entourage. Ils dérangeaient beaucoup* » (DI, 5663-5666).

Ainsi, le fait de ne pas avoir de stratégies de travail ont conduit le sujet à la procrastination. Il se caractérisait chaque fois par la mauvaise habitude de reporter au lendemain. « *Je programmais des choses à faire la journée, mais je me retrouvais avec un bilan négatif le lendemain, et j'esquivais chaque fois, je reportais pour le jour suivant* » (DI, 5657-5659).

En ce qui concerne la catégorie d'intégration sociale et académique, le sujet se trouvait dans une position inconfortable. Comme il était externe, il n'était pas associé dans des équipes pour travailler en groupe. Il était isolé et se sentait coupé du monde. Il manquait des informations sur le plan académique. « *J'étais isolé, j'étais coupé du monde. Dans mon quartier, il y a peu d'étudiants. Des étudiants formaient des groupes de travail et je*

manquais souvent d'équipe. Personne ne se souciait de moi. Je manquais des informations sur le plan académique ; j'étais vraiment sous informé » (DI, 5626-5629). A travers cet extrait, nous sentons une fois de plus que le sujet n'était pas intégré du moins sur le plan social. « *Je ne parvenais pas à avoir des examens des années passées. Quand je révisais mes cours, je manquais d'amis pour m'expliquer* » (DI, 5646-5647).

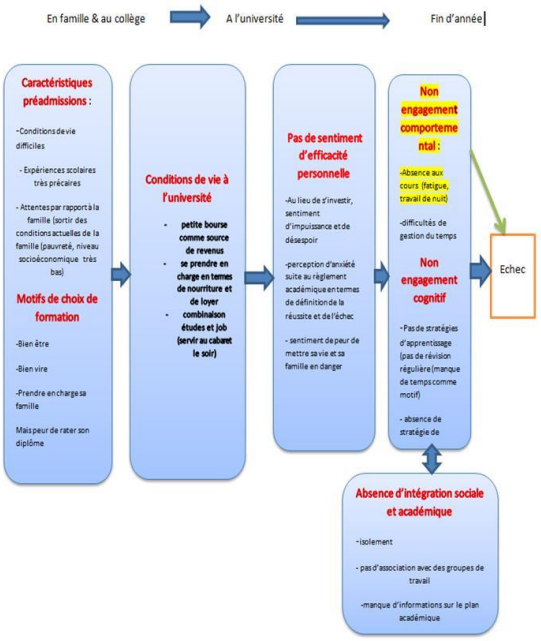


Figure 11. Perception de Dismas sur l'origine de son échec

La figure 11 montre que l'échec de Dismas est le résultat de la combinaison et de la configuration de plusieurs catégories de variables. Il ressort de ses entretiens qu'il a fait ses études dans des conditions très dures. En effet, sa famille est pauvre et ne pouvait pas le supporter pour ses études. Ainsi, il s'est pris en charge dans ses études en termes notamment du logement et de la nourriture avec une bourse insignifiante. Il a été obligé de combiner les études avec un job étudiant, ce qui n'a pas été facile pour lui.

Néanmoins, Dismas présente des motifs valables de s'adonner à la formation. Il évoque entre autres raisons son bien-être, et la prise en charge de sa famille qui est en situation d'extrême pauvreté. Malheureusement, il a peur de ne pas décrocher le diplôme et par conséquent de mettre sa vie en danger et celle de sa famille. Ainsi, au lieu de s'investir, il manifeste plutôt un sentiment d'impuissance et de désespoir, une perception d'anxiété causée par le système d'enseignement et en particulier la rigueur du règlement académique dans sa définition de la réussite. Bien plus, il ne s'engage pas dans ses études ni sur le plan comportemental, ni sur le plan cognitif. Comme il combine ses études avec le job étudiant, il se fatigue et s'absente souvent aux cours, et a des difficultés à planifier et gérer son temps d'étude et habite dans un environnement qui ne lui permet pas de se concentrer.

Dismas n'adopte pas de stratégies pour mieux apprendre, il ne révise pas ses cours régulièrement et se retrouve à, la veille de la session avec une pile de notes qu'il ne peut pas lire toutes et terminer avant de se présenter à l'examen. Il a une mauvaise habitude de reporter ce qu'il demande de faire pour le lendemain, en plus il est isolé et coupé du monde extérieur et ne s'associe pas aux autres pour travailler et collaborer en groupes. La combinaison de tous ces facteurs a été à la base de son échec.

2.3 Analyse monographique des cas (FLSH)

2.3.1 Analyse monographique de Nahayo

a. Portrait sociodémographique de Nahayo

Le cas de Nahayo[29] correspond à l'interview n° 1 des étudiants de la Faculté des Lettres et sciences humaines de l'université venant des collèges communaux. C'est un garçon âgé entre 25 et 30 ans. Il est burundais. Il a réussi sa première année d'étude, et c'est pour cette raison que nous l'avons choisi. Il est l'aîné et issu d'une famille rurale analphabète à niveau socioéconomique très bas et celle-ci est incapable de le soutenir matériellement et financièrement. Par contre, elle est fière de la formation que son fils reçoit à l'université.

« *Quand je suis venu à l'université, les parents m'ont soutenu moralement, parce qu'ils ont été contents et m'ont encouragé à faire l'université. Ils sont sans moyens, ils ne pouvaient pas me soutenir matériellement* » (NA, 3417-3419). Nahayo habite avec son cousin au campus universitaire dans un « maquis », mais se restaure à l'extérieur du campus. Il est soutenu par son frère en termes de restauration. Il lui donne une petite somme à la fin du mois pour se restaurer et s'acheter du papier. Le reste de ses besoins est comblé par la bourse. « *J'habite au campus avec mon cousin, il m'a beaucoup aidé sinon il me serait difficile de me loger et de me restaurer. Je me restaure à l'extérieur du campus et mon grand frère me fait une petite somme d'argent pour me restaurer et il m'achète aussi du papier* » (NA, 3421-3424).

b. Présentation de la perception de Nahayo sur l'origine de sa réussite

Le discours de Nahayo 1 (FLSH) révèle que sa réussite est le résultat de la combinaison des variables réparties en trois catégories. La première catégorie englobe les variables liées à ses conditions de vie à l'université, la deuxième catégorie renferme les variables qui influencent l'engagement envers ses études, c'est-à-dire des variables de type but(les raisons d'études), la valeur accordée à ses études, le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction par rapport à sa formation et l'intégration sociale. La troisième série de variables contient les variables d'engagement envers ses études (engagement comportemental et engagement cognitif qui se traduisent en termes de stratégies cognitives et métacognitives. Précisons que l'engagement cognitif (les stratégies cognitives et métacognitives) constitue l'élément déclencheur pour la réussite de Nahayo.

[29] Vu son âge, l'étudiant n'a pas sans doute évoqué les difficultés qu'il aurait rencontrées au primaire et au secondaire (probablement qu'il a dû recommencer plusieurs fois).

En ce qui concerne les conditions de vie, elles lui ont permis de vivre, de s'organiser et de s'adapter. Il a été soutenu par son cousin en termes de logement (système de maquis au campus), mais il se restaurait à l'extérieur du campus avec cette fois-ci le soutien de son grand frère. « *Je me restaure à l'extérieur du campus et mon grand frère me fait une petite somme d'argent pour me restaurer et il m'achète aussi du papier* » (NA, 3423-3424).

Quant à la deuxième série de variables (les variables qui influencent l'engagement envers ses études), Nahayo évoque dans un premier temps les raisons qui l'ont poussé à s'engager dans ses études. Nous constatons qu'elles sont diversifiées.

La première raison avancée par Nahayo est l'acquisition des connaissances. « *Ceci me donne du courage, je suis excité, et motivé parce que atteindre ces objectifs, c'est pour moi, la vie, le bonheur, la prospérité. Ainsi, je priorise mes études pour avoir des connaissances* » (NA, 3392-3394).

Bien plus, Nahayo manifeste un sentiment d'intérêt à transférer ses connaissances pour un usage ultérieur. « *J'ai besoin d'acquérir des connaissances pour être rentable dans ma carrière professionnelle, je serai content de réutiliser mes connaissances. Il ne faut pas apprendre pour apprendre* » (NA, 3398-3401).

Nahayo évoque aussi la raison d'une vision de compréhension et d'analyse de la réalité qui pour lui justifie la différence entre un intellectuel et un non instruit. « *Ensuite, les études nous permettent d'avoir une vision de compréhension et d'analyse de la réalité. C'est pour cette raison qu'on diffère des gens qui n'ont pas étudié* » (NA, 3401-3403).

Nahayo évoque en outre une raison du bonheur, du bien-être et de soutien familial. Il aspire à être embauché pour servir la nation et ainsi avoir des ressources financières pour son bien-être, son bonheur et pour soutenir sa famille. « *A la fin de mes études, je vais avoir un diplôme et je vais être engagé comme fonctionnaire de l'Etat, pour servir la nation et aussi pour avoir les moyens pour mon bien être, c'est-à-dire pour avoir des moyens, être heureux et servir ma famille* » (NA, 3395-3398). Le soutien de sa famille est aussi explicité à travers cet extrait : « *Mes parents commencent à y voir clair et m'encouragent pour progresser et aller de l'avant. Ils savent qu'une fois que je termine et que j'ai un bon emploi, ils vont souffler un peu* » (NA, 34107-3409).

La variable de sentiment de compétence personnelle influence aussi Nahayo à s'engager dans ses études. Il estime être capable d'atteindre ses objectifs parce qu'il en est capable, et aurait tous les atouts pour y arriver et présente par conséquent une ferme conviction d'avoir son diplôme. « *J'ai donc cette ferme détermination de réussir pour atteindre ces objectifs surtout que je suis l'aîné de la famille et que l'avenir de ma famille en dépendra. Je dois y arriver et j'en suis capable, j'ai tous les atouts, et je reste convaincu que je vais avoir un diplôme* » (NA, 3410-3413).

Le sentiment de satisfaction par rapport au choix de sa formation qu'exprime Nahayo lui permet aussi de s'engager dans ses études. Selon Nahayo, les cours de la faculté lui donnent des ouvertures sur le marché du travail. « *Je trouve aussi intéressant de m'engager dans mes études compte tenu des cours de ma faculté, ils me donnent une opportunité d'avoir des ouvertures sur le marché du travail* » (NA, 3403-3406).

L'engagement dans ses études est aussi influencé enfin par son intégration sociale. Le sujet reconnaît avoir été assisté par ses amis pour son inscription, son logement.

> En ce qui me concerne au niveau de l'intégration sociale, j'ai été beaucoup plus aidé par mes amis qui avaient terminé les humanités une année avant moi. J'ai dû recourir à eux pour les inscriptions, les documents administratifs pour l'inscription, etc. ils m'ont aussi aidé à chercher un logement, c'est par cette voie que j'ai eu un maquis. Je leur dois vraiment une reconnaissance (NA, 3485-3489).

Leurs interactions se manifestent aussi à travers le travail d'équipe. « *Au fur et à mesure que vous vous asseyez ensemble, vous devenez des amis. Il suffit qu'on vous donne un travail à faire en équipe, vous devenez des amis* » (NA, 3489-3491).

Par contre, le sujet éprouve des difficultés à s'adapter à l'enseignement et à la formation universitaire. L'inadaptation à ce système pour le sujet est liée à une distinction qu'il fait entre le système d'enseignement au secondaire et à l'université. Le sujet ne s'adapte pas du tout à ce changement de système.

> Les méthodes d'enseignement à l'université demandent une adaptation parce qu'elles diffèrent de celles de l'enseignement secondaire. Il suffit de voir comment les cours sont transmis à l'université du Burundi, comment les évaluations se font, la qualité des enseignements par rapport à la qualification des enseignants, le matériel à la disposition de l'université pour conclure que les systèmes diffèrent, (…) en conclusion, tout ça demande du temps (NA, 3503-3517).

Ainsi, le sujet ne s'est pas intégré sur le plan académique.

L'étape suivante concerne l'investissement, l'engagement de Nahayo envers ses études. Cet engagement se traduit par la dimension comportementale et cognitive. L'engagement comportemental se traduit selon Nahayo par le temps qu'il consacre à ses études, à la gestion des sources de distraction, à la planification et à la gestion de son temps. Nous le sentons à travers les extraits ci-dessous.

> Pour avoir un diplôme, il faut effectivement s'investir en termes de temps. Je réserve au moins 5 heures d'étude personnelle par jour. Je mets de côté tout ce qui peut me déstabiliser, me perturber pour une bonne organisation de mon temps. Pour bien travailler à l'université, j'établis un horaire personnel de travail. Evidemment, je le confectionne en fonction de l'horaire proposé par la faculté. Dans mes horaires, je réserve un temps pour l'étude et bien sûr un gros morceau, un temps pour le sport, un temps pour manger, un temps pour rendre visite à mes amis quand je trouve ça nécessaire (NA, 3429-3438).

L'autre dimension de l'engagement concerne l'engagement cognitif qui se traduit par les stratégies cognitives et métacognitives. Bien que les autres variables citées plus haut aient joué un rôle important dans la réussite de Nahayo, l'accent particulier a été mis sur ses stratégies cognitives et métacognitives.

Ce qui est fondamental pour lui, c'est de mettre en avant les stratégies d'apprentissage pour bien réussir. « *Chaque personne doit avoir ses stratégies consciemment ou même inconsciemment, j'ai toujours mis en avant mes stratégies de travail l'année passée, ce qui m'a permis de réussir* » (NA, 3450-3452).

Il évoque la discipline comme l'élément central qui amène à tout projet de réussite, surtout qu'il est exposé à beaucoup de choses qui pourraient lui faire perdre beaucoup de temps. « *La première stratégie qu'il faut et que j'ai adoptée est la discipline. Etre discipliné est la base dans tout projet, surtout qu'à notre âge, nous avons beaucoup de choses qui nous font perdre beaucoup de temps* » (NA, 3452-3454).

Il apprécie une personne qui a des bons principes dans la vie. Pour cette raison, il ne s'absente jamais au cours sauf pour des cas de maladie. Il se donne en plus une obligation d'occuper une place stratégique en classe pour bien prendre les notes et écouter les explications du professeur surtout qu'il habite au campus universitaire.

> Il faut des principes dans la vie et de bons principes et le reste va de soi. Sauf en cas de maladie, je ne m'absente jamais en classe. Je dois prendre une place qui m'avantage pour les explications du professeur et pour une bonne prise de notes, surtout que j'habite au campus (NA, 3457-3460).

Il adopte une stratégie de bien organiser ses notes de cours, il y consigne les explications du professeur avec des couleurs diversifiées. Au-delà d'une bonne prise de notes, il n'hésite pas à poser la question au professeur ou à son camarade de classe, même à la sortie de classe avant qu'il n'oublie.

> Dans mes notes, il y a plein de couleurs, je consigne les explications du prof dans mes notes, je dois les consigner dans mes notes avec un cachet particulier. Dans le cours, à une chose que je ne comprends pas, je pose la question au professeur. Si je ne suis pas convaincu, je n'hésite pas de poser la question à mon camarade de classe à la sortie avant même que je n'oublie (NA, 3458-3463).

Nahayo illustre comment il organise ses apprentissages. Il n'attend pas la programmation de l'examen, il révise régulièrement ses cours. Bien plus, en lisant ses notes de cours, il ne se perd pas dans les détails, souligne les points qu'il juge importants et se concentre, et mémorise l'essentiel.

> Ce que j'ai toujours évité, c'est de commencer à réviser mon cours alors qu'il est déjà programmé. Je révise et résume mon cours au fur et à mesure. Les deux semaines de révision que l'on donne pour réviser le cours, je dois m'arranger pour avoir terminé la lecture. En lisant, je ne me perds pas dans les détails, je me concentre sur l'essentiel. Je souligne les termes que je juge importants, et s'il le faut je les retiens par cœur après les avoir compris (NA, 3466-3471).

Nahayo met en évidence aussi des stratégies de contrôle. Ayant terminé la lecture de son syllabus, il le confronte avec les notes de cours, et les questions des années passées qu'il s'est posées lui-même en révisant le cours et s'évalue.

> Une fois terminé de lire le syllabus et après l'avoir confronté avec les notes de cours, je confronte les questions des années passées avec les questions que je me suis posées moi-même en relisant le cours. Je m'évalue après. Je me retrouve finalement qu'avec ces stratégies, qu'à l'examen je me défends très bien (NA, 3472-3475).

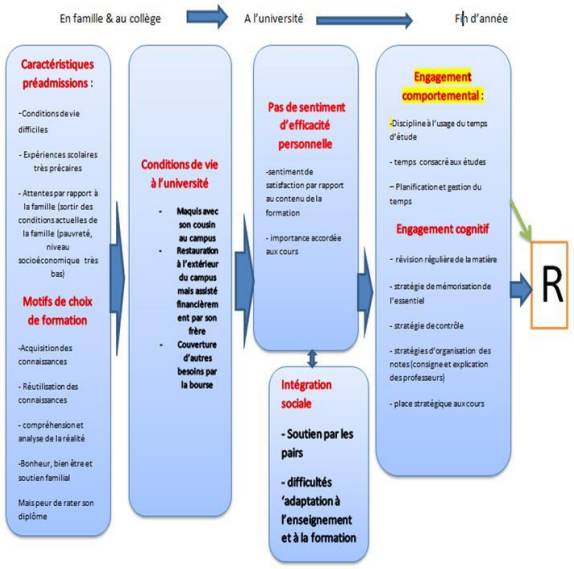


Figure 12. Perception de Nahayo sur l'origine de sa réussite

Outre les conditions liées au contexte de vie à l'université, la réussite de Nahayo est la résultante de l'interaction des variables liées d'une part à sa dynamique motivationnelle et d'engagement et d'autre part à son intégration sociale (figure 12).

En effet, en ce qui concerne les conditions de vie à l'université, Nahayo était hébergé dans un maquis au campus par son cousin. Il se restaurait en dehors du campus, mais n'avait pas de soucis car il était assisté par son frère et le reste des besoins était comblé par la bourse.

Nahayo présente des motifs de son engagement aux études. Il évoque notamment l'acquisition des connaissances et leur réutilisation dans sa vie professionnelle, la compréhension et l'analyse de la réalité ainsi que le bonheur, le bien-être et le soutien à sa famille. En outre, il manifeste un sentiment de compétence positif et est satisfait du contenu de sa formation. Sur le plan de l'intégration sociale et académique, Nahayo a eu le soutien de ses pairs en ce qui concerne le logement et l'inscription et coopère avec eux dans des travaux de groupes. Cependant, il a eu des difficultés à s'adapter à la formation dispensée à l'enseignement supérieur.

Nahayo s'est enfin engagé dans ses études en consacrant beaucoup de temps aux études et aussi par une gestion et une planification de son temps d'étude, mais aussi une gestion de ses sources de distraction. Il insiste beaucoup sur l'usage de la discipline dans la gestion du temps d'étude. Sur le plan cognitif, il a mis en place des stratégies d'apprentissage dont les stratégies de contrôle, d'organisation et de mémorisation.

2.3.2 Analyse monographique de Mugisha

a. Portrait sociodémographique de Mugisha

Le cas Mugisha[30] correspond à l'interview n° 3 (FLSH). Mugisha est burundais et a plus de 25 ans. Il a réussi sa première année d'étude, il est en deuxième année à la faculté des lettres et sciences humaines. C'est pour cette raison que nous l'avons choisi. Il vient d'une famille de 5 personnes et l'aîné est un sous-officier de l'armée. Il n'a jamais doublé d'année au secondaire. Il se classait toujours parmi les dix premiers de classe.

> Quand je suis venu poursuivre mes études à l'université, je venais du collège communal de Nyabihanga. J'ai fait mes humanités complètes à ce collège, je n'ai jamais repris l'année. Je n'étais pas trop brillant mais j'étais toujours parmi les 10 premiers de la classe. Nous constituons une famille de 5 personnes et notre aîné est un militaire sous-officier (MU, 3685-3688).

Ses parents l'ont soutenu au primaire et au secondaire. A l'université, ils n'en étaient pas capables. Sa situation d'hébergement change assez rapidement après son arrivée à Bujumbura, pour se retrouver avec d'autres étudiants.

> Le premier jour de ma descente à Bujumbura, j'ai été accueilli dans une famille. Après un mois, j'ai quitté car elle a refusé de me supporter. J'ai loué une maison à Nyakabiga tout près du campus. Nous sommes à 6 dans une maison de deux chambres et un salon, on dort 2 à 2 dans une même chambre et les deux autres dorment au salon (MU, 3689-3694).

Sa situation est précaire tant pour le paiement du loyer que pour la nourriture. Avec les autres étudiants, ils se débrouillent pour arriver à la fin du mois.

> Je fais des manœuvres pour manger et payer le loyer. La seule source de revenus est la maigre bourse qui vient au compte-goutte. Pour manger, nos parents nous envoient des haricots et de la farine de maïs en fonction de la saison. Je ne prends jamais de petit déjeuner et des fois j'alterne de manger soit midi ou le soir pour joindre les deux bouts du mois. Ce sont des secrets de la vie, je vous jure ? A la fin du mois, des connaissances nous prêtent un peu d'argent pour compléter la ration et payer le loyer (MU, 3692-3698).

b. Présentation de la perception de Mugisha sur l'origine de sa réussite

Mugisha commence à mettre en exergue les motifs de choix de sa formation qui vont lui permettre de s'engager dans les études. Il montre que les études vont lui permettre d'avoir un diplôme afin de se débrouiller dans la vie et de bien vivre dans la société. « *Je donne priorité à mes études pour avoir un diplôme. Celui-ci va me permettre de me débrouiller et*

[30] L'étudiant raconte qu'il n'a jamais repris l'année au secondaire, mais son âge démontre qu'il n'a pas fait un parcours linéaire au cours de ses études primaire et secondaire.

mieux vivre dans la société » (MU, 3658-3659). Mugisha se représente le diplôme comme son assurance pour l'avenir, pour lui et sa famille élargie.

> Non seulement qu'il parvient à se faire vivre, mais aussi il fait vivre sa famille, amis et connaissances. Les études, c'est l'avenir, c'est la vie. Les gens qui n'ont pas étudié vivent dans de très mauvaises conditions. J'aspire à vivre dans une belle maison, conduire une voiture, enseigner mes enfants dans des écoles de renom. Tout ça sera possible grâce à mon diplôme (MU, 3660-3664).

Mugisha manifeste aussi l'envie de soutenir ses parents. « *Je m'investis aussi pour mes parents, ils ont déjà consenti beaucoup d'efforts. Si je réussis, ils réussissent aussi* » (MU, 3666-3667). Mugisha fait remarquer qu'il est important de donner priorité aux études pour l'acquisition des connaissances et aussi pour leur réutilisation dans l'avenir.

> Je donne priorité à mes études parce que mes cours sont importants pour ma vie. Ce sont des cours qui me seront utiles dans la vie. J'y attache une importance capitale pour avoir des points mais pour avoir des connaissances relatives que je vais réutiliser dans l'avenir (MU, 3669-3672).

L'engagement envers ses études est aussi influencé par son intégration sociale. Mugisha a interagi avec ses anciens amis d'école et ils l'ont soutenu sur le plan social et académique. Il a beaucoup profité de ses amis. Ils lui ont donné des notes, et l'ont informé sur le fonctionnement de l'université. Ce qui lui a permis d'aimer l'université et de s'engager et de travailler avec assiduité. « *(…) Mais, j'ai eu la chance d'avoir des anciens de mon école qui étaient des amis au secondaire. Ils m'ont aidé en me donnant des notes, en m'informant sur le fonctionnement de l'université. J'ai eu le courage d'aimer l'université et de travailler beaucoup* » (MU, 3738-3742). Son intégration sociale lui a permis de s'intégrer aussi sur le plan académique.

> Mes amis m'ont montré comment étudier, planifier mon horaire de travail, chercher les tuyaux des années passées, comment les professeurs évaluent. Maintenant, je me débrouille très bien. Quand je vois un syllabus, je sais comment l'affronter et comment mettre en exergue les éléments les plus importants en fonction des priorités du professeur (MU, 3757-3761).

Mugisha est aussi motivé dans les études, avec un sentiment d'efficacité personnelle positif et accorde de la valeur à ses apprentissages, manifestant un souci d'apprendre. « *Je me sens sûr de moi-même que je dois réussir. Par ailleurs, je suis à l'aise dans mes cours* » (MU, 3763-3765). Il accorde de l'importance à ses cours :

> J'ai un souci à mes cours et j'y pense chaque fois même en dehors de l'académique, ça me tient à cœur (MU, 3766-3768).
> Par ailleurs, les cours que j'apprends sont très intéressants et me rassurent pour un avenir meilleur. Ce qui me rassure, c'est que je fais tous les travaux qu'on me demande dans les délais. Je me sens vraiment capable et comprends ce que je fais, je suis sûr de moi-même (MU, 3769-3773).

Au niveau de son engagement envers ses études, il se traduit au niveau comportemental et au niveau cognitif. Mugisha met en exergue la rigueur dans la mise en place de son calendrier de travail qui est à la base de sa réussite académique :

> Pour travailler, je focalise mon attention sur la répartition, la planification, la gestion, la rigueur de mon temps d'étude. J'ai mis toute la rigueur dans la confection de mon calendrier de travail. La rigueur dans la gestion de mon temps d'étude conditionne ma réussite académique (MU, 3697-3700).

Mugisha est conscient de son autonomie, de sa liberté, et de sa responsabilité pour l'équilibre à trouver entre les études et les loisirs. « *Je suis libre et autonome, je dois le savoir et mieux gérer mes sorties et mes loisirs. Je sais que je n'ai pas de surveillant pour m'obliger d'aller étudier, je dois m'organiser moi-même* » (MU, 3701-3703).

Il se donne le devoir de participer aux cours, et d'être en classe régulièrement. « *Je dois être en classe tous les jours sauf quand je suis malade* » (MU, 3703-3704). Il démontre le temps mis en termes d'étude « *pendant les examens, je m'organise de sorte que je fasse au moins 6 heures d'étude sauf imprévu* » (MU, 3716-3717).

Il nous précise aussi l'organisation de sa journée, en y insérant des périodes de pause. Il indique qu'il ne se surcharge pas quand il répartit son travail et privilégie la qualité et la compréhension de tout ce qui a été prévu : « *je marque dans mon petit carnet le planning de mon travail, l'organisation de ma journée en y indiquant le temps des pauses. Je ne me surcharge pas quand je répartis mon travail, je préfère faire peu de choses en termes de quantité, mais privilégier la qualité, la compréhension de tout ce que j'ai prévu* » (MU, 3710-3714).

Son engagement cognitif se traduit en termes de stratégies cognitives et métacognitives. Il met en place des stratégies d'organisation de ses apprentissages. Il se concentre beaucoup plus en période d'examen, et nous fait savoir que quand le cours se termine, il a des notions de base sur le cours et le reste étant à renforcer par des lectures. « *Je termine le cours déjà avec un peu de notions sur toute la matière, il reste à renforcer par des lectures approfondies* » (MU, 3720-3721).

Dans le même ordre d'idée en rapport avec les stratégies d'organisation, il souligne un renforcement de la compréhension de la matière par une première lecture rapide, une deuxième lecture beaucoup plus sélective où il met en évidence les éléments importants de son syllabus, et en les soulignant au fur et à mesure de sa lecture.

« *Pour un cours beaucoup plus volumineux, je fais une première lecture rapidement, je fais une deuxième lecture en mettant en exergue les éléments essentiels et en les soulignant au fur et à mesure de ma lecture* » (MU, 3723-3725). Une fois terminées les deux lectures tout en mettant en exergue les éléments saillants, Mugisha adopte des stratégies de mémorisation. « *Une fois terminées les deux lectures et après avoir mis en exergue les éléments saillants de mon syllabus, je commence à les mémoriser tout en ne mettant pas de côté le reste du syllabus* » (MU, 3726-3728).

La dernière stratégie mise en place par Mugisha est une stratégie d'élaboration. Il confronte ce qu'il aurait retenu dans ses syllabus et notes de cours avec les examens des années antérieures et se fait une idée sur l'ensemble du cours et il se présente à la session ayant parcouru tout le cours. C'est cette façon qui le conduit à la réussite : « *Je confronte enfin tout ça avec les examens faits les années passées, et je me faits une idée sur l'ensemble du cours et je me présente à la session ayant parcouru presque tout le cours* » (MU, 3729-3731)

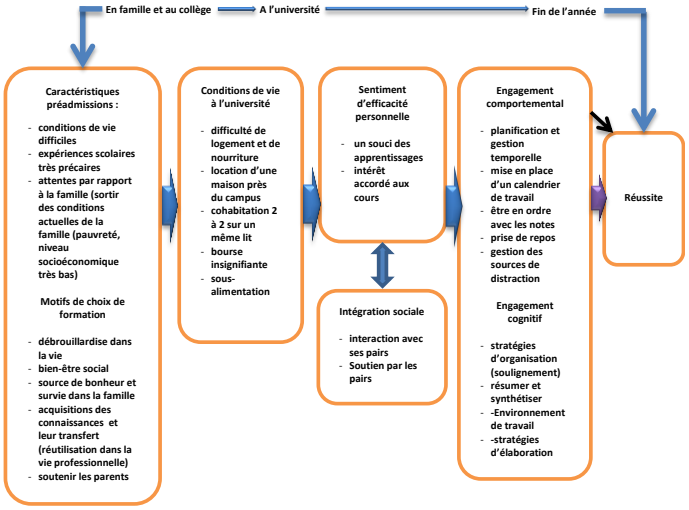


Figure 13. Perception de Mugisha sur l'origine de sa réussite

La figure 13 met en relation trois grandes catégories de variables qui sont à la base de la réussite de Mugisha : les motifs de choix de formation, les variables motivationnelles et d'engagement. Ce modèle schématique définit les catégories et met en lumière les différentes relations qu'elles entretiennent entre elles dont l'aboutissement est la réussite de Mugisha.

2.3.3 Analyse monographique de Mélanie

a. Portrait sociodémographique de Mélanie

Le cas Mélanie[31] correspond à l'interview n° 5. C'est une fille âgée d'une vingtaine d'années, elle est burundaise. Elle a réussi sa première année d'étude, et c'est pour cette raison que nous l'avons choisie. Sa famille est rurale et analphabète. Elle habite tout près du campus Mutanga (résidence universitaire).

> Je loue une maison avec 4 amis de mon ancienne école. C'est donc un avantage, parce que nous n'avons pas de problèmes de déplacement et le soir je profite des locaux et auditoires du campus pour faire mon étude personnelle (ME, 3942-3946).

[31] Nous avons changé sa date de naissance et son lieu d'habitation pour préserver son anonymat.

Mélanie mène une vie difficile, elle mange deux fois par jour. Pour même y arriver, ses parents lui envoient du maïs et des haricots. Si elle rend visite à une connaissance qui peut lui donner soit un billet de 5000 frs ou de 10.000 Fu ou rien. Elle mange souvent des pâtes

> Je m'arrange pour manger deux fois par jour (le midi et soir). Mes parents m'envoient du maïs, des haricots ; et je mange des pâtes souvent. Quand je vois que je ne tiens pas, les amis me prêtent de l'argent ou si je rends visite à une connaissance, elle me donne un billet de 5000 ou de 10.000 fbu ou rien, pas d'obligation (ME, 3948-3951).

b. Présentation de la perception de Mélanie sur l'origine de sa réussite

En termes de conditions, le seul avantage de Mélanie est d'avoir loué une maison dans un quartier qui se situe à proximité du campus, ce qui lui a permis de bénéficier des auditoires de l'université pour son étude personnelle et d'être favorisée en termes de déplacement. Le constat est que Mélanie vit dans des conditions difficiles. Mélanie commence par mettre en exergue les motifs de choix de sa formation qui vont lui permettre de s'investir et de s'engager dans ses études. Elle montre que les études vont lui permettre de bien vivre. « *Je donne priorité personnellement aux études parce que si on n'a pas étudié au Burundi, on mène une vie très misérable. J'ai des objectifs à atteindre, pour mes études et je suis déterminée à les atteindre. Je dois étudier, et réussir à tout prix* » (ME, 3901-3903). Mélanie se représente le diplôme comme une garantie de survie. « *On ne peut pas avoir un travail qui pourrait générer un revenu. Une personne qui a son diplôme a un minimum de garantie, elle vit bien* » (ME, 3904-3905). Mélanie démontre qu'avec le diplôme, elle aura un boulot avec un bon salaire pour sa survie, la survie de sa famille, parentés, amis et connaissances, pourra se lancer dans le monde des affaires en le faisant aisément avec courage et une capacité d'analyse. « *Elle a un boulot qui lui donne un salaire pour sa survie et pour la survie de sa famille, ses parents, amis et connaissances. Si on veut se lancer dans le monde des affaires, on le fait aisément avec courage et analyse* » (ME, 3906-3908). De plus, Mélanie vise dans ses études l'acquisition des connaissances en vue de faire des projections dans la vie. « *Les choses pourront bien marcher parce qu'on a des connaissances qui te poussent à faire des projections dans la vie* » (ME, 3908-3909). Mélanie précise que ses connaissances vont être réutilisées dans son travail et vont lui permettre de s'adapter à la société. « *Je suis rassuré que les cours que j'apprends vont me permettre de bien faire mon travail et bien m'adapter à la société, de vivre en harmonie avec les autres. C'est un avantage évident* » (ME, 3919-3921). Mélanie vise en outre de l'honneur à travers sa formation, sentiment d'être respectueux, de se valoriser, d'avoir de la dignité, un sentiment de simplicité et d'estime de soi.

> L'autre aspect qui me pousse à m'investir dans mes études, c'est l'honneur, le respect, la personnalité. Une personne qui a un diplôme se valorise, se respecte, respecte les autres. Elle a la dignité, elle est respectueuse, elle a un sens d'analyse et elle est humble. Quand on réussit, aux yeux des parents, de l'entourage, de l'environnement, on est estimé. C'est de la bravoure. Il ne faut donc pas perdre tous ces honneurs, tous ces avantages. C'est ça la vie (ME, 3923-3928).

L'engagement envers ses études est aussi influencé par son intégration sociale. Mélanie interagit avec ses pairs. Son intégration sociale se fait en plus via les rites universitaires du « baptême ».

> Les gens présentent plusieurs visages, plusieurs comportements, n'ont pas les mêmes habitudes, bref un temps de les connaître, de savoir ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas afin de vivre en harmonie. C'est une chose incontournable de vivre en parfaite harmonie avec les personnes avec qui vous partagez le loyer en particulier. A l'école, il y avait des anciens étudiants qui faisaient des rites d'intégration, ça nous a permis de nous intégrer facilement (ME, 3990-3996).

Cet extrait l'explicite davantage : « *Je sais seulement que les anciens étudiants qui sont à l'université ont instauré un système d'intégration qu'on a appelé baptême. On nous apprend pas mal de choses qui nous aident à nous intégrer facilement dans la communauté universitaire* » (ME, 4023-4026). Mélanie par contre a eu des difficultés à s'intégrer sur le plan académique surtout les premiers jours. Elle a eu des difficultés à s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement. Les premiers jours, elle se fatiguait beaucoup et c'est pour cette raison qu'elle avait échoué aux premiers examens.

> L'adaptation par rapport aux méthodes d'enseignement demande un peu de temps. Quand je suis arrivée à l'université, je me suis retrouvée avec beaucoup de cours et qui sont très volumineux. Les notes étaient aussi beaucoup plus nombreuses par rapport aux notes de cours du secondaire. A l'université, on avait 15 cours, mais au secondaire, on avait 9 cours. Je me suis habituée progressivement, sinon pendant les premiers jours, la tendance était de les prendre par cœur. Je me fatiguais beaucoup. C'est pour cette raison qu'aux premiers examens, j'ai toujours échoué (ME, 4012-4018).

Elle regrette en outre que l'université n'envisage rien pour les intégrer du moins pendant les premiers jours. « *Sinon, l'université nous donne la petite bourse à la fin du mois. L'université n'envisage rien à ma connaissance pour intégrer les nouveaux étudiants. Rien et rien à ce que je sache* » (ME, 4028-4029).

Au niveau de l'engagement envers ses études, il se traduit au niveau comportemental et au niveau cognitif. Mélanie planifie et rentabilise son emploi du temps quand elle révise ses cours. Elle consacre le gros de son temps à ses études. « *Le travail à l'université demande du temps, de la lucidité. Maintenant, je connais mes forces et mes faiblesses. Si J'ai cours avant et après midi, je ne réserve que 2 heures pour réviser la matière du jour* » (ME, 3953-3955). Cet extrait explicite davantage : « *Je consacre un maximum de temps pour la révision des cours. Je fais au moins 5 heures d'étude (…) ainsi, j'établis un calendrier hebdomadaire. Si il y a des perturbations j'adapte le calendrier* ». Ainsi, Mélanie fait une gestion rationnelle de son temps et entrecoupe son temps d'étude par des pauses. Les extraits suivants le montrent très bien.

> Ce qui est évident c'est que le gros de mon emploi du temps est consacré aux études (…) Si je rentre à midi, je me repose. Si, on n'a pas de cours, je prends mon temps pour me reposer pour que je puisse rentabiliser mon temps par après (…) Si je n'ai pas de cours, je rentabilise mon temps. C'est l'occasion à ne pas rater (ME, 3962-4040).

Mélanie fait un calendrier d'étude qu'elle respecte scrupuleusement et se donne du temps pour faire du sport et se reposer à temps : « *je me fais un calendrier d'étude que je respecte scrupuleusement. Je me donne le temps de faire du sport et de me reposer à temps. Je maximise les heures de la matinée pour rentabiliser mon temps d'étude* » (ME, 3963-3966).

Son engagement cognitif se traduit en termes de stratégies cognitives et métacognitives. Elle met en place des stratégies d'apprentissages et d'auto régulation. Elle adopte aussi des stratégies de contrôle par la discipline. Selon Mélanie, se discipliner, c'est être en ordre dans les notes, respecter scrupuleusement l'emploi du temps et se faire un bon calendrier de travail.

> C'est vrai que j'ai toujours adopté des stratégies bien sûr depuis le secondaire jusqu'à présent. Il faut des stratégies quand on est étudiant. Ce sont mes stratégies d'étude qui m'ont chaque fois aidée à réussir depuis le secondaire. Je prends d'abord des mesures de discipline. Je ne prends pas d'alcool. Se discipliner dans tout ce qu'on fait, être en ordre dans les notes, respecter scrupuleusement l'emploi du temps (ME, 3966-3973).

Mélanie adopte aussi des stratégies d'organisation. Son discours nous laisse entrevoir qu'elle commence par une première lecture sans approfondir mais en soulignant les éléments qu'elle juge importants. Toujours dans le cadre de l'organisation de ses apprentissages, quand elle lit ses notes, elle apprécie que le passage est intéressant si elle va y être interrogée. Elle insiste sur le point et le met sur son brouillon et se positionne sur le numéro de la page sur lequel elle va insister et prendre beaucoup plus de temps.

> Pour étudier, je commence à faire une première lecture sans pour autant approfondir mais en soulignant les éléments que je juge importants. Si je trouve un passage dans le syllabus qui intéresse, je le lis plus d'une fois et je le souligne avec un stylo de couleur. C'est pour vous dire que les premiers examens ont été pour moi un essai. Parce que quand je lis les notes, je peux estimer que le passage est intéressant et qu'on va être interrogés là-dessus. J'insiste sur le point et je le mets au brouillon. En étudiant, je commence à lire ce que j'ai mis sur le brouillon, et puis je me disais que sur tel numéro de la page, c'est là où il faut prendre un peu de temps (ME, 3974-3981).

Mélanie aussi met en place des stratégies de mémorisation. Elle résume, synthétise sur papier des éléments qui ont retenu son attention et les mémorise. « *Si j'avais des passages dans les notes où il faut apprendre par cœur, je commençais à faire des résumés sur le papier, une synthèse. Par après, j'allais dans les détails, voir si tout a été résumé* » (ME, 3981-3983). Mélanie se crée un bon environnement de travail. Elle se met dans un endroit calme en vue de se concentrer pendant l'étude et se créer des réseaux d'amis en vue de profiter de leurs expériences. « *Quand je fais mon étude personnelle, je me mets dans un endroit calme, où je me concentre sérieusement. Je crée aussi des réseaux d'amis pour profiter de leurs expériences* » (ME, 3984-3986).

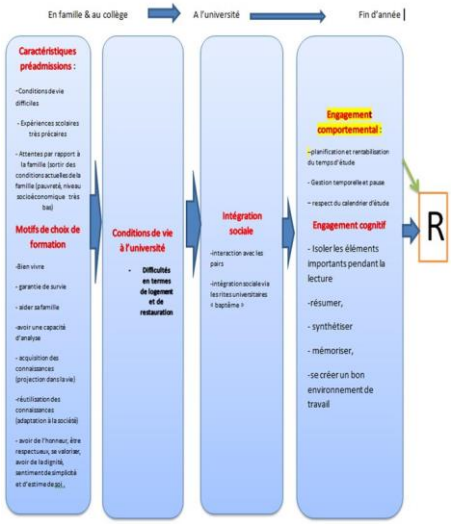


Figure 14. Perception de Mélanie sur l'origine de sa réussite

La figure 14 montre que Mélanie était dans de très mauvaises conditions. Elle avait des difficultés en termes de logement et de nourriture. Mais bien avant cela, Mélanie manifeste une diversité de représentations de ce qu'elle vient chercher en formation. Il s'agit entre autres de la garantie de survie, de faire survivre sa famille, de se lancer dans les affaires avec une capacité d'analyse, de l'acquisition des connaissances et de leur réutilisation dans la vie professionnelle, d'avoir de la dignité, un sentiment de simplicité et d'estime de soi. Sa réussite serait due aussi à son intégration sociale par des interactions qu'elle noue avec ses pairs et via les rites universitaires « baptême ». Néanmoins, elle n'est pas parvenue à s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement de l'enseignement supérieur. Son engagement envers ses études se traduit en termes comportemental et cognitif. Sur le plan comportemental, il se caractérise par une planification et une gestion rationnelle du temps d'étude. Sur le plan cognitif, elle met en place des stratégies d'apprentissage par des résumés, des synthèses, des mémorisations et se crée un bon environnement de travail.

2.3.4 Analyse monographique de BUNAME

a. Portrait sociodémographique de Buname

Le cas de Buname[32] correspond à l'interview n° 8. C'est une fille âgée d'une petite vingtaine d'années, elle est burundaise. Elle a réussi sa première année d'étude, et c'est pour cette raison que nous l'avons choisie. Elle est issue d'une famille pauvre. Ses parents l'ont soutenue dans ses études depuis l'école primaire jusqu'à la fin des humanités. A l'université, ils n'en sont plus capables : « *Les parents ont mis tout le paquet depuis l'école primaire jusqu'à présent pour que je puisse étudier dans des conditions favorables. Maintenant, ils ne sont plus capables de me supporter parce qu'ils sont pauvres* » (BU, 4354-4355). Elle loue une maison tout près du campus et profite des locaux de l'université

[32] Nous avons changé son lieu d'habitation pour préserver son anonymat.

pour son étude personnelle, et partage le loyer avec ses amis. Elle se restaure chez sa tante. « *Par contre, je loue une maison. Je loge avec mes amis avec qui on partage le loyer (…). Nous habitons à Nyakabiga, et je fais mes études personnelles au campus. Je mange chez ma tante* » (BU, 4356-4358).

b. Présentation de la perception de Buname sur l'origine de sa réussite

Buname commence par mettre en évidence les principaux motifs du choix de sa formation qui vont lui permettre de s'engager dans les études. Buname voudrait se valoriser et aider sa famille : « *Je suis très préoccupée de la façon dont nos parents se donnent corps et âme pour que je puisse étudier. Je dois faire autant que je peux pour les revaloriser et me valoriser moi-même* » (BU, 4325-4327). Buname se représente le diplôme comme son assurance pour sa survie, avoir un bon salaire et avoir un mérite pour aider sa famille. « *Quel honneur et quel respect d'avoir un bon diplôme et un bon salaire qui te permet de placer haut la barre dans la société et de faire respecter la famille. Je suis persuadée que mon avenir est centré sur mon diplôme* » (BU, 4328-4332).

Buname manifeste aussi l'envie d'acquérir les connaissances et de les transférer dans sa vie professionnelle. « *Je vais utiliser ce que j'aurai appris dans ma carrière professionnelle* ». Buname se représente les études comme une forme de positionnement social. Elle éprouve un sentiment de mérites aux yeux de ses parents, amis et connaissances. « *Les études te donnent un rang social, te donnent une place dans la société. Donc, quand on fournit des efforts particuliers pour nos études, c'est vraiment pour avoir des mérites aux yeux des parents, des amis, de l'environnement, des connaissances* » (BU, 4345-4347). L'engagement envers ses études est influencé aussi par la valeur qu'elle accorde à ses études.

> Je dois aussi m'engager dans mes études parce que si j'analyse ce que j'apprends, ça va me servir doublement. Les sciences humaines sont les bases, les fondations mêmes de la vie. Je n'étudie pas seulement pour avoir des points, mais j'étudie aussi pour maîtriser la matière parce que je sais que la maîtrise de la matière va conditionner le reste.» (BU, 4334-4338).
> Les cours que j'apprends sont pour moi une source de motivation. Je suis aussi motivée parce que dans l'avenir, si on ne fait pas l'université, on ne pourra pas avoir un bon travail surtout dans mon pays (BU, 4338-4342).

Cet engagement envers les études est influencé en outre par son intégration sociale. Elle montre que la communication avec les pairs n'est pas une chose facile, mais son environnement d'étude universitaire lui a permis de rencontrer beaucoup de gens et qu'elle a mis en priorité l'interaction avec les pairs pour son intégration et sa réussite.

> « *L'intégration sociale est une condition de réussite pour tout étudiant qui entre à l'université. Au collège communal on n'était pas habitué à vivre avec beaucoup de gens. A l'école, c'est vrai, nous constituerions une grande communauté, mais les élèves provenaient presque du même milieu. Par contre à l'université, nous nous rencontrons ensemble provenant de plusieurs milieux, et il n'est pas facile de communiquer, de s'intégrer dans les premiers jours, il faut un peu de temps (…) et c'est quelque chose que je priorise pour la réussite de mes études* (BU, 4405-4411).

Son intégration sociale lui a permis de s'intégrer aussi sur le plan académique. Pour Buname, tout était nouveau, même au niveau de l'horaire de travail. Elle s'est adaptée tout de même au nouveau système d'enseignement, à la façon de prendre notes, et au système d'évaluation.

> Je me suis tout de même adaptée au système d'enseignement, à la façon de prendre note, au système d'évaluation, je me suis organisée pour mon horaire de travail, bref, j'ai tout appris de nouveau. Ce qui est important, c'est qu'on s'est vraiment habitué, et ça fait du bien. J'ai pris un mois, j'étais déjà au même niveau que les anciens (BU, 4426-4430).

Par contre Buname regrette l'absence d'une structure d'accueil pour intégrer les nouveaux étudiants. « *Il n'y a pas de structures d'accueil à l'université. Je viens de passer une année ici à l'université, je n'ai rien vu* » (BU, 4450-4451).

Au niveau de l'engagement envers ses études, il se traduit au niveau comportemental et au niveau cognitif. Buname met en évidence la gestion, la planification de son temps d'étude et de ses sources de distraction. « *Mon engagement envers mes études se remarque par rapport au temps que j'utilise quand je travaille. J'emploie beaucoup de temps quand je révise mon cours. Quand je fais une planification de mon temps, le gros du temps est consacré à mes étude*s » (BU, 4361-4363). Elle établit en outre, un calendrier de travail, un horaire de travail et évite toutes sources de distraction.

> Je fais tout pour éviter tout ce qui peut me distraire. En général, s'il n'y a pas de problèmes, nous avons cours avant et après midi. S'il faut commencer à réviser le cours, on y pense après 18 heures après les cours. Pour travailler à l'université, il faut établir un calendrier de travail, c'est-à-dire un horaire de travail (BU, 4364-4368).

Quant à l'engagement cognitif, il se traduit en termes de stratégies cognitives et métacognitives qu'elle met en œuvre pour réussir ses études. Les grandes stratégies mises en œuvre par Buname sont notamment des stratégies d'organisation, des stratégies de mémorisation, et des stratégies de contrôle.

Nous constatons qu'avant de prendre des stratégies de travail, le sujet garde le soin de ne pas s'absenter aux cours, elle est toujours régulière aux cours. « *La première stratégie, c'est d'abord d'être régulier en classe. J'évite de m'absenter au cours* » (BU, 4383-4384).

Les stratégies d'organisation de ses apprentissages se manifestent par une révision régulière de la matière, au jour le jour avant que la matière ne s'accumule tout en veillant à souligner les éléments qu'elle juge importants dans le syllabus. « *La deuxième stratégie, c'est de réviser du jour, le jour avant que la matière n'augmente. La troisième chose, c'est de souligner les éléments que tu juges importants dans le syllabus* » (BU, 4384-4386).

Toujours dans le cadre des stratégies d'organisation, Buname fait la synthèse de la matière et approche ses camarades pour des explications, des éclaircissements sur les éléments quand elle n'a pas compris. « *Après avoir terminé de faire la synthèse de toute la matière, j'approche les autres pour qu'ils puissent m'éclaircir sur les éléments que je n'ai pas compris (…) Si je ne trouve pas de réponse, j'approche les autres pour une explication* » (BU, 4391-4396).

Après avoir organisé ses apprentissages, elle catégorise les éléments qu'elle juge importants et les mémorise, ce sont des stratégies de mémorisation. « *Il faut étudier méthodiquement, voir l'essentiel, le catégoriser et le maîtriser* » (BU, 4387-4388). Enfin Buname adopte des stratégies de contrôle, elle s'interroge chaque fois quand elle fait la lecture et se focalise sur une matière sur laquelle elle juge qu'une question va y être posée. Elle fait une confrontation de ses questions avec celles des années antérieures et essaie de donner elle-même des réponses. Par la suite, elle s'auto évalue, regarde si elle maîtrise le plan du cours, si elle a une idée sur chaque chapitre et tous les points du cours et elle se présente à l'examen.

> L'autre stratégie, c'est de chaque fois m'interroger quand je fais ma lecture. Je focalise sur une matière et je me dis, certainement, une question va m'être posée. Je confronte enfin mes questions avec les questions des années antérieures, j'essaie d'y répondre moi-même. Si je trouve que je maîtrise le plan du cours et que j'ai une idée sur chaque chapitre et tous les points de la matière, je me présente à l'examen, et je me débrouille très bien (BU, 4388-4399).

La réussite de Buname est donc la résultante de la combinaison de toutes ces variables.

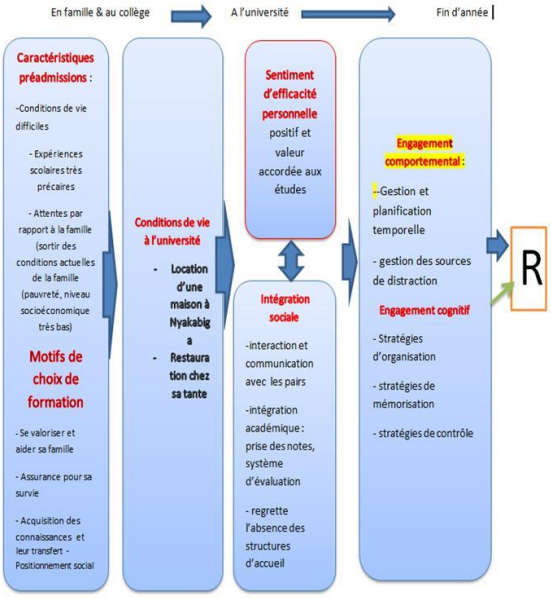


Figure 15. Perception de Buname sur l'origine de sa réussite

La figure 15 montre que Buname était dans de bonnes conditions d'étude. Alors qu'elle louait une maison à Nyakabiga, elle était soutenue en termes de restauration par sa tante. Précédemment, Buname manifeste une diversité de représentations de ce qu'elle vient chercher en formation. Il s'agit entre autres de se valoriser et d'aider sa famille, une assurance pour sa survie, d'acquisitions des connaissances et de leur transfert, ainsi que du positionnement social. Sa réussite serait due à la valeur qu'elle accorde à ses études.

Buname est aussi intégrée sur le plan social par les communications qu'elle entretient avec ses pairs ; elle s'est aussi intégrée sur le plan académique par une adaptation dans la prise de notes et du système d'évaluation. Sa réussite serait aussi due à son engagement envers ses études sur le plan comportemental et cognitif. Elle planifie, gère son temps d'étude et ses sources de distraction. Quant à son engagement cognitif, il se traduit par une mise en place des stratégies d'organisation, de contrôle et de mémorisation. La combinaison et l'interaction de ces facteurs ont été à la base de la réussite de Buname.

2.3.5 Analyse monographique de Bonaventure

a. Portrait sociodémographique de Bonaventure

Bonaventure est un garçon âgé entre 25 et 30 ans[33]. Il est burundais. Il a réussi sa première année d'étude, et c'est pour cette raison que nous l'avons choisi. Il est issu d'une famille pauvre qui n'a pas de moyens pour l'aider à suivre ses études universitaires. « *Je suis héritier d'une famille pauvre, qui n'a pas de moyens pour m'aider à faire l'université* » (BO, 4502). Il raconte qu'il n'a jamais eu de problèmes de scolarité depuis l'école primaire jusqu'au secondaire. « *En termes d'étude, au secondaire, je n'ai pas eu de soucis* » (BO, 4507). Il a eu la chance d'être nourri et logé chez son ami du village. « *Pour le moment, j'ai eu un logement chez un ami de mon village. Il m'a offert un logement gratuitement, et je mange sans difficulté. Il m'a supporté et c'est une grande chance pour moi* » (BO, 4505-4507). Selon Bonaventure, la bourse lui sert d'habillement, et son ami lui donne du papier gratuitement. Il est autonome, libre de mouvement et gère son temps comme il l'entend. Ils vivent en célibataire et ne sont pas soumis aux règles comme en famille. « *Pour le papier, mon ami me les donne gratuitement, et je gère ma bourse pour mon habillement. Comme il est célibataire, je ne suis pas soumis à des règles comme en famille. Je suis autonome et libre de mouvement. Je gère mon temps comme je veux* » (BO, 4508-4510).

b. Présentation de la perception de Bonaventure sur l'origine de sa réussite

Bonaventure vit dans des conditions acceptables à l'université pour lui permettre de bien étudier et de réussir. Il a eu la chance d'être logé et nourri gratuitement par son ami du village.

> C'est vrai que je n'étais pas dans de bonnes conditions, mais je n'avais pas beaucoup de soucis en termes de loyer ni de nourriture. Pour le moment, j'ai eu un logement chez un ami de mon village. Il m'a offert un logement gratuitement, et je mange sans difficulté. Il m'a supporté et c'est une grande chance pour moi (BO, 4503-4507).

Son ami lui donne en plus du papier pour la prise des notes à l'université. Il recourt en général à la bourse pour son habillement et pour d'autres besoins para académiques. « *Pour le papier, mon ami me les donne gratuitement, et je gère ma bourse pour mon habillemen*t » (BO, 4508-4509).

[33] Au vu de son âge à son entrée à l'université en première année, il est plus que probable qu'il ait eu des difficultés mais l'étudiant n'en a pas fait mention.

Bonaventure met en exergue en premier lieu les principales raisons qui l'ont poussé à venir en formation. Bonaventure voudrait avoir un esprit d'ouverture et le développement d'un sentiment de conviction dans tout ce qu'il fait. Il voudrait être sûr de lui-même et défendre tout ce qu'il fait : « *Je priorise les études parce que les études me permettent d'avoir un esprit d'ouverture et tout ce que je fais, je le fais avec toutes mes convictions parce que je suis sûr de moi-même et je peux défendre ce que je fais* » (BO, 4477-4479). En outre Bonaventure fait savoir que les études lui permettent le développement des compétences sur le plan intellectuel. Les études lui permettent de faire de très belles choses avec courage, confiance et motivation. « *Avec les études, tu t'ouvres les horizons sur le plan intellectuel, et si tu fais quelque chose, tu le fais avec courage et confiance, motivation, et tu fais de très belles choses* » (BO, 4480-4482). Ensuite, Bonaventure illustre que les études lui permettent de satisfaire les parents, amis, son entourage, son environnement et connaissances : « *L'autre élément qui me permet de prioriser les études, c'est de satisfaire mes parents, les amis, l'entourage, l'environnement* » (BO, 4486-4488). Bonaventure trouve du respect, de la dignité, du plaisir, de se faire respecter : « *Il faut du respect, il faut de la dignité, de la personnalité. Quand on a un diplôme, on te respecte, et tu te fais respecter. Ça fait plaisir* » (BO, 4488-4490). Bonaventure voudrait enfin avoir du bonheur, du bien-être et de bien vivre.

> Je priorise les études, parce que je vois l'intérêt de faire les études si je regarde devant moi, comment les gens qui ont un bon diplôme se distinguent au niveau de la société. Ce sont des gens à envier et qu'il faut prendre comme des modèles. Si j'essaie de regarder aux alentours de chez moi à la colline, je vois des gens qui vivent dans leurs propres maisons, qui ont de très belles voitures, leurs enfants étudient dans de très belles écoles qui forment bien. Ils font tout pour payer de l'argent pour les enfants de leurs familles, ils ont construit des maisons pour leurs parents. Il n'y a pas vie meilleure que celle-là (BO, 4491-4498).

Toutes ces raisons lui ont permis de mettre tout le paquet dans ses études. « *Toutes ces raisons me poussent à mettre tout mon paquet dans mes études* » (BO, 4498-4499). Le discours ci-dessous nous permet de comprendre que pour Bonaventure il y a des cours qui sont appris pour avoir des points et bien d'autres cours qu'il estime très importants et qui pourront être réutilisés dans le travail qui l'attend et qui lui apprennent comment vivre dans la société. Bonaventure donc accorde de l'importance à ses études. Pour cette raison, Bonaventure y met tout le paquet pour les assimiler.

> Les cours que j'étudie sont de deux sortes, il y a franchement des cours que j'étudie pour avoir des points et il y a d'autres cours qui sont tellement importants par rapport au travail qui m'attend et par rapport à comment je vais vivre dans la société. A ce niveau j'y mets tout le paquet pour les étudier et les assimiler (BO, 4482-4485).

L'autre variable qui influence l'engagement est l'intégration sociale et académique. Bonaventure s'est intégré dans le milieu universitaire, ce qui l'a poussé à s'investir dans ses études et à réussir. Il a eu des interactions avec son ami qui était habitué à la vie universitaire. Il lui a montré comment se conduire à l'université dans un milieu cosmopolite, chercher une maison, comment être rationnel au niveau de la gestion du

temps. Bien plus, sa participation en classe lui permettait de créer des relations avec ses camarades de classe.

> Quand je suis arrivé à Bujumbura, je suis tombé sur un ami de ma colline qui m'a montré tout ce qu'il faut. Il était déjà habitué à la vie universitaire, donc, c'était une chance pour moi. Il m'a montré comment je dois me conduire, comment je dois chercher une maison, comment je dois être rationnel au niveau de la gestion du temps, il m'a même donné des conseils sur comment je dois me conduire surtout qu'ici à l'université, il y a des gens qui proviennent de plusieurs milieux et qui ont des comportements différents. En plus, autant, je me présentais en classe, autant je créais des relations avec mes camarades de classe. De cette façon, je me suis intégré facilement (BO, 4546-4454).

Sur le plan académique, Bonaventure s'est adapté à l'horaire de travail universitaire, au système d'évaluation, à la prise des notes, aux systèmes de transmission des cours, et à l'évaluation. Il y a eu donc une adaptation par rapport aux pratiques d'apprentissage.

> Quant à l'intégration académique, je me suis adapté à mon horaire de travail, au système de contrôle, à la prise de notes, les notes qui devenaient trop nombreuses, je me suis adapté à mes enseignants, comment ils transmettent leur cours, comment ils évaluent. Je ne savais même pas comment chercher un livre la bibliothèque. Je suis maintenant dans le système, je n'avais pas de choix (BO, 4556-4561).

Bonaventure ayant montré les différentes raisons qui l'ont poussé à donner priorité à ses études, et s'étant intégré sur le plan social et académique, il s'est engagé par après dans ses études. Cet engagement se traduit en termes d'engagement comportemental et cognitif. Bonaventure s'est engagé en termes de temps qu'il déploie pour étudier.

> Pour atteindre mes objectifs que je viens de vous dire, il faut effectivement s'engager notamment en termes de temps qu'il faut investir pour étudier. Quoiqu'on termine les cours à 18 heures et que le temps de préparer les examens est très court, il faut mieux se préparer pour te donner un temps pour revoir le cours (BO, 4512-4515).

Il participe aux cours régulièrement, essaie d'être à jour dans ses notes. Il planifie en outre son temps d'étude par une élaboration d'un horaire de travail. « *Pour travailler à l'université, je me présente en classe tous les jours sauf évidemment les jours de congé ou les jours fériés. J'essaie d'être à jour dans mes notes. Je me fais un horaire personnel de travail* » (BO, 4516-4518).

Il adopte en outre des stratégies d'apprentissage pour réussir. Le discours de Bonaventure montre que la mise en place des stratégies d'apprentissage était une condition de sa réussite. C'est d'ailleurs pour cette raison que cet engagement cognitif est très prégnant dans la réussite de Bonaventure : « *Je pense que tout étudiant doit avoir ses propres stratégies pour étudier et réussir. Les stratégies que j'ai adoptées m'ont permis de réussir* » (BO, 5424-5425). Bonaventure évite de s'isoler quand il révise ses cours. Il a pris l'option de travailler en équipe pour bénéficier des explications de ses camarades en cas de situations où il ne comprend pas. Il démontre que le fait de s'associer avec les autres pendant l'étude lui permet de mieux comprendre. Il témoigne en outre qu'il comprend mieux quand c'est expliqué par son camarade que par son professeur.

> En ce qui me concerne, j'évite de m'isoler quand je suis en train de réviser mes cours. Au collège, on était habitué à s'isoler pendant l'étude. On étudiait seul. Je voyais réellement que c'est un problème, parce qu'il y avait des situations où tu ne comprenais rien, et tu n'avais personne pour t'expliquer. Quand, on fait l'étude avec les autres, je comprends mieux. Je dois même vous dire que quand un camarade de classe m'explique quelque chose, je le comprends mieux que quand je suis expliqué par un professeur. Je prends alors un temps d'échanger et d'étudier ensemble avec mes camarades de classe (BO, 4525-4533).

Il adopte aussi une stratégie d'organisation et de mémorisation de ses apprentissages. Quand il révise ses cours, il essaie de comprendre et de trier l'essentiel de l'accessoire. Il souligne les passages qu'il juge importants dans le syllabus et les mémorise. « *Quand j'étudie, j'essaie de comprendre et je trie l'essentiel de l'accessoire. Je souligne les passages que je juge importants du syllabus et je les maîtrise s'il le faut* » (BO, 4534-4535). Enfin Bonaventure adopte des stratégies d'élaboration en résumant son cours au fur et à mesure qu'il avance dans son cours. Il adopte aussi des stratégies de répétition, en répétant plusieurs fois le résumé pour mieux le fixer. Il organise ses apprentissages en essayant de répondre aux questions des années antérieures, en visitant le plan, et en maîtrisant les principaux points de son plan.

> J'essaie de résumer le cours au fur et à mesure qu'on avance dans ce cours même. Je fais plusieurs répétitions pour mieux fixer le cours. J'essaie de répondre aux questions posées les années passées, et j'essaie de visiter le plan et voir si je maîtrise tous les points principaux de mon plan que j'ai établis et je me présente à la session (BO, 4536-4540).

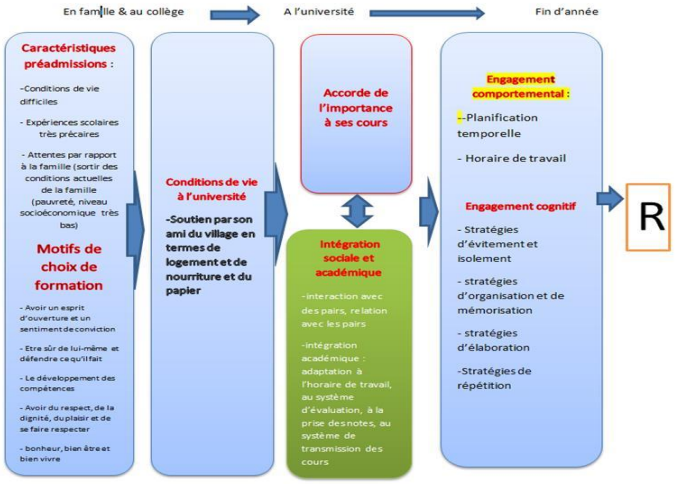


Figure 16. Perception de Bonaventure sur l'origine de sa réussite

La figure 16 met en relation trois grandes catégories de variables qui sont à la base de la réussite de Bonaventure : les motifs de choix de formation, les variables motivationnelles, d'intégration sociale et académique et d'engagement. Ce modèle schématique définit les différentes catégories et met en lumière les différentes relations qu'elles entretiennent dont l'aboutissement est la réussite de Bonaventure. L'interaction de toutes ces variables développées ont permis la réussite de Bonaventure.

2.4 Etude des Monographies des cas des Redoublants (FLSH)

2.4.1 Analyse monographique de Déogratias

a. Portrait sociodémographique de Déogratias

Le cas de Déogratias[34] correspond à l'interview n° 1 dans le groupe de ceux qui ont repris l'année académique de la faculté des Lettres et sciences Humaines. C'est un garçon âgé entre 25 et 30 ans et est burundais. Il a raté sa première année d'étude, et c'est pour cette raison que nous l'avons choisi. Il est issu d'une famille à niveau socioéconomique bas. Cette famille n'a pas assez de moyens pour le soutenir dans ses études universitaires. Il a fait ses études secondaires avec des difficultés sur le plan social parce qu'il faisait beaucoup de kilomètres à pied, mais n'a jamais refait l'année.

> Ma famille est pauvre. Elle m'a aidé depuis l'école primaire et au secondaire, maintenant, elle ne peut pas m'aider parce qu'elle n'a pas assez de moyens. J'ai fait mes humanités avec des difficultés sur le plan social, parce que je faisais des kilomètres et des kilomètres à pied. Je n'ai pas refait l'année (DE, 6077-6080).

Les conditions dans lesquelles il vit à l'université ne sont pas faciles. Il loue une maison qui se situe loin du campus universitaire et qui lui coûte cher. Il a pour cette raison des problèmes de déplacement. Ainsi, il a été obligé d'associer ses études avec du travail pour survivre. « *A l'université, je loue une maison à Musaga, c'est loin du campus, je me déplace à pied pour arriver au campus Rohero. La maison nous coûte cher. J'ai été obligé d'associer mes études avec un petit travail. Je ne pouvais pas tenir* » (DE, 6080-6082).

b. Présentation de la perception de Déogratias sur l'origine de son échec

En ce qui concerne les conditions de vie, Déogratias loue une maison qui lui coûte cher et dans une localité se trouvant à une longue distance par rapport au campus. Il se trouve donc dans l'obligation d'associer les études et un petit travail générateur de revenus. Cela présente des conséquences sur son déplacement et sur la gestion et la planification de son temps d'étude. « *Comme j'avais eu le temps de vous le dire, je ne parvenais pas à respirer pour m'organiser à réviser mes cours* » (DE, 6159-6160).

« *Pour ce qui est du temps que je consacre à mes cours, ahhh, quel temps ? Je vivais l'année passée à Musaga. Pour arriver au campus, je me déplaçais à pied. C'est loin, tu sais, mais je n'avais pas de choix* » (DE, 6065-6067). Déogratias essaie de trouver un temps propice pour revoir ses notes de cours, mais il lui est difficile de gérer son temps d'étude parce qu'il doit chercher un peu de moyens pour sa survie. En outre, il habite loin du campus, et s'absente souvent aux cours par manque de temps.

[34] Son âge ne correspond pas à un parcours linéaire dans sa formation antérieure, mais l'étudiant ne l'a pas évoqué.

> J'essaie de trouver un temps propice pour revoir mes notes de cours, malheureusement, il m'est difficile de gérer mon temps d'étude parce que je dois en plus me chercher un peu de moyens pour ma survie. En outre, j'habite comme je vous l'avais dit loin du campus, et comme je dois me chercher un peu de moyens pour étudier et survivre, je ne trouve pas sincèrement assez de temps pour participer tous les jours aux cours, mais je vais essayer (DE, 6047-6052).

Par contre Déogratias met en évidence les raisons qui le poussent à s'engager dans les études. Il rassure que sa vie sera conditionnée par ses études et qu'il a un objectif de soutenir sa famille au terme de ses études. « *Ma vie sera conditionnée par les études. Je suis issu d'une famille pauvre et je dois fournir tous mes efforts pour ma vie, mais aussi pour la soutenir* » (DE, 6053-6054).

Cependant, il n'a pas bénéficié d'informations par rapport au contenu de sa formation, sur son projet d'étude. Il aurait été orienté dans une faculté qu'il n'avait pas choisie. Ainsi, tout était nouveau pour lui, il ne comprenait pas beaucoup de choses. Il s'est donc caractérisé par un sentiment de découragement, de désintéressement et de stress.

> Quand je suis venu à l'université, j'ai été orienté dans la faculté des lettres et sciences humaines. Ce qui m'a gêné, c'est que je n'avais pas choisi la faculté. Je ne savais même pas la finalité de cette faculté. La première semaine, j'étais dégoûté par les enseignements. Tout était nouveau pour moi, je ne comprenais rien. J'étais vraiment découragé. Eh, les professeurs nous donnaient beaucoup de travaux, je ne comprenais pas beaucoup de choses. Quand je rentrais à la maison, j'étais très stressé (DE, 6055-6062).
>
> J'étais intéressé par les cours d'anglais parce que je me dis que je pourrais éventuellement avoir du boulot à l'East African community. Or, je fais le département de géo-histoire, c'est bien de connaître le passé, mais je ne vois pas ce que je vais en faire (DE, 6114-6117).

En outre, il se manifeste chez le sujet un sentiment de découragement causé par le système d'enseignement, les exigences de formation à l'université. A travers le discours ci-dessous, il aurait une bonne moyenne, mais il ne remplissait pas les conditions pour être délibéré. « *Je me sens un peu découragé par le système d'enseignement à l'université. Les critères de réussite m'ont bloqué l'année passée. J'avais une moyenne de 57% avec 3 sous 10, mais on ne m'a pas délibéré* » (DE, 6071-6074).

Ensuite, les conditions de vie du sujet ne lui permettent pas d'interagir avec beaucoup de gens et le mettent dans une situation inconfortable d'isolement. Le discours de Déogratias nous laisse entrevoir que cette situation d'isolement permet une perception négative de la coopération, Déogratias ne tisse pas de relations avec ses amis de classe pour leur demander des explications pour l'une ou l'autre partie de la matière qu'il ne maîtrise pas.

> Je vous ai dit tout au début que j'habite à Musaga. Je ne parviens pas à créer beaucoup de connaissances comme je le voudrais, parce qu'on se rencontre beaucoup de fois quand on est à l'école. Dans mon quartier, j'ai peu d'amis. Le problème bien sûr se pose quand il faut demander des explications à mes amis de classe. Je ne trouve pas assez de temps parce que on ne fait pas d'étude ensemble. Ce qui veut dire que je n'ai pas vraiment beaucoup d'amis, je me sens un peu seul, c'est une situation qui me gêne (DE, 6106-6113).

Quand les enseignants nous demandaient de réaliser des travaux en groupe, on était découragés. Certains étudiants issus des lycées ne nous permettaient pas de nous associer, j'étais en d'autres termes dénigré (DE, 6148-6151).
J'ai des amis de classe près de chez moi, mais on ne se connaît pas assez pour travailler ensemble, je compte tout faire pour cette année pour créer un groupe de travail (DE, 6091-6093).

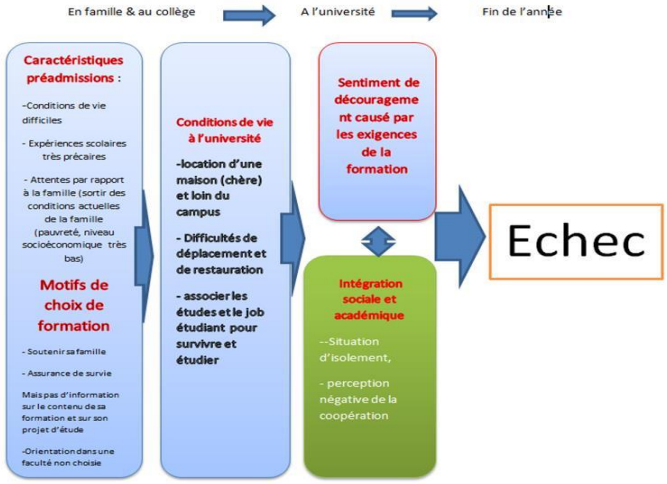


Figure 17. Perception de Déogratias sur l'origine de son échec

L'échec de Déogratias est donc la résultante de ses conditions de vie difficiles dans lesquelles il se trouve à l'université, ainsi que leur influence négative sur les variables qui influencent l'engagement avec bien sûr l'absence d'engagement, que ce soit l'engagement comportemental et l'engagement cognitif. Les conditions dans lesquelles vit Déogratias ne lui permettent ni de s'intégrer dans le milieu universitaire, que ce soit sur le plan social ou académique, ni d'adopter des stratégies lui permettant de s'engager dans ses études. Elles ont occasionné son découragement, la non-interaction avec ses pairs, un sentiment d'impuissance face aux études, une perception négative de la coopération causée par son isolement. Ses conditions de vie ne lui ont pas permis de s'engager ni sur le plan comportemental, ni sur le plan cognitif. Ainsi, ce modèle schématique définit les différentes catégories et met en lumière les différentes relations qu'elles entretiennent entre elles dont le résultat est l'échec de Déogratias (figure 17).

2.4.2 Analyse monographique de Liliane

a. Portrait sociodémographique de Liliane

Le cas de Liliane correspond à l'interview n° 4. C'est une fille âgée d'une vingtaine d'années, elle est burundaise. Elle a raté sa première année d'étude, et c'est pour cette raison que nous l'avons choisie. Elle est issue d'une famille pauvre, à niveau socioéconomique très bas. Ses parents n'ont pas assez de moyens pour payer ses études universitaires. Cependant, elle est soutenue par sa tante. Elle la soutient en termes de logement et de nourriture. Sa bourse sert à son déplacement. « *Nous sommes pauvres chez*

nous. Mes parents n'ont pas de moyens pour me payer les études universitaires. En ce qui me concerne, j'ai eu cette chance de loger et de manger chez ma tante. Je n'ai pas de problèmes de logement ni de nourriture. La bourse me sert aux déplacements » (LI, 6385-6389).

b. Présentation de la perception de Liliane sur l'origine de son échec

Liliane évoque premièrement qu'elle a été affectée dans une faculté à pour laquelle elle n'avait pas d'envie particulière. Liliane n'est pas attachée à la formation suivie. Cela a provoqué un sentiment de découragement, d'impuissance et d'anxiété chez Liliane.

> Au départ, on m'avait affectée dans la faculté des sciences. Je n'avais pas envie, et après j'ai fait un recours, malheureusement je suis en train de faire une faculté que je n'aime pas. Ce qui fait que je n'ai pas un attachement particulier pour les cours que je suis. J'avais choisi le droit parce que j'aspirais à un bon diplôme et un bon travail. La commission ne l'a pas voulu. Je me sens découragée et anxieuse. Je l'avais même dit à ma tante. Je ne vois pas vraiment si je vais réussir (LI, 6376-6381).

Liliane révèle en outre qu'elle a connu des difficultés de se connecter, de se mettre en relations avec ses pairs suite aux conditions de soumission liées aux directives de vie de sa tante. Ce manque de connexion avec le monde extérieur serait par ailleurs l'élément central sur lequel Liliane insiste et qui aurait été à la base de son échec. Celle-ci n'acceptait pas que ses amis viennent lui rendre visite. Liliane était isolée, était surveillée, et si elle prenait un programme sans avertir sa tante, elle devait s'expliquer auprès d'elle. Pour vivre en harmonie avec sa tante, elle était obligée de rester à la maison et était complétement isolée du monde extérieur et en particulier de ses amis de classes.

> Elle me logeait et me nourrissait, mais n'acceptait pas que mes amis viennent me rendre visite. Je devais rentrer précipitamment à la maison. Ma tante m'isolait parce qu'elle me surveillait trop. Si je n'étais pas au campus, je devrais m'expliquer. Pour aller quelque part et même à la messe, je devais demander la permission. Je n'étais pas du tout contente. Pour éviter tous ces problèmes, je restais à la maison et j'étais presque complétement isolée du monde extérieur et surtout de mes camarades de classe (LI, 6400-6405).

En conséquence, elle était refusée dans les équipes de travail, parce qu'elle était isolée. « *J'étais souvent refusée dans des groupes de travail parce que on ne me voyait pas souvent. J'étais donc obligée de suivre les règles de la maison* » (LI, 6406-6408).

Par contre, elle est intéressée par la façon dont les étudiants accueillent leurs nouveaux amis. « *Mais je suis très satisfaite de la façon dont les étudiants se comportent pour nous accueillir* » (LI, 6450-6451).

Le discours de Liliane révèle aussi que les conditions dans lesquelles elle vivait ne lui permettaient pas de bien gérer, et de mieux planifier son temps d'étude comme elle le voulait. Comme il y avait des heures qu'elle ne pouvait pas dépasser pour rentrer à la maison, elle ne pouvait pas maximiser son temps d'étude. Cela présente bien sûr des répercussions négatives sur ses études. « *Je n'avais pas assez de temps pour travailler à mon aise. Je vous ai dit qu'il y a des heures que je ne pouvais pas dépasser pour rentrer à*

la maison. Je ne pouvais donc pas maximiser mon temps d'étude » (LI, 6456-6458). Liliane est souvent distraite par des visiteurs ou elle est obligée de les accueillir. A ce niveau, elle doit aider sa tante et non seulement pour l'accueil de ces visiteurs, mais aussi dans l'encadrement des enfants dans leurs devoirs. Ainsi, Liliane révèle un manque d'autonomie dans l'usage de son temps d'étude.

> Mais, la vie en famille ne permettait pas de pouvoir organiser mon temps comme je le voulais. Quand je suis à la maison, il y a des visiteurs qui viennent, et je suis obligée de les accueillir. Je dois aider ma tante, et ils rentrent des fois tard et je suis obligée de dormir. Ma tante aussi me demande d'aider ses enfants pour l'encadrement de leurs devoirs. Je ne suis pas autonome et mon emploi du temps devient difficile (LI, 6391-6395).

Son isolement ne lui permettait pas de se créer des amis avec qui elle pouvait coopérer au cas où elle rencontre des difficultés ou dans la mise en place des techniques d'apprentissage.

> Bien sûr, je vous ai dit que mon isolement ne me permettait pas de créer des amis qui pourraient m'aider dans des situations d'étude. Ils pouvaient me montrer les techniques de prise de notes et éventuellement comment synthétiser les syllabus et répartir convenablement mon temps d'étude. Il m'était aussi impossible de me mettre dans un bon environnement de travail pour me concentrer sur l'étude (LI, 6424-6429).

En outre, ce manque d'autonomie se remarque aussi dans l'usage du matériel de la maison pouvant lui permettre d'étudier. Elle n'était pas libre d'utiliser de l'eau et de l'électricité, et son temps d'étude était chronométré. « *Je n'étais pas libre d'utiliser de l'électricité n'importe comment et encore moins de l'eau, elle me disait que la facture allait gonfler. Je ne pouvais pas travailler jusqu'à au moins 11 heures du soir* » (LI, 6419-6421). Ce manque d'autonomie affecte le sujet dans la mise en place des stratégies d'apprentissage en l'occurrence les stratégies d'organisation. « *Avec mes notes, je devais les résumer, les synthétiser, les surligner en spécifiant les points que je jugeais importants. Pourtant je ne le faisais pas comme je le voulais faute d'autonomie et de temps* » (LI, 6421-6424).

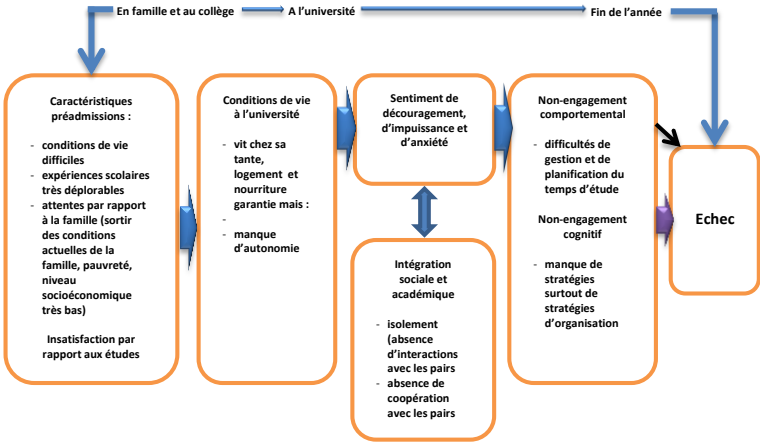


Figure 18. Perception de Liliane sur l'origine de son échec

La figure 18 montre que Liliane était assistée par sa tante en termes de logement et de nourriture. Néanmoins, elle manquait d'autonomie. Cette situation de manque d'autonomie ne lui permettait pas d'entrer en interaction avec ses pairs. Elle était isolée et ne pouvait pas coopérer avec ses amis de classe. Elle ne parvenait pas en outre à bien planifier et gérer son temps d'étude car elle était des fois perturbée par les visiteurs. Son temps d'étude était chronométré, elle devait par ailleurs se soumettre aux règlements et aux ordres de sa famille d'accueil. Bien plus, elle a été contrainte de faire une faculté qu'elle ne voulait pas. Ainsi, elle a développé un sentiment de découragement, d'impuissance et d'anxiété. Ce modèle schématique définit donc les différentes catégories et met en lumière les différentes relations qu'elles entretiennent entre elles dont l'issue est l'échec de Liliane.

2.4.3 Analyse monographique de Léonce

a. Portrait sociodémographique de Léonce

Le cas de Léonce[35] correspond à l'interview n° 7. C'est un garçon âgé entre 25 et 30 ans et est burundais. Il a raté sa première année d'étude, et c'est pour cette raison que nous l'avons choisi. Il a repris la 10ème, mais a terminé avec une bonne moyenne. Il est issu d'une famille pauvre incapable de payer ses études universitaires parce qu'elles coûtent cher. « *Les études universitaires coûtent cher. Mes parents n'ont pas étudié, ils étaient pauvres. (…) J'ai fait le collège communal depuis la 7ème, je l'ai terminée avec une bonne moyenne, mais j'ai repris la 10ème année* » (LE0, 6683-6686).

A l'université, il habite dans un maquis. Il a refusé de vivre chez son frère pour être libre et avoir le temps de travailler. « *A l'université, je suis très bien. J'habite au campus dans un maquis et je me suis arrangé pour manger même au campus. Nous avons un matelas supplémentaire. Mon frère m'avait demandé de loger chez lui, mais j'ai refusé. Je voudrais être libre. J'ai toute la liberté et tout mon temps pour travailler* » (LEO, 6686-6689). Il s'est arrangé avec un étudiant externe pour avoir une carte de restauration. Le reste des besoins est assuré par son frère. Il lui donne un peu d'argent de poche pour son déplacement et d'autres besoins éventuels. Sa bourse est pour son habillement. « *Ma bourse me sert à acheter des habits. Mon frère me donne de l'argent pour acheter du papier, pour me déplacer, etc. Je n'ai pas de soucis franchement en matière de finances. Je suis bien* » (LEO, 6680-6682).

b. Présentation de la perception de Léonce sur l'origine de son échec

Léonce révèle qu'il est dans de très bonnes conditions. Il habite au campus universitaire et s'est arrangé pour manger au campus. Il aurait même refusé de vivre chez son grand frère pour être libre, autonome et avoir beaucoup de temps à gérer. Il n'a aucun souci sur le plan des finances. Bref, il est aisé matériellement et financièrement.

[35] Son âge montre qu'il n'a pas raté une seule fois seulement.

Cependant, Léonce n'a pas su profiter de ces avantages pour travailler et réussir. Il aurait abusé de son autonomie et n'a pas su gérer son temps d'étude. C'est la raison principale de son échec. Il est débordé par les activités des différentes associations dont il est membre et se retrouve à la veille des examens avec autant de piles de notes qu'il ne peut pas terminer de lire. Léonce essaie de faire une gestion de son temps, mais il n'y parvient pas. Pourtant, il fait ses planifications du temps dans son calendrier, il se fixe des objectifs à atteindre, mais il ne concrétise jamais.

> Au campus, je suis libre de mouvement, je suis autonome. Ainsi, je fais ma planification du temps dans mon calendrier. Je me fixe les objectifs à atteindre. Au campus, je suis membre du club Rumuri culture, et des danseurs intore. Je suis aussi membre des scouts du Burundi. Bien que je sois autonome, je regrette que je sois débordé dans ces activités et je me retrouve à la veille des examens avec autant de piles de notes. J'essaie de faire une gestion de mon temps, mais je dois vous dire que je suis débordé. Tout le temps du week-end, et le mardi et vendredi dans l'après-midi, je suis occupé (LEO, 6691-6697).

Bien avant, Léonce avait des représentations positives de choix de formation. Il voulait bien vivre : « *Je m'engage dans mes études pour avoir une bonne vie. Quand on a un diplôme universitaire, on peut réussir dans la vie* » (LEO, 6668-6669). En outre, il avance la raison de la valeur, du respect, de la personnalité et d'estime, bref du positionnement social.

> Ensuite, quand on est formé, c'est de la valeur, c'est du respect que les gens te donnent. Vous avez une personnalité. Dans ce que vous dites, vous êtes suivi avec intérêt. Vous vous estimez auprès du public qui vous écoute (LEO, 6670-6672).
> Il ajoute le sens de compréhension et d'analyse. Vous avez un sens de compréhension et un esprit d'ouverture et d'analyse (LEO, 6673-6674).

Néanmoins, Léonce n'a pas été content de son orientation, de son projet d'étude et manifeste un sentiment d'impuissance, de désespoir devant les études.

> Je ne suis pas content de faire la faculté des lettres. J'ai été orienté dans cette faculté par force, j'ai fait un recours, mais la commission d'orientation n'a pas traité mon recours favorablement. Je voyais vraiment que je n'allais pas réussir. C'est une faculté qui est très compliquée. Je suis assuré que même cette année je vais échouer (LEO, 6675-6679).

Par contre Léonce interagit avec ses pairs. Il a toujours noué des relations avec des étudiants de l'université avant même qu'il ne soit à l'université d'une façon effective. Ils lui ont même cherché un logement, et l'ont aidé depuis son inscription.

> A l'université, j'avais des frères qui me mettaient en contact avec leurs amis. Pour avoir des amis, des connaissances, je n'ai pas connu vraiment de difficultés, j'ai été toujours en contact avec les étudiants de l'université avant même que je sois à l'université d'une façon effective. J'ai eu la chance d'avoir un logement, un maquis à l'université. Les étudiants, amis m'ont aidé depuis mon inscription, j'ai maintenant beaucoup d'amis à l'université (LEO, 6712-6717).

Léonce adopte aussi des stratégies d'apprentissage en vue de faciliter l'acquisition. Il s'agit en l'occurrence des stratégies de mémorisation. Mais cela lui prend beaucoup de temps parce qu'il y a beaucoup de termes qu'il ne comprend pas et tout ce qu'il apprend est nouveau.

> En vue de faciliter mes acquisitions, j'adopte des stratégies. Comme dans notre université, la plupart des questions qui sont posées sont des questions de mémorisation, ainsi, quand je lis mes notes de cours, je mémorise. Cela me prend quand même beaucoup de temps parce qu'il y a beaucoup de termes que je ne comprends pas, tout ce que j'apprends est nouveau (LEO, 6701-6705).

En outre, Léonce adopte des stratégies d'organisation de ses apprentissages, en résumant le syllabus, mais il se heurte à la même problématique de non compréhension de la matière. En conséquence, il ne fait que somnoler devant les notes de cours. Il adopte en plus des stratégies de contrôle, mais cela exige beaucoup de répétitions a-t-il précisé :

> J'essaie aussi de résumer le syllabus régulièrement, mais je me heurte à la même difficulté de ne pas comprendre la matière. Quand je lis mon syllabus, je suis découragé et il m'arrive de somnoler devant mes notes. J'essaie de vérifier si j'ai retenu l'essentiel, mais cela exige beaucoup de répétitions (LEO, 6705-6708).

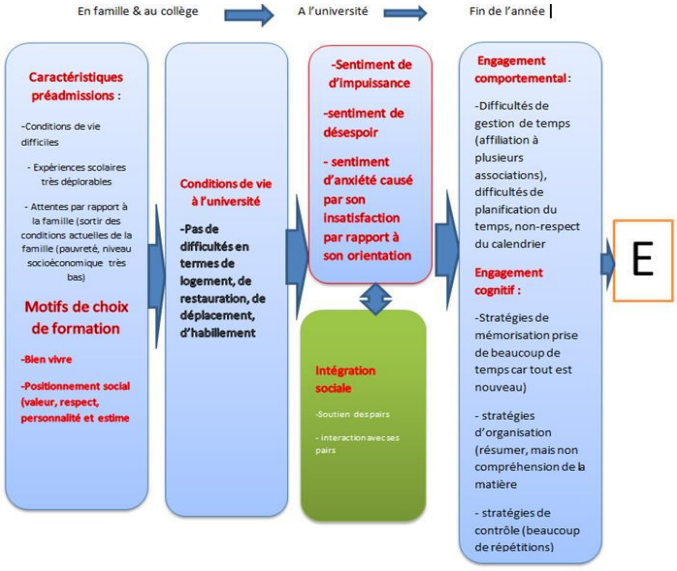


Figure 19. Perception de Léonce sur l'origine de son échec

La figure 19 montre que Léonce était dans de très bonnes conditions d'étude. Il n'avait aucune difficulté sur le plan du logement, de la restauration, du déplacement, de l'habillement et même sur le plan financier et matériel. Mais bien avant cela, Léonce manifeste des représentations de ce qu'il vient chercher en formation. Il s'agit de bien vivre, de la valeur, du respect, de la personnalité, bref du positionnement social. Par contre, son échec serait dû au phénomène de démotivation, d'impuissance, de désespoir lié à son insatisfaction par rapport à son orientation. Bien que Léonce ait été intégré sur le plan

social par l'interaction avec ses pairs et leur soutien avant même son inscription, il ne s'est pas du tout engagé sur le plan comportemental. Il fait une planification et établit un calendrier de travail qu'il ne respecte pas. Il est en effet affilié à plusieurs associations qui lui font perdre beaucoup de temps. Sur le plan cognitif, il met en place des stratégies de mémorisation, d'organisation et de contrôle qui lui prennent beaucoup de temps parce qu'il ne comprend pas la matière et il force. En conclusion, cette illustration schématique définit les différentes catégories et met en éclairage les différentes relations qu'elles entretiennent entre elles dont le dénouement est l'échec de Léonce.

2.5 Analyse monographique de Cishahayo : cas de réussite (IPA)

a. Portrait sociodémographique de Cishahayo

Cishahayo[36] est un garçon âgé d'une vingtaine d'années et est burundais. Il a réussi sa première année, et c'est pour cette raison que nous l'avons choisi. Il vient d'une famille pauvre, et celle-ci l'a toujours soutenu sur le plan moral. « *Mes parents sont toujours parvenus à me soutenir malgré leur pauvreté. Ils m'ont toujours encouragé à étudier* ». Il a toujours réussi brillamment au secondaire. « *Je n'ai pas eu de problèmes au niveau de ma scolarité au secondaire. J'ai toujours réussi brillamment* ». Il loue une maison et cohabite avec les autres étudiants. Il était abonné dans un restaurant à Bwiza, où il mangeait à midi car le soir il préparait de la pâte qui était moins chères. « *Un problème de logement et de nourriture se posait déjà. J'ai loué une maison avec les autres étudiants. J'étais abonné dans un restaurant à Bwiza où je mangeais à midi. Le soir, je préparais des pâtes qui étaient moins chères* ».

b. Présentation de la perception de Cishahayo sur l'origine de sa réussite

Cishahayo commence par mettre en évidence les motifs de son choix de formation qui vont lui permettre de s'engager dans les études. Il signale que les études vont lui permettre d'avoir un diplôme afin d'assouvir ses aspirations. « *Je donne priorité aux études parce que j'ai des objectifs à atteindre. Il faut tout d'abord un diplôme pour assouvir mes aspirations* » (CI, 5216-5217). « *Je suis vraiment guidé par ces objectifs pour réussir. Quand on n'a pas d'objectifs à atteindre, on n'arrive nulle part* ». Cishahayo se représente les études comme une source du bonheur et de son bien-être social. « *Le diplôme pour moi est une source du bonheur, et du bien-être. Il est vrai que tous ceux qui ont des diplômes n'ont pas une meilleure vie, mais on étudie pour avoir une meilleure vie* » (CI, 5217-5220). Cishahayo manifeste aussi l'envie de soutenir sa famille. « *J'ai besoin de soutenir mes frères et sœurs pour qu'ils étudient* » (CI, 5220-5221). Il fait ressortir que les études lui permettent d'acquérir des connaissances et de les réutiliser dans son futur métier : « *J'ai besoin d'avoir des connaissances. Il est important d'enseigner ce qu'on comprend ; ça fait du plaisir* » (CI, 5221-5222). Cishahayo montre que les études lui permettent de développer aussi son pays : « *On a envie de développer notre pays par nos services* » (CI, 5223).

[36] Nous avons changé son âge et son lieu d'habitation pour sauvegarder son anonymat.

L'engagement envers ses études est aussi influencé par son intégration sociale et académique. Il révèle qu'il a constaté un changement de conditions de vie entre le secondaire et l'université. Il a constaté que le milieu universitaire est un milieu contraignant où on a besoin d'être informé sur ce qui se passe sur le plan social et académique. Il a interagi avec ses amis en s'intégrant dans des groupes de travail pour coopérer et étudier ensemble. Il était chaque fois informé de ce qui se passe à l'université.

> Quand j'ai quitté l'école secondaire, j'ai constaté que mes conditions de vie et d'étude ont changé. Le milieu universitaire est un milieu contraignant. A l'université, on a besoin de beaucoup d'informations sur tout ce qui se passe sur le plan social ou académique. Il faut des gens avec qui coopérer par exemple quand il faut former des groupes de travail. Tous les soirs j'étais au campus, j'avais beaucoup d'amis avec qui échanger, avec qui étudier ensemble. Je n'avais pas de problèmes à m'insérer ou à former un groupe de travail et j'étais chaque fois informé de tout ce qui se passe à l'université, j'étais en interaction avec beaucoup d'amis (CI, 5269-5276).

Cishahayo est aussi motivé dans ses études, avec un sentiment d'efficacité personnelle positif. Il estime qu'il n'y a pas d'entraves qui pourraient l'empêcher de réussir et d'avoir son diplôme. Il déclare avoir tous les atouts pour réussir.

> Je me sens capable d'affronter avec toutes mes énergies mes études pour atteindre les objectifs que je me suis assignés. Je dois y arriver, réussir et avoir mon diplôme. Je ne vois pas ce qui pourrait m'empêcher de réussir, parce que l'année passée, j'ai aussi réussi et j'ai tous les atouts pour réussir, je suis vraiment capable (CI, 5227-5230).

Au niveau de son engagement envers ses études, il se traduit au niveau comportemental et au niveau cognitif. Cishahayo démontre la planification, la programmation et la gestion de son temps d'étude : « *Quand je viens au cours vers 18 heures, je reste au campus pour faire mon étude personnelle avant de rentrer. Sinon, le week-end, j'organise mon temps pour consacrer plus de temps à mes cours* » (CI, 5245-5248). Il révèle qu'il ne perd pas de temps, qu'il gagne le maximum de son temps d'étude et que sa planification est journalière.

> S'il arrive par exemple que je n'aie pas cours, j'en profite pour bien réviser les cours pour gagner du temps. Je dois maximiser mon temps. Je fais ma programmation et ma planification par jour. En effet, je le disais qu'au niveau effectivement de ma programmation, de ma planification du temps, je dois privilégier un temps pour l'étude. Peu à peu, on peut. Tout est possible, tout dépend de l'engagement, de la motivation (CI, 5305-5311).

Il gère ses sources de distraction en planifiant son temps de façon à éviter les effets d'entraînement, et des dérangements. « *Je planifie mon temps de façon à éviter les effets d'entraînement, et des dérangements* » (CI, 5255-5256).

Son engagement cognitif se traduit en termes de stratégies cognitives et métacognitives.

La première stratégie qu'il a adoptée est l'organisation de l'information. Il manifeste une curiosité de voir la façon dont les autres s'organisent et étudient. « *Ma première stratégie alors était de voir comment les autres étudient, comment ils s'organisent* » (CI, 5253-5254). Il participe régulièrement aux cours et s'arrange pour prendre l'*Itongo* pour écouter le professeur, et mieux prendre note. *« En plus de participer régulièrement aux*

cours, je m'arrange pour prendre l'Itongo pour écouter le professeur, mettre des explications dans mes notes et mieux prendre note ». Il adopte en plus des stratégies de contrôle. Il planifie son temps par semaine, et à la fin de la semaine, il s'autoévalue. « *Je planifiais mon temps par semaine, et je me donnais des points. Voir si j'ai amélioré ou pas* » (CI, 5254-5255).

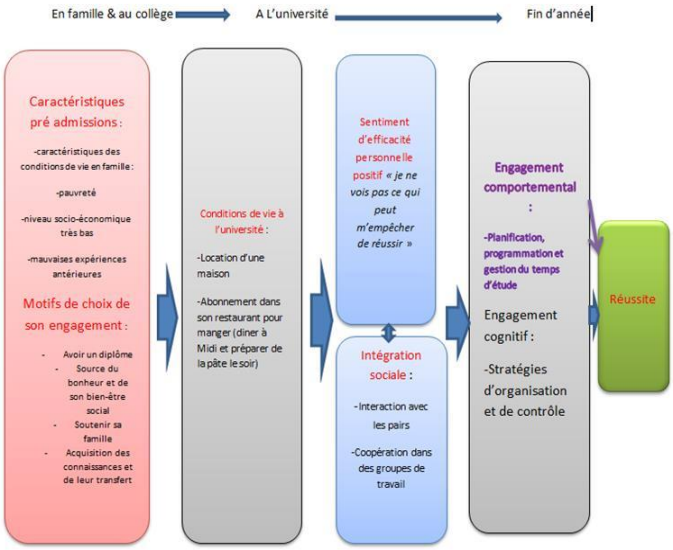


Figure 20. Perception de Cishahayo sur l'origine de sa réussite

La figure 20 montre que Cishahayo était dans de très mauvaises conditions d'étude. Il louait une maison. Il mangeait seulement à midi et préparait des pâtes (moins cher) le soir pour minimiser ses dépenses. Mais bien avant cela, Cishahayo manifeste une variété de représentations de ce qu'il vient viser en formation. Il s'agit notamment d'avoir le diplôme, de soutenir sa famille, d'acquérir des connaissances et d'assurer leur transfert, d'avoir du bonheur et de bien vivre sur le plan social. Sa réussite serait en outre liée à son intégration sociale et académique. Il interagit avec ses pairs et collabore avec eux dans des groupes de travail académique. Cishahayo est aussi motivé dans ses études par un sentiment d'efficacité personnelle positif. Son engagement dans ses études se traduit en termes d'engagement comportemental et cognitif. Il planifie, programme, gère son temps d'étude. Il met en place des stratégies d'organisation des informations, de contrôle. Ce modèle schématique définit les différentes catégories et illustre les différents liens qu'elles nourrissent entre elles dont le couronnement est la réussite de Cishahayo.

2.6 Analyse monographique de Congera : cas d'échec (IPA)

a. Portrait sociodémographique de Congera

Le cas Congera[37] correspond à l'interview n° 2 (groupe IPA). Cette étudiante est une fille âgée d'une vingtaine d'années. Elle est burundaise. Elle a raté sa première année d'étude et c'est pour cette raison que nous l'avons choisie. Elle vient d'une famille pauvre et n'a pas de parentés pour la soutenir en termes de logement, de nourriture et de déplacement. « *Nos parents sont pauvres pour nous appuyer dans nos études à l'université. Ils ont besoin de nos diplômes, mais ils n'ont pas de moyens pour nous soutenir. A l'université, on a besoin du logement et de la nourriture et du déplacement. Je n'ai pas de parentés à Bujumbura* » (CO, 5420-5423). Elle a pris l'option de se chercher un petit travail à servir au cabaret pour se loger et se nourrir en plus de la bourse. « *J'ai loué une maison. Elle nous coûte cher. Pour manger, c'est de la gymnastique, pour me déplacer, la même chose. Mais, j'ai pris l'option de chercher à servir au cabaret. Je parviens à me loger et me nourrir en plus de la bourse* » (CO, 5423-5423).

b. Présentation de la perception de Congera sur l'origine de son échec

Congera connaît des difficultés en termes de logement et de nourriture, de déplacement surtout qu'elle n'a pas de soutien ni de ses parents, ni de ses parentés. Face à cette situation, Congera s'est cherchée un petit job de servir dans un cabaret en vue de compenser sa bourse qui était sa seule source de revenus qui était insuffisante. « *Mais, j'ai pris l'option de chercher à servir au cabaret. Je parviens à me loger et me nourrir en plus de la bourse* » (CO, 5424-5425). « *Le problème qui persistait, c'est que la maison se situait à quelques kilomètres du campus* » (CO, 5460-5461). Ce qui présente des conséquences sur sa participation aux cours. Elle enregistrait des absences ou des retards. « *On arrivait au campus très difficilement si on n'avait pas eu la chance d'avoir un lift. Ainsi, des fois, on s'absentait, on arrivait au campus en retard* » (CO, 5461-5463).

Bien avant cela, Congera met en relief les motifs de son choix de formation qui vont lui permettre de s'engager dans ses études. Elle révèle que les études vont lui permettre d'être valorisée, de bien vivre socialement, de bien se positionner sur le plan social. « *Mon objectif est d'aller de l'avant, de mener une bonne vie* ». Congera vise un but scolaire dont l'acquisition des connaissances et leur transfert dans sa future profession : « *Je mets en avant aussi les connaissances. Il est important d'avoir des connaissances qui te permettent de bien faire ton travail et de faire une bonne projection de ta vie* » (CO, 5406-5408).

Par contre son échec serait lié au sentiment de désintéressement par rapport à la formation suivie. Elle n'accorde pas de valeur à sa formation. Sa formation n'est pas liée à son projet professionnel.

[37] Nous avons changé son lieu d'habitation pour sauvegarder son anonymat.

> Pour le moment, je fais la section Français-Kirundi, j'ai toujours aimé le cours d'anglais, c'est pour cette raison que je ne suis pas très fière de faire la section Français-Kirundi. Je serais très contente si j'avais le privilège d'enseigner l'anglais au secondaire. La commission d'orientation m'a refusé de changer de section, mais eeeeeeeeee (CO, 5409-5413).

Ainsi, Congera manifeste un sentiment d'impuissance face à ses études. Elle a peur d'échouer encore une fois, et ne se sent pas capable de réussir, surtout qu'elle est découragée par le système.

> C'est vrai que j'ai eu une place pour refaire l'année, mais mon inquiétude est d'échouer encore une fois. Je ne me sens pas préparée et capable de réussir. Je me sens vraiment découragée par les cours et le système. Pour réussir, il faut au moins deux sous dix[38], est-ce possible pour moi ? (CO, 5413-5416).

Le discours de Congera révèle qu'elle avait peu d'amis et de connaissances dès son arrivée à l'université pour l'intégrer à l'université. Elle aurait eu la chance d'être logée par un ami, juste le temps de chercher les documents administratifs, et pour avoir un logement.

> J'ai eu des difficultés d'intégration que ça soit sur le plan social ou sur le plan académique. Comme j'ai eu l'occasion de vous le dire, quand je suis arrivée pour poursuivre mes études à l'université, j'avais peu de connaissances à Bujumbura et même à l'université. J'ai eu la chance d'avoir un ami qui m'a logée, et il m'a dit que c'était le temps de chercher le dossier administratif juste et que par après, il faut avoir un logement ailleurs (CO, 5451-5455).

Par la suite, Congera a créé des relations avec des pairs, surtout ceux avec qui elle partageait les mêmes soucis et ont cherché un logement pour location : « *Ainsi, le temps de chercher les documents, j'ai fait connaissance avec d'autres étudiants avec qui on partageait le même problème, et on a cherché une maison pour location* » (CO, 5455-5457). Ses conditions de déplacement ont eu des conséquences négatives sur le plan académique et pour sa réussite. Elles se manifestaient par la non-participation aux cours et des retards qui étaient enregistrés, en plus il était impossible pour Congera d'occuper une place stratégique en classe pour écouter le professeur et bien prendre notes.

> Le problème qui persistait, c'est que la maison se situait à quelques kilomètres du campus. On arrivait au campus très en retard et si on n'avait pas eu la chance d'avoir un lift. Ainsi, dès fois, on s'absentait, on arrivait au campus en retard (CO, 5460-5463).
> Il fallait en outre s'adapter sur le plan académique. Les cours étaient nouveaux pour moi, les méthodes d'enseignement avaient complètement changé, il fallait avoir une place de devant pour mieux suivre le professeur et pouvoir capter ses explications, or il ne m'arrivait jamais d'occuper une place de devant tant que j'habitais trop loin du campus (CO, 5464-5468).

L'extrait ci-dessous montre que Congera n'était pas en interaction avec ses amis de classe surtout qu'elle habite loin du campus et qu'elle n'était pas régulière aux cours. « *Il m'est difficile d'avoir des camarades de classe parce que je ne suis pas régulière aux cours et je ne loge pas au campus* » (CO, 5489-5490).

[38] Le règlement académique de l'université du Burundi précise que l'étudiant échoue s'il présente plus de deux notes inférieures à 10 sur 20. Une note inférieure à 7sur 20 est une note d'exclusion.

Congera évoque des difficultés liées à son investissement en termes de gestion, de programmation et de planification de son temps d'étude. Ses conditions de vie ne lui permettent pas de bien planifier, gérer et programmer son temps d'étude. Elle devait travailler au bistrot pour compenser sa bourse qui est insignifiante selon elle. Elle rentre fatiguée, bien qu'elle ait programmé de réviser ses cours, elle n'y parvient pas. Bien plus, elle s'absente aux cours et manque souvent de déplacement quand il pleut.

> Le temps d'étude me coûte vraiment cher. Je vous ai dit que pour pouvoir faire mes études, je dois travailler au bistrot. Quand je rentre du bistrot, je suis fatiguée et bien que j'aie programmé de réviser mon cours, je n'y parviens pas. Il m'arrive de m'absenter aux cours. Je manque souvent de déplacement quand il pleut (CO, 5427-5430).
> En ce qui concerne mon horaire de travail, je confectionne mon horaire. Malheureusement, je ne le respecte pas. Je vous ai dit qu'il m'arrivait et m'arrive même maintenant de m'absenter aux cours pour des raisons que je vous ai racontées. Je me fatigue trop et quand je rentre je n'ai pas le temps de revoir la matière. A peine je prépare à manger et je dors (CO, 5502-5506).

Congera révèle que cette situation fait que les notes de cours augmentent sensiblement, et elle se retrouve dans l'impossibilité de lire toutes ses notes de cours. « *Entretemps, les notes augmentent au fur et à mesure. Comme j'arrivais à la maison trop tard, je ne révisais pas mes cours à cause de la fatigue. En période de session, je me suis retrouvée avec autant de piles* » (CO, 5468-5470). Congera ne trouve pas non plus assez de temps pour réviser ses cours pendant le week-end. Le discours ci-dessous montre que les associations, les festivités du week-end l'empêchent d'avoir un peu de temps pour réviser ses cours. Il n'est pas non plus facile pour elle de gérer ses sources de distraction.

> Pendant le week-end, je suis tellement occupée que je ne trouve pas de temps pour revoir ma matière. Soit je suis au boulot, soit dans des festivités, dans des associations à gauche à droite, même quand je ne suis pas au boulot, il m'est difficile de m'assoir et de réviser la matière. Si je trouve un ami qui m'appelle pour partager à manger et à boire, je n'hésite pas surtout que pendant toute la semaine on est occupés (CO, 5507-5511). Je ne pouvais pas maximiser le temps du week-end, je devais travailler pour survivre parce que la bourse à elle seule ne suffit pas ou participer dans des festivités (CO, 5441-5443).

Au bout du compte, Congera n'a pas réussi son année académique.

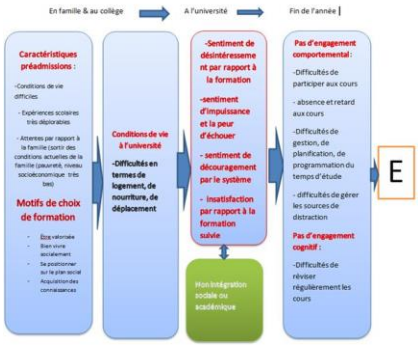


Figure 21. Perception de Congera sur l'origine de son échec

La figure 21 montre que Congera était dans de très mauvaises conditions d'étude. Elle avait des difficultés en termes de logement, de nourriture et de déplacement. Auparavant, Congera présente une pluralité de représentations de ce qu'elle vient chercher en formation. Il s'agit du positionnement social, du bien-être et de l'acquisition des connaissances. Son échec par contre serait dû au sentiment de désintéressement et d'insatisfaction par rapport au contenu de la formation surtout que sa formation n'est pas liée au projet de sa formation professionnelle. Bien plus, elle a développé un sentiment d'impuissance et a peur d'échouer du moment qu'elle est découragée par le système d'évaluation en vigueur à l'université. Congera n'est pas non plus en interactions avec ses pairs et ne reçoit pas de soutiens de la part de ces derniers. Congera échoue aussi parce qu'elle ne s'engage pas dans ses études. Sur le plan comportemental en effet, ses conditions de vie ne lui permettent pas de bien gérer, planifier ou programmer son temps d'étude. Son job conditionne ses absences et retards aux cours car elle rentre le soir fatiguée. Elle ne parvient pas à gérer ses sources de distraction et ne révise pas régulièrement ses cours et se retrouve à la veille de l'examen dans l'impossibilité de lire toutes les notes. Ce modèle schématique explique les différentes catégories et met au clair les différentes relations entre elles dont le couronnement s'est soldé par l'échec de Congera.

Chapitre 5

Discussion des résultats

Discussion des résultats

L'objectif de cette thèse est de comprendre comment certains étudiants diplômés des collèges communaux au Burundi parviennent à réussir à l'université. Notre recherche est donc d'explorer dans le contexte particulier du Burundi, si les relations observées dans la littérature sur le sujet entre les différentes variables qui expliquent l'engagement et la réussite peuvent se retrouver et comment elles sont exprimées par les étudiants venant des collèges communaux au Burundi et en quoi leur contexte particulier colore de manière différente les relations entre les différentes variables. L'étude monographique des quelques cas contrastés a esquissé quelques réponses à cette question. Il convient à présent de croiser nos différentes données de terrain et de discuter de leurs ressemblances ou différences au regard de la littérature existante sur le sujet.

Pour une orientation claire de la discussion des résultats, celle-ci se fera en deux temps. Dans un premier temps, nous revenons sur les questions qui concernent les grandes catégories de variables liées au contexte de vie et de formation à l'université, la valeur accordée aux études, l'intégration sociale ou académique, le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies cognitives et métacognitives.

Dans un second temps, nous soulevons une question générale pour comprendre comment ces différentes catégories de variables interagissent entre elles. Existe-t-il une configuration de facteurs qui fasse que les étudiants formés dans les collèges communaux réussissent ou échouent à l'université du Burundi ?

Dans cette discussion, nous répondons à quelques questions transversales et, finalement, nous présentons les limites de notre étude et des potentiels de développements futurs dans la conclusion générale.

Après notre analyse monographique, nous avons constaté des configurations communes à tous ceux qui ont réussi ou échoué ou à tous les deux. Il y a des redondances, mais aussi des cas particuliers. Ainsi, avec cette analyse transversale, nous allons voir comment une catégorie de variables déterminées, se décline pour les différentes personnes.

Dans cette section nous allons voir, en nous référant aux principales questions que nous avons retenues au départ, si nous pouvons mieux comprendre la réussite et l'échec à l'université des étudiants venant des collèges communaux. Cette analyse transversale nous permet donc de mettre en évidence les grandes catégories qui ont émergé et qui prennent des colorations différentes d'un groupe à l'autre. Nous allons donc questionner les modèles théoriques de départ par rapport au contexte local, et donc sortir des questions qui sont pertinentes pour le contexte du Burundi. Nous détaillons donc les principaux résultats de notre étude.

Les résultats ayant été présentés sur la base de quelques cas suffisamment contrastés et diversifiés, il nous semble pertinent de ne pas présenter le reste de nos résultats car ils sont des reproductions assez semblables des premiers. Cependant, les grandes catégories liées au contexte du Burundi qui relèvent de ces entretiens et discussions de groupe sont mises en évidence.

1. Analyse transversale : quels sont les facteurs de réussite et d'échec des étudiants venant des collèges communaux au Burundi ?

En préambule, quelques remarques et considérations sur la réussite ou l'échec des étudiants venant des collèges communaux. En filigrane du présent travail, il est sous-entendu que les étudiants venant des collèges communaux qui réussissent sont des êtres exceptionnels, très intelligents. Cependant, peut-on affirmer que ce sont des êtres exceptionnels ? On pourrait imaginer que les étudiants venant des collèges communaux qui réussissent ont été victimes du système d'enseignement sélectif et qu'ils auraient fréquenté le collège plutôt que les écoles à système d'internat. Cependant, ces explications ne sont pas suffisantes. En premier lieu, ces étudiants n'obtiennent pas au concours national de bonnes notes leur permettant d'accéder au secondaire. Certains fréquentent même la 7ème année avec 30 % au concours là où leurs camarades ont eu plus de 90 % (Mivuba, 2011).

Dans un deuxième temps, il convient de s'interroger sur les facultés qu'ils ont fréquentées, compte tenu de la réglementation mise en place par la commission d'orientation à l'enseignement supérieur au Burundi. La note obtenue à l'examen d'Etat est l'un des critères les plus déterminants pour fréquenter telle ou telle faculté. Or, les facultés dans lesquelles nous avons mené notre enquête sont des facultés d'ouverture pour les étudiants moyens, à l'exception de ceux qui veulent y étudier à tout prix.

1.1 L'impact des conditions de vie et de formation à l'université

L'hypothèse que nous pouvons formuler est que la réussite des étudiants venant des collèges communaux est due essentiellement à leur adaptation différenciée aux conditions de vie (logement, restauration, déplacement, bourse) et de formation à l'université (supports d'information et de formation, infrastructures de formation, qualités des enseignements, compétences des enseignants, méthodes d'évaluation). Les résultats montrent que les conditions de vie à elles seules ne suffisent pas pour réussir. Les réponses à nos entretiens nous amènent à interpréter leur discours avec nuance. Par exemple, le cas Mugisha était dans de mauvaises conditions de vie, mais il manifestait un souci d'apprendre, avait confiance en sa capacité de réussir, s'investissait dans les études par une planification et une gestion rationnelle de son temps d'étude tout en gérant ses sources de distraction. Sur le plan cognitif, il mettait en place des stratégies d'organisation de ses apprentissages, des stratégies de mémorisation et d'élaboration. Malgré les conditions précaires dans lesquelles il vivait, il a réussi son année d'étude.

Le cas Cishahayo est aussi un cas éloquent. Il était dans de mauvaises conditions de vie, néanmoins il interagissait avec ses pairs et collaborait avec eux dans des groupes de travail. Il était motivé dans ses études aussi par un sentiment positif d'efficacité personnelle. Son engagement dans ses études se traduit en termes d'engagement comportemental et cognitif. Il assure une planification et une gestion rationnelle de son temps d'étude. Il met en outre en place des stratégies d'organisation des informations, de contrôle, Il a réussi aussi son année d'étude.

Le cas Mélanie était aussi dans de très mauvaises conditions. Sa réussite est due à son engagement envers ses études par une planification et une gestion rationnelle de son temps d'étude et la mise en place des stratégies d'apprentissage par des résumés, des synthèses, des mémorisations et par la création d'un bon environnement de travail qui facilite la compréhension.

Le cas Léonidas aussi montre qu'il était dans de mauvaises conditions après la mort de son oncle qui le prenait en charge. Néanmoins par son sentiment d'efficacité personnelle et de détermination d'avoir son diplôme, son engagement comportemental par une planification et une maximisation du temps du week-end, son organisation du contexte d'apprentissage (prise des notes), documentation, lecture progressive (ne pas attendre la dernière minute), l'organisation des informations en focalisant sur les éléments essentiels, la consultation des examens des années antérieures, il a finalement réussi son année d'étude.

Par contre, Dushime était dans de meilleures conditions car il se restaurait au campus universitaire et était pris en charge financièrement par sa famille. Bien qu'il manifeste des motifs de choix de formation, il n'avait pas le sens des responsabilités, le contrôle du déroulement de ses apprentissages et il manifestait un sentiment d'incapacité de faire une tâche académique. Les stratégies de planification, de contrôle, de régulation et de gestion de l'environnement de travail n'étaient prises que pendant la période des examens. Dushime s'est retrouvé en situation d'échec.

En outre, le cas Léonce était aussi dans de bonnes conditions. Il n'avait pas de difficultés de logement, de restauration, de déplacement, d'habillement, etc. Son échec est dû au phénomène de démotivation, d'impuissance, de désespoir lié à son insatisfaction par rapport à son orientation à l'université. Il n'était pas engagé sur le plan comportemental. Il fait une planification et établit un calendrier de travail qu'il ne respecte pas car il est affilié dans plusieurs associations qui lui font perdre beaucoup de temps. Il met en place des stratégies de mémorisation, d'organisation et de contrôle qui lui prennent beaucoup de temps aussi parce qu'il ne comprend pas la matière, il force.

De nombreuses recherches montrent que la réussite en première année universitaire est liée aux origines sociales et culturelles de l'étudiant. Les performances universitaires seraient fonction des ressources monétaires et socio-culturelles du milieu familial des étudiants (Galand et al., 2005). D'autres publications ont mis systématiquement en évidence le poids du niveau d'études des parents et leurs revenus dans la prédiction de la réussite en début de cycle universitaire (Van Campenhoudt, Dell'Aquila, & Dupriez, 2008).

Dans cette recherche, les résultats montrent que des cas comme Dushime et Léonce n'avaient pas de problèmes de revenus et par conséquent n'avaient pas une probabilité élévée de se retrouver en situation d'échec si on s'en tient aux recherches citées. De plus, les cas Mugisha et Cishahayo n'avaient pas de probabilités particulièrement élevées de réussir car ils avaient au contraire des difficultés de revenus.

Pour Lambert-Le Mener (2012), le logement exerce bien un impact sur les performances des étudiants. Cependant, il importe de souligner que dans cette recherche, le logement n'exerce pas une grande influence sur la réussite des étudiants venant des collèges communaux. En effet, d'une part, les cas Mugisha, Cishahayo et Mélanie étaient dans de mauvaises conditions de logement, pourtant ils ont réussi leur année académique. D'autre part, Dushime et Léonce étaient dans des conditions de logement acceptables mais ils ont raté leur année.

Feyfant (2011), dans sa note de synthèse bibliographique, avance que les conditions de vie dans l'enfance et les pratiques culturelles des parents s'avèrent importantes pour l'acquisition des compétences et que des chercheurs américains démontrent, sur base d'analyses quantitatives, l'existence de liens entre le statut socioéconomique et le développement cognitif de l'enfant. Or, nos interviews précisent que les conditions de vie de Mugisha, Mélanie et Cishahayo étaient très mauvaises. Si on s'en tient à ces résultats, ils n'allaient pas développer des compétences jusqu'à dépasser le cap du secondaire et réussir même à l'université.

En guise de conclusion, nous constatons que les conditions de vie, à elles seules, ne suffisent pas pour réussir à l'université. En effet, pour qu'il y ait réussite, il nous semble qu'une interaction est indispensable entre les variables liées au contexte de vie et les variables motivationnelles et d'engagement. En outre, nos résultats invitent à nuancer les résultats tirés des travaux menés dans le monde occidental et à aller plus loin.

1.2 Les croyances motivationnelles

La réussite de ces étudiants serait-elle liée à leur motivation ?

On peut se demander aussi si la réussite des étudiants venant des collèges communaux n'est pas en relation avec le niveau ou le type de motivation de l'étudiant vis-à-vis de ses apprentissages. Peut-être que les étudiants diplômés des collèges communaux qui réussissent se croient capables de réussir, ou encore ils éprouvent un intérêt personnel dans leurs apprentissages. De nombreux résultats dans la littérature scientifique montrent que si un étudiant s'estime capable de réussir une tâche, il persistera et s'engagera davantage dans celle-ci. En conséquence, il la réussira mieux (Bandura, 2007; Galand & Vanlede, 2004). Les croyances motivationnelles, qui soutiennent et dynamisent les activités des étudiants (Pintrich, 2003), apparaissent clairement comme étant des prédicteurs proximaux de la réussite des étudiants en première année d'études. La confiance en ses capacités d'apprentissage, mais aussi en ses capacités de gestion du temps et des exigences de la formation, jouerait donc un rôle crucial (Bandura, 2007; Parmentier, 1994). Les entretiens menés confirment qu'un manque de confiance dans la réalisation d'une tâche académique

caractérise les étudiants qui ont raté leur année académique. Par exemple, le cas Daniel manifeste un sentiment d'insatisfaction par rapport à son orientation, un sentiment d'impuissance, d'anxiété et de désespoir :

> Je fais la faculté de psychologie, c'est bien, ehhh, j'ai été obligé de faire la psychologie. J'avais choisi l'économie. Je pensais la terminer, avoir un bon travail et aider ma famille. J'ai fait le recours, mais mon recours a été toujours traité de négatif. Oui, je ne pouvais pas faire autrement. Les cours que nous suivons sont des cours de mémorisation. Je ne me sens pas capable de réussir, je suis vraiment fatigué.

Ainsi, il a raté son année d'étude.

Le cas Léonce est aussi un cas parlant. Il révèle qu'il est impuissant devant les études qu'il fréquente et manifeste un sentiment de désespoir quant à sa réussite. « *Je voyais vraiment que je n'allais pas réussir, je suis assuré que même cette année je vais échouer. Je n'y arriverai jamais, je me sens incapable* ». Des sentiments similaires accompagnaient la majorité des participants ayant raté leur année académique. L'importance de ces croyances est confirmée par les données de notre étude auprès des étudiants qui réussissent leur année académique : ceux-ci ont confiance en leur capacité et pensent qu'ils vont réussir contrairement à leurs camarades qui ont raté leur année académique.

Des croyances motivationnelles apparaissent clairement comme étant associés à la réussite des étudiants venant des collèges communaux au Burundi. Ainsi, le cas de Sylvie : elle affirme avoir la capacité et les atouts pour avoir un diplôme. « *J'ai toute la capacité, tous les atouts pour avoir un diplôme* ».

Nahayo s'estime lui aussi capable d'atteindre les objectifs parce qu'il en est capable, et aurait tous les atouts pour y arriver et présente par conséquent une ferme conviction d'avoir un diplôme. « *J'ai donc cette ferme détermination de réussir pour atteindre ces objectifs surtout que je suis l'aîné de la famille et que l'avenir de ma famille en dépendra. Je dois y arriver et j'en suis capable, j'ai tous les atouts et je reste convaincu que je vais avoir un diplôme* ».

Pour Bonaventure, il y a des cours qui sont appris pour avoir des points et bien d'autres cours qu'il estime très importants et qui pourront être réutilisés dans le travail qui l'attend et qui lui apprennent comment vivre dans la société.

> Les cours que j'étudie sont de deux sortes, il y a franchement des cours que j'étudie pour avoir des points et il y a d'autres cours qui sont tellement importants par rapport au travail qui m'attend et par rapport à comment je vais vivre dans la société. A ce niveau, j'y mets tout le paquet pour les étudier et les assimiler.

Une autre explication de cet échec pourrait être relative au faible intérêt apporté par l'étudiant à ses cours ou encore à la perception négative qu'il a de ses cours. De nombreuses recherches ont démontré que la valeur accordée aux cours, c'est-à-dire la perception par l'apprenant à la fois de l'intérêt subjectif et de l'utilité de leur contenu mais aussi de l'importance accordée à leur réussite, est un autre élément qui se révèle

déterminant pour la performance (Neuville, 2004 ; Neuville et al., 2007b ; Wigfield & Eccles, 2002).

En effet, même si un individu est certain de pouvoir accomplir une tâche ou une activité déterminée, il ne va s'y engager et y persévérer que si cette activité revêt pour lui une signification suffisante, que ce soit en lien avec ses intérêts personnels immédiats ou ses buts futurs (Neuville et al., 2013). Dans le même ordre d'idée, le fait pour une personne d'éprouver de l'intérêt et du contrôle interne pour une tâche (Ryan & Deci, 2008) et la valeur que l'on attribue à une tâche (Eccles & Wigfield, 2002) sont associés à de la persistance, de l'effort et à un meilleur niveau de performance vis-à-vis de cette tâche (Komarraju, Karau, & Scmeck, 2009).

Cependant les résultats de notre étude ne soutiennent pas totalement cette proposition. En d'autres termes, avoir de l'intérêt pour les cours comme étant importants pour eux-mêmes en termes d'avenir professionnel notamment ne différencierait pas les étudiants qui ont raté leur année d'étude et ceux qui l'ont réussie. Par exemple, Mugisha qui a réussi son année d'étude était motivé pour les études, avec un sentiment d'efficacité personnelle positif, accordait de la valeur à ses apprentissages et manifestait un souci d'apprendre : « *je me sens sûr de moi-même que je dois réussir. Par ailleurs, je suis à l'aise dans mes cours… j'ai un souci à mes cours et j'y pense chaque fois même en dehors de l'académique, ça me tient à cœur,… par ailleurs, les cours que j'apprends sont très intéressants et me rassurent pour un avenir meilleur* ».

Le cas Pamphile abonde dans le même sens. En effet, il est satisfait du contenu de sa formation à l'université. Il est content que les cours qu'il apprend dans sa faculté lui permettent d'avoir des connaissances qui vont lui permettre d'être socialisant et de comprendre l'autre. « *Je n'étudie pas pour avoir des points seulement, mais c'est pour avoir des connaissances qui vont me permettre d'être socialisant, de comprendre l'autre (…) ainsi, je suis ravi de mes cours* ».

Nos résultats démontrent par contre que certains étudiants qui ont raté leur année académique présentaient un intérêt par rapport aux cours qu'ils suivaient. Les interviews de Curinyana et de Luc nuancent les résultats des recherches citées. Curinyana a raté son année académique, mais manifeste un sentiment de satisfaction par rapport à son orientation à l'institut de pédagogie appliquée et est rassurée sur l'intérêt futur des cours qu'elle apprend.

> Je suis contente d'avoir été orientée vers l'institut de pédagogie appliquée. Les cours que je suis à l'institut de pédagogie appliquée m'intéressent et je suis rassurée que je vais bien les transmettre dans ma future profession d'enseignante et je pense qu'il est important pour moi d'apprendre avec tout le sérieux les matières que je suis à l'institut de pédagogie appliquée.

Luc accorde aussi une importance et un intérêt pour les cours qu'il suit et compte utiliser ses connaissances à des fins ultérieures mais il a raté son année académique. « *Je suis très intéressé par le contenu de mes cours et j'apprécie franchement le contenu de mes cours parce que en tant que futur enseignant, je vais les utiliser dans mon métier* ».

Dans notre étude, l'intérêt et la valeur accordés aux cours sont des construits très similaires pour ceux qui ont raté leur année académique et ceux qui l'ont réussie. Par conséquent, il est difficile de tirer des conclusions sur les croyances qui sont pertinentes pour notre étude. Il serait profitable de réaliser des études intégratives mieux ciblées pour identifier les variables les plus à même de prédire la réussite de ces étudiants venant des collèges communaux au Burundi.

1.3 L'impact de l'intégration sociale et académique

La réussite de ces étudiants serait-elle liée à leur intégration sociale ou académique différenciée ?

Un autre élément qui pourrait expliquer la réussite de ces étudiants venant des collèges communaux concerne une différenciation quant à cette capacité de s'autogérer, de prendre des décisions significatives et d'en assurer les conséquences eu égard aux contraintes sociales ou académiques qui peuvent avoir des conséquences sur la réussite. De nombreuses études ont montré que la qualité de l'insertion de l'étudiant dans les systèmes académiques et sociaux de l'université constitue un déterminant significatif de la qualité de la formation (Schmitz et al., 2010 ; Tinto, 1975). Selon Tinto (1997), les caractéristiques individuelles avec lesquelles l'étudiant entre à l'université vont influencer ses intentions, attentes et expériences dans les systèmes académique et social et entrer en interaction avec la manière dont il percevra ce qui lui est offert à l'université. Des études dans le contexte scolaire ont montré que le soutien des pairs, des parents ou du professeur était associé à la motivation, à l'engagement et à la réussite des étudiants (Appelton, Christensen, & Furlong, 2008). Le soutien des pairs est aussi connu comme étant un prédicteur de la réussite en première année à l'université.

Un autre élément qui pourrait donc différencier les étudiants qui ont réussi de ceux qui ont échoué concerne le manque de soutien que les étudiants reçoivent durant leur entrée à l'université. Le rôle de l'environnement social a probablement une importance capitale.

L'entretien de Mugisha confirme que les interactions et le soutien qu'il a eus avec ses pairs lui ont permis d'avoir le courage d'aimer l'université, de travailler avec assiduité et de réussir.

> Mes amis m'ont montré comment étudier, planifier mon horaire de travail, chercher les tuyaux des années passées, comment les professeurs évaluent. Maintenant je me débrouille très bien. Quand je vois un syllabus, je sais comment l'affronter et comment mettre en exergue les éléments les plus importants en fonction des priorités du professeur.

Le cas Cishahayo est aussi un cas éloquent. Il confirme lui aussi que les interactions et le soutien qu'il a eus avec ses pairs lui ont permis de coopérer et de s'entraider dans des groupes de travail.

> Quand j'ai quitté l'école secondaire, j'ai constaté que mes conditions de vie et d'étude ont changé. Le milieu universitaire est un milieu contraignant. A l'université, on a besoin de beaucoup d'informations sur tout ce qui se passe sur le plan social et académique. Il faut des gens avec qui coopérer par exemple quand il faut former des groupes de travail. Tous les

> soirs, j'étais au campus, j'avais beaucoup d'amis avec qui échanger, avec qui étudier ensemble. Je n'avais pas de problèmes à m'insérer ou à former un groupe de travail et j'étais chaque fois informé de tout ce qui se passe à l'université, j'étais en interactions avec beaucoup d'amis.

Le cas Njejimana aussi montre qu'il a des bonnes connaissances et de très bons amis avec qui il peut parler sans aucun souci quand il a n'importe quelle difficulté. « *J'ai de bons amis et de belles connaissances avec qui je peux parler quand je rencontre des difficultés et peu importe la nature de ma difficulté* ».

Le cas Pamphile montre qu'il a connu des soutiens indéfectibles de ses pairs. Les interactions et le soutien qu'il a eus avec eux lui ont permis de pouvoir se documenter et de bien suivre les enseignements car ses pairs lui réservaient l'*Itongo*.

> Ils m'ont informé du règlement académique, en ce qui concerne mes droits et devoirs. Ils m'ont aidé à savoir comment consulter la bibliothèque. Ils me réservaient une place en classe pour le bon suivi des cours. Pendant les examens, on échangeait des tuyaux. Mes amis m'ont permis d'être plus ouvert pendant les premiers jours.

Le cas Mélanie reconnaît et met en évidence le baptême universitaire comme un rite d'intégration et d'initiation pour les nouveaux. « *A l'école, il y avait des anciens qui faisaient des rites d'intégration, on nous apprend beaucoup de choses qui nous aident à nous intégrer facilement dans la communauté universitaire* ».

Une autre explication relative à cette réussite pourrait être liée à l'organisation des informations suite à cette adaptation au choc de passage entre le secondaire et l'université et évidement aux différents soutiens avec les pairs. Les recherches de Neuville et al. (2013) ont démontré que le concept d'intégration sociale et académique est conçu comme une perception subjective du sujet de trouver sa place, de façon harmonieuse, dans la vie académique et sociale de l'université. L'entretien de Mugisha (en réussite) confirme que l'adaptation au nouveau système d'enseignement et l'organisation des informations grâce au soutien de ses pairs lui ont permis de s'intégrer sur le plan académique et de réussir. « *Mes amis m'ont montré comment étudier, planifier mon horaire de travail, chercher les tuyaux des années passées, comment les professeurs évaluent. Maintenant, je me débrouille très bien. Quand je vois un syllabus, je sais comment l'affronter et comment mettre en exergue les éléments les plus importants* ».

Par contre, les entretiens de Dushime et Léonce (en échec) nuancent les recherches précédemment citées. En effet, l'entretien de Dushime confirme qu'il est intégré sur le plan social par l'interaction et le soutien des pairs. Il a rencontré beaucoup de connaissances et n'a pas eu de difficultés particulières. Il aurait été informé dès le début sur les modalités pratiques d'inscription et de la manière de chercher les documents administratifs. Certains étudiants s'étaient organisés pour lui montrer les auditoires, comment s'organiser et comment prendre note. Pourtant il a échoué.

> Quand je suis venu à l'université, j'ai rencontré d'autres étudiants. Je connaissais beaucoup d'entre eux. Je n'ai pas eu de difficultés particulières. Ils m'ont vraiment aidé et soutenu. Dès le début (…) ils m'ont donné des informations dures sur les modalités d'inscription, comment chercher les documents administratifs (…) certains étudiants se sont organisés pour me montrer les auditoires, comment s'organiser et comment prendre note. J'ai vraiment un cercle d'amis, je n'ai pas de souci franchement.

En outre, le cas Léonce confirme aussi qu'il est intégré sur le plan social par l'interaction et le soutien avec ses pairs. Il a toujours noué des relations avec des étudiants de l'université avant même qu'il ne soit à l'université de façon effective. Ils lui ont même cherché un logement et l'ont aidé depuis son inscription.

> A l'université, j'avais des frères qui me mettaient en contact avec leurs amis. Pour avoir des amis, des connaissances, je n'ai connu vraiment pas de difficultés, j'ai été toujours en contact avec les étudiants de l'université avant même que je sois à l'université. Les étudiants amis m'ont aidé depuis mon inscription, j'ai maintenant beaucoup d'amis à l'université.

Si on s'en tient aux recherches citées, leur intégration sociale aurait dû soutenir leur réussite, pourtant, ils ont raté leur année d'étude. Ainsi, nos résultats démontrent que la réussite des étudiants venant du collège communal au Burundi, loin d'être déterminée exclusivement par les variables d'intégration sociale et académique, est significativement influencée par l'interaction entre les variables individuelles, contextuelles, d'engagement et motivationnelles. Nous partageons la position de Schmitz et al. (2010) qui préconisent une approche intégrative et qui démontrent que la réussite et la persévérance sont influencées par les variables individuelles et contextuelles, ainsi que par l'interaction entre les deux.

1.4 L'impact de l'engagement dans les choix de formation

La réussite des étudiants venant des collèges communaux serait-elle liée à leur engagement au regard des choix de formation posés à la fin des études au collège ?

Une autre explication de la réussite des étudiants venant des collèges communaux pourrait être relative à cette différenciation quant à l'engagement dans le choix de formation à la fin de leurs études au collège. Des recherches montrent que le projet de l'étudiant recouvre une triple dimension : celle de la démarche d'orientation menée par l'étudiant, celle de l'engagement dans ses études et celle de la clarté du projet professionnel (Neuville et al., 2013). Les étudiants qui, avant leur inscription, ont mené une démarche de prise d'informations sur les études envisagées tendent à être plus sûrs de leur choix et à mieux réussir. Les étudiants qui échouent ne seraient pas assez informés sur les études qu'ils ont choisies (Galand et al., 2005). Dans les travaux de Germeijs et Verschueren (2007), il ressort que le fait d'avoir recherché des informations nécessaires à l'entrée et à l'adaptation à des études prédit positivement l'engagement futur dans les études choisies. L'exploration de soi contribue significativement à l'ajustement académique. Les étudiants ayant effectué peu d'exploration de soi à la fin du secondaire courent le risque de faire preuve de moins de motivations et d'effort dans le travail académique. Pour Germeijs et Verschueren, le fait d'être engagé envers son choix, et d'y être attaché prédit positivement

l'engagement futur dans les études choisies. Les étudiants peu engagés à la fin du secondaire courent le risque de faire preuve de moins de motivation et d'effort dans le travail académique futur. L'engagement envers un but de formation constitue le prédicteur le plus important de la satisfaction par rapport au choix d'études posé, de la stabilité de ce choix, ainsi que de l'adaptation et de la performance dans les études choisies (Boudrenghien, 2011). Enfin, les travaux de Galand et al. (2005) indiquent que le fait d'avoir des projets futurs ou un projet professionnel bien clair n'est pas toujours associé à la réussite. Ce qui paraît déterminant est que l'étudiant, quelles que soient les raisons de son choix, puisse donner du sens et trouver un intérêt au contenu de sa formation universitaire (Biémar et al., 2003). Au vu de ces études, il faudrait que l'étudiant venant du collège au Burundi puisse donner du sens et trouver un intérêt au contenu de sa formation universitaire. Or, les cas de Mugisha et Dushime par exemple ont manifesté des séries de motifs d'engagement qui sont programmés dans le futur mais de natures différentes. L'entretien de Mugisha (cas de réussite) est beaucoup plus centré sur la survie, sur ce que l'image de soi pourra donner aux autres, sur la réalisation de soi, sur le fait d'avoir un diplôme qui va être une sorte d'assurance de survie pour soi, sur le bien-être social, sur le fait de se rendre utile à la société, sur l'aisance et le soutien de sa famille et sur cette réutilisation des connaissances dans le futur, donc sur l'utilité pour soi (bien-être social, aisance), pour la survie de la famille, pour la société alors que l'entretien de Dushime (cas d'échec) est centré sur la respectabilité, sur l'image de soi, sur le fait d'avoir de la dignité humaine, de pouvoir mesurer le geste et le langage, sur l'amélioration de l'expression orale et écrite, sur le développement d'un sentiment de positionnement social. Tous ces motifs d'engagements sont externes.

1.5 L'engagement comportemental, cognitif et métacognitif

La réussite de ces étudiants serait-elle liée à leur engagement cognitif et métacognitif ?

Un autre élément qui pourrait expliquer la réussite ou l'échec de ces étudiants venant des collèges communaux est la mise en œuvre de méthodes de travail différentes de la part de ces étudiants. Se différencient-ils par la manière dont ils participent aux cours ? Par le temps qu'ils investissent pour leurs cours ? Par la manière dont ils planifient et dont ils gèrent leur temps ? Par les stratégies d'études qu'ils utilisent ? Se différencient-ils par leur implication dans leurs études ? Se différencient-ils par leur engagement comportemental, cognitif et métacognitif ?

Dans la littérature, l'engagement est considéré comme un construit multidimensionnel intégrant des modalités cognitives, métacognitives, émotionnelles et comportementales et est le prédicteur le plus important de la performance académique. Parmi ces dimensions, l'hypothèse que nous pouvons formuler est que ce qui différencie les étudiants qui réussissent de ceux qui échouent est dû essentiellement au manque d'implication de l'étudiant dans ses études. Celui-ci ne travaille pas assez. L'engagement comportemental est le prédicteur essentiel de la réussite, dans la mesure où il reflète le temps que les étudiants venant des collèges communaux en particulier consacrent à leurs études ainsi que

leurs efforts. L'engagement comportemental concerne les efforts entrepris par un étudiant vis-à-vis d'une tâche. Un des résultats les plus consistants dans la littérature est que moins un étudiant est engagé dans les activités scolaires, plus il les abandonne (Appelton et al., 2008).

Les entretiens ont confirmé que l'engagement comportemental est le prédicteur le plus puissant de la réussite. Ainsi, plus un étudiant venant du collège communal s'investit et fait des efforts dans la réalisation de ses études, moins il échoue. Cette variable a l'effet le plus puissant sur la réussite. Ces résultats sont également dans la lignée d'études qui ont montré que l'investissement en énergie et en temps est un des aspects les plus importants de la réussite des étudiants en première année d'étude (De Clercq et al., 2012b ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Richardson, Abraham, & Bond, 2012). D'autres recherches ont montré qu'un travail régulier, la participation aux cours et aux activités facultatives, ainsi que la gestion des différentes sources de distraction par rapport à l'étude sont positivement associés à la réussite (Magen & Gross, 2007 ; Parmentier, 2011 ; Robbins et al., 2004).

En ce qui concerne l'engagement cognitif, les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation ont un effet positif sur la réussite. Lorsqu'un étudiant venant du collège communal écarte ses sources de distraction, analyse dans quelle mesure il peut organiser ses apprentissages par la mise en place de stratégies d'apprentissage, il réussit ses études. Par exemple, Mugisha et Dushime se sont exprimés sur la planification et la gestion de leur temps. Mugisha gère ses sources de distraction et participe aux cours sauf en cas de maladie. Par contre, pour Dushime, la situation est toute autre. La différenciation avec le cas Mugisha réside au niveau de la gestion des sources de distraction et des stratégies d'apprentissage. Différentes formes de stratégies sont adoptées par Mugisha, il adopte des stratégies d'organisation et enfin des stratégies d'élaboration. Le cas Dushime adopte aussi des stratégies d'apprentissage en l'occurrence des stratégies de planification et de régulation. Malheureusement toutes ces stratégies sont prises trop tard, pendant les examens.

Ces résultats vont dans le sens des recherches de Viau (1999) centrées sur l'impact des stratégies d'études indiquant qu'une prise en charge de son apprentissage dans le temps et dans l'espace ainsi qu'une étude mobilisant les stratégies cognitives et métacognitives en profondeur telles que l'organisation des informations, l'élaboration des liens et l'évaluation critique favorisent la réussite (De Clercq, Galand, & Frenay, 2012a). En outre, Pintrich (2004) a montré que les stratégies sont primordiales dans des contextes d'apprentissage où les étudiants sont autonomes.

En ce qui concerne l'engagement émotionnel, les interviews ont montré que les étudiants qui éprouvent des émotions négatives telles que le stress, la colère, la peur et l'anxiété ratent leur année d'étude. Nos résultats sont dans la lignée des travaux de Pekrun et de ses collègues (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002 ; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011) selon lesquels les émotions qu'éprouvent les étudiants durant leurs études sont associées à leur réussite à l'université.

1.6 Concepts spécifiques au contexte du Burundi

Nous avons aussi trouvé des concepts spécifiques du Burundi tels que l'ont révélé nos entretiens. A côté du concept de « maquis » que les étudiants utilisent pour qualifier la chambre qu'ils partagent avec un confrère[39], sont également présents les concepts de *gufata itongo* et de *cave*.

L'*itongo*[40] est actuellement un domaine particulier, avec ses limites précises, connu sur le terrain, et garanti par les autorités publiques. Les étudiants qui occupent les places de devant dans les auditoires les appellent *amatongo* par analogie à la valeur d'*itongo* dans le contexte culturel du Burundi[41]. Dans ce sens, ils font preuve de détermination, d'investissement, d'efforts dans leurs études (voir les entretiens de Sylvie et Denis notamment). En soulignant la place de l'*Itongo* dans le contexte d'un Burundais, Bigirimana (2005, p. 4) précise qu'au Burundi près de 80 % des litiges pendants devant les juridictions portent sur la propriété foncière. Cette part de litiges fonciers soumis aux juridictions traduit l'importance de l'*itongo*. Au Burundi, le fait d'avoir une grande propriété *itongo* est un signe de richesse, alors qu'une personne qui n'a pas de parcelle, de propriété *itongo* est vouée à la pauvreté. L'*itongo* est à l'origine du bien-être familial surtout qu'au Burundi, plus de 90 % de la population vit de l'agriculture et à l'élevage là où la pression démographique est très grande. Au Burundi, la question foncière est une question centrale.

Dans le passé, l'attribution de la terre se faisait par le Mwami (Roi) ou, par délégation, par les *baganwa* (princes ou grands conseillers) en vertu d'un « droit imminent » du Mwami. On devenait ainsi propriétaire par coutume et ce droit de propriété se transmettait et se transmet de génération en génération (Macumi, 2011). Ainsi, nous pensons que l'occupation de la place stratégique symbolise pour l'étudiant le développement de ce sentiment d'appropriation, *Itongo*. Il y a ce développement de l'esprit de conquête qui se fait remarquer, ce sentiment de mainmise, de l'occupation de la place. Il y a cet aspect de l'acquis qui est visé. Nous sous-entendons donc une certaine sensibilité de l'étudiant à délimiter sa place au cours.

Parallèlement, un étudiant qui n'a pas la chance d'occuper la place de devant en vue de bien suivre le professeur est généralement exposé à un échec. L'occupation d'une place stratégique « de devant » pour un étudiant lui permet de bien suivre les différentes explications du Professeur, et de bien prendre notes. Ce sont des objectifs principaux pour

[39] Faute d'avoir des logements suffisants au campus universitaire, les étudiants partagent des chambres avec d'autres étudiants et les qualifient de « maquis ».

[40] N'ayant pas trouvé de traduction en français, le terme *Itongo* dans la culture burundaise signifie une propriété privée délimitée qui dans le temps, l'attribution de la terre se faisait par le Mwami (le Roi), ou par délégation (les *baganwa*) en vertu d'un droit imminent du Mwami (Roi). La terre (*itongo*) est l'objet de convoitises et de nombreux conflits ; parfois des meurtres sont observés sur l'ensemble du territoire surtout que plus de 90% des burundais doivent leur survie à la terre.

[41] Les effectifs pléthoriques dans des auditoires qui sont étroits et non sonorisés font que certains étudiants se lèvent très tôt le matin pour prendre des places stratégiques en vue de bien suivre les enseignements.

la réussite de l'étudiant. L'*itongo* est source de survie familiale, la réussite académique en est aussi.

La *cave* est un autre concept spécifique au contexte burundais. Ce terme symbolise un lieu d'étude et de concentration pour les étudiants de l'université du Burundi et où le règlement et la sécurité sont réglementés par des étudiants eux-mêmes, etc. « *J'essaie de trouver un bon environnement de travail, calme. Naturellement c'est au campus, dans la cave, on ne peut pas faire la loi, personne ne dérange et tout le monde qui y va est d'accord* » (Pamphile, 1011-1013).

D'autres éléments ont pu être mis en évidence. Nous avons trouvé de nouvelles catégories dont l'idée de positionnement social et de respectabilité, qui caractérisent une certaine mise en valeur du burundais. Ce sont des termes utilisés pour marquer l'inégalité sociale dans une société très pauvre où il y a peu d'intellectuels.

De plus, nous avons trouvé que certains modèles théoriques sur les facteurs de réussite et d'échec présentent des sens différents dans le contexte du Burundi. Le concept par exemple de l'intégration sociale est conçu sous forme d'un baptême universitaire où un cours de civilisation est donné pendant trois mois et où l'étudiant reçoit un certificat. Ils apprennent « le respect mutuel, la confiance en soi, les habitudes de l'université, le règlement académique, et ils ont l'art de tisser des liens et de s'entraider mutuellement ». Le baptême est donc un rite d'intégration sociale et académique.

Ce qui ressort de cette recherche, c'est donc de considérer avec attention les contextes culturels et socioéconomiques dans lesquels se déroulent les études universitaires. Il faut être attentif aux différences interculturelles

2. Quelles configurations de variables sous-tendent la réussite de ces étudiants ?

Nos résultats indiquent qu'une configuration de variables est à prendre en compte pour expliquer la réussite ou l'échec des étudiants venant des collèges communaux au Burundi, telles que les caractéristiques préadmissions, les conditions de vie, l'intégration sociale ou académique ainsi que les variables motivationnelles et d'engagement. Ces résultats confirment la suggestion de Tinto (1997) selon laquelle l'échec est un phénomène complexe qui requiert d'analyser plusieurs aspects de la vie de l'étudiant afin d'en avoir la compréhension optimale. Aucune étude sur les facteurs de réussite ou d'échec n'a, à notre connaissance, intégré des variables des cinq catégories, les facteurs étant souvent analysés séparément. Nous avons préféré analyser la réussite des étudiants en première année d'études en adoptant une approche qualitative intégrative, plutôt que de nous limiter à l'analyse par des facteurs isolés.

L'hypothèse que nous pouvons formuler est que la réussite des étudiants diplômés des collèges communaux au Burundi serait le reflet de la configuration et des interactions entre les variables liées aux caractéristiques préadmission (perspectives futures) et aux conditions

de vie, les variables liées à l'intégration sociale et académique et les variables motivationnelles et d'engagement. Notre recherche confirme-t-elle cette hypothèse ?

Les résultats montrent qu'en relisant les différentes monographies, et en analysant comment les variables ont interagi les unes avec les autres pour qu'il y ait réussite, des cas prototypes de réussites sont observés. Au regard de ceux qui ont réussi, une catégorie de variables à elle seule ne suffit pas pour qu'il y ait une réussite ou un échec.

Tableau 14. Synthèse des cas de réussite

Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (+)	Valeur accordée au contenu de la formation (+)	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (+)	Engagement cognitif (+)	Pamphile
Caractéristiques pré admission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (+)	-sentiment de confiance -intérêt accordé aux cours (+)	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (+)	Engagement cognitif (+)	Sylvie
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (+)	-	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (+)	Engagement cognitif (+)	Denise
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (+)	-	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (+)	Engagement cognitif (+)	Kaneza
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (+)	-sentiment d'efficacité et de détermination	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (+)	Engagement cognitif (+)	Léonidas
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (+)	-Valeur accordée au contenu de la formation (+)	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (+)	Engagement cognitif (+)	Nahayo
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (-)	--sentiment de confiance -intérêt accordé aux cours (+)	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (+)	Engagement cognitif (+)	Mugisha
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (-)	-	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (+)	Engagement cognitif (+)	Mélanie
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (+)	-Valeur accordée aux études (+) -Sentiment d'efficacité personnelle (+)	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (+)	Engagement cognitif (+)	Buname
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (+)	-Valeur accordée aux cours (+)	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (+)	Engagement cognitif (+)	Bonaventure
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (-)	-Sentiment d'efficacité personnelle positive (+)	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (+)	Engagement cognitif (+)	Cishahayo

Les résultats condensés au tableau 14 montrent que l'analyse de la réussite ne peut se contenter d'un travail sur une catégorie de variables, tant la réussite est multifactorielle. Nous constatons à partir de cette synthèse qu'il y a des cas de ressemblances et des cas de différences. Pour les cas de ressemblances, nous avons des catégories de variables qui sont prégnantes pour tout le monde. Il s'agit des variables liées aux caractéristiques préadmissions et des catégories liées aux différentes représentations que les participants se font par rapport à leur formation, l'intégration sociale et les variables d'engagement (engagement comportemental et cognitif). Ils se différencient notamment par les variables liées aux conditions de vie, ainsi que les variables motivationnelles qui sont prégnantes notamment pour les cas Mugisha, Mélanie et Cishahayo.

Tableau 15. Synthèse des cas d'échec

Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (-)	-Sentiment de découragement, d'impuissance et d'anxiété (-)	Intégration sociale (-)	Engagement comportemental (-)	Engagement cognitif(-)	Liliane
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (+)	-Sentiment de confiance (-) -Intérêt accordé aux cours (-)	Intégration sociale(+)	Engagement comportemental (-)	Engagement cognitif(-)	Léonce
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (-)	-Sentiment de désintéressement et la peur d'échouer -Sentiment de découragement -insatisfaction par rapport à la formation suivie	-	Engagement comportemental (-)	Engagement cognitif(-)	Congera
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (-)	-	Intégration sociale(-)	Engagement comportemental (-)	Engagement cognitif(-)	Daniel
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (+)	-Incapacité de faire une tâche académique -pas de responsabilité de contrôle dans le déroulement des apprentissages (-)	Intégration sociale (+)	Engagement comportemental (-)	Engagement cognitif(-)	Dushime
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (-)	-sentiment de découragement et d'impuissance et d'anxiété	Intégration sociale(-)	Engagement comportemental (-)	Engagement cognitif(-)	Dismas
Caractéristiques préadmission et représentations par rapport aux études (+)	Conditions de vie à l'université (-)	-sentiment de confiance (-) -Intérêt accordé aux cours (-)	Intégration sociale (-)	Engagement comportemental (-)	Engagement cognitif(-)	Déogratias

Comme pour les cas de réussite, nous remarquons au tableau 15 que dans les cas d'échec, il y a aussi des ressemblances et des différences. Les catégories liées aux variables non motivationnelles et de non engagement (comportemental et cognitif) sont prégnantes

pour tous les cas d'échec. Par contre, les catégories liées aux conditions de vie et à l'intégration sociale les différencient et sont prégnantes pour Dushime et Léonce.

A partir de ces tableaux de synthèse sur les cas de réussite et d'échec, nous constatons que chaque variable semble influencée par les autres et jouer simultanément un rôle actif dans les variations de ces dernières.

La figure 22 offre une vue synthétique des relations et influences exercées entre variables observées lors de notre analyse. Sur la base des cas étudiés, nous utilisons trois couleurs et modèles de flèches pour marquer notre degré de certitude quant à la présence de relations ou d'influences constatées. En effet, en mettant ensemble les deux synthèses des cas de réussite et d'échec et en les comparant entre elles, nous remarquons que nous avons trois types de cas différents. Dans un premier temps, nous avons des cas de réussite clairs. Pour ces cas, la configuration de facteurs fait qu'ils réussissent sans aucune entrave. Dans un deuxième temps, nous avons des cas d'échecs purs. En tenant compte de l'interrelation entre les différentes variables, leur échec semblerait être inévitable. Ainsi, si on regarde le groupe qui a réussi et le groupe qui est en échec, ils ne sont pas en fait aussi différents qu'on l'imagine. Nous avons donc dans un troisième temps, des cas qui sont au milieu et pour lesquels il n'a pas fallu grand-chose pour qu'ils échouent ou qu'ils ont été sauvés in extremis pour réussir. Ainsi, les flèches sont vertes quand l'existence de la relation ou de l'influence nous semble avérée (les facteurs positifs), les flèches sont en rouge pour les facteurs négatifs et les flèches sont en mauve pour les facteurs qui peuvent, suivant les cas, être plus ou moins positifs ou négatifs.

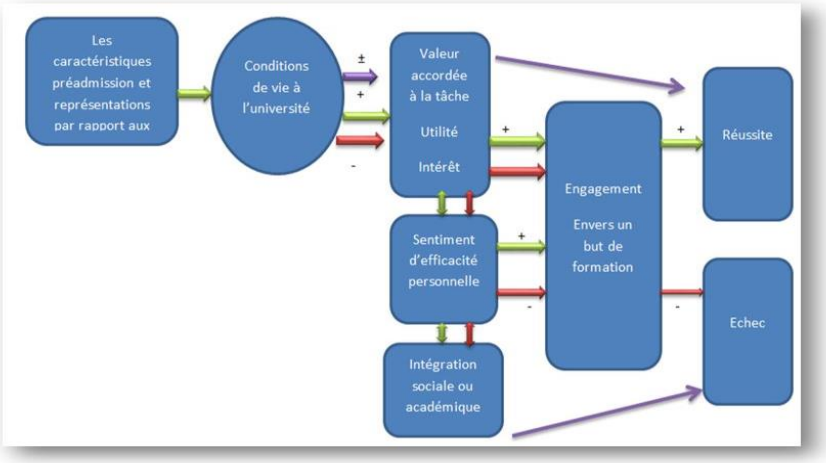


Figure 22. Représentation schématique des relations entre les différentes variables

En préambule, quelques observations sur les conditions de vie à l'université. Dans le présent travail, il est sous-entendu que la variable liée aux conditions de vie est un facteur de réussite. Cependant, peut-on affirmer qu'il est réellement vécu de cette manière ? On pourrait imaginer que les étudiants qui réussissent sont dans de meilleures conditions que ceux qui échouent. Cependant, ces explications ne sont pas suffisantes. Certains étudiants

que nous avons interviewés lors d'entretiens qualitatifs nous ont semblé vivre dans de mauvaises conditions et ils avaient pourtant réussi leur année académique. Même si ceux-ci ne reflètent pas l'ensemble de ceux qui ont réussi leur année académique, cette observation est un indice non négligeable d'une telle interprétation. En effet, cela montre qu'il y a des variables compensatoires qui s'intercalent entre les conditions de vie et la réussite.

Par ailleurs, il nous semble difficile de qualifier les conditions de vie de ces étudiants. En effet, nos résultats montrent qu'en ce qui concerne par exemple les conditions de logement, en quelque sorte liées aux conditions de restauration, nos étudiants peuvent être rangés en quatre grandes catégories :

- les étudiants qui sont logés au campus dans les « maquis » ;
- les étudiants qui sont logés et nourris dans leurs familles d'accueil ;
- les étudiants qui se prennent en charge totalement ;
- les étudiants dont les familles ou parentés les soutiennent en matière de logement et de nourriture.

Les étudiants appartenant à cette dernière catégorie ont une représentation différente du milieu de travail qui serait rentable pour l'étudiant. Le conformisme aux règles et valeurs dans certaines familles est perçu comme un obstacle à la réussite de l'étudiant. Cette perception négative de vivre en famille est partagée par les étudiants logés dans des familles d'accueil. Ainsi, le consentement de l'étudiant avec sa famille d'accueil permet à l'étudiant de louer une maison avec une prise en charge de la famille. Bien d'autres étudiants n'éprouvent pas de difficultés et préfèrent rester en famille.

D'une façon générale, les cas de monographies montrent que la quasi-totalité des étudiants sont issus de familles pauvres et les variables compensatoires font que les conditions de vie se transforment positivement. En effet, si un étudiant a la chance d'avoir un maquis, d'être logé et nourri dans une famille d'accueil ou d'être assisté par une parenté ou un ami, les conditions de vie négatives se transforment en une voie de sortie pour la réussite.

2.1 Quel est l'impact des conditions de vie dans la configuration des variables à la base de la réussite ou de l'échec des étudiants venant des collèges communaux ?

L'hypothèse que nous pouvons formuler est que la réussite des étudiants venant des collèges communaux est la résultante de la configuration de variables où les conditions de vie doivent impérativement être associées aux variables motivationnelles ou d'engagement. Les résultats montrent que les conditions à elles seules ne suffisent pas pour qu'il y ait réussite. Elles sont nécessaires mais ne sont pas suffisantes pour la réussite dans la mesure où tous ceux qui étaient dans de bonnes conditions de vie n'ont pas tous réussi et tous ceux qui étaient dans de mauvaises conditions n'ont pas tous raté leur année académique. Bien évidemment, il faut un minimum de conditions pour qu'il y ait réussite. La conjonction de ces facteurs reste un impératif pour la réussite. Les réponses à nos entretiens nous amènent

à interpréter leur discours avec nuance. Par exemple, pour le cas Mugisha, il était dans de mauvaises conditions de vie, mais il était motivé dans ses études par un sentiment d'efficacité personnelle positif et il accordait de la valeur à ses apprentissages, il manifestait un souci d'apprendre. Il accordait de l'importance aux cours. Il s'investissait dans ses études par une planification et une gestion rationnelle de son temps d'étude tout en gérant ses sources de distraction. Il mettait en place des stratégies d'apprentissage, des stratégies de mémorisation et d'élaboration. Malgré les conditions de vie précaires dans lesquelles il vivait, il a réussi son année d'étude. Sa réussite est le résultat de la mise en relation de trois catégories de variables (les caractéristiques préadmissions et les motifs de choix de formation, les conditions de vie, et les variables motivationnelles et d'intégration sociale et d'engagement).

Mélanie était aussi dans de très mauvaises conditions. Pour qu'elle réussisse, ses conditions de vie ont été récompensées par son engagement envers ses études par une planification et une gestion rationnelle de son temps d'étude. Elle est aussi intégrée sur le plan social par des interactions qu'elle noue avec ses pairs via les rites universitaires comme « le baptême ». Sur le plan cognitif, elle met en place des stratégies d'apprentissage par des résumés, des synthèses, des mémorisations et se crée un bon environnement de travail. Ainsi, la réussite de Mélanie est la résultante de la mise en relation de trois grandes catégories de variables (les motifs de choix de sa formation, d'intégration sociale et d'engagement).

Le cas Cishahayo montre qu'il est dans de mauvaises conditions, néanmoins, il interagit avec ses pairs et collabore avec eux dans les groupes de travail. Bien avant cela, Cishahayo manifeste une variété de représentations de ce qu'il vise dans sa formation. Il était motivé dans ses études par un sentiment d'efficacité personnelle. Son engagement dans ses études se traduit en termes d'engagement comportemental et cognitif. Il assure une gestion et une planification rationnelle de son temps d'étude. Il met en outre en place des stratégies d'organisation des informations, de contrôle. Malgré les mauvaises conditions dans lesquelles il vivait, il a réussi son année d'étude. Sa réussite est illustrée par les différentes catégories et les différents liens qu'elles nourrissent entre elles.

Le cas Léonidas est aussi un cas éloquent. Il est dans de mauvaises conditions de vie après la mort de son oncle qui le prenait en charge. Néanmoins, avec son sentiment d'efficacité personnelle et de détermination d'avoir un diplôme, son engagement comportemental par une planification et une maximisation du temps du week end, son organisation de contexte d'apprentissage (prise de notes), documentation, lecture progressive (ne pas attendre la dernière minute), l'organisation des informations en se focalisant sur les éléments essentiels, la consultation des examens des années antérieures. Il a finalement réussi son année d'étude. Sa réussite est la résultante de l'interaction entre les variables liées à ses conditions de vie associées aux variables motivationnelles ou d'engagement.

Par contre, Dushime était dans de bonnes conditions, il n'avait aucune difficulté sur le plan financier car il était soutenu par son père commerçant, ses frères et sœurs. Il bénéficiait en plus d'un logement au campus. Mais, bien avant cela, Dushime manifestait une série de réprésentations de ce qu'il venait chercher en formation. Alors qu'il manifestait des motifs de formation, il n'avait pas un sens de responsabilité et de contrôle dans le déroulement de ses apprentissages et de l'incapacité manifeste de faire une tâche académique. Bien que Dushime soit intégré sur le plan social par l'interaction avec ses pairs, il ne s'est pas engagé sur le plan cognitif. Les différentes stratégies de planification, de contrôle, de régulation, de gestion de l'environnement sont prises pendant la seule période des examens. Si on s'en tient à la seule littérature sur les inégalités sociales et la réussite scolaire, il avait de fortes chances de réussir. Pourtant, il a raté son année académique. En effet, les conditions de vie peuvent invalider la réussite si et seulement si elles sont associées aux variables motivationnelles et d'engagement pour le cas spécifique du contexte du Burundi. La combinaison et l'interaction de ces facteurs ont été à l'origine de son échec.

Le cas de Léonce est similaire. En effet, il est dans de bonnes conditions, il n'a aucune difficulté sur le plan du logement, de la restauration, du déplacement, de l'habillement et même sur le plan financier et matériel. Bien avant cela, Léonce manifeste des représentations de ce qu'il vient chercher en formation. Cependant, il n'a pas su profiter de ces avantages pour travailler et réussir. Il aurait abusé de son autonomie et n'a pas su gérer son temps d'étude. Par contre, son échec serait dû au phénomène de démotivation, d'impuissance, de désespoir lié à son insatisfaction par rapport à son orientation à l'université. Il n'était pas engagé sur le plan comportemental. Il fait une planification et établit un calendrier de travail qu'il ne respecte pas, car il est affilié à plusieurs associations qui lui font perdre beaucoup de temps. Il met en place des stratégies de mémorisation, d'organisation et de contrôle qui lui prennent beaucoup de temps aussi parce qu'il ne comprend pas la matière, il force. La combinaison et l'interaction de ces facteurs ont été à l'origine de son échec.

De nombreux résultats dans la littérature montrent que la réussite est liée aux origines culturelles de l'étudiant. Les études empiriques mettent en évidence avec une belle régularité l'existence d'une corrélation entre, d'une part, les notes obtenues par un étudiant et, d'autre part, le statut socioéconomique ou le niveau de diplôme de ses parents (Beguin et al., 2002 ; Degrave & Martou, 1996 ; de Kerchove & Lambert, 1996 ; Romainville, 2000). Selon Pourtois et al. (2008), les compétences parentales jouent aussi un rôle direct sur la réussite scolaire des enfants, sans doute grâce à l'aide que les parents les plus compétents peuvent apporter à leurs enfants. Les conditions de vie dans l'enfance et les pratiques culturelles des parents s'avèrent importantes pour l'acquisition des compétences. La présence des livres, la lecture d'un quotidien par les parents favorisent une scolarité sans redoublement (Murat, 2009). Nos résultats ne confirment pas cette hypothèse. En effet, dans notre recherche, les résultats montrent que nos participants ont pour la plupart des parents analphabètes, pauvres avec un niveau socioéconomique très bas. Au regard de cette littérature, nos étudiants étaient plus exposés à l'échec, pourtant certains ont réussi. Par ailleurs, cette littérature met en exergue une approche par facteur isolé, or nos résultats

démontrent une fois de plus que la réussite ou l'échec ne sont pas liés à l'influence d'une seule variable, mais plutôt à la configuration, à la conjonction et à l'interaction entre différentes variables.

Lassarre, Giron et Paty (2003) ont démontré que les étudiants qui réussissent se caractérisent par des dépenses plus importantes pour leur vie étudiante (études, habillement, santé, téléphone). Ceux qui sont en échec ont davantage de soucis financiers et des dépenses relatives à la vie quotidienne plus importantes (logement, alimentation, transport). Or, les cas Mugisha, Cishahayo, Mélanie et Léonidas avaient une probabilité très élevée d'échec car ils n'avaient pas assez de moyens pour faire toutes ces dépenses. Par contre les cas Dushime et Léonce avaient une grande probablité de réussite si on s'en tient à cette littérature, pourtant ils ont raté leur année académique. Pour Boujut et Bruchon-Schweitzer (2007), les étudiants qui réussissent sont un peu plus satisfaits de leur logement et de leurs revenus que ceux qui échouent. On conçoit bien que le fait d'être logé de façon confortable favorise le travail des étudiants. Ceci serait particulièrement important pour les étudiants à l'université, ceux-ci consacrant beaucoup de temps au travail personnel. Selon Lambert-Le Mener (2012), le logement exerce bien un impact sur les performances des étudiants. Pour Grignon et Gruel (1999) ainsi que pour Laperrière (2011), le logement influence au premier point l'accès aux études. Cependant, il importe de souligner que dans cette recherche, le logement exercerait peu d'influence sur la réussite des étudiants venant des collèges communaux. En effet, d'une part, les cas Mugisha, Cishahayo, Mélanie, Léonidas étaient dans de mauvaises conditions de logement, pourtant, ils ont réussi leur année académique. D'autre part, Dushime et Léonce étaient dans des conditions de logement acceptables mais ils ont raté leur année académique. Selon Gury (2007), les jeunes dont le père est ouvrier sont largement plus exposés à l'abandon au premier cycle universitaire. Nous avons montré dans nos résultats que nos interviewés sont issus de parents pauvres, pourtant ils ont persévéré depuis l'école secondaire dans des conditions dramatiques et même à l'université. Ils n'ont pas abandonné leurs études malgré cette pauvreté dans laquelle ils ont grandi. Ils ont persévéré jusqu'à l'université et certains ont même réussi. Nos entretiens ne confirment donc pas que la réussite est en corrélation avec le niveau socioéconomique de leurs familles d'origine. En effet, si on s'en tient à ces travaux, certains cas que nous illustrons seraient dans la grande probabilité d'échouer. Pourtant, ils ont réussi leur année académique car les mauvaises conditions dans lesquelles ils se retrouvaient semblent avoir été compensées par les variables motivationnelles ou d'engagement. C'est donc cette configuration et cette interaction entre des variables liées aux conditions de vie et des variables motivationnelles ou d'engagement qui sont à la base de cette réussite. Bien évidemment, un minimum de conditions reste un impératif. Nos résultats amènent à s'interroger sur une généralisation trop hâtive des résultats expérimentés dans le monde occidental. Ils démontrent que la réussite des étudiants venant du collège communal au Burundi, loin d'être déterminée exclusivement par les conditions de vie, est significativement influencée par l'interaction entre les variables individuelles, motivationnelles et d'engagement.

2.2 Le rôle joué par les croyances motivationnelles sur la réussite ou l'échec des étudiants venant des collèges communaux au Burundi

Les variables motivationnelles suffisent-elles pour qu'il y ait réussite des étudiants venant des collèges communaux au Burundi ? La réussite de ces étudiants serait-elle liée à une conjonction spécifique de variables liées à la motivation, aux motifs d'engagement, aux conditions de vie et aux stratégies cognitives et métacognitives ?

On peut se demander aussi si la réussite des étudiants formés dans des collèges communaux n'est pas en relation avec le type de motivation vis-à-vis de leurs apprentissages en association avec les conditions de vie, et les différentes représentations que les étudiants se font de leurs études, de l'intégration sociale ou académique ainsi qu'aux variables d'engagement.

De nombreux résultats dans la littérature scientifique démontrent en effet que plus un étudiant s'estime, croit en ses capacités à réussir et se fixe des objectifs plus élevés, plus il a de chances de réussir (Neuville et al., 2007a). La confiance que rapporte l'étudiant dans la poursuite de la réussite de sa formation est un élément important pour expliquer l'échec (Boudrenghien et al., 2009). La confiance en ses facultés d'apprentissage, mais aussi en ses capacités de gestion du temps et des exigences de la formation, jouerait un rôle crucial (Bandura, 2007; Parmentier, 1994). Nos entretiens confirment qu'un manque de confiance dans la réalisation d'une tâche académique caractérise les étudiants qui ont raté leur année académique. La valeur accordée aux cours, c'est-à-dire la perception par l'apprenant à la fois de l'intérêt subjectif et de l'utilité de leur contenu, mais aussi de l'importance accordée à leur réussite, est un élément qui se révèle déterminant pour la performance (Neuville, 2004 ; Wigfield & Eccles, 2002). En effet, même si un individu est certain de pouvoir accomplir une tâche ou une activité déterminée, il va s'y engager et persévérer si cette activité revêt pour lui une signification suffisante, que ce soit en lien avec ses intérêts personnels immédiats ou ses buts futurs. Il importe de souligner que ces travaux sur lesquels nous nous sommes appuyés dans cette recherche se sont focalisés sur des variables isolées.

Or, nos résultats montrent qu'une variable isolée suffit pour expliquer le contraste, mais ne suffit pas pour expliquer la réussite ou l'échec. Nos résultats confirment que ces étudiants qui avaient des conditions minimales de survie, avaient confiance en leur capacité de réussir et voyaient l'intérêt des cours qui leur étaient proposés ont réussi leur année académique. Le sentiment de compétence est au cœur de leur motivation. La confiance en leurs capacités à accomplir leurs études a été un déterminant fondamental et immédiat qui a permis leur engagement et performance dans leur tâche.

Par exemple, pour le cas Daniel, il est dans de très mauvaises conditions. Il est aussi insatisfait par rapport à son orientation, et animé par des sentiments d'impuissance qui ont d'ailleurs été un des éléments catalyseurs de son échec. Il aurait perdu son père et sa sœur en pleine session. Cela a permis le développement d'un sentiment de désespoir et d'anxiété et il aurait même failli abandonner ses études. Il a peur d'affronter l'université. Bien plus, il

n'a pas assez de temps pour mieux gérer et rentabiliser son temps d'étude. Il se sent isolé et n'interagit pas avec ses camarades sauf quand ils se rencontrent aux cours. Finalement, l'interaction de toutes ces variables s'est soldée par son échec.

Le cas Dismas est aussi un cas parlant. Son échec est le résultat de la combinaison et de la configuration de plusieurs catégories de variables. Il ressort dans son entretien, qu'il a fait ses études dans des conditions très dures où il a combiné ses études avec un job étudiant. Néanmoins, il donne des motifs valables de s'adonner à la formation. Au lieu de s'investir, il manifeste plutôt un sentiment d'impuissance et de désespoir, une perception d'anxiété causée par le système d'enseignement. Bien plus, il ne s'engage pas dans ses études ni sur le plan comportemental, ni sur le plan cognitif. Dismas n'adopte pas de stratégies pour mieux apprendre, il ne révise pas ses cours régulièrement et se retrouve à la veille de la session avec une pile de notes qu'il n'a pas le temps de lire avant l'examen. Il a la mauvaise habitude de reporter au lendemain ce qu'il devrait faire, en plus il s'est isolé et coupé du monde extérieur et ne s'associe pas aux autres pour travailler et collaborer en groupe. La combinaison de tous ces facteurs a été à la base de son échec.

Nous constatons que les cas que nous venons de citer sont des cas de pur échec. Ils étaient dans la grande probabilité d'échouer car ils étaient dans de mauvaises conditions qui pour nous constituent un faux départ, et en plus, ils sont animés par des sentiments d'impuissance et d'anxiété. Ils ne s'investissent pas non plus dans les tâches qui leur sont confiées. La conjonction de toutes ces variables nous conduisent à les interpréter comme des cas qui sont dans de grandes probabilités d'échecs.

Nos résultats montrent que les croyances motivationnelles, l'intégration sociale, surdéterminées par les conditions de vie sont des prédicteurs de la réussite des étudiants venant des collèges communaux au Burundi. Par exemple le cas Buname affirme qu'il accorde une grande importance à ses études :

> Je dois aussi m'engager dans mes études parce que si j'analyse ce que j'apprends, ça va me servir doublement. Les sciences humaines sont les bases, les fondements même de la vie. Je n'étudie pas seulement pour avoir des points, mais j'étudie aussi pour maîtriser la matière parce que je sais que la maîtrise de la matière va conditionner le reste (BU, 4334-4338).

Léonidas manifeste une motivation intrinsèque, un sentiment de détermination et d'efficacité personnelle. Il estime que la vie est un combat et qu'il faut de surcroît faire des sacrifices et qu'il en est capable. Il éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses dans ses cours. « *J'ai toute ma détermination et ma capacité pour avoir un diplôme et j'en suis capable. Je suis très content de mes cours, j'apprends des choses intéressantes pour ma vie* » (LEON, 2022-2025). Son sentiment de satisfaction par rapport au choix de sa formation lui permet aussi de s'engager dans ses études et de réussir.

Pour Bonaventure, certains cours sont appris pour avoir des points et il estime d'autres cours très importants et qui pourront être réutilisés dans le travail qui l'attend et qui lui apprennent comment vivre dans la société. Il accorde en plus de l'importance à ses études et y met tout son paquet pour les assimiler et réussir. L'extrait de son interview à la page 197 en explicite davantage.

Une autre explication de cet échec pourrait être relative au faible intérêt accordé par l'étudiant à ses cours ou encore à la perception négative que l'étudiant a de ses cours. Cependant, les résultats de notre étude ne soutiennent pas totalement cette proposition. En d'autres termes, avoir de l'intérêt pour les cours comme étant les plus importants pour eux–mêmes dans leur avenir professionnel notamment ne différencierait pas les étudiants qui ont raté leur année d'étude et ceux qui l'ont réussie. Les résultats montrent que si les croyances motivationnelles ne sont pas associées à d'autres variables, notamment les variables d'engagement ou d'intégration sociale, il n'y a pas de réussite. Nos résultats montrent que les croyances motivationnelles liées à la valeur de la tâche ne suffisent pas à elles seules. Il faut plutôt une configuration de variables.

Par exemple, le cas Cishahayo est motivé dans ses études par un sentiment d'efficacité personnelle positif qui lui permet de s'engager dans ses études. Son engagement se traduit en engagement comportemental et cognitif. Il planifie, gère, et programme son temps d'étude. Il met en place des stratégies d'organisation des informations, de contrôle. Bien avant cela, il avait différentes variétés de représentations de ce qu'il visait en formation. Il interagit en plus avec ses pairs et collabore avec eux dans des groupes de travail académique. Sa réussite n'est donc pas liée à la seule variable de sentiment d'efficacité personnelle, mais à la conjonction et à l'interaction de toutes ces variables. Nos résultats montrent qu'il y a beaucoup d'autres participants qui vont dans le même sens que Cishahayo.

Par contre, bien d'autres cas qui étaient motivés dans leurs études par un sentiment d'efficacité personnelle positif ont raté leur année d'étude. Cela montre que la conjonction de variables reste une condition sine qua non pour qu'il y ait une réussite. Le cas Kanyamuneza a raté son année académique, mais manifeste un sentiment de satisfaction par rapport à son orientation à l'institut de pédagogie appliquée et cela la rassure sur l'intérêt futur des cours qu'elle apprend. « *Je suis contente de faire partie intégrante de l'institut de pédagogie Appliquée. Je suis mes cours avec intérêt parce qu'ils me seront utiles dans ma carrière enseignante* ». En outre, Philbert accorde une importance et un intérêt aux cours qu'il suit et compte utiliser ses connaissances à des fins ultérieures mais il a raté son année académique. « *Je suis ravi de mes cours, par leur contenu et les connaissances que j'en tire vont me permettre de bien faire mon futur métier* ».

Les résultats de notre étude démontrent que la réussite des étudiants venant du collège communal au Burundi, loin d'être déterminée exclusivement par les variables motivationnelles, est significativement influencée par l'interaction entre les variables individuelles, contextuelles et d'engagement.

2.3 Le rôle joué par l'intégration sociale ou académique

La réussite de ces étudiants serait-elle liée à la configuration de variables sur les facteurs de réussite ou d'échec surdéterminés par l'intégration sociale ou académique de l'étudiant ?

D'autres éléments qui pourraient expliquer la réussite de ces étudiants venant des collèges communaux concerne cette configuration de variables surdéterminées par cette capacité de s'autogérer, de se créer un réseau social, de s'adapter à des exigences académiques très élevées qui peuvent avoir des conséquences sur la réussite. De nombreuses recherches ont montré qu'une des clés de la réussite dans l'enseignement supérieur était l'intégration sociale et académique de l'étudiant. Les modèles éducationnels de Tinto (1975, 1997) prônent l'importance des expériences sociales et académiques vécues lors de la transition à l'université et l'importance de l'ajustement entre les caractéristiques individuelles et institutionnelles. Selon Tinto, le capital social, économique et culturel de l'étudiant va influencer ses intentions, attentes et engagements à l'entrée à l'université. Ceux-ci vont influencer ses expériences dans les systèmes académique et social. La nature et la qualité des interactions qu'il va y nouer ainsi que le support qu'il va y percevoir vont mener à différents degrés d'intégration académique et sociale qui, à leur tour, vont avoir un impact sur ses engagements et intentions ultérieures.

L'entretien de Bonaventure confirme que les interactions et le soutien qu'il a avec ses amis l'ont poussé à s'investir dans ses études et à réussir. « *Quand je suis arrivé à Bujumbura, je suis tombé sur un ami de ma colline qui m'a montré comment je dois me conduire, comment je dois être rationnel au niveau de la gestion de mon temps* ».

L'entretien de Mugisha confirme que les interactions qu'il a eues avec ses pairs lui ont permis d'avoir le courage d'aimer l'université, de travailler avec assiduité et de réussir. .

Le cas Pamphile montre qu'il a connu des interactions et des soutiens de ses pairs pour se documenter et bien suivre les enseignements. Ses pairs lui réservaient l'*Itongo*, ce qui lui permettait de bien suivre les professeurs.

Le cas Nshimirimana aussi montre qu'il a de vrais amis avec qui il peut parler en cas de problèmes et n'importe lequel sans aucune contrainte. « *J'ai de vrais amis et de vrais amis alors … à qui je peux confier tous mes secrets et toutes mes difficultés* ».

Pour Mélanie, le baptême universitaire constitue un rite d'intégration et d'initiation pour les nouveaux.

Une autre explication relative à cette réussite développée dans la littérature pourrait être liée à l'organisation des informations suite à cette adaptation au choc de passage entre le secondaire et l'université et évidemment aux différents soutiens avec les pairs. L'entretien de Nahayo (en réussite) confirme que son intégration sociale lui a permis de s'investir dans ses apprentissages par le soutien de ses pairs en ce qui concerne le logement et l'inscription et leur coopération dans les travaux de groupe.

> J'ai été beaucoup plus aidé par mes amis qui avaient terminé les humanités une année avant moi. J'ai dû recourir à eux pour les inscriptions, les documents administratifs pour l'inscription, etc. Ils m'ont aussi aidé à chercher un logement, c'est par cette voie que j'ai eu un maquis. Je leur dois vraiment une reconnaissance, et au fur et à mesure que vous vous asseyez ensemble, ils vous aident et vous faites des efforts, vous devenez des amis.

Par contre, les entretiens de Denise et Kaneza (en réussite) et de Dushime et Léonce (en échec) questionnent ces recherches précédemment citées. En effet, l'entretien de Denise confirme qu'elle a eu des difficultés d'intégration sur le plan social, et regrette de n'avoir pas été à la hauteur de créer un réseau d'amis pour coopérer en cas de travaux en équipe : « *J'avais des difficultés de créer un réseau d'amis avec qui coopérer pour des travaux en équipe* ».

Quant à l'entretien de Kaneza, il confirme qu'elle a connu des difficultés d'intégration, elle n'a pas eu beaucoup de contacts avec ses amis. La raison majeure avancée est qu'elle vivait en famille, et qu'il n'y a pas beaucoup d'étudiants de sa classe dans son quartier. Ainsi, elle travaille isolément. Le peu de connaissances qu'elle a n'osent pas venir lui rendre visite, ils ont peur de venir en famille. « *Pour mon intégration sociale, je dirai que ça n'a pas été facile pour moi. En fait, je vous ai dit que je loge en famille, je n'ai pas beaucoup de contacts avec mes amis de classe, et le peu n'ose pas venir me rendre visite. On a peur de venir en famille. C'est pour cette raison que je travaille seule* ». Si, on s'en tient à la littérature, Denise et Kaneza allaient se retrouver dans les grandes probabilités d'échec. Or, elles ont réussi leur année d'étude.

En outre, l'entretien de Dushime confirme qu'il est intégré sur le plan social par l'interaction et le soutien des pairs. Néanmoins, il a raté son année d'étude. L'extrait à la page 201 en esquisse davantage.

Le cas Léonce confirme qu'il a toujours noué des relations avec des étudiants de l'université avant même qu'il ne soit à l'université de façon effective. Ils lui ont même cherché un logement et l'ont aidé depuis son inscription.

Si on s'en tient aux recherches citées, il n'allait pas échouer, pourtant, il a raté son année d'étude.

Alors que la littérature sur les facteurs de réussite et d'échec souligne qu'une des clés de la réussite dans l'enseignement supérieur était l'intégration sociale et académique de l'étudiant, il ressort de nos entretiens que l'intégration sociale et académique ne peut pas invalider à elle seule la réussite. Nos résultats mettent en avant une configuration de facteurs qui questionnent les résultats menés dans les pays occidentaux sur les facteurs de réussite et d'échec. Ils démontrent que la réussite des étudiants venant du collège communal au Burundi, loin d'être déterminée exclusivement par les variables d'intégration sociale et académique, est significativement influencée par l'interaction entre les variables individuelles, contextuelles, d'engagement et motivationnelles.

2.4 Le rôle joué par l'engagement à l'égard de son choix de formation

La réussite de ces étudiants serait-elle liée à leur engagement quant au choix de leur formation associé aux variables motivationnelles, individuelles et contextuelles ?

Une autre explication de la réussite de ces étudiants venant des collèges communaux pourrait être relative à cette différenciation quant à la conjonction des facteurs

motivationnels, individuels, contextuels surdéterminés par l'engagement de l'étudiant quant au choix de sa formation.

Malgré l'apport non négligeable de ces recherches sur l'impact de la variable engagement quant aux choix de formation et à la réussite. Selon Germeijs et Verschueren, (2007), leur principale limite tient au fait que beaucoup d'entre elles se focalisent sur les seules catégories de facteurs explicatifs prises isolément. Or, dans notre étude, il est ressorti que la réussite ou l'échec des étudiants venant des collèges communaux au Burundi se révèle être un phénomène complexe dont aucune des catégories de facteurs prises isolément ne suffit à rendre compte. En effet, dans notre étude, nos résultats mettent en avant une configuration de variables dont les catégories de variables liées à l'engagement quant au choix de formation ne suffisent pas pour expliquer à elles seules la réussite ou l'échec. Au vu de ces études, il faudrait que l'étudiant venant du collège au Burundi puisse donner du sens et trouver un intérêt au contenu de sa formation universitaire.

La réussite de ces étudiants serait-elle liée à la configuration de catégories de variables surdéterminées par leur engagement comportemental, cognitif et métacognitif ? Dans la littérature, l'engagement est considéré comme un construit multidimensionnel intégrant les modalités cognitives, métacognitives, émotionnelles et comportementales et est le prédicteur le plus important de la performance académique. L'engagement comportemental est le prédicteur essentiel de la réussite, dans la mesure où il reflète le temps que les étudiants venant des collèges en particulier consacrent à leurs études ainsi que leurs efforts. Un des résultats les plus consistants dans la littérature est que moins un étudiant est engagé dans les activités scolaires, plus il les abandonne (Appelon et al., 2008). D'autres recherches ont montré qu'un travail régulier, la participation aux cours et aux activités facultatives (Parmentier, 2011 ; Robbins et al., 2004) ainsi que la gestion des différentes sources de distraction par rapport à l'étude (Magen & Cross, 2007) sont positivement associés à la réussite. Les entretiens ont confirmé que la réussite des étudiants venant des collèges communaux au Burundi, bien que dépendante de la relation entre les catégories de variables déterminées antérieurement, est le fruit de l'interaction entre ces catégories de variables et son engagement dans ses études. Les méthodes qu'ils vont développer, les stratégies qu'ils vont mettre en œuvre en association avec les catégories de variables qui les ont influencées dans leur engagement aboutiront à leur réussite. Ainsi, plus un étudiant du collège communal s'investit et fait des efforts dans la réalisation de ses études, et qu'il est animé par un sentiment de détermination et d'efficacité personnelle, moins il échoue.

Par exemple, le cas Léonidas est un cas éloquent. Sur le plan comportemental, c'est la rentabilisation, la gestion et la planification du temps d'étude. Sur le plan cognitif, c'est la mise en place des stratégies d'apprentissage dont la documentation, l'organisation du contexte d'apprentissage (prise des notes), se préparer aux examens par des lectures progressives des syllabus de cours et de l'organisation des informations par une focalisation des éléments saillants lors de la révision des notes et de la consultation des examens des années passées. Bien plus, il était en interaction avec les amis et était animé par un sentiment de détermination et d'efficacité personnelle qui lui ont d'ailleurs permis de s'engager et de réussir. Le constat est donc que sa réussite est liée d'une part aux catégories

de variables d'engagement et d'autre part, à leur interaction avec les variables d'intégration sociale et de sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, la catégorie de variables d'engagement ne suffit pas à elle seule pour définir la réussite des étudiants venant des collèges communaux au Burundi.

En ce qui concerne l'engagement cognitif, les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation associées à l'engagement comportemental et aux croyances motivationnelles ont un effet positif sur la réussite. Par exemple, Mugisha et Dushime se sont tous exprimés sur la planification et la gestion du temps. Mugisha met en exergue la rigueur dans la mise en place de son calendrier de travail, participe et est régulier en classe. Il met en place aussi des stratégies d'organisation de ses apprentissages. Bien plus, il est motivé dans les études, avec un sentiment d'efficacité personnelle positif et accorde de la valeur à ses apprentissages, manifeste un souci d'apprendre. Par contre, pour Dushime, la situation est toute autre. La différenciation avec le cas Mugisha réside au niveau de la gestion des sources de distraction et des stratégies d'apprentissage. Le cas Dushime adopte aussi des stratégies d'apprentissage en l'occurrence des stratégies de planification et de régulation. Malheureusement, toutes ces stratégies sont prises pendant les examens. Mais il était caractérisé par un manque de responsabilité de contrôle dans le déroulement de ses apprentissages et de l'incapacité manifeste de faire une tâche académique.

Ces résultats vont dans le sens de Viau (1999), centrés sur l'impact des stratégies d'études qui indiquent qu'une prise en charge de son apprentissage dans le temps et dans l'espace ainsi qu'une étude mobilisant les stratégies cognitives et métacognitives en profondeur, telles que l'organisation des informations, l'élaboration des liens et l'évaluation critique, favorisent la réussite (De Clercq et al., 2012a). En outre, Pintrich (2004) a montré que les stratégies sont primordiales dans des contextes d'apprentissage où les étudiants sont autonomes.

En somme, nos résultats montrent l'émergence des variables liées aux spécificités culturelles et aux conditions particulières de l'enseignement universitaire burundais en plus des variables associées au cadre théorique.

Conclusion générale

Conclusion générale

Cette thèse trouve ses origines dans l'inégalité sociale et scolaire observée dans la société burundaise. En effet, les étudiants qui fréquentent les collèges communaux sont d'origine rurale (milieu pauvre). Ils ont été victimes d'un système d'enseignement et ont obtenu une moyenne non satisfaisante au concours national (test certificatif qui donne accès à l'enseignement secondaire). Ainsi, les écoliers qui obtiennent une moyenne satisfaisante au concours national (70 à 95 %) sont orientés dans des écoles à système d'internat. Ils étudient dans des conditions acceptables (logés et nourris à l'école), ces écoles ont des bibliothèques, des laboratoires, du matériel didactique et des supports pédagogiques, des professeurs qualifiés, et l'Etat investit beaucoup dans ces écoles (Ndayisaba, 2005). Ceux qui obtiennent une moyenne non satisfaisante (30 %) sont orientés dans les collèges communaux. Les collèges communaux sont du ressort de l'administration communale et les communes de l'intérieur du pays sont pour la majorité très pauvres et n'ont pas assez de moyens pour soutenir financièrement et matériellement les collèges communaux de leur ressort, l'Etat n'intervient que pour le paiement des professeurs. Bien plus, ils sont logés et nourris en famille dans des conditions très précaires (milieu sans eau, sans électricité, et sous-alimentation). Quand ils arrivent à l'école, ils s'occupent aussi des travaux du ménage, et ont des difficultés à pouvoir gérer rationnellement leur temps d'étude. Ils ont des difficultés à revoir leurs cours dans ces conditions. Ces écoles n'ont pas de bibliothèques, de laboratoires, de matériel didactique et les professeurs sont pour la majorité des non qualifiés soit en qualité et en quantité (Mivuba, 2011).

Les écoliers qui sont issus des familles aisées n'ont pas de difficultés particulières car ils sont pris en charge par leur famille. Ils sont dans de bonnes conditions de vie et de formation.

Malgré ces inégalités entre ces différentes écoles au niveau des conditions de vie et de formation, ils suivent un même programme et sont soumis aux mêmes épreuves de passage soit d'un cycle à l'autre (test de $10^{ème}$ secondaire qui donne accès à l'enseignement secondaire) et test de 1ère des humanités générales (Examen d'Etat, qui donne accès à l'enseignement supérieur). Le constat est que face à ces épreuves sélectives, certains élèves des collèges communaux réussissent. Ainsi, si on devait s'appuyer sur les travaux traitant des facteurs de réussite et d'échec, ils ne devraient pas réussir dans ces conditions (De Clercq et al., 2012b). Ces constats nous ont poussé à penser qu'il y a probablement d'autres variables qui compensent quelque part chez certains, mais pas chez tout le monde.

La présente recherche a été structurée en six chapitres.

Le premier chapitre présente le contexte de l'éducation au Burundi. La littérature a montré qu'il y a des inégalités quant aux conditions de vie et de formation dans les différentes écoles secondaires au Burundi. En effet, nous avons constaté que les élèves qui fréquentent les lycées publics et certaines écoles privées ont la chance d'étudier dans des

conditions de vie et de formation acceptables là où leurs camarades des collèges communaux sont plutôt dans des conditions de vie et de formation particulièrement dramatiques.

Le deuxième chapitre présente le contexte et la problématique de notre recherche. Etudier la question des facteurs de réussite des étudiants venant des collèges communaux exige de la placer dans le contexte général de la formation au secondaire et à l'université. C'est pour cette raison qu'il s'avérait nécessaire de présenter dans un premier temps le contexte actuel des conditions de vie et de formation des élèves des lycées publics et privés (haut standing) et celles des collèges communaux. Notre problématique montre que malgré les conditions de vie et de formation particulièrement dramatiques des étudiants venant des collèges communaux, certains d'entre eux parviennent à réussir même à l'université. L'objectif majeur a dès lors été de comprendre cette exception à partir d'entretiens qualitatifs menés auprès des étudiants, et ainsi de prendre en compte les spécificités socioéconomiques et culturelles et les conditions particulières de l'enseignement universitaire burundais afin notamment de questionner les résultats des recherches expérimentées dans les milieux occidentaux.

Nous nous sommes ainsi posé une série de questions : comment ces étudiants parviennent-ils à réussir sachant les conditions dans lesquelles ils vivent, et les conditions dans lesquelles ils ont fait leurs études secondaires (conditions de vie et conditions de formation) ? Quels pourraient être les variables, les facteurs et les relations entre eux qui sous-tendent la réussite de ces étudiants ? Ces étudiants qui « trompent les prévisions » se différencient-ils des autres élèves des collèges communaux par les conditions d'environnement dans lesquelles ils vivent à l'université ? Se différencient- ils par les conditions d'environnement pédagogique à l'université ?

Outre ces variables liées au contexte de vie et de formation à l'université, il pourrait y avoir d'autres variables par lesquelles ces étudiants pourraient se différencier ? Ces variables pourraient relever du concept d'engagement par rapport aux études et de ce qui soutient cet engagement, comme la valeur qu'ils accordent à leurs études, leur intégration sociale ou académique, leur sentiment d'efficacité personnelle. Ceux qui réussissent sont-ils plus engagés que ceux qui échouent envers leur choix de formation à la fin de leurs études au collège ? Cet engagement se traduit-il par des stratégies cognitives et métacognitives ?

Le troisième chapitre présente le cadre théorique. Les études sur les facteurs de réussite et d'échec dans l'enseignement supérieur ont été largement développées, ce qui nous a permis de comprendre qu'à partir de ces travaux effectués dans le monde occidental, il y avait lieu de prendre en compte les spécificités socioéconomiques et culturelles du Burundi pour nuancer et préciser les modèles théoriques qui serviront de cadre de référence. En outre, ça nous a permis de penser à investiguer si les relations entre les différentes variables pour expliquer la réussite ou l'échec dans le contexte occidental en particulier peuvent être transposables dans le contexte du Burundi.

Le quatrième chapitre présente la démarche méthodologique de recueil et d'analyse des données. La démarche méthodologique choisie afin d'atteindre notre objectif est une approche qualitative (Miles & Huberman, 2003). A partir d'entretiens semi-directifs et par focus groupes, nous avons recueilli les perceptions des étudiants venant des collèges communaux à propos de leur réussite ou de leur échec. Trois profils d'étudiants des collèges communaux ont été retenus : des étudiants inscrits en première année pour voir comment ils vivent la transition entre le secondaire et l'université, des étudiants inscrits en deuxième année (ayant réussi leur première année) et des étudiants ayant raté leur première année pour voir comment ils relisent leur parcours de première année. Ainsi, au total 64 étudiants ont pu être rencontrés, c'est-à-dire 26 participants de première année, 23 participants de deuxième année et 15 participants ayant raté la première année et trois focus groupes ont pu être enregistrés. En adoptant une méthodologie et une posture qualitative au sein de cette recherche, notre échantillon ne tend pas à une représentativité statistique. Bien au contraire, l'idée est de saisir la richesse et la profondeur du discours de chaque individu.

Notre guide d'entretiens comprenait trois thèmes pour les nouveaux : la vie à l'université, la formation à l'université, le vécu familial et la place de l'environnement. Il comprend aussi trois thèmes pour ceux qui ont raté la première année ou qui l'ont réussie : l'engagement envers un but de formation, l'intégration sociale et académique, la méthode de travail. Nous avons ensuite opéré un traitement de données par l'analyse thématique de contenu dans le sens de Paillé et Mucchielli (2012). Nous avons dégagé et repéré les unités significatives de nos entretiens en rapport avec notre thème de recherche et nous les avons regroupées dans des thèmes (catégories). Ainsi, notre objectif étant de développer un ensemble de nouvelles catégories liées aux spécificités culturelles et pédagogiques du Burundi, trois étapes d'analyse de données qualitatives décrites dans le sens de Miles et Huberman (2003) ont été suivies : la réduction de nos données, la condensation et la présentation de ces données.

Pour y arriver, nous sommes passés par quatre phases : la préanalyse, le codage, le regroupement et la thématisation.

Dans la phase de préanalyse, nous avons lu et relu les transcriptions et les traductions pour nous familiariser avec leur contenu et pour avoir une vue d'ensemble des sujets couverts dans le texte. Le codage consistait à étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial (Paillé, 1994). L'objectif était donc d'explorer le sens possible des unités de signification présentes dans notre corpus. Notre tâche était donc de résumer et de traiter notre corpus, par des dénominations qu'on appelle des « thèmes ». Enfin, dans la phase de thématisation, nous regroupions ces résumés en nombre réduit de thèmes ou d'éléments conceptuels plus synthétiques (Miles & Huberman, 2003).

Le cinquième chapitre concerne la présentation et l'analyse des données.

En tenant compte de notre question de recherche et des enjeux qui les sous-tendent, nous avons présenté et analysé nos données en deux parties principales.

La première partie concernait une analyse monographique. Nous avons d'abord croisé ceux qui ont réussi avec ceux qui ont échoué. Par la suite, nous les avons écoutés très

attentivement dans leur singularité historique de contexte de vie en famille et à l'université. Nous avons fait aussi une lecture des informations qu'ils nous ont fournies de leur réussite ou échec. Nous avons constaté que des nuances se remarquent chez ceux qui ont réussi ou échoué. La richesse des informations qu'ils nous ont données nous a permis de choisir quelques cas diversifiés (cas de réussite ou d'échec). Nous avons en effet contrasté ceux qui ont réussi et ceux qui ont échoué et nous avons essayé de voir ce qui les différencie.

En vue de présenter une vision prototype d'ensemble de chaque sujet, nous avons présenté les cas retenus en deux temps succincts.

Dans un premier temps, nous décrivions le cas en vue de situer qui il est et dans quelles conditions il se trouve.

Dans un deuxième temps, nous avons présenté la perception de chacun de nos sujets sur l'origine de sa réussite ou de son échec. Nous avons condensé leurs entretiens, avons dégagé les différentes catégories de variables, et nous leur avons donné du sens, en montrant comment ces catégories de variables interagissent entre elles pour donner la réussite ou l'échec. Il s'agissait de voir la cohérence interne entre les différentes variables pour donner lieu à la réussite ou à l'échec.

Le sixième et dernier chapitre présente la conclusion générale de cette recherche. Après un bref rappel de la problématique de départ, nous avons présenté les grandes lignes de notre travail. Ensuite après avoir mis en évidence ses principaux résultats, nous les discutons en référence à notre cadre théorique. Enfin, nous montrons les apports, les principales limites de la thèse et nous esquissons quelques pistes de recherche.

A travers cette étude, nous voulions comprendre la réussite ou l'échec d'étudiants diplômés des collèges communaux et inscrits à l'université du Burundi qui ont connu et connaissent des conditions de vie qui sont particulièrement dramatiques et qui ne devraient pas les avoir préparés à réussir, mais certains d'entre eux réussissent. Nous voulions comprendre les facteurs et les interrelations qui sous-tendent cette réussite en s'appuyant sur les modèles théoriques tels qu'expérimentés dans le monde occidental et en tenant compte des spécificités socioéconomiques et culturelles particulières de l'enseignement universitaire burundais.

Nous avons ainsi montré que certains étudiants venant des collèges communaux au Burundi s'en sortent et réussissent malgré les conditions de vie difficiles qu'ils connaissent et qu'ils ont connues dans le passé. A partir de l'analyse monographique de ces cas sélectionnés, nous avons trouvé que la réussite versus l'échec est la résultante des interactions entre les variables liées aux caractéristiques de contexte de vie en famille, les variables liées aux motifs de choix de formation, les variables liées aux conditions de vie à l'université (soutien par les pairs, soutien de sa famille), les variables motivationnelles, l'intégration sociale et académique et les variables d'engagement (engagement cognitif, métacognitif, comportemental). Elle est donc la résultante d'interactions multiples et variées entre, d'une part, les variables individuelles des étudiants et, d'autre part les facteurs contextuels, motivationnels et d'engagement qu'ils étaient amenés à rencontrer. Nous avons trouvé que les facteurs motivationnels et d'engagement deviennent des facteurs

protecteurs de résilience qui compensent les facteurs de risque que sont les conditions de vie. Pour comprendre le phénomène de réussite et d'échec, il faut donc des modèles intégratifs.

Nous avons aussi vu des concepts spécifiques au contexte culturel du Burundi. Ils nous permettent de lire autrement nos résultats. Ainsi, il faut être attentif aux différences interculturelles.

Nuançons cependant les résultats que nous avons dégagés. Dans la durée des études, d'autres choses se sont sans doute construites. Or, l'entretien mené avec eux ne permet pas de rendre compte de toute la richesse du processus. Il serait utile de les rencontrer une année plus tard pour voir comment la situation a évolué. Ensuite, nous reconnaissons que certains étudiants qui ont réussi étaient dans des conditions de vie difficiles, mais ils sont parvenus à réussir, c'étaient sans doute des étudiants modèles. Les étudiants qui ont échoué avaient aussi certains atouts et par ailleurs ils auraient été victimes du système académique en vigueur en plus. Ainsi, il nous semble difficile d'affirmer les choses, quoique la manière dont ils ont raconté l'histoire soit très intéressante. Nous reconnaissons donc que nous sommes en face d'un phénomène de reconstruction sociale en permanence.

Nous reconnaissons aussi qu'il faut se questionner sur la pertinence de transposer les modèles théoriques qui ont servi de cadre de référence. Quoique les processus de base soient les mêmes indépendamment du contexte dans lequel se mène la recherche, nous sommes conscients que cette transposition de résultats dans des contextes différents nécessite toujours une réflexion qui tienne compte également de ces contextes culturels spécifiques.

Ces résultats constituent des premiers pas dans l'étude des facteurs de réussite et d'échec à l'université du Burundi. Plusieurs nouvelles pistes de recherche seraient à explorer, nous en suggérons trois :

En premier lieu, on peut travailler sur les nouveaux étudiants et voir comment ils vivent la transition, voir si ce sont les mêmes variables qui entrent en jeux.

Deuxièmement, il serait intéressant cette fois-ci de faire une étude comparative entre les étudiants issus de milieu défavorisé qui réussissent et ceux de milieu favorisé (issus des écoles privées) qui échouent.

En troisième lieu, il faut une étude descriptive ou quantitative du phénomène de réussite et d'échec.

En quatrième lieu, il faut faire une étude descriptive du phénomène, étalée dans le temps et réalisée à partir des nouveaux étudiants par exemple.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Albarello, L., (2012). *Méthodes en Sciences Humaines, apprendre à chercher* (4e éd.). Bruxelles: De Boeck.

Arénilla, L., Gossot, B., Roland, M.-C., & Roussel, M-P. (2000). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris: Bordas.

Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.

Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu* (2è éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Beguin, A., Frenay, M., Kestemont, M.P., Lecrenier, C., Parmentier, P., Tyteca, P., & Verwaerde, A. (2002). *Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite. Enquête auprès des étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000*. Rapport de la commission de pédagogie de l'UCL (CEPE) non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Biémar, S., Philippe, M.C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle, 32*(1), 31-51.

Bigirimana, G. (2005). *De la prévention et résolution des conflits fonciers au Burundi : Réflexion à un système de sécurisation foncière adapté aux terres rurales* (Travail de fin d'études). Université du Burundi, Bujumbura-Burundi.

Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes Pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur. *Revue Française de Pédagogie, 91*, 13-23.

Blustein, D.L., Ellis, M.V., & Devenis, L.E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior, 35*(3), 342-378.

Boudrenghien, G. (2011). *Elève aujourd'hui... Et demain? Etude des antécédents et des conséquences de l'engagement envers un but de formation* (Thèse de doctorat non publiée). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Boudrenghien, G., & Frenay, M. (2011). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur: Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *Orientation scolaire et professionnelle, 40*(2) ,125-155.

Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2009). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement de l'élève envers son but de formation. *Les cahiers de Recherche en Education et Formation, (70)*, 1-32.

Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology, 23*(1-6), 409-431.

Boujut, É., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle, 36*(2), 157-177.

Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Castets-Fontaine Benjamin. (2011). La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes Écoles issus de « milieux Populaires » ». *L'orientation scolaire et professionnelle, 40*(1), 3-25.

Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Michigan, MI: Sage.

Corno, L., & Mandinach, E.B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational psychologist, 18*(2), 88-108.

Dart, B.C., & Clarke, J.A. (1991). Helping students become better learners: A case study in teacher education. *Higher Education, 22*(3), 317-335.

Davain, T. (2007). *Impact de la contextualisation et du soutien des apprentissages sur la valeur accordée par les étudiants-instituteurs aux cours de psychopédagogie en Haute Ecole* (Mémoire de Licence). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2012a). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in Educational Evaluation, 39*(1), 4-13.

De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S., & Frenay, M. (2012b) Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 641-662.

Degrave, F., & Martou, F. (1996). Efficacité de l'enseignement: Une question de mesure à propos de l'enseignement en Communauté Française de Belgique. *Education et Formation, facteurs de compétitivité (4),* 143-167.

De Ketele, J.M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Vie pédagogique, 66*, 4-8.

De Ketele, J.M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles: De Boeck.

De Kerchove, A.M. & Lambert, J.P. (1996). Le « libre accès » à l'enseignement supérieur en Communauté française. Quelques données de base pour un pilotage du système. *Reflets et perspectives de la vie économique, 35*(4), 453-468.

Deslauriers, J.P. (1992). Recherche qualitative. Guide pratique. *Nouvelles pratiques sociales, 5*(2), 215-217.

Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité? Questions Vives. *Recherches en éducation, 6*(18), 93-110.

Dumond, B., Jorro, A. et Le Pesant, L. (2013). Evaluation de la phase 2 d'IFADEM au Burundi. Paris : Agence universitaire de la francophonie. En ligne http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/eval_rapport_final_burundi_mep_2_1.pdf

Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en 1ère année d'université. *Savoir, éducation, formation*, (*3*), 399-416.

Eccles, J.S. (1983). Expectancies values and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.

Eccles, J.S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(3), 215-225.

Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109-132.

Eley, M.G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, *23*, 231-254.

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.

Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. Dossier d'actualité. *Veille et Analyses, 63*, 1-13.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, *12*, 231-235.

Frenay, M. (1998). Favoriser un apprentissage de qualité. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, & M. Romainville (Ed.), *L'étudiant-apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 111-128). Bruxelles: De Boeck.

Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Montchrestien.

Gaële, H. P. (2010). Élèves en difficultés de parents fortement diplômés: Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle. *Sociologie, 1*(4), 457-478.

Galand, B., Bentein, K., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2004). *Facteurs de réussite en première candidature* à la *Faculté des sciences et à l'Institut d'éducation physique et de réadaptation (IEPR). Rapport de Recherche.* Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, 39*, 1-32.

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, 5*, 91-116.

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006a). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior, 68*(2), 189-204.

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006b). High school students' career decision-making process: Development and validation of the study choice task inventory. *Journal of Career Assessment, 14*(4), 449-471.

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior, 70*(2), 223-241.

Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. *Psychologie d'aujourd'hui*. Paris: Presses universitaires de France.

Gouvernement du Burundi (2009). *Etude Nationale sur la pauvreté de l'enfant et les disparités au Burundi*. Rapport non publié, Unicef, Bujumbura, Burundi.

Gouvernement du Burundi (2008). *Données statistiques sur la qualification des enseignants*. Rapport non publié, Ministère de la planification et du développement, Bujumbura, Burundi.

Grignon, C., & Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris: Presses Universitaires de France.

Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE infos, 2*, 1-7.

Guégnard, C. (1994*). Les déterminants de la réussite : de l'entrée à l'université à l'obtention du diplôme : le cas d'une cohorte inscrite en 1989-1990 dans une filière économique à l'université de Bourgogne* (Mémoire de DEA). Université de Bourgogne, Dijon.

Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur: temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *Orientation scolaire et professionnelle, 36*(2), 137-156.

Harren, V.A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior, 14*(2), 119-133.

Henri-Panabière, G. (2010). Elèves en difficultés de parents fortement diplômés : une mise à l'épreuve de la notion de la transmission culturelle. *Sociologie, 1*(4), 457-478.

Kaufmann, J. C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3e éd.). Paris: Armand Colin.

Komarraju, M., Karau, S.J., & Schmeck, R.R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual differences, 19*(1), 47-52.

Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Bourgogne, Dijon.

Langley, A. (1997). Stratégies d'analyse de données processuelles. *Recherches qualitatives, 17*, 206-231.

Laperrière, A. (2011). Le logement des parents influence –ils les choix d'études supérieures ? In O. Galland, E. Verley, & R. Vourc'h (Eds.), *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010* (pp. 105-115). Paris : La Documentation Française.

Lassarre, D., Giron, C., & Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire: les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'orientation scolaire et professionnelle, 32*(4), 669-691.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, 5*, 59-90.

Loiola, F.A., & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(2), 305-326.

Macumi, D. (2011). *La nouvelle Politique Foncière au Burundi*. Bujumbura : Unité de coordination du Programme National Foncier. Rencontres Foncières de Bujumbura, Orphan's Aid.

Magen, E., & Gross, J.J. (2007). Harnessing the need for immediate gratification: Cognitive reconstrual modulates the reward value of temptations. *Emotion, 7*(2), 415.

Martel, V. (2007). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants. *Recherche Qualitatives, HS, 3*, 440-460.

Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues, 64*(1), 95-114.

Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Bourgogne, Dijon.

Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français: quarante ans de recherche. In M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 53-68). Bruxelles: De Boeck.

Miles, M.B. & Huberman, M.A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook*; Beverley Hills, CA, Sage.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.

Mivuba, A. (2005). *Etude Rétrospective, éducation-formation, rapport définitif*. Bujumbura-Burundi : Ministère de la planification du développement et de la reconstruction, CURDES, PNUD.

Mivuba, A. (2011). *Dix ans après Dakar. Quel Bilan de l'Ecole Primaire pour tous au Burundi*. Rapport non publié, Coalition pour l'éducation pour tous « BAFASHEBIGE », Bujumbura, Burundi.

Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives* (2e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, 3,* 1-27.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

Mukene, P., & Burleaud, A. (2010). *Les Grands défis de l'examen d'Etat dans le système éducatif Burundais*. Rapport définitif, Bujumbura, Burundi.

Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents. *Économie et statistique, 424-425*, 103-124.

Ndayisaba, J., (2005). *Etudes sur les normes de travail des écoles secondaires privées de la Mairie de Bujumbura et celles des écoles d'enseignement secondaire communal de la province de Gitega*. *Contraste et misère pédagogique*. Rapport non publié, Observatoire de l'action gouvernementale (O.A.G.), Bujumbura-Burundi.

Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets* (Thèse de doctorat non publiée), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007a). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica, 47*(1-2), 95-117.

Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noel, B., & Wertz, V. (2007b). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica, 47*(1-2), 31-50.

Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

Nitonde, F. (2011). *Quels stages en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des formateurs et des étudiants de l'ENS au Burundi* (Thèse de doctorat non publiée), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Niyongabo, J. (2005). *Etude sur la problématique de l'éducation au Burundi*. Rapport non publié, Forum pour le renforcement de la société civile, Bujumbura-Burundi.

Noël, B., & Frenay, M. (2011). Comment soutenir la persévérance dans les études. Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. In P. Parmentier (Ed.). *Vingt ans de collaboration dans la Commission «Réussite» du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles: CIUF.

Noël, B., Romainville, M., & Wolfs, J.L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie, 112,* 47-56.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*(147), 147-181.

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives, 15*, 179-194.

Paillé, P. (2011). Qualitative (Analyse). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp.202-205). Paris: Armand Colin.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris: Armand Colin.

Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine* (Thèse de doctorat non publiée), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Parmentier, P. (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles: Communauté française de Belgique.

Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, & M. Romainville (Eds.), *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 63-80). Bruxelles: De Boeck.

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How* college *affects students* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.

Parker, J.D., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, *36*(1), 163-172.

Paugam, S. (2008). *La pratique de la sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Paul, E. L., & Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling & Development*, *79*(1), 77-89.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel A.C., Barchfeld P., & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance. *Achievement Emotions questionnaire (AEQ), 36*(1), 36-48.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, *37*(2), 91-106.

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, *95*(4), 667.

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385-407.

Pirot, L., & Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 367-394.

Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologique* (pp. 113-167). Montréal: Gaëtan Morin.

Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, *18*(2), 109-120.

Pourtois J-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2008). L'implicite des relations, base de l'éducation familiale. *Éducation et francophonie, 2*, 22, 87-96.

Raynal, B.G.F., & Rieunier, A. (1998). Dictionnaire des concepts clés de pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, *125*, 164-165.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, *138*(2), 353-387.

Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, *130*(2), 261-288.

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles: De Boeck.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

Romainville, M. (2001). Le projet personnel de l'étudiant : un facteur de réussite ? *Réseau, 49*, 8p.

Romano, G. (1991). Étudier… en surface ou en profondeur. *Pédagogie collégiale*, *5*(2), 6-11.

Ryan, R. M., LaGuardia, J. G., & Rawsthorne, L. J. (2005). Self-complexity and the authenticity of self-aspects: Effects on well-being and resilience to stressful events. *North American Journal of Psychology*, *7*(3), 431-448.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 186-193.

Salvador, J. (1999). *Méthodes de recherches en sciences socio humaines : exploration critique des techniques*. Paris: Presses Universitaires de France.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *Introduction à la recherche en éducation*, *2*, 171-198.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST. *Recherches qualitatives, 21*,99-123.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation .Dans Th.karsenti &L .Savoie-Zajc, *La recherche en Education : étapes et approches*. Sherbrooke ; Editions du CRP.

Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : Sources et intégration sociale*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Thèse de doctorat non publiée. Prom. : M. Frenay.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue Française de Pédagogie*, *172*, 43-61.

Schneider, B., Keesler, V., & Morlock, L. (2010). Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants. Organisation de coopération et de développement économiques (dir.), Comment apprend-on.

Slocum, N. (2006). *Méthodes participatives. Un guide pour l'utilisateur*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.

Tazouti, Y., Flieller, A., & Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire). *Revue Française de Pédagogie, 151*, 29-46.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, *45(*1), 89-125.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of higher education*, *68*, 599-623.

Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, *40*(3), 607-621.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, *31*(2), 125-141.

Valérie, E. (1998). *Les nouveaux étudiants: Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.

Van Campenhoudt, M., Dell' Aquila, F., & Dupriez, V. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 65,* 1-41.

Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales (*4è édition). Paris: Dunod.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Vanlede, M. (2007). *Les sources de la perception d'efficacité personnelle : le rôle de la Spécificité du traitement cognitif d'expériences scolaires passées et futurs* (Thèse de Doctorat non publiée), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français* (Vol. 10). Montréal: ERPI.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, *3*, 243-272.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, *6*(1), 49-78.

Wolfs, J.L. (2008). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage.* Bruxelles: De Boeck.

Wigfield,A., & Eccles, J.S.(2002). Students'motivation during the middle school years. In J. Aronson (Ed), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 159-184). San Diego, CA: Academic Press.

Wouters, P. (1991). *Les cours d'été à l'UCL. Un dispositif de pédagogie universitaire en vue de faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et l'université* (Mémoire de licence), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 82-91.

Annexes

Annexe 1

Guide d'entretien

Ce guide a été diffusé auprès des étudiants des 1ères et 2èmes années des Facultés de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Lettres et Sciences Humaines, et de l'Institut de Pédagogie Appliquée, selon qu'ils soient nouveaux, redoublants ou qu'ils aient réussi leur première année d'étude.

Cette enquête a été menée auprès des étudiants venant des collèges communaux de l'université du Burundi.

Guide d'entretien pour les étudiants des 1ères années

Thème 1. La vie à l'université

Question 1. Racontez- moi la vie à l'université ? J'aimerais savoir comment ça se passe pour vous en termes de nourriture, de logement, de bourse, de déplacement à l'université ?

1. Comment ça se passe pour vous en termes de nourriture ? comment ça se passe en termes de nourriture ?
2. Comment ça se passe pour vous en termes de logement ?
3. Comment ça se passe pour vous en termes de bourse ?
4. Comment ça se passe pour vous en termes de déplacement à l'université ?

Question 2. Et quand vous étiez au collège communal, comment ça se passait en termes de nourriture, de déplacement, de logement ?

Question 3. Parlez-moi des conditions de vie dans vos familles d'accueil respectives ?

Thème 2. La formation à l'université

Question 1. Parlez-moi des enseignements à l'université ? J'aimerais savoir comment ça se passe en termes les enseignements en terme d'enseignement, d'évaluation, des cours dispensés, la qualité des professeurs, des infrastructures, d'outils de formation mise en place par l'université, de la transmission des connaissances, de la programmation et de la planification du temps

Question 2. Et quand vous étiez au collège communal, comme nt étaient les enseignements ?

Question 3. Quelles stratégies développez-vous alors ?

Thème 3. Le vécu familial et la place de l'environnement

Question 1. Comment ça se passe quand vous rentrez de l'université le soir dans vos familles après les cours ?

Question 2. Et quand vous étiez au collège, comment ça se passait le soir en famille ?

Guide d'entretien pour les étudiants venant des collèges communaux ayant réussi ou raté leur première année

Thème 1. Engagement envers un but de formation

Question 1. Comment vous engagez vous dans vos études ?

Question 2. Comment ça se passe en termes de prioriser les études ?

Question 3. Comment ça se passe en termes de temps que vous consacrez au travail universitaire ?

Question 4. Comment ça se passe en termes de degré d'intérêt pour vos cours, assiduité aux cours, de la place et de la valeur réservée à vos parents, amis et connaissances par rapport à votre réussite ?

Question 5. Comment travaillez-vous à l'université ?

Question 6. Comment au niveau académique, vous gérez votre temps ?

Question 7. Quelles sont les stratégies que vous avez mises en place pour réussir soit l'année passée, ou que vous mettez en place pour réussir aujourd'hui ?

Thème 2. Intégration sociale et académique

Question 1. Parlez-moi de votre intégration, adaptation, sur le plan social et académique à l'université du Burundi ?

Question 2. Parlez-moi de vos loisirs à l'université ?

Question 3. Parlez-moi de votre adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement et le caractère des cours qui sont donnés ?

Question 4. Comment ça se passe au niveau des structures d'accueil ?

Thème 3. Les méthodes de travail

Question 1. Parlez-moi de vos méthodes de travail ?

Question 2. Parlez-moi de votre planification et de gestion du temps que vous consacrez aujourd'hui à l'université et que vous avez adopté l'année passée ?

Annexe 2

Retranscription d'entretiens

Enquête menée auprès des étudiants des 1ères années

Etudiant nommé Zachet

Thème 1. La vie à l'université

A : Racontez-moi la vie à l'université ? J'aimerais savoir comment ça se passe pour vous en termes de nourriture, de logement, de déplacement à l'université ?

Zachet : La vie à l'université pourrait être facile pour les anciens qui peuvent avoir des moyens à gauche, à droite, donc des soutiens de leurs familles. Si un étudiant n'a pas donc de soucis, parce qu'il lui manque quelque chose à manger, parce qu'il doit se débrouiller pour chercher un logement, il peut étudier tranquillement, mais quand il a des soucis, vous comprenez bien qu'il ne peut pas bien étudier et de surcroît être efficace. La vie à l'université se complique davantage pour les étudiants nouveaux. En ce qui me concerne, je viens de Kirundo (province très éloignée de la capitale), quand je suis venu poursuivre mes études à l'université du Burundi, je n'avais pas de famille proche pour m'héberger, je connaissais seulement un étudiant de l'université qui a étudié au Lycée de Kirundo, mais il m'a aidé avec toutes ses énergies pour me chercher un logement. Donc, J'avais des difficultés énormes parce qu'il me fallait au moins d'autres connaissances pour m'habituer au milieu.

A : Comment ça se passe en termes de nourriture ?

Zachet : Il m'est difficile de me prononcer en termes de nourriture, parce que, je loge à l'extérieur du campus et ceux qui bénéficient de la nourriture, ce sont les étudiants qui sont en 1ère licence et 2ème licence selon la faculté ou l'institut qui ont des chambres au campus. Nous, les nouveaux, nous ne pouvons pas avoir une chambre dans un campus universitaire, parce qu'il n'y en a pas. Le nombre d'étudiants qui entrent à l'université dépassent sa capacité d'accueil. Seulement, il y a un système de « maquis » qui n'est pas reconnu officiellement par les autorités académiques de l'université où un étudiant peut être hébergé par son ami. C'est qu'il faut reconnaitre, c'est que presque tous les étudiants qui ont des chambres au campus hébergent leurs amis. Les autorités académiques le savent très bien, mais ils ne peuvent pas oser prendre des mesures allant dans le sens de suspendre le système de « maquis » parce que les étudiants sont victimes de la mauvaise planification de l'Université. Au fur et à mesure que les années avancent le problème de logement s'empire. Ainsi en ce qui me concerne, il m'est difficile de manger bien parce que ça demande beaucoup de moyens surtout que pour le moment les denrées alimentaires sont devenues très chères. Ainsi, je dois louer une maison avec mes amis, et on doit se débrouiller pour manger. Avec donc la cherté de la vie et la maigre bourse, nous ne pouvons pas survivre si on n'a pas d'autres soutiens à l'extérieur. Je dois avouer que nous mangeons tout simplement pour survivre parce nos ressources sont vraiment limitées.

A : Comment ça se passe en termes de logement ?

Zachet : En ce qui concerne le logement, il est très difficile comme je l'ai dit parce que la plupart d'entre nous n'ont pas de familles proches ou connaissances, et amis pour les loger pendant au moins les premières jours quitte à se chercher un logement par après. Mais il y a bien d'autres qui ont des soutiens familiaux (frères et sœurs, parentés) qui peuvent les héberger facilement, nous ne vivons pas dans les mêmes conditions. Ainsi, pour les nouveaux, il y a trois catégories d'étudiants. Il y a premièrement ceux qui se cherchent un logement parce qu'ils n'ont pas de soutiens familiaux. Ceux-là éprouvent pas mal de difficultés parce qu'ils doivent s'arranger pour se loger et se nourrir. Parmi cette catégorie, certains d'entre eux préfèrent rester à la maison, et bien d'autres ne résistent pas et abandonnent. Une autre catégorie d'étudiants n'ont pas de difficultés particulières parce qu'ils sont logés et nourris dans leurs familles d'accueil respectives. La dernière catégorie est formée d'étudiants qui logent au campus avec un ami pu une parenté, ils partagent un même lit, ou s'arrange pour avoir un matelas supplémentaire (le système de maquis). Dans cette catégorie d'étudiants, il y en a qui peuvent avoir une carte de restauration après l'avoir achetée à un ami qui ne loge pas au campus mais qui a cet avantage, ou bien il loge seulement au campus, mais s'arrange pour se restaurer à l'extérieur du campus. Faut-il quand même signaler que pour ceux qui ont la chance d'avoir un logement au campus « maquis », bien que là aussi les conditions ne sont pas si bonnes, et qu'ils ont la chance d'avoir une carte de restauration et la aussi même si ils ne mangent très bien, ils ont moins de difficulté que ceux qui logent en dehors du campus. Ils n'ont pas beaucoup de fois besoin de la qualité mais plutôt de la quantité pour remplir leurs ventres et survivre. Pour ceux qui logent dans les quartiers périphériques de la capitale où ils peuvent trouver un logement à moins cher, ils éprouvent beaucoup de difficultés, mais comme nous savons que dans notre pays si on étudie pas, l'avenir devient incertain, nous persistons pour ceux qui peuvent tenir et nous continuons à étudier. Evidemment pour d'autres qui logent dans des familles, ils n'ont pas de problèmes particuliers sauf des problèmes de déplacement ou d'ordre organisationnel avec leurs familles d'accueil.

A. Comment ça se passe en termes de payer le loyer ? Êtes-vous capable de payer le loyer seul ?

Zachet : On prend en location une maison à 3, 4, 5, 6, 7 et même à 8. Cela dépend de la maison. Si elle est vaste, on la loue à plus cher et on se regroupe à 6, 7, 8. A ce niveau, c'est une maison à 3 chambres, et nous dormons 2 à 2 et même à trois ça dépend de la chambre. Si elle est étroite, nous dormons à 2, si elle est vaste, nous dormons à 3. C'est une vie qui n'est pas facile, mais on est habituée. Même à la maison chez nous à la campagne, sauf que la maison est familiale, on dort à 2, à 3 en fonction du nombre d'enfants de la famille. Je dirais donc que même si ça semble être gênant sur le plan de la santé, ça ne nous dérange pas surtout que la plupart de fois ceux qui logent ensemble sont des amis, soit parce qu'ils ont été sur la même école, soit parce qu'ils viennent d'une même région. Il faut aussi mettre dans le positif que dans cette maison, il y a de l'eau et de l'électricité qui sont des choses indispensables pour nos études, alors qu'on n'en bénéficiait pas quand on était chez nous à la maison. Alors, quand, nous louons une maison, évidemment on partage le loyer et la ration et ça ne cause pas beaucoup d'ennuis. En effet, il suffit d'être correct et tout va bien. On se fait « un règlement d'ordre intérieur » dès le début, à la rentrée de la maison. Seulement, la bourse que nous percevons ne suffit pas pour toutes nos charges. Mais, on ne peut pas mentir, celui qui se donne le privilège de louer une maison a d'autres sources de revenus à côté. Pour ceux qui ne

vivent pas en familles et qui n'ont pas d'autres moyens à côté, ils ne peuvent pas faire l'université. Ils préfèrent s'orienter ailleurs, ou chercher un boulot pour collecter les moyens et s'il est courageux, il peut faire l'université privée. Soit, nous cherchons des petits boulots parallèlement aux études (servir dans les bistrots, veiller dans les sociétés de gardiennage, encadrer des enfants dans les devoirs pour des familles nanties, etc.), soit si nos familles n'acceptent pas de nous loger, elles nous donnent forfaitairement une petite somme d'argent à la fin de chaque mois pour subvenir à nos besoins.

A. Et quand, vous étiez au collège communal, comment ça se passait en termes de nourriture, de déplacement, de logement ?

Zachet : Merci de la question. Quand, j'étais au collège, je ne mange pas du tout bien. En effet, je faisais des kilomètres et des kilomètres pour arriver à mon école. Ceci pour dire qu'à midi, je ne mangeais jamais, si je parvenais à avoir un avocat à la boutique, c'était tout. Cela me perturbait beaucoup à l'étude de 14 heures qui était obligatoire à mon école, parce que je faisais semblant d'être à l'étude alors que je somnolais. Il est à signaler que le matin, je ne prenais rien, parce que je quittais la maison très tôt et surtout que mes parents n'avaient pas assez de moyens pour me faire du thé le matin ou me donner un peu d'argent pour me restaurer à l'école. Quand, je rentrais le soir, j'arrivais à la maison vers 18 heures et j'attendais les autres pour manger ensemble vers 19 heures ou 19 heures 30 min. Et quel repas ? Mes parents sont pauvres et n'ont pas étudié pour penser à équilibrer un repas. En quantité, oui, mais en qualité non. Mais, je survivais tout de même et je visais loin, parce que je me battais moi-même pour terminer mes études, c'est ce qui est essentiel, le reste viendra. Voilà en ce qui est du déplacement, et de la nourriture. Pour ce qui est du logement, vous le savez vous-même, nos maisons sont là, mais nous n'avons pas la chance d'avoir de l'eau à côté, encore moins de l'électricité. Quand il faut revoir le cours le soir, nous nous contentons de la bougie, ou de la lampe à pétrole. Cela perturbe d'ailleurs nos yeux. Ehhhh, vous voyez que je porte des lunettes, c'est à cause de ça.

A : Parlez-moi des conditions de vie dans vos familles d'accueil respectives ?

Zachet : Il est vrai que pour le moment, je ne loge pas en famille, mais les premiers jours avant d'avoir une maison à louer avec les autres, j'ai été accueilli chez mon grand frère. J'ai passé un mois là-bas. Ce que j'ai pu constater, c'est qu'il est bon de vivre en famille, parce qu'on est logé et nourris, mais la famille pour moi et par ma petite expérience n'est pas un bon lieu d'habitation pour un étudiant. En effet, quand on vit en famille, on n'a pas de liberté, on doit se conformer aux devoirs et obligations de la famille. Il peut arriver qu'on a un travail par exemple à remettre le lendemain et où, vous êtes appelé à travailler tard la nuit, la famille ne va pas te permettre ce luxe d'utiliser l'électricité toute la nuit. Ensuite, quand vous rentrez aussi le soir, les autres sont à la télévision, il y a risque de contamination de vouloir faire la même chose, alors que vous n'avez pas les mêmes obligations. En famille, en plus, on est dès fois beaucoup dérangé soit par les visiteurs, et où par les petits enfants de la maison où vous êtes appelé à les encadrer. Vous ne pouvez pas vous en passer si vous voulez bien y vivre. Il y a un autre problème lié au déplacement. En effet, si en famille, on te donnait où se loger et de quoi manger, tu t'arrange pour arriver au campus. Il est vrai qu'on ne peut pas généraliser parce qu'il y a des familles qui sont nanties, qui peuvent vous assurer aussi le déplacement, mais elles sont peu nombreuses. Ainsi, pour éviter toutes ces difficultés parce que les familles aussi en sont conscientes, elles préfèrent te chercher un logement à partager avec les autres et contribuer en ta faveur en terme de loyer et pour d'autres besoins fondamentaux. Etre en

classe à temps est très importante parce que si tu n'occupes pas les premières places, il y a une grande probabilité d'avoir été en classe et ne rien bénéficier, surtout que nous sommes à 405 étudiants en première année dans une classe qui n'est pas sonorisée. Il est donc indispensable de prendre une place stratégique pour bien suivre en classe et bien assimiler le cours.

Thème 2. La formation à l'université

A : Parlez-moi des enseignements à l'université ? J'aimerais savoir comment ça se passe les enseignements en terme d'enseignement, d'évaluation, des cours dispensés, la qualité des professeurs, des infrastructures, d'outils de formation mis en place par l'université, de la transmission des connaissances, de la programmation et de la planification du temps.

Zachet : A l'université, les enseignements en général se passent bien. Mais, on ne peut pas dire que tout est très bien, il y a pas mal de difficultés et de lacunes. Dans les premières années, nous sommes très nombreux alors que les salles de cours ne sont pas aménagées en conséquence. Les salles de cours n'ont pas été conçues pour accueillir un effectif aussi important tel que nous le constatons. Il n'y a pas de hauts parleurs pour que même celui qui s'assoit derrière au coin puisse entendre le professeur. Celui-ci pourrait se donner corps et âme pour élever la voie, mais ça ne changerait rien. La stratégie donc comme je vous l'avais déjà dit est de se réveiller très tôt le matin pour occuper les premières places *Gufata itongo*. Ainsi, il y a des lacunes au niveau des explications qui sont données au cours, qui sont profitables pour ceux qui occupent les premières places, au niveau de la prise des notes, etc. A la sortie, les étudiants qui n'ont pas eu la chance d'occuper les places de devant se précipitent auprès de leurs camarades pour leur prêter des notes de cours et c'est gênant, je vous assure. En ce qui concerne l'évaluation, je n'ai pas d'idée parce que je n'ai jamais été interrogé depuis que je suis venu à l'université. Pour les enseignants, ils font bien leur métier n'eût été ces conditions dans lesquelles ils travaillent, seulement, certains s'absentent, d'autres arrivent en classe en retard, je ne sais pas si il y aurait un suivi à leur endroit. En ce qui concerne le matériel, c'est vrai que nous avons une bibliothèque riche, mais il nous manque des machines et de la technique pour l'internet surtout que pour le moment, nous entrons dans le système LMD, où nous devrons être compétitifs avec les autres universités. Même avec la bibliothèque, il n'y a pas d'organisation parce que pour le moment, 2 mois ½ viennent de passer sans carte de lecteur, ce qui entrave nos activités surtout qu'il y a des professeurs qui nous recommandent de faire des travaux et qui nous donnent une bibliographie, afin de compléter les notes de cours par des lectures. C'est pour cette raison que nous éprouvons des difficultés de préparer des examens tant que nous n'avons pas accès à la bibliothèque.

A : Et quand vous étiez au collège communal, comment étaient les enseignements ?

Zachet : Au collège communal, la situation était encore plus déplorable sur certains côtés. Il y avait peu de professeurs qualifiés, ils constituaient un effectif très réduit. A mon école, parler de bibliothèque ou de laboratoire, était comme un rêve. Et le professeur et les élèves se débrouillaient à gauche, à droite dans des lycées pour faire des photocopies de livres. Il fallait beaucoup de courage. Il n'était donc pas facile de se comparer dans des lycées où il y avait assez de matériels, de la bibliothèque, du laboratoire et des professeurs qualifiés. Les élèves aussi sont à l'internat et bénéficient d'un logement, de la nourriture, et d'un encadrement pendant la période d'étude. Par contre, nous quand on rentrait le soir, non seulement qu'on

n'avait pas d'encadrement à l'étude, pour être à l'étude, il fallait de la bougie ou d'une lampe à pétrole. Faut-il souligner que ce matériel était cher, et ce n'était même pas tous les parents qui pouvaient s'en procurer. Le temps aussi était rare, parce que quand je sortais de l'école, il était pour moi un devoir de puiser de l'eau, garder les vaches ou faire en tout cas des travaux domestiques Au niveau de l'évaluation, c'était bien parce qu'il était prévu comme dans tous les établissements secondaires des interrogations soit averties ou même non averties, des examens trimestriels. Cela nous permettrait d'être à jour, et des fois si on échouait dans une interrogation ou dans un examen, on avait beaucoup de chances de se rattraper.

A : Quelles stratégies développez-vous alors ?

Zachet : Quoique ces conditions de vie et de formation soient difficiles, il faut du courage. Il faut étudier plutôt avec énergies pour avoir une bonne vie. Dans la vie, il faut du courage, peu à peu on peut. Nous profitons des services de nos camarades qui étudient dans des lycées. Pendant le week-end end par exemple, je rendais visite à mon cousin qui étudiait au lycée de Rutovu, nous étions en classe parallèle, je profitais de cette occasion pour lui demander de me prêter des livres d'exercices, des cahiers des années passées, et je profitais de la semaine pour faire des exercices avec mes camarades de classe quitte à les rendre le week-end suivant et ainsi de suite. Pour certains exercices qui n'étaient pas trop longs, je les copie sur mon cahier de brouillon, mais pour les cours de chimie et de physique, on les accepte comme ça parce qu'il n'y a pas de travaux pratiques faute de laboratoires. Nous sommes obligés de les prendre par cœur, c'est comme ça.

Thème 3. Le vécu familial et la place de l'environnement

A : Comment ça se passe quand vous rentrez de l'université le soir dans vos familles après les cours ?

Zachet : Merci de la question, je ne suis pas en mesure de bien vous répondre à votre question, parce que je ne vis pas en famille, elle m'a seulement accueillie les premiers jours avant de me chercher un logement. Mais, disons que le temps que j'ai passé là, elle ne m'a rien demandé pour les aider. Quand je rentrais de l'université, il était question de respecter les principes de la maison, d'être à temps à table et de dormir à temps, c'est tout. En ville, les gros travaux sont souvent réservés aux filles de ménage et au groom (garçon de ménage).

A : Et quand vous étiez au collège, comment ça se passait le soir en famille ?

Zachet : Quand j'étais au collège communal, dans ma famille à l'intérieur du pays, la situation était autre. Elle n'était pas comparable à la situation dans laquelle, les étudiants vivent quand ils sont logés dans des familles à Bujumbura. Quand je rentrais du collège le soir, je dirai que malgré la fatigue, il y avait des travaux que je devrais absolument accomplir. Je devrais notamment aller puiser de l'eau, préparer de la nourriture, aller garder les vaches, etc. Je devrais le faire parce que personne ne pouvais le faire à ma place et après, je devrais m'organiser pour revoir les notes de cours sous la bougie ou la lampe à pétrole comme je vous l'avais bien dis.

Etudiant nommé Uwimana

Thème 1. La vie à l'université

A : Racontez-moi la vie à l'université ? J'aimerais savoir comment ça se passe pour vous en termes de nourriture, déplacement, logement, bourse à l'université ?

Uwimana : En rapport avec le déplacement, ça me complique un peu. Au départ, j'étais à Carama, et je n'avais pas de problèmes à ce niveau, parce que je devrais me déplacer à pied, du matin, au soir, la distance n'était pas si énorme. Maintenant que j'ai eu ma bourse, j'ai pris la décision de vivre avec les autres étudiants, je loue une maison à 6 de 3 chambres et salon, et ça me fait du bien. C'est tout près du campus, si je vais faire l'étude, je n'ai aucun problème parce que j'utilise tout le confort du campus. Je rentre à la maison, seulement pour dormir et manger. Pour manger, on a mis l'argent ensemble, et on fait une rotation pour aller au marché et faire la cuisine. Rien n'est compliqué, il suffit de s'y mettre, on est bien, parce qu'on est d'ailleurs habitué à vivre dans des conditions difficiles. Si tu es inscrit sur l'horaire de faire la cuisine, tu dois tout faire pour rentrer très tôt, de façon qu'il n'y ait aucune perturbation par rapport à notre organisation. Ainsi, je trouve plutôt mieux de vivre en communauté que de vivre en famille. Je suis libre et je m'organise comme il faut sans pour autant se soumettre aux ordres de la famille d'accueil. Evidemment, on ne peut pas s'aventurer à louer une maison en comptant sur la bourse de 30.000 que nous percevons à la fin de chaque mois. Nous avons des soutiens. Celui qui n'en pas essaie de se débrouiller autrement en cherchant des petits boulots à gauche à droite pour compléter la bourse.

A : Et quand vous étiez au collège ? Comment ça se passait en termes de nourriture, de déplacement, de logement.

Uwimana : Pour ce qui est du déplacement, je faisais plus de 10 km par jour. Je prenais le chemin de l'école très tôt le matin, je ne rentrais pas midi et je retournais à la maison vers 18 heures. Si j'arrivais à la maison et que par chance je trouvais qu'il n'y a pas beaucoup de travaux à faire, j'en profitais pour faire la révision des cours, mais c'était vraiment des cas rares, sinon, je ne prenais pas du cahier à la maison en plus des travaux domestiques. Si la pluie tombait, c'était très dur pour moi. Du moins, je devrais attendre. L'autre problème, c'est quand on avait fait du sport, j'arrivais à la maison fatigué et je dormais. Pour ce qui est du logement, je dormais avec mes frères, je n'avais pas de problèmes. Pour ce qui est de la nourriture, on parvenait à manger, mais il y a des périodes où il était difficile d'avoir à manger. Donc, ce n'était pas évident d'avoir de la nourriture tous les jours. Nos familles sont très pauvres. Mais, je gardais toujours le courage parce que je savais que l'avenir sera conditionné par mes études.

A : Parlez-moi des conditions de vie dans vos familles d'accueil respectives ?

Uwimana : J'étais accueilli dans une famille d'un cousin. Au début, il n'y avait aucun problème, mais plus je passais un peu de temps, plus il y avait des malentendus. Je reconnais que mon cousin a fait un effort particulier de m'héberger, mais j'ai constaté plus tard qu'il l'a fait parce qu'il n'y avait pas de solutions de rechange. C'était une maison neuve, où il n'avait même pas encore installé de l'électricité. J'ai quitté la campagne où il n'y avait pas d'électricité, et j'ai été accueilli dans une famille de Bujumbura sans électricité, ça n'allait pas, parce que les conditions étaient restées les mêmes. Je ne pouvais pas me réveiller très tôt

le matin pour étudier. Ensuite, ça m'embêtait, parce que je devrais moi-même organiser mon temps, je devrais parallèlement respecter le timing de la maison. Les enfants aussi en famille ont un horaire spécial, ils doivent dormir très tôt pour se réveiller tôt aussi pour aller à l'école. Je devrais aussi me conformer à cet horaire. Je suis toujours reconnaissant envers cette famille. Maintenant, je suis mieux parce que, je loge avec les autres avec les mêmes opinions, je suis libre de mouvement, j'organise mon temps comme je l'attends. Bref, si les moyens le permettent, vaut mieux avoir ton propre logement que de loger en famille en tant qu'étudiant.

A : Parlez-moi des enseignements à l'université ?

Uwimana : Les enseignements à l'université du Burundi se passent dans des conditions dures. Nous sommes nombreux dans des auditoires qui ne sont pas sonorisés. On se lève très tôt le matin pour occuper les places de devant, mais tout le monde ne peut pas s'asseoir devant, c'est quasiment impossible. Maintenant, on est très fatigué, on s'en fou, on est obligé de prendre un autre temps pour la prise des notes. Certains professeurs nous subdivisent en équipe, pour qu'on puisse étudier dans des conditions favorables. A part ça, l'enseignement à l'université du Burundi reste magistral. Le professeur se présente en classe avec des piles de notes, il se met devant et les dicter toute la journée. Dès fois, il donne des explications, mais on a tendance qu'il vient pour faire copier les notes. Seulement, avec les jeunes docteurs, ils commencent à introduire timidement les slides. Nous pensons qu'il n'y a pas de suivi, on a tellement confiance à ces enseignants parce qu'ils sont rares dans notre pays. Mais, je pense qu'il faut d'une façon ou d'une autre faire un suivi auprès de ces enseignants. Les évaluations sont programmées chaque fois deux semaines après la fin du cours. C'est une bonne chose, mais on nous dit qu'avec le système LMD, on va tout changer. On ne sait pas encore. Les références bibliographiques sont chaque fois données, mais les cartes de lecteurs tardent à venir et parfois même les notes de certains professeurs ne sont pas revues et il en est de même au niveau des évaluations. La tendance est de donner un questionnaire qui ne couvre pas toute la matière faute d'avoir du temps pour corriger autant de copies. Il faut en plus signaler que l'université manque suffisamment de machines connectées à l'internet. Comment peut-on évoluer alors qu'on n'a pas assez de machines pour faire des recherches. Je n'ai jamais touché un ordinateur depuis que je suis à l'université alors que moins quand j'étais au collège

A : Et quand vous étiez au collège ?

Uwimana : Le système d'enseignement au collège diffère de celui de l'université. Peut-être parce qu'on était encore petit, je ne sais pas. Par exemple, au niveau des évaluations, au collège, il y a un système d'interrogations averties ou non averties selon les cas. Il y a des examens qui sont organisés tous les trimestres. Ainsi, un élève qui échoue dans une interrogation pourra se relever soit dans l'interrogation suivante, soit à l'examen ; mais à l'université, ça ne se fait pas. On termine un cours, on fait une seule évaluation ; vous rencontrez le professeur soit en deuxième session, soit dans l'année suivante si vous avez réussi. Au collège, on nous donnait peu de notes parce qu'au niveau de la transmission des connaissances, on insiste beaucoup sur les explications, ce qui est le contraire à l'université. Il y avait même un système de délimiter la matière si, on voyait qu'elle est vaste. Bien évidemment, au collège, on n'avait pas de bibliothèque, ni de laboratoire. Un manque de matériel didactique, de supports pédagogiques se faisait sentir.

Thème 3. Le vécu familial et la place de l'environnement

A : Comment ça se passe quand vous rentrez de l'université le soir dans vos familles après les cours ?

Uwimana : Il m'est difficile d'avoir un endroit calme où je peux faire mon étude. Nous vivons dans un endroit où il y a trop de bruit. Ce sont des contraintes. Je suis grandi dans un milieu calme. Si je me programmais pour les études, personne ne me dérangeait. Du reste, je vous ai dit que nous louons une maison, les conditions de vie en famille m'échappent un peu, mais ce qui est sûr c'est que quand vous habitez dans une famille, vous devrez comprendre que vous devrez respecter les ordres de la famille. Vous ne pouvez pas faire du n'importe quoi, peu importe vos conditions de travail. Ensuite, contrairement au collège où, quand vous rentrez, vous avez presque l'obligation de faire des travaux de la maison, indépendamment de votre fatigue sur le plan intellectuel et physique, mais, quand vous habitez dans une famille, on ne vous demande rien sauf si vous vous commandez vous-même.

A : Et quand vous étiez au collège ?

Uwimana : Je venais juste de vous le dire. Les conditions de vie chez nous à la campagne vous oblige de faire des travaux soit domestiques, soit d'autres travaux qui vont dans le sens d'assister d'autres membres de la famille. Ces derniers font beaucoup de choses qui demandent beaucoup d'efforts physiques. Ainsi, quand on rentre le soir, même si on ne t'oblige pas de le faire, tu as une obligation morale de le faire et de bien le faire.

A : Parlez-moi de la place de l'entourage, des parentés, amis et connaissances, et de l'environnement dans votre vie d'étudiant ?

Uwimana : Merci de la question : Haaaa, les parents occupent une place de choix dans la vie des enfants. Nos parents n'ont pas passé par l'école, mais ils voient l'intérêt de passer par les études. Ils nous accompagnent dans nos études jusqu'à la fin. Ils ont tout fait pour qu'on termine le secondaire, ils compatissent même aujourd'hui pour terminer l'université. Ils sont chaque fois au courant de ma situation. Je suis convaincu que les étudiants de l'université poursuivent leurs études, parce que quelque part ils ont un soutien, du moins un soutien matériel. Ceux qui n'ont pas de soutien ont abandonné leurs études, et ont pris d'autres orientations. Quand par exemple, je rends visite à mon frère, et qu'il me fait 10.000 F bu, j'en profite pour m'acheter un syllabus, du papier, etc. Pour ceux qui ont pris le choix de faire l'université sans soutiens, ils font parallèlement des petits métiers générateurs de revenus.

Entretiens individuels auprès des étudiants venant des collèges communaux qui sont en deuxième année (FPSE)

Etudiant nommé Pamphile

Thème 1. Engagement envers un but de formation

A : Comment vous engagez vous dans vos études ? Comment ça se passe en termes de prioriser les études ? En termes de temps que vous consacrez au travail universitaire, le degré d'intérêt pour vos cours, assiduité aux cours, de place et de valeur réservés à vos parents, amis et connaissances par rapport à la réussite ?

Pamphile : Si j'essaie de vous répondre, moi, je priorise mes études pour de multiples raisons. J'ai terminé la section lettre moderne, et par après, j'ai eu un diplôme des humanités générales. Pour moi, je dirai que ce n'est pas un diplôme consistant ; mais qui m'ouvre des horizons pour des études supérieures. Depuis la 7ème, j'ai toujours rêvé faire de longues études, je n'ai jamais pensé faire le lycée pédagogique pour enseigner au primaire. J'ai toujours voulu faire des longues études pour avoir un bon diplôme. Avec ce diplôme, j'aurai une place importante dans la société, je serai une personne qui se respecte et qui est respectée par la famille et la société, mais aussi faire respecter ma famille. Quand j'étais en 8, 9, j'enviais les professeurs qui avaient terminé l'université et j'ai toujours voulu rayonné comme eux. Tu vois, si on termine l'université, on a une bonne formation intellectuelle, qui te permet d'avoir du bon travail pour vous, votre avenir et pour votre famille.= intérêt (bien-être social). Avoir un diplôme universitaire, ça fait du bien, ça fait honneur. Tout le monde te doit du respect et tu le mérites. Pour avoir ce diplôme, on ne le ramasse pas. On doit travailler, avec beaucoup d'énergies. Ehh, on doit souffrir pour avoir du pain. On doit consacrer beaucoup d'efforts, je dois me fatiguer pour me reposer dans l'avenir. Tout ça dépend des cours que j'étudie. Les cours de notre faculté nous permettent d'être sociaux et socialisants. Ainsi, je n'étudie pas pour avoir des points seulement, mais c'est pour aussi avoir des connaissances qui vont me permettre d'être socialisant, de comprendre l'autre. Ainsi, je suis très ravi de mes cours = satisfaction par rapport au contenu de la formation. En ce qui est du temps que je consacre au travail universitaire, on ne peut pas réussir sans efforts, sans consacrer beaucoup de temps aux études. Je sais que les études universitaires, c'est ma vie, comment alors je ne peux pas m'épargner d'autres choses qui pourraient éventuellement piétiner sur mon temps.

A : Comment ça se passe en termes du temps que vous consacrez au travail universitaire ?

Pamphile : J'y consacre beaucoup de temps pour pouvoir réussir. Si je me lève très tôt le matin, je prends mon thé, et je vais au cours. Avant que le cours ne commence, je me fais un petit temps pour revoir ce qui a été dit dans le cours précédent, cela me facilite l'assimilation de la notion du cours. Une fois que je rentre après le cours, bien que je sois fatigué, je m'organiser quitte à ce qu'il y est un temps pour la pause, et un temps pour l'étude. Je m'arrange pour au moins faire 4 heures avant de dormir. Il est évident, que si on ne fournit pas d'efforts à l'université, on ne réussit pas non plus.

A : Et quand à la valeur et la place réservées à vos parents, amis et connaissances par rapport à votre réussite ?

Pamphile : Ce qu'il faut vous dire, c'est que mes parents n'ont pas étudié, mais ils voient l'intérêt de faire les études. Quand je suis venu à l'université l'année passée, j'ai été très bien accueilli par le cousin de mon père. Il a les moyens et mon père l'avait demandé de me loger. Il l'a accepté, et pour le moment je suis bien nourri et logé. Je suis considéré comme ses enfants et cette famille m'accorde tous les avantages pour bien étudier. Je suis vraiment dans de bonnes mains. Quand je suis arrivé à l'université, j'ai commencé à créer des réseaux d'amis. Il a fallu avoir des amis pour étudier. Il y avait beaucoup de choses que je ne maitrisais pas. Mes amis m'ont aidé à savoir comment prendre notes, comment consulter la bibliothèque, comment avoir les examens des années passées. Je suis maintenant dans le club de danseurs intore et quand j'ai un souci, ils m'aident facilement. C'est comme si nous sommes des frères et des sœurs. Quand bien même quelqu'un est absent au sein de notre équipe, on l'inscrit dans notre groupe. Je ne m'inquiète donc pas si je suis absent et que le

professeur nous demande de constituer des groupes de travail. Pendant la session, on met ensemble tout ce qu'on a récolté notamment pour les examens des années passées.

A : Comment travaillez-vous à l'université ?

Pamphile : Je maximise tout mon temps pour mes études même si il y a d'autres obligations qui m'incombent, les études viennent en priorité. Pour vous répondre comme il faut, j'organise mon travail en fonction des périodes de l'année. Normalement, les cours sont programmés du lundi au vendredi et quelque fois le samedi. Il y a aussi le week-end et la période des examens. Ehhh, alors comme je vous l'avez bien dit, je suis dans de bonnes conditions pour bien étudier. Il ne me manque rien à la maison. En semaine, je suis régulier aux cours sauf pour des cas rares. J'essaie de réviser les cours tous les jours et me documente en conséquence. Pendant le week-end, je m'organise de sorte que j'ai un temps pour l'étude et les festivités. Pendant la session, là c'est spécial. Je maximise mon temps pour les études. Je me fixe le nombre de pages que je dois terminer et le nombre d'heures que je dois consacrer avant l'étude. Je fais trois lectures. Une première rapide pour comprendre le contenu dans l'ensemble, une deuxième, plus lente et soulignement des points clés et une troisième, c'est l'approfondissement et assimilation des points que je juge important et je me présente à la session. J'essaie de trouver un bon environnement de travail, calme. Naturellement c'est au campus, dans la cave.

A : Comment au niveau académique, vous gérez votre temps ?

Pamphile : Il n'est pas si simple de gérer académiquement notre temps, mais nous essayons de faire tout ce qui est possible pour y parvenir. Nous avons des cours avant et après midi, presque tous les jours du lundi au vendredi. Si par exemple, un enseignant s'absente, c'est plutôt une occasion propice, de rentabiliser notre temps. J'en profite pour mes études. Dans d'autres situations, j'établie un calendrier de travail, où je me fixe du temps pour ceci ou cela, le temps pour manger, le temps pour la pause et surtout à la fin de la journée. Je fais une autoévaluation de la journée, voir si ce que j'avais prévu a été fait, si il n'y a pas eu d'entraves et je planifie pour la journée qui suit.

A : Quelles sont les stratégies que vous avez mises en place pour réussir soit l'année passée, ou que vous mettez en place pour réussir aujourd'hui ?

Pamphile : En ce qui me concerne, j'ai créé une équipe de travail pour s'entraider mutuellement. On travaille en équipe, s'il y a quelque chose que je ne comprends pas, j'en profite pour poser la question à mes camarades d'équipe. Quand je révise mes cours, je préfère me mettre dans un endroit calme. Ensuite, j'aime planifier mon temps. En effet, je n'aime pas improviser des programmes, chaque chose a son temps. Avec un syllabus, s'il est long, j'adopte des stratégies pour le terminer à temps et l'assimiler. Je commence par faire une lecture simple du syllabus, ensuite au niveau de la deuxième lecture, j'essaie de mettre en exergue les éléments saillants, c'est-à-dire les éléments les plus importants. Je les souligne. La troisième lecture est l'assimilation des éléments les plus importants. Après, je confronte le syllabus avec les notes de cours et je me présente à l'examen avec une idée sur chaque point du syllabus. Voilà les stratégies que j'adoptais et que j'adopte aujourd'hui pour réussir.

Thème 2. Intégration sociale et académique

A : Racontez-moi de votre intégration, adaptation sur le plan social et académique à l'université du Burundi ?

Pamphile : Ahhhh, quand je suis arrivé à l'université, j'ai eu peur les premiers jours. Le milieu était nouveau et je ne savais pas si j'allais vraiment m'adapter aux valeurs et coutumes de la maison. Je savais que ça allait être difficile. Par la suite, Ils m'ont été d'une grande importance. Ils m'ont informé sur le règlement académique, en ce qui concerne mes droits et mes devoirs. Ils m'ont aidé à savoir comment consulter la bibliothèque. Ils me réservaient une place en classe pour le bon suivi des cours. Pendant les examens, on échangeait des tuyaux. Mes amis m'ont fait connaissance de beaucoup de choses qui se passent à l'université et ça me permet d'être beaucoup plus ouvert les premiers jours. Ehhh, bien sûr que oui. Deux semaines après la rentrée académique, j'avais déjà un réseau d'amis. J'ai beaucoup d'amis de tous les horizons et ça me fait plaisir. J'ai été recruté dans leur club de basket et de tambourinaire. A la fin du mois, on partageait souvent un verre. Sur le plan académique, j'ai eu peur au début. Par la suite, je n'hésitais pas de poser une question quand il y avait des choses que je ne comprenais pas. Les professeurs me répondaient favorablement et à ma satisfaction et ils ont commencé à s'intéresser à moi.

A : Parlez-moi de vos loisirs à l'université ?

Pamphile : Haaaa, quelque fois, je suis occupé par les groupes de prière, et à la messe ? Le reste du temps, je suis à l'étude. Je n'aime pas la musique, si je trouve vraiment du temps, je fais la messe comme activité de loisirs.

A : Parlez-moi de votre adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement et le caractère des cours qui sont donnés !

Pamphile : Les méthodes d'enseignement sont différentes. Au secondaire, les professeurs prenaient beaucoup de temps pour des explications Quand j'étais au secondaire, j'avais un professeur qui prenait son temps pour des explications, à l'université, les choses ont changé. Le professeur vient avec son syllabus ou ses notes du cours, il passe 2 à 4 heures à dicter les notes. C'est vrai qu'il entrecoupe par de petites explications, mais ce n'est pas suffisant à mon avis. Heureusement que j'avais un ami de mon ancienne école qui m'a renseigné sur comment prendre notes. Je ne savais pas même comment chercher un livre à la bibliothèque.

A : Comment ça se passe au niveau des structures d'accueil ?

Pamphile : Je voudrais vous dire que ici à l'université, rien n'est prévu pour accueillir les étudiants = pas de structure d'accueil sauf une intégration sociale qui est instaurée par les anciens étudiants sous leur initiative = intégration par les étudiants

Thème 3. Méthodes de travail

A : Parlez-moi de vos méthodes de travail, de planification et de gestion du temps que vous adoptez aujourd'hui à l'université et que vous avez adopté l'année passée ?

Pamphile : Comme je vous l'avais au début, je consacre beaucoup de temps aux études. Avant de commencer le travail de la journée, je définis les objectifs à atteindre. Par exemple, si j'ai un syllabus de 50 pages, je me donne en moyenne 5 jours pour le terminer. Je me donne au

minimum 5 heures d'étude personnelle en période ordinaire. Pendant la période des examens, je maximise mon temps d'étude où je fais environ 8 heures. Je me programme pour la pause et le sport et éventuellement pour d'autres activités sociales. Pendant l'étude, je cherche un endroit calme. Je vous ai dit que je préfère faire mon étude dans la cave. Je m'évalue par jour et je me donnais des points. Pendant l'examen, je dois lire attentivement les consignes et répondre à la question qui m'est posée après l'avoir compris. Pendant l'examen, je me concentre bien sur mon syllabus par des lectures et des soulignements des points importants. Il suivra enfin la phase de mémorisation et d'assimilation.

Etudiante 2 nommée Sylvie

Thème 1. Engagement envers un but de formation

A : Comment vous engagez-vous dans vos études ?

Sylvie : Moi, je suis issu d'une famille pauvre, je dois étudier pour avoir un diplôme en sciences psychologiques. Aujourd'hui notre pays sort de la crise, avec ce diplôme, je suis sûr que je vais avoir un bon travail. Je compte travailler dans une ONG et je vais avoir de l'argent pour ma survie = utilité. Ehhhh, le diplôme, c'est pour bien vivre et contribuer à la vie de ma famille. J'ai choisi de faire les sciences psychologiques pour cette raison et je suis content. C'est une question de spéculation… rire. J'ai eu la chance d'être orienté en psychologie, c'est une faculté que j'aime beaucoup. J'ai toute la capacité et tous les atouts pour avoir un diplôme. J'ai réussi l'année passée, je dois aussi réussir cette année. Je dois donc consacrer beaucoup d'efforts pour réussir. Quand, j'étais au collège, j'ai failli embarrasser le métier de la pêche, mes parents ne l'ont pas voulu. Ils me disaient, comment tu peux continuer à faire la pêche, en même temps être à l'école. J'ai suivi le conseil de mes parents et bravo. Avec bien sur cette initiative des parents, je me suis engagé coûte que coûte dans mes études pour ma vie, et pour sauver ma famille. Il le faut vraiment de prioriser nos études, parce que l'avenir qui nous attend est la meilleure. J'aspire à la fin de mes études ouvrir un cabinet d'écoute. C'est une solution facile de donner du travail à, mes parentés et d'aider à la construction de notre société. On ne peut pas toujours attendre à l'Etat, il faut de temps en temps faire des initiatives privées génératrices de revenus. Je ne peux pas vous mentir, je m'investis pour avoir un diplôme qui va me générer des revenus pour ma famille et pour moi-même.

A : Comment ça se passe en termes de temps que vous consacrez aux études universitaires ?

Sylvie : Quand on est étudiant, on n'est pas là pour les études seulement. Il y a d'autres activités que tu dois accomplir en plus de tes études. Il y a des amis, des parentés, la famille qui évidemment t'interpelle pour telle ou telle activité. Seulement, il faut faire attention et voir ce qu'il faut prioriser ou pas. Comme j'ai eu l'occasion de vous le dire, les études constituent notre pilier pour vivre et faire vivre notre famille. Ainsi, il faut consacrer prioritairement du temps aux études. Particulièrement, les week-ends, je maximise mon temps pour mes études. Je commence à étudier à 8 heures, je prends une pause à 11 heures, je mange à midi. Comme il fait très chaud, je prends une pause de 2 heures et je retourne à l'étude à 14 heures jusqu'à 21 heures. Le dimanche, je commence à 6 heures du matin, je vais à la messe à 9 heures, je retourne à midi, je mange et je retourne à l'étude à 15 heures et je termine vers 21 heures du soir.

A : Parlez-moi du degré d'intérêt à vos cours ?

Sylvie : je vous l'avais bien dit au début qu'à la fin de mes études, je compte avoir un diplôme. Ce diplôme va me permettre de gagner ma vie et d'aider ma famille. Je compte bien sûr travailler dans une ONG. Je vais avoir des moyens surement. Je suis donc content d'avoir fait la psychologie ; c'est vraiment une chance. J'aspire aussi être un consultant et créer un centre d'écoute, voilà ! Les cours de la faculté m'aident à comprendre aussi les phénomènes de la société. C'est intéressant et je l'envie beaucoup. C'est une faculté d'ouverture. Je consacre alors beaucoup de temps pour mes études parce qu'ils m'intéressent beaucoup. Je sais que je vais les utiliser dans mon travail quotidien une fois que je termine mes études. Quand le professeur de sociologie entre en classe par exemple, je suis très content et je suis avec intérêt le cours.

A : Parlez-moi de la valeur et de la place réservée à vos parents, amis et connaissances par rapport à votre réussite ?

Sylvie : Mes parents n'ont pas étudié, mes frères aussi n'ont pas étudié. Quand je suis venu poursuivre mes études à l'université, j'ai été sauvé par une connaissance à mon père. J'avais déjà pris l'option de suivre une formation de 6 mois après mon diplôme des humanités et aller enseigner au primaire. Mais, une chance extraordinaire. Mon père a approché une autorité de chez nous. Il lui a expliqué que je ne serai pas à l'université pour les raisons que je viens de vous dire. Cette personne a accepté de nous loger et de nous restaurer généreusement. Cette famille a des enfants avec qui nous sommes ensemble à l'université. Nous y allons ensemble et nous avons les mêmes avantages familiaux. Ils nous ont aidés à nous familiariser avec l'université et à comprendre son fonctionnement, créer des connaissances avec d'autres étudiants. Nous n'avons pas de soucis quant à la prise de notes. Ils nous ont appris comment organiser notre temps. Ils nous ont appris à adhérer dans des associations au sein de l'université et ça nous permet d'avoir des connaissances un peu partout.

A : Comment travaillez-vous à l'université ?

Sylvie : Je sais d'abord que je dois être à l'école du lundi au vendredi, sauf pour une imprévue de dernières minutes. Je dois donc participer aux cours régulièrement. Quand je rentre de l'école, je me donne 30 min de repos. Je m'étends sur mon lit. A la maison, nous avons un bureau d'étude. Après, je me dirige dans mon bureau pour étude. Je fais exactement 3 heures avant mon diner. Si j'ai encore de la force, je peux continuer après le repas. Cela dépend des travaux qu'on nous a donnés. Pendant le week-end, je maximise mon temps d'étude. Si il y a des festivités, je m'arrange de maximiser tout mon temps de l'avant midi. J'essaie dans tous les cas d'éviter tout ce qui pourrait me distraire pour maximiser l'académique. Le temps viendra pour le social quand j'aurai mon diplôme.

A : Comment au niveau académique, vous gérez votre année académique ?

Sylvie : Je ne saurais pas te donner une réponse exacte. En effet, il n'est pas facile de te faire un calendrier académique, surtout qu'il y a des perturbations tout au long de l'année académique, il y a beaucoup de fois des grèves qui s'improvisent. Mais cela ne m'empêche pas de programmer mon année académique en fonction du changement de l'horaire. Au cours de l'année académique, il y a trois périodes de temps qu'il faut impérativement gérer. Au cours de la semaine, il y a le temps de participation aux cours et aussi d'autres activités soit liées à l'académique ou au social. Il y a aussi le temps du week-end qui est à notre disposition.

Enfin, il y a la période de l'examen. Une période délicate où il faut gérer la chose délicatement. En ce qui me concerne, en semaine, je fais tout pour participer aux cours sauf en cas de force majeur. Le soir quand je rentre, je réserve au moins 4 heures de temps pour mon étude personnelle. Pendant le week-end, c'est le moment propice comme j'ai eu l'occasion de vous le dire de maximiser mon temps. J'en profite aussi pour le social mais le gros de mon temps est réservé à l'académique. Quant à la période des examens, là c'est la planification et la programmation du temps qui compte. Je réserve beaucoup plus de temps pour étudier. Je me donne des objectifs et une tâche à accomplir. Je cherche bien sur un environnement calme, sans bruit et sans dérangement. Je vais au campus et je rentre le soir.

A : Quelles sont les stratégies que vous mettez en place pour réussir soit l'année passée, soit aujourd'hui ?

Sylvie. Je suis très content d'abord d'avoir été parmi les rares qui ont pu réussir l'année passée. Nous étions à 385 étudiants, seulement 200 sont parvenus à réussir. La première stratégie que j'ai prise, c'est d'être régulier en classe sauf en cas de maladie. Avec les cours de Blocus, je faisais des résumés régulièrement avant que les notes ne soient trop entassées. Je me renseignais de comment un professeur interrogeait et j'étudiais en conséquence. J'essayais de suivre en classe les explications du professeur et je prenais des notes à la volée = organisation des notes de cours. Je focalise mon attention sur les éléments essentiels sur lesquels le professeur a mis un accent particulier. Comme je ne retiens pas les choses facilement, je revoyais mes notes de cours régulièrement, et je faisais beaucoup de répétitions. J'évite de perdre mon temps dans des activités para académiques et de loisirs.= gestion de la distraction C'est pour peu de temps. C'est vrai que je prenais un temps pour la pause, mais je devrais programmer ce temps. Quand je faisais mon étude, j'essaie de comprendre les objectifs du cours, comprendre la matière, voir là où on va. C'est important. Une fois terminé de lire le syllabus, je devrais avoir une idée sur chaque point du chapitre. Evidemment, je dois une planification, une programmation et une gestion saine de mon temps, sinon, ce n'est pas possible.

Thème 2. Intégration sociale et académique

A : Racontez-moi de votre intégration, adaptation sur le plan social et académique à l'université du Burundi ?

Sylvie. Je n'ai pas eu de problèmes d'intégration ici à l'université parce que j'y aie rencontré beaucoup d'amis de mon école et de l'entourage. Ensuite, j'ai cherché des amis, sinon, il y a pleins de choses qui allaient m'échapper à l'université. Il faut des gens, amis, des camarades de classes qui t'aident pour débloquer tes difficultés. Pour y parvenir, je devrais coopérer avec l'étudiant ou la personne qui a presque le même comportement que moi, Je l'apprivoisais et elle devenait mon ami. C'était aussi une stratégie de coopération avec les paires. Bien plus, j'étais préparé psychologiquement que je dois quitter le milieu familial. Sur le plan académique, je me suis aussi adapté. C'est vrai que quand j'étais au secondaire, on me disait qu'à l'université, les cours sont très difficiles. Il y avait des professeurs qui disaient même qu'à l'université, on ne peut pas réussir en provenant du collège communal. A propos, mon principe est clair, je leur disais que dans les études, si on travaille avec courage, on réussit. Il n'y a pas de secret. Pourquoi les autres réussissaient et pourquoi moi. Quand, je suis arrivé à l'université, évidemment les premiers jours, on ne sait pas ce qu'il faut faire, mais au fur et à mesure, je me suis adapté et j'ai bien réussi. Il a fallu faire le premier examen pour

comprendre que finalement à l'université, il est possible de réussir parce que les questions étaient abordables.

A : Parlez-moi des loisirs à l'université ?

Sylvie : Ehhhh, c'est vrai qu'il faut s'amuser, mais, il ne faut pas exagérer, parce que les loisirs excessifs ne vont pas de pair avec les études. Le choix doit être clair. Néanmoins, je trouve un peu de temps pour faire du sport, faire une marche pour avoir une bonne santé et aussi pour me reposer.

A : Racontez-moi de votre adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement et le caractère des cours qui sont donnés ?

Sylvie : Quand, j'étais au collège communal, on avait peu de cours et qui n'étaient pas aussi volumineux. Par contre, à l'université, on a beaucoup de cours qui sont aussi pour la plupart très volumineux. Il fallait à cet effet, avoir une stratégie de bien les étudier en les résumant progressivement. Ensuite, au secondaire, les enseignants nous expliquaient beaucoup, par contre à l'université, ils donnaient peu d'explications mais avec beaucoup de notes. J'ai cherché à coopérer avec mes camarades de classe et en particulier les redoublants. La raison majeur est qu'ils connaissaient la maison et avaient de l'expérience. J'ai noué des relations parce qu'au début, je ne parvenais même pas à prendre notes. Au niveau des évaluations, au secondaire, on faisait des interrogations, des examens, et on remarquait si on évoluait ou pas. Après, on pouvait améliorer, mais à l'université, c'est un seul examen. Il est fort possible d'échouer dans ce cours et de ne pas se rattraper. J'ai créait des relations avec des amis de classe. Pendant, la session, s'il y a des choses que je ne comprenais pas, ils m'aidaient facilement. Je coopérais avec eux et ils me donnaient des examens des années passées pour référence. Cela m'a permis de voir et de comprendre comment les professeurs interrogent. Ainsi, pendant les premiers jours, on a des difficultés d'adaptation, mais après, on s'y habitue.

A : Comment ça se passe au niveau des structures d'accueil ?

Sylvie : L'université du Burundi, n'a rien prévu à cet effet.

Thème 3. Méthode de travail

A : Parlez-moi de vos méthodes de travail, de planification et de gestion du temps que vous avez adoptez aujourd'hui à l'université et que vous avez adopté l'année passée ?

Sylvie : Ahh, merci de la question. Pour réussir à l'université, il faut bien sûr avoir une bonne méthodologie de travail et bien gérer le temps. Si j'ai des notes de cours ou un syllabus que je dois lire, je dois chercher un endroit calme, sans bruit pour éviter des dérangements. Je mets aussi de côté, tout ce qui pourrait perturber ma concentration. Je participe régulièrement aux cours, j'ai des amis qui me réservent une place de devant *itongo*, pour une écoute attentive et bien prendre note. Quand je prends note, j'essaie d'être rapide tout en soulignant l'essentiel. Pour y arriver, j'abrège mes notes. Quand je rentre à la maison, je relie ce que j'ai appris avant que je ne l'oublie et je dois chercher ce temps. Pour des choses que je ne comprends pas, je réserve les questions au professeur ou à mon réseau d'amis). Quand je lis mes notes et plus particulièrement pendant les examens, j'identifie les passages importants et je les souligne. Je fais des synthèses et des résumés qui feront objet de mémorisation.

Etudiant 3 nommé Cishahayo

Thème 1. Engagement envers un but de formation

A : Comment vous engagez vous dans vos études ?

Cishahayo : Je priorise les études parce que j'ai des objectifs à atteindre. Il faut tout d'abord un diplôme pour assouvir à mes aspirations. Le diplôme pour moi est une source du bonheur, et du bien-être. Il est vrai que tous ceux qui ont des diplômes n'ont pas une meilleure vie, mais on étudie pour avoir une meilleure vie. J'ai besoin d'une belle maison, d'une belle voiture, etc. J'ai besoin de soutenir mes frères et sœurs pour qu'ils étudient = soutenir la famille. J'ai besoin d'avoir des connaissances. Il est important d'enseigner ce qu'on comprend ; ça fait du plaisir. On a envie de développer notre pays par nos services. En fait, on vient des familles pauvres. Dans la vie, on est guidé par les connaissances, il faut étudier pour avoir des connaissances et des compétences. Je suis vraiment guidé par ces objectifs pour réussir. Quand on n'a pas d'objectifs à atteindre, on n'arrive nulle part. Je me sens capable d'affronter avec toutes mes énergies mes études pour atteindre les objectifs que je me suis assignés. Je dois y arriver, réussir et avoir mon diplôme. Je ne vois pas ce qui pourrait m'empêcher de réussir, parce que l'année passée, j'ai aussi réussi et j'ai tous les atouts pour réussir, je suis vraiment capable. Rire…, avec mes connaissances, je peux aussi être engagé dans des affaires, parce que j'aurai des talents.

A : Parlez de la place des parentés, amis et connaissances dans la réussite de vos études ?

Cishahayo : Quand je suis venu faire l'université, je voyais que les conditions de vie allaient complétement changer. Au secondaire, j'étais logé et nourri quelles que soient les conditions, mais je ne bénéficiais ni de l'eau, ni de l'électricité. Je n'ai pas eu de problèmes au niveau de ma scolarité au secondaire. J'ai toujours réussi brillamment. Mes parents sont toujours parvenus à me soutenir malgré leur pauvreté. Ils m'ont toujours encouragé à étudier. J'ai réussi mon examen d'Etat et il fallait faire l'université. Un problème de logement et de nourriture se posait déjà. J'ai loué une maison à Bwiza avec les autres étudiants. J'étais abonné dans un restaurant à Bwiza où je mangeais à midi. Le soir, je préparais de la patte qui était moins cher.

A : Comment travaillez-vous à l'université ?

Cishahayo : A l'université, il faut évidemment s'investir dans les études pour réussir. Il faut une méthode de travail. Je vous ai dit que j'habite à Bwiza. C'est tout près du campus. Quand je viens au cours vers 18 heures, je reste au campus pour faire mon étude personnelle avant de rentrer. Sinon, le week-end end, j'organise mon temps pour consacrer plus de temps à mes cours.

A : Quelles sont les stratégies que vous adoptez pour réussir ?

Cishahayo : Comme je voyais que le système est complètement différent de mon système au collège, je devrais adopter des stratégies. J'ai commencé à arranger mon horaire, mon agenda de travail, pour atteindre mon objectif de réussite. J'ai ma première stratégie alors était de voir comment les autres étudient, comment ils s'organisent. Je planifiais mon temps par semaine, et je me donnais des points. Voir si j'ai amélioré ou pas. Du reste, je planifie mon temps de

façon à éviter les effets d'entrainement, et des dérangements. Je suis régulier au cours. Si j'ai affaire à un grand syllabus, je fais des lectures régulièrement, je fais beaucoup de lectures pour bien maitriser la matière. Si je constate des choses que je ne comprends pas, je pose des questions à mes camarades de classe. Une fois que j'ai terminé à parcourir tout le syllabus tout en mettant en exergue les éléments essentiels du syllabus, je me présente à l'examen et j'ai confiance à ce que j'ai fait. En plus de participer régulièrement aux cours, je m'arrange à prendre l'*Itongo* pour écouter le professeur, mettre des explications dans mes notes et mieux prendre note.

Thème 2. Intégration sociale et académique

A : Racontez-moi de votre intégration, adaptation sur le plan social et académique ?

Cishahayo : Quand j'ai quitté l'école secondaire, j'ai constaté que mes conditions de vie et d'étude ont changé. Le milieu universitaire est un milieu contraignant. A l'université, on a besoin de beaucoup d'informations sur tout ce qui se passe sur le plan social ou académique. Il faut des gens avec qui coopérer par exemple quand il faut former des groupes de travail. Tous les soirs j'étais au campus, j'avais beaucoup d'amis avec qui échanger, avec qui étudier ensemble. Je n'avais pas de problèmes à m'insérer ou à former un groupe de travail et j'étais chaque fois informé de tout ce qui se passe à l'université, j'étais en interaction avec beaucoup d'amis. Sur le plan académique, je me se disais que même les autres se sont habitués, je devrais aussi m'habituer. Et au fur du temps, tout a bien marché, maintenant, on est à l'aise comme les autres. Et au fur du temps, tout a bien marché, maintenant, on est à l'aise comme les autres.

A : Parlez-moi des loisirs à l'université ?

Cishahayo : Les loisirs vont de pair avec le statut social de quelqu'un. Je ne peux pas dire que je ne m'amuse pas de temps en temps. J'ai seulement 2 contraintes, la contrainte-temps parce que mon statut d'étudiant et la contrainte-moyens parce que mes moyens sont limités.

A : Racontez-moi de votre adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement et le caractère des cours qui sont donnés ?

Cishahayo : Quand vous arrivez à l'université, vous sentez déjà la différence. Parce qu'au secondaire, on t'aide en quelque sorte à étudier. Il y a un encadrement pour l'étude, à l'université, on suppose que vous soyez mures, vous vous gérez vous-même. A l'université, nous sommes trop nombreux, les enseignants ne donnent pas assez d'explication. Les enseignants dictent des notes, et on a beaucoup de notes et beaucoup de cours. A l'université, on ne donne pas d'interrogations, ni d'examens par trimestre. Vous remarquez aussi bien que moi qu'il faut à tout prix s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement. Je ne saurai pas vous dire comment j'y suis parvenu, mais quand on s'est déjà intégré sur le plan social et académique, l'adaptation aux nouvelles méthodes d'enseignement se fait sans problèmes.

Thème 3. Méthodes de travail

A : Parlez-moi de vos méthodes de travail, de planification et de gestion du temps que vous adoptez aujourd'hui à l'université et que vous avez adopté l'année passée ?

Cishahayo : Je fais ma programmation et ma planification par jour. J'essaie aussi de ne pas s'isoler pendant l'étude, je suis avec mon équipe de travail je leur poser des questions quand il

y a des choses que je ne comprends pas. Il faut être social, si tu es seul, ça ne va pas. Tu ne peux rien faire. S'il arrive par exemple que je n'aie pas cours, il j'en profite pour bien réviser les cours pour gagner du temps. Je dois maximiser mon temps. Si un professeur nous a fait des notes, mais qu'il nous a dit qu'il faut les compléter par des lectures, il faut trouver du temps pour le faire. Je dois tout faire pour être en ordre. En effet, je le disais qu'au niveau effectivement de ma programmation, de ma planification du temps, je dois privilégier un temps pour étude. Peu à peu, on peut. Tout est possible, tout dépend de l'engagement, de la motivation.

Etudiant nommé Mugisha

Thème 1. Engagement envers un but de formation

A : Comment vous engagez-vous dans vos études ? Comment ça se passe en termes de prioriser les études ?

Mugisha : Les études pour moi prennent la première place. Je priorise mes études pour avoir un diplôme. Celui-ci va me permettre de me débrouiller et mieux vivre dans la société. Non seulement qu'il parvient à se faire vivre, mais aussi il fait vivre sa famille, amis et connaissances. Tu peux même avoir des choses, mais tu peux manquer de l'organisation parce que tu ne vises pas loin. Les études, c'est l'avenir, c'est la vie. Les gens qui n'ont pas étudié vivent dans de très mauvaises conditions. J'aspire vivre dans une belle maison, conduire une voiture, enseigner mes enfants dans des écoles de renom. Tout ça sera possible grâce à mon diplôme. Je m'investis aussi pour mes parents, ils ont déjà consenti beaucoup d'efforts. Si je réussi, ils réussissent aussi. Je priorise mes études parce que mes cours me sont importants pour ma vie. Il y a des cours que j'aime beaucoup. Ce sont des cours qui me seront toujours utiles dans la vie de tous les jours. J'y attache une importance capitale non pas seulement pour avoir des points mais pour avoir des connaissances y relatives que je vais réutiliser dans l'avenir. Il faut donc fournir des efforts, il faut s'investir, mais le moment de bonheur viendra. L'investissement commence par le temps. J'essaie de puiser le maximum possible du temps que je peux avoir, j'y consacre à mes études. Je sais que quand on est à l'université, on est sollicité à gauche, à droite. Tout ça nous dérange, mais il faut avoir les pieds sur terre et ne pas gaspiller ton temps. Le maximum du temps que je peux avoir, c'est pour mes études.

A : Parlez-moi de la place des parents, parentés, amis et connaissances dans la réussite de tes études ?

Mugisha : J'ai toujours eu la chance d'avoir des amis, des connaissances qui m'ont toujours soutenu dans ma vie. Quand je suis venu poursuivre mes études à l'université, je venais du collège communal de Nyabihanga. J'ai fait mes humanités complètes à ce collège, je n'ai jamais repris l'année. Je n'étais pas trop brillant mais j'ai toujours parmi les 10 premiers de classe. Nous constituons une famille de 5 personnes et notre aîné est un militaire sous-officier. Le premier jour de ma descente à Bujumbura, j'ai été accueilli dans une famille provisoirement. Après un mois, mes amis d'école m'ont cherché un logement, une maison à louer tout près du campus universitaire à Nyakabiga. Nous sommes à 5 dans une maison de 2 chambres et un salon, on dort 2 à 2. Pour manger, nos parents nous envoient de temps en temps en fonction de la saison du haricot et de la farine de maïs. Au quartier, à la fin du mois, des connaissances nous donnent un peu d'argent pour compléter la ration et avec la bourse on parvient à survivre.

A : Comment vous travaillez à l'université ?

Mugisha : Pour travailler, je mets un accent particulier sur la répartition, la planification, la gestion, la rigueur dans la mise en place du temps d'étude. J'ai mis toute la rigueur dans la mise en place de mon calendrier de travail. Il faut une rigueur dans la gestion de mon temps d'étude, le produit est la réussite académique. Je suis libre et autonome, je dois le savoir et mieux gérer mes sorties et mes loisirs. Je sais que je n'ai pas de surveillant pour m'obliger d'aller étudier, je dois m'organiser moi-même. Je dois être en classe tous les jours sauf quand je suis malade. Comme je vous l'ai dit aux cours. Les cours sont programmés dans l'avant et après midi. Les cours se terminent à 18 heures. Après, je prends une pause de 1 heure de temps min, puis je me lave et je prends 3 heures d'étude personnelle avant d'aller dormir. Pendant les jours ordinaires, on se met à la tâche, mais l'exception est faite pendant l'examen où il faut vraiment être méthodique et rentable. Je planifie et j'organise mon calendrier de temps en conséquence. Je marque dans mon petit carnet le planning de mon travail, comment j'organise ma journée en y indiquant aussi le temps des pauses. Je ne me surcharge pas quand je répartis mon travail, je préfère faire peu de choses en termes de quantité, mais privilégier la qualité, la compréhension de tout ce que j'ai prévu. Je dois aménager un temps de sorte que dans mon planning, je puisse réserver du temps pour des lectures en rapport avec le cours, c'est aussi une forme de compréhension de la matière. Pendant les examens, je m'organise de sorte que je fasse au moins 6 heures d'étude sauf imprévus.

A : Quelles sont les stratégies que vous adoptez ou que vous avez adoptées l'année passée pour réussir ?

Mugisha : Je termine le cours déjà avec un peu de notions sur toute la matière, il reste simplement à renforcer par des lectures beaucoup plus approfondies. Je me concentre beaucoup plus en période de sessions. Pour un cours beaucoup plus volumineux, Je fais une première lecture rapidement, je fais une deuxième lecture en mettant en exergue les éléments essentiels et en les soulignant au fur et à mesure de ma lecture. Une fois terminé les deux lectures et après avoir mis en exergue les éléments saillants de mon syllabus, je commence à les mémoriser tout en ne mettant pas de côté le reste du syllabus. Je confronte enfin tout ça avec les examens faits les années passées, et je me faits une idée sur l'ensemble du cours et je me présente à la session ayant parcouru presque tout le cours. C'est de cette façon que je réussi.

Thème 2. Intégration sociale et académique

A : Parlez-moi de votre intégration sociale et académique à l'université du Burundi ? Comment ça se passe ce passage du milieu familial et de l'enseignement secondaire au campus et aux études universitaires ?

Mugisha : Lorsque je suis venu à l'université, ce n'était facile dans un premier temps. L'université du Burundi est diversifiée, on rencontre des étudiants venant de tous les écoles secondaires avec des comportements et des habitudes différentes. Mais, j'ai eu la chance d'avoir des anciens de mon école qui étaient des amis au secondaire. Ils m'ont aidé en me donnant des notes, en m'informant sur le fonctionnement de l'université. J'ai eu le courage d'aimer l'université et de travailler avec assiduité.

A : Parlez-moi des loisirs à l'université ?

Mugisha : Ici à l'université, nous sommes libres et autonomes. Si je veux m'amuser, j'ai beaucoup d'opportunités, mais j'aurai le temps de m'amuser une fois que j'aurai eu mon diplôme.

A : Racontez-moi de votre adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement et le caractère des cours qui sont donnés ?

Mugisha : L'adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement n'a pas été facile surtout que le système d'enseignement de l'université était pratiquement nouveau pour moi. Il fallait évidemment une adaptation parce que il fallait s'adapter aux professeurs, à l'horaire des cours, comment les professeurs transmettent leur matière, comment ils évaluent, quelles sont leurs exigences, qu'est-ce qu'ils aiment quand ils donnent cours, qu'est-ce qu'ils n'aiment pas. Comment ils dictent les notes de cours, comment ils donnent des explications. Il fallait donc s'adapter à tout ce système. Mes amis m'ont montré tout de même comment étudier, planifier mon horaire de travail, comment chercher les tuyaux des années passées, comment les professeurs évaluent. Maintenant, je me débrouille très bien. Quand je vois un syllabus, je sais comment l'affronter et comment mettre en exergue les éléments les plus importants compte tenu de ce que le professeur aime mettre en avant.

A : Comment ça se passe au niveau des structures d'accueil ?

Mugisha : Je n'ai vraiment aucune idée parce que depuis que je suis ici à l'université, l'université n'a rien fait pour accueillir les nouveaux étudiants.

A : Parlez-moi de vos méthodes de travail ?

Mugisha : Il faut une bonne méthode de travail pour réussir et affronter l'université. L'université est une institution qui est très exigeante. En ce qui est donc de ma méthode de travail, je peux le résumer en quelques lignes. Premièrement, je planifie et je programme mon temps tout en privilégiant le temps pour la révision des cours. J'établi un horaire de travail par jour en fonction du temps disponible. Je fais une auto évaluation par jour. En période de session, je commence à 8 heures jusqu'à 12 heures. Comme le climat fait défaut, je me repose et je recommence 15 heures jusqu'à 20 heures. Je fais encore une pause de 30 min. Et puis, je continue de 15 heures 30 min à 22 heures du soir et après je me repose. Je suivais beaucoup de fois cet horaire et je pense que c'est une des raisons de ma réussite.

Enquête menée auprès des étudiants de 1ère année qui ont raté l'année académique

Etudiant nommé Dushime

Thème 1. Engagement envers un but de formation

A : Parlez-moi de votre engagement dans les études ? Comment ça se passe en termes de prioriser les études ?

Dushime : Je priorise mes études pour avoir des compétences d'enseigner au secondaire. Au terme de ma formation, je serai enseignant. Je m'engage dans mes études pour que finalement

je puisse me rendre utile à la société en inculquant des connaissances à mes élèves. J'ai été formé par les autres, pourquoi pas ne pas s'engager pour former les autres. L'instruction offre l'apprentissage de la connaissance et de la réflexion. En fait, les idées, les réactions, les attitudes différencient une personne qui a étudié et une autre non instruite. Les études nous permettent d'avoir une aptitude humaine e contenir nos émotions. On mesure nos gestes et notre langage. La formation de l'esprit nous permet d'améliorer nos expressions orales et écrites. J'ai commencé à aimer le métier d'enseignant quand j'étais à l'école primaire, il y avait un enseignant qui nous donnait le cours de calcul et les élèves réussissaient beaucoup au concours national. Tout le monde disait, si tu n'as pas la chance d'être dans la classe de Donatien, tu ne vas pas réussir au concours. J'appréciais beaucoup la façon dont il donne cours, j'avais beaucoup de points. J'aimais le professeur à tel enseigne que je souhaitais avoir une tête présentant la même forme que la sienne. J'avais envie de connaitre le calcul comme lui et de l'enseigner au même titre que lui. L'enseignement est un bon métier. C'est un métier qui te donne du respect. Les enseignants sont des gens qui ont des obligations, qui se respectent, qui ont une personnalité, qui est dignes. Ainsi, pour décrocher ce diplôme, je dois travailler avec toutes mes énergies. Je dois faire une planification et une programmation de mon temps de façon à privilégier un temps pour les études.

A : Parlez-moi de la place de vos parents, amis et connaissances ?

Dushime : Les parents, amis et connaissances ont joué un rôle. Je suis le cadet dans notre famille formée par 6 personnes. Mes parents n'ont pas étudié, mais mon père est un commerçant. Il a compris bien avant l'importance de l'école, c'est pourquoi tous nos frères et sœurs ont étudié. J'ai étudié dans un collège parce que je ne voudrais pas doubler la sixième. Maintenant, je suis à l'université, j'ai trouvé l'examen d'Etat. J'ai un maquis au campus, je suis en bonne relation avec mon cohabitant. Je me suis arrangé pour avoir une carte de restauration, et je me restaure au campus. Mes frères et sœurs savent que la bourse est insignifiante, ils me font de l'argent. Mon père aussi me donne de l'argent. Je suis vraiment dans de bonnes conditions. Donc, mes parents m'ont aidé depuis longtemps et ils continuent à m'aider. Mes frères et sœurs m'aident, et j'ai beaucoup d'amis au campus. C'est pour cette raison d'ailleurs que je loge au campus avec un ami.

A : Quelles sont les stratégies que vous mettez en place pour réussir soit l'année passée, soit aujourd'hui ?

Dushime : J'ai effectivement. Cette fois, je vais parcourir toute la matière parce qu'il ya des fois des situations où je ne terminais pas le syllabus faute de temps. Si j'éprouve des difficultés, je vais cette fois ci demander des explications à mes camarades de cours. Je serai régulier au cours et quoique je dois avoir une idée sur tous les éléments syllabus. Il faut évidemment prendre les éléments de base, prendre en considération les explications du professeur, visiter régulièrement la bibliothèque. Se renseigner sur comment on évalue le cours, et surtout les exigences du professeur. Je prenais toutes ces stratégies pendant la période d'examens. Il m'était vraiment difficile de me concentrer pendant la semaine et d'être rigoureux avec l'emploi du temps. Je me retrouvais avec beaucoup de notes. En semaines, je suis aussi impliqué dans d'autres activités.

Thème 2. Intégration sociale et académique

A : Parlez-moi de votre adaptation sur le plan social et académique ?

Dushime : Quand je suis arrivé à Bujumbura, j'ai eu des problèmes de logement. La situation n'était pas facile, surtout qu'il fallait en grande partie compter sur la bourse. Une bourse qui ne venait pas par ailleurs à temps. Mais quoique les conditions fussent difficiles, j'ai toujours gardé courage parce que je sais que si on n'étudie pas, on ne peut pas mener une bonne vie. J'ai persisté et même si je n'ai pas réussi l'année passée, je garde toujours courage. Nos familles à Bujumbura ont la bonne foi de nous accueillir, mais on remarque qu'elles n'ont pas d'autres choix. Je n'ai pas beaucoup de connaissances à Bujumbura. Bien plus, même si elles ont un minimum pour votre survie et celle de la maison entière, la famille ne constitue un lieu privilégié pour étudier. Elle a son propre horaire, et tu dois te conformer à cet horaire pour l'harmonie de la famille. Par ailleurs, j'en critique alors que je suis dans la misère parce que je n'en ai aucune. je n'ai pas vraiment eu cette chance. Je ne trouvais pas assez de temps pour réviser la matière. Néanmoins, quand même j'ai pu avoir un logement où je pouvais me gérer moi-même, les conditions se sont durcies davantage. Sur le plan académique, il faut aussi un peu de temps pour une adaptation. Je pense particulièrement au système d'enseignement, d'évaluation, aux conditions de travail en général. Tout semblait être nouveau pour moi, je n'ai jamais terminé ma matière. Pour ainsi dire que l'intégration sociale et académique ne m'a pas été facile et je pense même qu'elle a té à la base de mon échec.

A : Parlez-moi de vos loisirs à l'université ?

Dushime : Je joue de temps en temps au football ou si j'ai le temps, je fais la messe.

A : Racontez-moi de votre adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement ?

Dushime : Les méthodes d'enseignement au collège différent des méthodes d'enseignement de l'université. Au collège, on n'avait pas beaucoup de professeurs qualifiés, on n'avait pas de bibliothèque, il y avait des problèmes de fonctionnement de l'établissement surtout sur le plan académique. Comme je venais de vous le dire, des différences se remarquent au niveau de la transmission des connaissances, des cours, des notes de cours, au niveau des évaluations, au niveau de la maitrise de la classe, du fonctionnement en général sur le plan académique. Ainsi, pouvoir s'adapter prends vraiment du temps, parce tu rentres dans un système qui est tout à fait nouveau. Tu entres aussi dans une nouvelle vie.

A : Comment ça se passe au niveau des structures d'accueil à l'université ?

Dushime : Il n'y en a pas à l'université.

Thème 3. Méthodes de travail.

A : Parlez-moi de vos méthodes de travail ?

Dushime : J'essaie de faire une programmation de mon temps. Je me lève à 5 heures 45 min, je prends mon thé quitte à prendre le chemin de l'école à 6 heures et j'arrive à l'université à 8 heures. En semaine, début, c'est 8 heures et midi, je retourne à 14 heures pour terminer les cours vers 18 heures. J'essaie alors de faire mon calendrier en fonction du programme et de l'horaire de la semaine. Quand, on a une session, je prends beaucoup de temps mais en

semaine je fais quelques heures parce que je quitte l'université très fatigué, je fais un plus un trajet.

Etudiant nommé Léonce

Thème 1. Engagement envers un but de formation

A : Comment vous engagez-vous dans vos études ? Comment ça se passe en termes de prioriser les études ? En termes de temps que vous consacrez au travail universitaire, le degré d'intérêt pour vos cours, assiduité aux cours, de place et de valeur réservés à vos parents, amis et connaissances par rapport à votre réussite ?

Léonce : Je m'engage dans mes études pour avoir une bonne vie. Beaucoup de faits montrent que quand on a un diplôme universitaire, on peut réussir dans la vie. Ensuite, quand on est formé, c'est de la valeur, c'est du respect que les gens te donnent. Vous avez une personnalité. Dans ce que vous dites, vous êtes suivi avec intérêt. Vous vous estimez auprès du public qui vous écoute. Vous avez un sens de compréhension et un esprit d'ouverture et d'analyse. Seulement, même si je vise à atteindre ces buts, je ne suis pas content de faire la faculté des lettres. J'ai été orienté dans cette faculté par force, j'ai faits un recours, mais la commission d'orientation n'a pas traité mon recours favorablement. Je voyais vraiment que je n'allais pas réussir. C'est une faculté qui est très compliquée. Je suis rassuré que même cette année je vais échouer.

A : Parlez-moi de la place des parentés, parents, amis et connaissances dans la réussite de tes études ?

Léonce : Les études universitaires coûtent cher. Mes parents n'ont pas étudié, ils étaient pauvres, mais ils ont envoyé leurs enfants à l'école. Je suis l'avant dernier dans ma famille. J'ai fait le collège communal depuis la 7ème, je l'ai terminé avec une bonne moyenne, mais j'ai repris la 10ème année. A l'université, je suis très bien. J'habite au campus dans un maquis. Nous avons un matelas supplémentaire. Mon frère m'avait demandé de loger chez lui, mais j'ai refusé. Je voudrais être libre. J'ai toute la liberté et tout mon temps pour travailler.

A : Comment travaillez-vous à l'université ?

Léonce : Au campus, je suis libre de mouvement, je suis autonome. Ainsi, je fais ma planification du temps dans mon calendrier. Je me fixe les objectifs à atteindre. Au campus, je suis membre du club Rumuri culture, et des danseurs intore, Je suis aussi membre des scouts du Burundi. Bien que je sois autonome, je regrette que je sois débordé dans ces activités et je me retrouve à la veille des examens avec autant de piles de notes. J'essaie de faire une gestion de mon temps, mais je dois vous dire que je suis débordé. Tout le temps du week-end, et le mardi et vendredi dans l'après-midi, je suis occupé.

A : Quelles sont les stratégies que vous mettez en place pour réussir ?

Léonce : En vue de faciliter mes acquisitions, j'adopte des stratégies. Comme dans notre université, la plupart des questions qui sont posées sont des questions de mémorisation, ainsi, quand je lis mes notes de cours, je mémorise. Cela me prend quand même beaucoup de temps parce qu'il y a beaucoup de termes que je ne comprends pas tout ce que j'apprends est nouveau. J'essaie aussi de résumer le syllabus régulièrement, mais je me heurte à la même difficulté de ne pas comprendre la matière. Quand je lis mon syllabus, je suis découragé et il

m'arrive de somnoler dans mes notes. J'essaie de vérifier si j'ai retenu l'essentiel, mais cela exige beaucoup de répétitions.

Thème 2. Intégration sociale et académique

A : Racontez-moi de votre intégration, adaptation sur le plan social et académique ?

Léonce : A l'université, j'avais des frères qui me mettaient en contact avec leurs amis. Pour avoir des amis, des connaissances, je n'ai pas connu vraiment de difficultés, j'ai été toujours en contact avec les étudiants de l'université avant même que je sois à l'université d'une façon effective. J'ai eu la chance d'avoir un logement, un maquis à l'université. Les étudiants, amis m'ont aidé depuis mon inscription, j'ai maintenant beaucoup d'amis à l'université. Sur le plan académique, je m'habitue progressivement.

A : Racontez-moi de votre adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement et le caractère des cours qui sont donnés ?

Léonce : Le système d'enseignement à l'université diffère complétement du système d'enseignement au secondaire. La différence réside au niveau de la transmission des connaissances. A l'unif, les professeurs dictent beaucoup de notes, ils n'expliquent pas beaucoup de temps. Les évaluations ne sont pas régulières. Au secondaire, il y avait peu de notes, je pouvais les assimiler et les mémoriser. A l'université, je ne peux pas prendre les notes par cœur. Les professeurs quand ils transmettaient leurs matières, nous disaient de compléter les notes par des lectures. Or, non seulement, je n'étais pas habitué à la lecture, je n'avais même pas le temps de consulter la bibliothèque parce que j'habitais loin du campus.

A : Parlez-moi des loisirs à l'université ?

Léonce : Je suis libre et autonome à l'université. Il y a beaucoup de loisirs. Pendant le week-end, c'est pour moi une occasion de me divertir. A l'université, il y a des activités qui sont organisées et je rate peu d'occasions.

A : Comment ça se passe au niveau des structures d'accueil de l'université ?

Léonce : A ce que je vois, il n'y a pas de structures d'accueil à l'université

Thème 3. Méthodes de travail

A : Parlez-moi de vos méthodes de travail, de planification et de gestion du temps que vous adoptez aujourd'hui à l'université et que vous avez adopté l'année passée ?

Léonce : Ehhh, c'est une question qui m'est difficile de répondre, mais que je juge importante. En fait, pour toute personne et en particulier un étudiant, elle devrait se programmer pour faire une tâche. Je planifie mon temps, j'ai un agenda où je répartis mon temps par jour. Seulement, je suis libre de mouvement, je suis autonome, mais cette autonomie me permet plutôt de d'associer beaucoup de choses. Ainsi, je me retrouve à la veille de la session avec des piles de notes. Je me présente à l'examen sans terminer même la lecture.

Etudiante nommée Liliane

Thème 1. Engagement envers un but de formation

A : Comment vous engagez-vous dans vos études ? Comment ça se passe en termes de prioriser les études ? En termes du temps que vous consacrez au travail universitaire, le degré d'intérêt pour vos cours ? Place et de valeurs réservées à vos parents, amis et connaissances par rapport à votre réussite ?

Liliane : Au départ, on m'avait affecté dans la faculté des sciences. Je n'avais pas envie, et après j'ai fait recours, malheureusement je suis en train de faire une faculté que je n'aime pas. Ce qui fait que je n'ai pas un attachement particulier des cours que je suis. J'avais choisi le droit parce que j'aspirais un bon diplôme et un bon travail. La commission ne l'a pas voulu. Je me sens découragé et anxieux. Je l'avais même dit à ma tante. je ne vois pas vraiment si je vais réussir.

A : Parlez-moi de la place des parents, parentés, amis et connaissances pour la réussite de tes études ?

Liliane : Pour poursuivre les études à l'université, l'assistance matérielle est une chose indispensable. Nous sommes pauvres chez nous. Mes parents n'ont pas de moyens pour me payer les études universitaires. En ce qui me concerne, j'ai eu cette chance de loger et de manger chez ma tante. Je n'ai pas de problèmes de logement ni de nourriture. La bourse me sert de déplacement.

A : Comment travaillez-vous à l'université

Liliane : Mais, la vie en famille ne permettais pas de pouvoir organiser mon temps comme je le voulais. Quand, je suis à la maison, il y a des visiteurs qui viennent, et je suis obligé de les accueillir. Je dois aider ma tante, et ils rentrent des fois tard et je suis obligé de dormir. Ma tante aussi me demande d'aider ses enfants par l'encadrement de leurs devoirs. Je ne suis pas autonome et mon emploi de temps devient difficile.

Thème 2. Intégration sur le plan social et académique

A : Racontez-moi de votre intégration, adaptation sur le plan social et académique à l'université du Burundi ?

Liliane : Quand je suis arrivé à Bujumbura, j'ai été hébergé en famille, plus précisément chez ma tante. Elle me logeait et me nourrissait, mais n'acceptait pas à ce que mes amis viennent me rendre visite. Je devrais rentrer précipitamment à la maison. Ma tante m'isolait parce qu'elle me surveillait trop. Si je n'étais pas au campus, je devrais m'expliquer. Pour aller quelque part et même à la messe, je devrais demander permission. Je n'étais pas du tout content. Pour éviter tous ces problèmes, je restais à la maison et j'étais presque complétement isolé du monde extérieur et surtout de mes camarades de classe. J'étais souvent refusé dans des groupes de travail parce qu'on ne me voyait pas souvent. J'étais donc obligé de suivre les règles de la maison. Maintenant j'ai un maquis au campus universitaire, je pense que la situation va changer. Sur le plan académique, j'ai remarqué qu'il y avait beaucoup de cours. Il y a aussi beaucoup de notes, pas d'interrogations, pas d'examens. Il y a le système d'évaluation continue où on vous interroge une fois que le cours est terminé. Les notes étaient

mal prises parce que je ne pouvais pas prendre *Itongo* = notes mal prises Les enseignants s'en foutent du suivi des cours par les étudiants.

A : Quelles sont les stratégies que vous mettez en place pour réussir soit l'année passée soit aujourd'hui ?

Liliane : L'année passée, j'ai adopté des stratégies pour planifier et utiliser rationnellement le temps d'étude ; mais la situation dans laquelle je me trouvais chez ma tante ne me donnait pas assez d'autonomie et de liberté pour le faire. Je n'étais pas libre d'utiliser de l'électricité n'importe comment et encore moins de l'eau, elle me disait que la facture allait gonfler. Je ne pouvais pas travailler jusqu'à au moins 11 heures du soir. Avec mes notes, je devrais les résumer, les synthétiser, les surligner en spécifiant les points que je jugeais important. Pourtant je ne le faisais pas comme je le voulais faute d'autonomie et de temps. Bien sûr, je vous ai dit que mon isolement ne me permettait pas de créer des amis qui pourraient m'aider dans des situations d'étude. Ils pouvaient me montrer les techniques de prise de notes et éventuellement comment synthétiser les syllabus et répartir convenablement mon temps d'étude. Il m'était non plus impossible de me mettre dans un bon environnement de travail pour me concentrer à l'étude.

A : Parlez-moi des loisirs à l'université ?

Liliane : Il est difficile de se mêler dans les loisirs à l'université surtout qu'on n'a pas de moyens. En ce qui me concerne, je prends un temps d'assister à la télévision, d'aller prier. Cela ne demande pas beaucoup de moyens.

A : Racontez-moi de votre adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement ?

Liliane : les méthodes d'enseignement à l'université diffèrent de celles du secondaire. On suppose qu'on est mur, qu'on doit se gérer et faire de la recherche. Le professeur n'est pas obligé de tout expliquer, il donne beaucoup plus des références. Au secondaire, il y a des encadreurs, à l'université, il n'y en a pas. A l'université, on privilégie à ce que l'étudiant cherche lui-même, ce qui est différent de l'université. Je ne savais pas comment mener une recherche, et je n'avais pas de courage à lire les livres. Il n'y a pas assez d'équipement pour le bien être des étudiants à un prix moins chère. Les étudiants sont nombreux et le professeur ne soucie pas de comment ils suivent en classe. Il n'y a pas de sonorisation. On ne fait pas d'interrogations ni d'examens ce qui fait qu'à la session, tu te retrouves avec beaucoup de matière que tu ne peux pas terminer de lire. On ne peut pas parler de notes, parce que le professeur vient et dicte beaucoup de notes. Il y a aussi beaucoup de cours ? L'adaptation aux nouvelles méthodes d'enseignement n'est pas donc une chose facile.

A : Comment ça se passe au niveau des structures d'accueil de l'université ?

Liliane : Je ne vois rien. Mais nous sommes très satisfaits de la façon dont les étudiants se comportent pour nous accueillir.

A : Parlez-moi de vos méthodes de travail, de planification et de gestion du temps que vous adoptez aujourd'hui à l'université et que vous avez adopté l'année passée ?

Liliane : Pour bien comprendre qu'on a une bonne méthode de travail, il est impératif de bien utiliser le temps à notre disposition. Or, je n'avais pas assez de temps pour travailler à mon

aise. Je vous ai dit qu'il y a des heures que je ne pouvais pas dépasser pour rentrer à la maison. Je ne pouvais donc pas maximiser mon temps d'étude.

Etudiant nommé Daniel

Thème 1. Engagement envers un but de formation

A : Comment vous engagez-vous dans vos études ? Comment ça se passe en termes de prioriser les études ?

Daniel : Je priorise mes études pour avoir un diplôme et un bon travail. Je fais la faculté de psychologie, c'est bien, ehh j'ai été obligé de faire la psychologie. J'avais choisi de faire l'économie. Je pensais terminer ; avoir un bon travail et aider ma famille. J'ai fait le recours, mais mon recours a été toujours traité de négatif. Oui, ehh je ne peux pas faire autrement. Les cours que nous suivons sont des cours de mémorisation. Au secondaire, je ne maitrisais pas les lettres. Je ne me sens pas capable de réussir, je suis vraiment fatigué. L'année passée, j'ai étudié dans de très mauvaises conditions. J'avais perdu mon père au début de l'année académique et ma sœur en pleine session, j'étais désespéré. J'ai failli abandonner, j'étais désespéré.

A : Comment travaillez-vous à l'université ?

Daniel : Pendant la semaine, je consacre peu de temps à mes études parce que je me fatigue beaucoup. Les week-ends, je fais un effort, mais n'empêche que je prenne du temps pour aller rendre visite à mes amis ce qui me prends un peu de temps quand même. Je n'ai pas de famille pour me soutenir, je dois travailler pour me loger et me restaurer. Il m'est donc difficile de m'organiser. Il est important de préserver beaucoup de temps pour les études. Je le comprends bien mais je suis heurté à ces difficultés, je ne peux pas faire autrement. Je dois avoir des moyens pour étudier. Ainsi, je ne parvenais pas à lire toutes mes notes avant de me présenter à l'examen.

A : Comment gérez-vous votre année académique ?

Daniel : L'année académique, je n'ai pas vraiment une particularité pour la gestion de mon année académique. Je suis l'horaire m'imposait par l'université.

A : Quelles sont les stratégies que vous avez mises en place pour réussir, soit l'année passée, soit aujourd'hui ?

Daniel : Je ne saurais pas vous dire qu'il y a des stratégies que j'adopte pour réussir. Je sais que je suis un étudiant ? Il m'est impossible de me présenter régulièrement au cours et d'être en ordre avec les notes et de les étudier. Je ne fais pas de gardes fous pour contrecarrer l'échec. La première difficulté est que je ne trouve pas une bonne place pour bien prendre mes notes et écouter le professeur. J'arrive au campus fatigué et je rentre aussi très épuisé parce que je suis même des choses que je ne comprends pas assez. Quand j'arrive à la maison, je ne peux pas me concentrer. C'est dur de trouver même un bon endroit pour travailler et résumer mes notes de cours. J'ai bon prendre des stratégies, mais le suivi en est autre chose.

A : Quelles sont les facteurs d'après vous qui ont été à la base de ton échec ?

Daniel : Les conditions dans lesquelles je me retrouvais ne m'ont pas permis d'avancer. Quand je suis arrivé et cela pour la première fois à Bujumbura, je n'avais pas de famille, de

parentés, ou d'amis et connaissances qui avaient les moyens pour me loger. Quand je rentrais du campus, je ne pouvais pas réviser les cours à cause de la fatigue, je me déplaçais souvent à pied car je n'avais pas de l'argent pour me déplacer. Vers la fin de l'année, j'ai eu un logement à Cibitoke. C'est loin du campus. J'avais, des problèmes de ration parce que la bourse était insuffisante. J'étais alors obligé de travailler. Malheureusement, il m'arrivait de travailler la journée, alors que j'avais en même temps cours. Je n'avais de choix, je m'absentais.

Thème 2. Intégration sociale et académique

A : Parlez-moi de votre intégration sur le plan social et académique ?

Daniel : Comme je vous le disais, je n'avais pas de parentés ou de familles proches ici à Bujumbura. Là où je suis allé demander un logement, non seulement qu'il y avait des problèmes au sein de cette même famille, mais aussi c'était loin du campus. J'avais peur d'affronter l'université, parce qu'on nous disait qu'à l'université, les études sont difficiles. Je venais au campus pour les cours et après je rentrais. Cela ne me facilitait pas la tâche. je n'avais pas assez d'amis de classe parce je les rencontrais seulement en classe. J'avais des difficultés de suivre le professeur, je m'asseyais chaque fois derrière parce que j'arrivais en classe tardivement. J'avais effectivement des difficultés de prendre notes. Je ne connais personne de l'administration. Je ne sais pas comment m'en sortir parce que je me sens seul. Je ne suis jamais choisi dans les travaux de groupe. Peu d'étudiants me connaissent. Peu d'enseignants me connaissaient. Quand je les rencontrais à l'extérieur, ils ne m'intéressaient pas en moi. Ils ne me connaissaient pas du tout

A : Parlez-moi de vos loisirs à l'université ?

Daniel. On ne peut pas parler de loisirs, alors qu'on n'a pas de moyens.

A : Racontez-moi de votre adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement et le caractère des cours qui sont donnés ?

Daniel : Il faut d'abord comprendre que le système d'enseignement comme je venais de le dire n'est pas le même. Quand je suis venu à l'université, il y a beaucoup de choses qui ont changé. Le changement se remarque sur les conditions de vie et de formation. Je n'ai pas eu cette chance d'avoir des gens pour me donner des informations. J'ai eu des difficultés à faire à avoir un logement. Je n'avais pas de famille proche pour me soutenir. J'ai eu des difficultés d'avoir des informations administratives pour les inscriptions. Je n'avais pas d'amis pour m'aider. J'ai surtout eu des difficultés pour comprendre comment m'organiser pour mes études surtout que le système d'enseignement est différent.

A : Comment ça se passe au niveau des structures d'accueil ?

Daniel : Ehhh, vous parlez de quelles structures d'accueil ? L'université du Burundi ne fait absolument rien pour l'accueil des nouveaux étudiants.

Thème 3. Méthodes de travail

A : Parlez- moi de vos méthodes de travail, de planification et de gestion du temps que vous adoptez aujourd'hui à l'université et que vous avez adopté l'année passée ?

Daniel : La méthode de travail que j'avais adopté l'année passée n'a pas abouti à de bons résultats. J'avais beaucoup de problèmes l'année passée. Comme j'ai eu l'occasion de vous le dire, je vivais dans de très mauvaises conditions, ici je parle des conditions de logement et de restauration. Il m'a donc été difficile d'organiser mon temps. Comme je ne pouvais pas terminer le mois avec ma petite bourse, j'ai servi au cabaret en plus de mes études. Je me fatiguais beaucoup. Je ne consacrais pas assez de temps pour mes études. Je m'absentais souvent en classe parce que je n'avais pas de choix. Je ne préparais pas mon examen comme je le voulais. Je ne terminais pas à lire mes notes de cours. Je ne rendrais pas mes travaux à temps.

Annexe 3

Focus groupes

Deuxième partie de l'enquête (Focus groupes)

On retrouve dans cette annexe 3, la méthodologie et la retranscription des focus groupes réalisés. Ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'un traitement approfondi dans la partie résultats car ils n'ont pas apporté d'informations nouvelles par rapport aux entretiens semi directifs individuels.

Ainsi, en plus des entretiens semi-directifs, nous avons complété par la méthode de focus groupe, méthode définie comme étant une discussion planifiée au sein d'un petit groupe et animée par un modérateur compétent (Slocum, 2006). Cette méthode est du même ordre que l'entretien non directif mitigé, auquel Loiola et Tardif (2001) attribuent l'avantage de laisser émerger des aspects pertinents pour la recherche ainsi que des nouveaux thèmes dont on ne soupçonnait pas au préalable l'existence ou l'intérêt. Ainsi, le focus groupe permet d'obtenir des informations sur les préférences et les valeurs de diverses personnes concernant un sujet défini, ainsi que les raisons qui les sous-tendent. Les focus groupes sont utiles pour réaliser une première exploration d'un sujet. Ils servent souvent à tester, évaluer et/ou à réviser un programme ; ils conviennent parfaitement pour avoir une idée des différences d'opinions liées au groupe d'appartenance des sujets. Cependant, il est important de noter que le focus groupe ne permet pas d'attendre un consensus ou de prendre des décisions, mais plutôt de déterminer le degré de consensus existant sur un sujet donné.

En outre, l'avantage lié aux focus groupes est qu'ils sont relativement peu coûteux et présentent un format flexible, qui permet aux participants de s'interroger mutuellement et de fournir des détails sur leurs réponses. Par opposition aux entretiens individuels, les focus groupes permettent aux participants de développer et d'exprimer leurs opinions dans un contexte social plus « naturel ». Etant donné que le focus groupe offre la sécurité d'un groupe de pairs, nous avons réalisé trois focus groupes au total, un premier avec les nouveaux, un deuxième avec ceux qui ont réussi la première année et enfin un troisième avec ceux qui ont raté la première année. Chaque groupe était séparé afin de favoriser une participation franche de chaque sujet. Pour pouvoir orienter les discussions et gérer les débats, nous avons construit deux guides d'entretien à partir de nos questions de recherche (un guide d'entretien pour les nouveaux et un autre pour ceux qui ont raté et ceux qui ont réussi la première année).

Pour les nouveaux, les débats étaient centrés sur les thèmes de la vie à l'université, la formation à l'université, le vécu et la place de l'environnement. Avec ceux qui ont raté et ceux qui ont réussi la première année, les débats tournaient autour des thèmes

d'engagement envers un but de formation, de l'intégration sociale et académique, et de la méthode de travail.

A la suite des entretiens individuels, nous avons mis sur table une série d'informations divergentes au démarrage de l'entretien de groupe. Nous avons entendu et écouté ce que les étudiants en pensent. Par après, nous sommes revenus aux thèmes déjà mentionnés, notamment le vécu à l'université, le vécu familial quand ils étaient au secondaire, la formation qu'ils ont à l'université et ce qu'il en était quand ils étaient au secondaire au collège, ceci dans le sens de comprendre si les conditions de vie ou de formation ont changé positivement ou négativement, si la situation s'est améliorée ou détériorée .

Il importe aussi de signaler que, comme dans les entretiens, dans le focus groupe nous avons réuni nos étudiants dans un lieu neutre, agréable et convivial, dans une atmosphère détendue, c'est-à-dire favorisant l'expression la plus libre possible, sans contraintes ni craintes. La disposition de nos étudiants en cercle pour le focus par exemple a été de rigueur afin de favoriser leur participation et leurs échanges et placer tous nos étudiants sur une base égalitaire. Chaque question a été abordée en moyenne pendant 15 minutes et la séance a duré environ deux heures. Au début de chaque focus groupe, nous introduisions l'entretien en remerciant les participants, en précisant ensuite l'objectif de leur rencontre, la raison d'être du groupe, la participation attendue, le temps alloué au focus.

Nous avons demandé l'enregistrement et la retranscription de tout ce qui se dira pour l'analyse ultérieure et l'utilisation des données à des fins scientifiques. Nous avons insisté sur le caractère anonyme des débats, des opinions et ceci a été annoncé en début de séance afin qu'il n'existe aucune ambiguïté dans l'esprit de nos étudiants[42]. Par ailleurs, nous les avons accueillis chaleureusement pour dissiper une certaine angoisse et établir un climat de confiance et de complicité. Une synthèse a été réalisée à la fin de l'entretien de groupe pour vérifier l'accord des participants avec ce qui a été retenu. C'était un élément capital pour la suite.

Nous avons veillé à être neutre, à ne jamais donner notre point de vue sur le thème. Toutes les questions qui nous ont été posées concernant le contenu ont été retournées à nos participants. Il est vrai que nous n'avons pas été directifs sur le contenu, mais nous l'avons été par rapport à la procédure. Nous avons été souples, en regardant la personne qui parle pour lui donner son importance tout en acceptant tous nos étudiants dans leurs différences en évitant des conflits.

Nous avons évidemment posé des sous-questions pour amener nos participants à partager leur expérience et à révéler leur vécu. Enfin, sans être exhaustif, nous avons dirigé la dynamique tout en respectant la grille et en maintenant les débats à l'intérieur des thèmes identifiés, tout en évitant ce qu'il est convenu d'appeler « la contamination du groupe ».

[42] Dans la suite de la thèse, les prénoms utilisés pour les extraits ne correspondent pas aux prénoms réels des étudiants interrogés. Ils ont été choisis arbitrairement pour préserver l'anonymat des répondants.

Chaque étudiant a été dans la position de justifier en permanence ce qu'il affirmait. Cependant, il est important de rappeler que le focus-groupe ne permet pas d'atteindre un consensus ou de prendre des décisions, mais plutôt de déterminer le degré de consensus existant sur un sujet donné. En fin d'entretien, nous proposions une dernière relance à l'interviewé pour lui permettre de conclure sur le thème et où nous pouvions ajouter un élément d'information qui ne serait pas apparu durant la discussion.

Focus groupe n° 1 mené auprès des étudiants de première année (redoublants)

A : Bonjour. Je vous remercie d'avoir participé encore une fois à mon invitation. L'objectif principal de notre rencontre est de faire une discussion de groupe sur les différents thèmes de ma recherche entre autre l'engagement envers un but de formation, l'intégration sociale et académique, ainsi que les méthodes de travail que vous adoptez dans votre cursus de formation universitaire. Vos différentes suggestions, perceptions, conceptions, vos souhaits nous seront d'une grande importance dans la suite de ma recherche. Toute réflexion, toute opinion est la bienvenue. Je vous garantis d'ores et déjà de l'anonymat car je ne suis pas ici pour faire la classification des opinions des uns et des autres. Sans trop tarder, nous pouvons entrer dans le vif du sujet.

A : Comment vous engagez vous dans vos études ? Comment ça se passe en termes de prioriser les études ?

MD : En ce qui me concerne, je n'ai pas de famille qui me soutient dans mes études. Avec la bourse de 30.000, je dois m'acheter des syllabus, des photocopies, des habits, me déplacer pour rendre visite à mes amis, acheter des unités pour la communication. Cela est possible maintenant que je suis au maquis, pour les autres qui n'ont pas eu cette chance, ce n'est pas facile. Mais, je dois persister, c'est la vie, et la vie est un combat de tous les jours.

A : Je comprends que tu montres les conditions de vie d'un étudiant, mais la question est de savoir comment vous engagez vous dans vos études ? Comment ça se passe en termes de prioriser les études ?

MD : Je m'excuse, je n'avais pas bien compris la question. Je donne la première place à mes études parce que pour moi les études, c'est l'avenir. Quand on a un diplôme, ça nous rassure pour le reste de la vie. Si tu as un diplôme et que tu as un travail à faire, tu es rassuré avec ta famille que tu ne pourras jamais manquer à manger. Si tu étudies et que tu trouves un boulot, jusqu'à la mort, tu auras toujours mangé (lire tout le monde). Ensuite, je m'engage dans mes études pour le développement des connaissances, du savoir et du savoir-faire, pour l'acquisition des compétences. Par exemple, maintenant, nous sommes au niveau de *l'East African community*, faire des études, c'est vraiment une opportunité qu'il ne faut pas rater, parce que tu ne peux pas travailler dans cette organisation sans passer par les études. Pour que ça soit facile, il faut avoir un diplôme. Il s'engage aussi pour travailler pour le pays, pour son développement. Quelqu'un qui a un diplôme contribue beaucoup au développement de son pays. Tu ne peux pas te présenter devant un peuple sans que tu aies un projet de société qui est claire, tu ne peux pas te présenter en classe sans maitriser ce que tu vas enseigner. Ça te permet de bien enseigner, et les élèves comprennent mieux que les autres. Quand tu fais un bon travail, ça te donne du respect, de l'honneur.

A : Tu as dit que tu mets les études en priorités pour avoir de l'argent et bien vivre, avoir des connaissances etc., est-ce toutes les personnes qui ont étudié n'ont pas de problèmes d'argent ?

MD : Non, moi, j'ai parlé d'une personne qui a un diplôme et qui a eu la chance d'avoir du travail. C'est vrai que pour le moment, il y a beaucoup de gens qui ont étudié, mais qui n'ont pas de travail, c'est dommage. Ce qui est sûr, il faut d'abord étudier, parce que quand on a étudié et qu'on a eu un bon diplôme, on peut faire ses propres affaires et gagner la vie.

NR : Moi aussi, je priorise les études, parce que les études, c'est la base du raisonnement. Tu peux ne pas avoir du travail au niveau de la fonction publique, tu peux avoir un crédit quelque part, et tu peux gagner et faire de grands projets et gagner la vie de la sorte parce que tu raisonne, parce tu as passé par l'école. C'est vrai que des fois, on mémorise des choses, mais même quand on mémorise, on met un peu de raisonnement. C'est ce raisonnement qui aide toute personne qui a passé par les études. Pour avoir ce diplôme, il faut une persistance, il faut une motivation, il faut consacrer beaucoup d'efforts. Il faut gérer rationnellement ton temps quitte à maximiser le temps pour les études. C'est vrai qu'il y a d'autres travaux qu'on doit absolument faire, mais je dois prioriser mes études en termes de temps. Je dois planifier de sorte que je garde un maximum de temps pour la révision de mes cours. Je dois donc prioriser le temps pour étudier.

A : Vous dites que vous réservez beaucoup de temps à étudier (études personnelles), finalement, tout le monde réussirait ? (Lire). Toutes ces choses-là que vous mettez en avant sont-elles à la base de vos motivations pour réussir ?

NJ : C'est vrai qu'il y a des gens qui peuvent avoir une vie heureuse alors qu'ils n'ont pas trop étudié. Je pense en particulier aux commerçants. Ils ne sont pas nombreux. Les personnes qui ont étudié et de préférence qui ont un diplôme universitaire mènent une vie aisée. Dans notre pays, pour bien vivre, il faut passer par l'école. Mais dire qu'on doit avoir une motivation pour réussir, il y a chaque fois des obstacles, mais on fait de notre mieux. Il y a des gens qui ne peuvent pas avoir un bon travail alors qu'ils ont un bon diplôme, mais on doit avoir ce diplôme, car c'est un préalable. Les études sont toujours à mettre en avant. C'est la source de la vie.

MD : je voudrais ajouter quelque chose. Il peut arriver qu'on soit issu d'une famille pauvre, alors que tu ne peux pas avoir des moyens pour faire vivre ta famille. A ce niveau, tu dois absolument tout faire pour sauver l'honneur de la famille. Pour pouvoir sauver ta famille, il faut des moyens, pour les en avoir, il faut un préalable, c'est le diplôme, ce sont les études. Ainsi tu pourras avoir les moyens pour aider ta famille, tes parents, amis et connaissances.

A : Il y en a qui disent que je dois m'engager dans les études parce que j'ai un modèle dans mon entourage, c'est ce qui me pousse à m'engager et à m'investir dans mes études pour être et vivre comme telle ou telle personne ? Comment ça se passe ?

NJ : C'est vrai parce que les gens qui font beaucoup d'études, sont des gens qui proviennent dans les mêmes régions, les mêmes provinces. Ceux qui ont beaucoup étudié proviennent de Bururi. Beaucoup font de longues études, ils fournissent beaucoup d'efforts parce que leurs grands frères, leurs grandes sœurs. Ils constituent des modèlent pour eux et aspirent vivre dans les mêmes conditions que ces premiers. Moi par exemple, je travaillais dans une école

primaire après avoir terminé l'école normale, mais parce que mes parents avaient étudié, bien qu'ils n'ont pas poussé loin ; mes grands frères étaient à l'université, ils me posaient la question de savoir ce que je vais devenir si je ne fais pas l'université. Je voyais que j'allais vraiment être ridicule, je voyais aussi, j'afficherai une mauvaise image à ma famille et dans mon entourage. Je ne suis pas venu faire mes études parce que je vis e l'argent, mais j'ai voulu sauver ma face en voyant les frères comme des modèles qu'il faut suivre. Et puis, je voyais aussi qu'au niveau de l'entourage, les personnes qui avaient beaucoup étudié vivaient dans de très bonnes conditions. J'ai aspiré à être comme eux.

A : Quelles sont les facteurs qui seraient à la base de la réussite des étudiants venants des collèges communaux compte tenu des conditions de vie et de formation aussi difficiles ?

MR : Au lieu de poser la question en rapport avec les facteurs de réussite, vaut mieux me poser la question en rapport avec les facteurs d'échec. Parce que si un étudiant s'engage dans ses études et qu'ils déploient beaucoup d'efforts, il réussit. Ainsi, réussir ou échouer, dépends de beaucoup de choses. Les étudiants vivent dans très mauvaises conditions, il y a d'autres qui persistent malgré ces conditions, mais il faut comprendre qu'on partage une classe, maison ne partage pas les conditions de vie. Il peut déployer beaucoup d'efforts, mais il peut échouer, mais tu peux aussi échouer parce que tu n'as de connaissances de base. A l'université, les études sont très difficiles.

A : Est-ce que les conditions de vie à l'université se sont empirées vers le négatif ou se sont améliorées ?

KD: Pour moi, mes conditions de vie sont virées vers le négatif. Quoique nous ayons des problèmes à la maison, mais quand on est à côté des parents, on a une prise en charge totale. Tu ne peux pas dire que tu ne vois pas le lendemain. Les parents te prennent en charge. Mais ici à l'université, tu te prends en charge. On s'en fout de toi.

A : Est-ce que les parents ont les moyens qu'il faut pour vous prendre en charge ?

KD : Non, ils n'en ont pas. Mais ils se débrouillent pour nous faire nourrir et nous faire soigner. Ils peuvent vendre un bétail, une chèvre pour qu'on puisse aller à l'hôpital.

A : Retournons à la question relative aux conditions de vie en famille et à l'université ?

ND : Si vraiment, je regarde les conditions dans lesquelles j'ai grandi, je peux vous rassurer que les conditions se sont améliorées, avec bien sur quelques contraintes. On ne mange pas des aliments en quantité suffisante, et dès fois quand on a faim, on n'a pas de solutions de rechange. Les parents quoique qu'ils n'aient pas de gros moyens pouvaient nous secourir un peu, mais ils croient que la bourse nous suffit. En plus effectivement qu'ils n'ont pas assez de moyens parce qu'ils ont aussi beaucoup de charges, nous ne devenons pas les prioritaires. Mais, les professeurs d'université enseignent comme si ils doivent enseigner, ils dictent leurs notes et c'est tout. Ou bien ils nous demandent de mémoriser et de cracher sur le papier avec même la virgule. On dirait que tu as bien répondu, mais tu obtiens un 2. Il y a d'autres étudiants bien sûr qui travaillent et qui étudient parallèlement. Ils peuvent échouer parce qu'ils sont surchargés.

A : Qu'est-ce que vous pensez de ceux qui disent qu'ils n'avaient pas de l'électricité par exemple chez eux quand ils étaient au collège, mais que pour le moment ils trouvent assez de temps pour réviser leurs cours ?

NR : C'est vrai qu'à ce point, il y a vraiment un léger mieux. Au collège, même si les parents pouvaient mettre tout le paquet et avoir un peu de temps pour nous acheter du pétrole, tout le monde n'avait pas ce privilège, ensuite travailler sous la lampe à pétrole, sous la bougie, ça fait vraiment mal. Même pour les parents qui ont un peu de moyens en provenance de leurs enfants, ils disent que nous avons une bourse à l'université, ça ne rentre dans la gestion de leurs problèmes quotidiens en tout cas.

A : Est-ce que tous les étudiants de l'université devraient finalement échouer parce qu'ils vivent tous dans de mauvaises conditions si on tient à votre parole ?

MD : Je dois vous dire qu'à l'université, nous avons deux côtés. Il y a d'un côté ceux qui logent à l'université, et d'un autre côté ceux qui ne logent pas à l'université. Ils ne vivent pas dans les mêmes conditions. Il y a des étudiants qui au collège, à la rentrée, ils devraient puiser de l'eau, chercher du bois, garder les vaches, et réserver un petit temps pour revoir les cours. Si ils arrivent à l'université, ils ne parcourent pas la distance qu'ils faisaient avant, ils ne s'occupent plus de ces travaux de la maison, ils arrivent dans un milieu avec de l'eau et de l'électricité. S'il a un minimum de prérequis, il suffit d'une bonne organisation, tout rentre dans l'ordre. Ils sont très à l'aise ceux qui ont la chance d'avoir un maquis au campus, les autres vivent dans des conditions difficiles pour étude.

A : Comment ça se passe en termes de fournir des efforts dans les études (IPA par exemple) car l'avenir en dépend ?

MR : Normalement, sans motivation, on ne peut rien faire d'intéressant. Si on veut avoir des performances et bien étudier, tu dois être motivé. Je dois étudier parce que je veux bien vivre et faire vivre ma famille. Je me réfère aussi aux gens de l'entourage qui ont fait des études, je regarde ce qu'ils sont pour le moment, ce qu'ils font pour la famille, j'ai une aspiration dans ce sens.

GL : L'autre chose, c'est qu'il étudie parce qu'il voit où il y a.

A : Je retourne sur ce que j'avais au départ, eu égard aux conditions de vie et de travail, quels sont les facteurs de réussite ?

UD: Je pense que même si la fin justifie les moyens, ils auraient fréquenté le collège, parce qu'ils n'ont pas eu assez de résultats au concours national. Ils n'ont pas réussi au concours parce que probablement, ils ont travaillé dans de mauvaises conditions.

A : Il y a ceux qui avaient 30% qui allaient au collège, en plus des conditions de vie et de travail ?

UD : En fait, c'est vrai qu'au collège, on ne tient pas compte des mêmes résultats pour ceux des lycées publics. On tient compte sur un pourcentage très bas. Alors, les élèves qui parviennent à réussir à l'examen d'Etat, ont la capacité pour aussi réussir à l'université. Il lui revient de bien structurer sa méthode de travail et de bien gérer rationnellement son temps. Bien sûr, quand tu es à l'université, tu te retrouves dans la classe avec des étudiants qui ont un bon passé scolaire. Je pense aux étudiants qui ont des écoles privées de renom en l'occurrence

l'école indépendante, l'école Michel archange, lycée SOS, les élèves qui proviennent des grands lycées ou des écoles sous convention qui ont vraiment une formation de qualité au secondaire. Là alors, l'étudiant venant du collège se trouve en compétition avec eux et doit fournir des efforts particuliers. Tu sais que tu es faible par rapport à eux. C'est ce complexe finalement qui te pousse à fournir des efforts pour mériter la place dans la classe. Il devient finalement une source de motivation.

NJ : Si on essaie de bien voir, les étudiants qui ont fait le collège comme vous le dites ; aucun étudiant ne pouvait réussir si on tenait compte de leur passé scolaire et les conditions dans lesquelles ils ont grandi. Je le dis comme ça même si je suis étudiant. Mais pour ceux qui réussissent aussi, ils ont développé un certain talent de mémorisation. C'est un atout de plus. A l'université, beaucoup de professeurs nous donnent des questions du par cœur. Au collège, beaucoup de professeurs nous donnaient des questions de blocus, je prenais les notes, je mettais tout par cœur. A l'université, c'est la même chose, les étudiants du collège apprennent par cœur. Ils mémorisent presque ¾ du syllabus. Ils ont l'habitude de le faire. En effet, quand ils rentraient de l'école ou quand ils allaient à l'école le matin, ils marchent avec un cahier à la main, Ils bloquent en chantant. Le système d'enseignement et d'évaluation nous permet donc de réussir. Si à l'université, ce sont les questions du blocus qui sont privilégiés, certains étudiants du collège réussiront.

MD: Comme vient de le dire mon ami, je le soutiens parfaitement. Je voudrais ajouter seulement ajouter quelque chose. Quand tu viens au collège, il est même difficile de résumer un syllabus parce que tu n'es pas habitué à la lecture et à des résumés. Si tu vas dans un système, où on te demande de résumer le syllabus, on échoue. Mais avec la mémorisation, tu rends les notes telles qu'elles sont. Quand on était au collège, on utilisait une bougie, celle-ci ne dépassait pas au plus une heure de temps. A l'université, le temps devient beaucoup plus long parce que tu peux commencer à 19 heures et tu peux terminer à minuit. Au collège n'existe pas.

A : Est-ce que les conditions de travail se sont améliorées ou pas ?

KD : Merci, ça revient à ce qu'on avait déjà dit. Quand on a fait le collège et qu'on a réussi à l'examen d'Etat, cela prouve qu'on peut réussir à l'université. Ensuite, si un élève a la chance d'avoir une bonne orientation, il travaille et il arrive à ses objectifs. Mais le problème en est que tout le monde pourrait vouloir faire la même chose.

MD : Je voudrais ajouter quelque chose, quand on nous a affectés à l'université, personne ne nous a expliqué ce qu'il en est. Après orientation, j'ai été dérangé parce que, on m'a orienté dans une faculté que je n'avais pas demandée. Il arrive qu'on te faits une faculté ou un institut alors que tu n'as aucune notion de base. L'orientation constitue donc un frein à la réussite à l'université. Il y a des étudiants qui ne se présentent jamais au cours suite à une mauvaise orientation et qui font autre chose en attendant une nouvelle année pour une réorientation. Maintenant les gens aiment L'IPA parce qu'ils trouvent du travail facilement

A : Comment ça se passe en termes du choix de l'IPA ?

Quand on parle évidemment de l'Institut de pédagogie Appliquée, ça me permet de vous poser une question de savoir si vous choisissez l'I.P.A parce que vous aspirez être professeur du Secondaire ?

Ks : J'ai choisi l'IPA deux fois pour en avoir. J'ai vraiment insisté. J'aime vraiment l'IPA, parce qu'avant de venir à l'université, j'avais le collège, mais j'ai fait la section normale. J'avais enseigné, et quand je suis venu à l'université, j'ai aimé faire une continuité avec les notions apprises au secondaire. Le métier d'enseignant m'intéressait beaucoup. Si vraiment tu enseigne des choses que tu maitrises et que tu les enseignes bien, tu as vraiment de l'estime. Il y a aussi un sens du patriotisme. Quand je vois un enseignant qui m'a donné cours, je lui dois vraiment du respect comme mes parents. Il y a évidemment ceux qui méprisent le métier d'enseignant, parce que ils sont mal payés, ça n'a rien avoir avec le métier. La politique du pays peut changer.

A : Quelles sont les stratégies que vous utilisez pour réussir ?

MR : Les stratégies que j'utilise pour le moment est de réserver beaucoup de temps pour mes études. Je fais tout pour éviter des distractions. Je prends bien sûr du temps pour le sport pour aérer au moins la tête.

MD : Les stratégies que j'utilise est de les mémoriser. Parce que beaucoup de professeurs nous posent des questions de blocus, de mémorisation. Ils tiennent compte apparemment du volume de ce que tu écris à l'examen. L'autre stratégie est de commencer à lire le cours au fur et à mesure qu'il se donne. Je regarde comment le professeur pose des questions et je m'adapte quand je révise le cours. Je me pose des questions moi-même quand je révise le cours. Je mets un accent particulier sur l'essentiel. Je consulte les tuyaux, je fais des résumés, et je consulte la bibliothèque pour revoir les notes de cours.

NJ : moi en ce qui me concerne, quand vous parlez des stratégies, il n'y a pas autres stratégies que de tout mettre par cœur.

KD : En ce qui me concerne, pour la question de mémorisation, c'est une pratique qui est effectivement fréquente en fonction de l'institut ou de la faculté. Il y a des facultés ou instituts où on apprend par cœur, il y a bien d'autres où c'est la compréhension de la matière qui est mise en avant. Mais, dans pas mal de facultés, on privilégie le par cœur.

A : Racontez-moi de votre intégration sociale et académique ?

NJ : Je n'ai pas eu beaucoup de problèmes, en ce qui concerne l'intégration parce que j'avais une famille qui m'hébergeait quand je suis descendu à Bujumbura. Mais sur le plan académique, c'est là où j'ai eu beaucoup de difficultés. D'abord, les cours que j'avais appris au collège ne se ressemblaient pas aux cours que j'apprends à l'université. Au niveau même de l'horaire, il y a une nette différence. A l'université, c'est l'horaire rempli avant et après midi. L'effectif est très élevé à l'université. Le professeur est patron, il parle à voix basse, alors que la majorité de la classe n'entend pas. Il n'a pas d'autres choix parce que les classes ne sont pas sonorisées. Au secondaire, l'enseignant donne tout ton temps et toutes ses énergies pour transmettre la matière. Il veut que tous ses étudiants comprennent la matière. Les enseignants te tirent pour mieux comprendre, mais à l'université, le professeur préfère te donner une tâche. Il veut que les étudiants travaillent eux-mêmes.

MD : Si j'essaie de l'épauler, au secondaire, on terminait les cours à 13 heures, mais à l'université, on a cours avant et après midi. On quittait l'école à 18 heures très fatigué.

NK : En ce qui me concerne, je suis arrivé dans un monde pratiquement nouveau où je n'avais pas de connaissances. J'ai eu la chance parce que les étudiants de l'université organisent une certaine intégration. J'ai par cette tradition pu reconnaitre 2 anciens étudiants et je leur ai exposé le problème et ils m'ont vraiment aidé. L'étudiant doit s'adapter sur le plan social et académique, mais bien évidemment cela dépend des tempéraments de chacun.

Nk : Au niveau des loisirs, on ne perd pas beaucoup de temps parce que les loisirs sont fonctions des moyens. A l'université, nous n'avons pas de moyens, c'est pour cette raison qu'il y a peu de loisirs. ???? (Lire tout le monde)

A : Racontez-moi de votre adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement ?

NJ : C'est vrai qu'on venait de le dire tout de suite que les systèmes d'enseignement diffèrent. Mais, je voudrais insister sur le système d'évaluation. C'est un système qui ne favorise pas la réussite des étudiants à l'université. On ne pose pas de questions sur toute la matière de peur de corriger beaucoup de copies. Parce qu'en plus qu'ils ont beaucoup d'étudiants à l'université du Burundi, ils enseignent aussi dans des universités privées. La rareté des docteurs en est le problème de base.

A : Pour vous, quels conseils pourriez-vous prodiguer aux jeunes lauréats du secondaire qui se préparent à entrer à l'université ?

MD : Je lui conseillerai de faire du courage, de fournir beaucoup d'efforts. Je lui montrerai comment étudier, comment planifier son temps et de gérer rationnellement son temps, je lui raconterai comment sont les enseignants, et pourra donc se comporter en conséquence.
NJ : Je dois faire en sorte qu'il n'a pas peur. Parce que il y bien des étudiants qui ont fait le collège qui ont bien réussi autant que ceux qui ont fait les bons lycées. Lui dire qu'il a étudié dans de mauvaises conditions, sans eau ni électricité, qu'on ne trouvait pas facilement du temps pour étudier. Mais que maintenant, même si les problèmes ne manquent pas, il y de l'électricité, de l'eau. Tu utilises tout le temps qu'il faut pour étudier

NR : Je pense qu'on a besoin d'une personne qui te soit à côté, on te montre comment il faut se comporter. De toutes les façons, la non-intégration à l'université constitue un facteur d'échec.

Focus groupe numéro 2 mené auprès des nouveaux étudiants

A : Chers étudiants, merci beaucoup d'avoir répondu encore une fois à mon invitation. L'objectif de cette rencontre est de faire une discussion de groupe par rapport à vos conditions de vie, à votre formation à l'université, à vos conditions de vie dans vos différentes familles qui vous accueillent quand vous venez poursuivre vos études à l'université. Ce sont des thématiques qui s'insèrent dans le cadre de ma recherche doctorale. Vos conceptions, vos perceptions, vos souhaits, vos suggestions me seront d'une grande utilité dans la suite de ma recherche. Toute réflexion, toute opinion est la bienvenue. Je ne suis pas là pour faire la classification des opinions des uns et des autres, je vous garantis donc en toute honnêteté de l'anonymat. Sans trop tarder, nous pouvons déjà entrer dans le vif du sujet.

A : Racontez-moi la vie à l'université ? Comment ça se passe en termes de nourriture, de logement, de bourse, de déplacement à l'université ?

NE : Nous qui sommes en candidature, on ne peut pas avoir de logement, sauf quand on trouve un ami (étudiant) qui te donne un maquis. Tu as droit à un logement, quand tu es en première licence ou en deuxième licence à l'université. Pour le moment, j'ai eu une chance extraordinaire parce j'ai eu un maquis au campus. Je suis très bien par rapport aux autres parce que pour ceux qui n'ont eu cette chance, ils habitent à l'extérieur du campus. Ils louent des maisons et ce n'est pas facile, surtout que la bourse que nous percevons est petite.

A : Qu'est-ce qui est exigé pour être un maquisard ?

NE : Il suffit d'avoir une connaissance ou un ami, il te fait la grâce de loger avec lui sur un même lit, dans une même chambre. Le système de maquis est connu même par les autorités universitaires. L'université se sent incapable de les loger et elle n'a pas de choix de les accepter se faire loger par ses camarades.

A : Là vous parlez en termes de logement n'est-ce pas ? Est-ce que quand vous êtes au maquis, comment ça se passe ?

NE : Quand vous êtes à deux dans une chambre et que vous êtes des amis, ça ne cause pas de problèmes. Mais ce qui est difficile, c'est vraiment avoir cette chance d'avoir un maquis

A : Comment ça se passe pour ceux qui n'ont pas eu cette chance d'avoir un maquis au campus et d'y loger ?

NG : Moi par exemple, je n'ai pas eu la chance d'avoir un maquis à l'université, au campus. Quand vous êtes en famille, vous devez vous soumettre aux ordres et règles de la famille. La plupart de fois, ils ne sont en votre faveur parce qu'en tant qu'étudiant, vous avez un statut spécial. Par exemple, vous pouvez travailler et rentrer dans les heures avancées, or les conditions de vie en famille, les contraintes de la vie en famille ne pourront en aucune façon vous permettre à ce qu'on vous autorise de rentrer tard dans la nuit. C'est bon donc de vivre au campus que de vivre en famille. Quand on loue une maison, c'est un problème aussi parce que les maisons sont chères alors que les moyens sont limités.

A : Je comprends finalement que quoique on vit en système de maquis au campus, il est mieux d'y vivre au lieu de vivre en famille parce qu'il y a moins d'exigence, mais là aussi, les conditions d'hygiène, vivre sur un lit de 0,90 m, n'est pas facile. Là aussi, ça dépend des homes universitaires, Il y a des endroits où il y a assez d'espace, on dort à 3. Mais on a mis un accent sur le logement. Qu'en est-il du déplacement ?

KH : Quitter le campus Mutanga, jusqu'à l'IPA ? Je me déplace à pied, si je trouve un lift, tant mieux, si je n'en trouve pas la situation n'est pas grave. Pour les autres, les conditions de déplacement sont vraiment déplorables. Par exemple, même si tu as une carte de restauration ou un logement, si tu étudie au campus Rohero, tu as beaucoup de besoins que la bourse ne nous satisfait pas. Pour un étudiant qui vit en famille, pour ceux qui montent jusqu'à Kanyare, tu dois te déplacer à pieds. Il faut des raccourcis pour arriver à temps. Il arrive même que tu arrives la maison avec des habits sales, tu es chaque fois obligé de les laver. Il arrive même que tu te déplace sous la pluie à pied, et ça devient un autre problème.

A : Qu'est ce qui se passe pour ces étudiants qui louent les loyers ?

KH : Quand on prend l'option de se chercher un logement en louant une maison, tu ne prends pas de petit déjeuner. Tu dois manger avec des moyens de bord pour que tu puisses honorer à d'autres besoins. Tu manges beaucoup de fois le même repas. Ainsi, vous partagez le loyer à plusieurs personnes et vous dormaient à 2 sur un même lit pour question d'économie. Ainsi, tu dois en plus t'acheter du papier, déplacement, des stylos, des habits.

A : Pouvez-vous m'expliquez comment vous parvenez à gérer les 30.000 avec tous ces besoins fondamentaux ?

KH : L'argent n'est pas suffisant, mais tu dois contacter des dettes. Mais des fois, comme il n'y a pas de surprise, tu te prépares en conséquence. Tu achètes par exemple une lame de papier. Tu peux la caution au loyer de 3 mois de préférence, mais on ne peut pas ne pas dire qu'il y a vraiment des soutiens familiaux.

A : Est-ce que si on coupait la bourse et si on faisait un système de prébourse ?

ME : Je sais qu'il est arrivé à l'université de Ngozi, où les étudiants s'endettaient auprès de l'université, à cette époque, tout étudiant qui voulait faire l'université de Ngozi, n'avait aucun souci, il étudiait à son aise. Si l'Etat nous donnait une pré- bourse, on ne pouvait pas refuser. La vie est devenue très chère. Même si je loge au campus, il m'est difficile de gérer 30.000 f, imaginez-vous un étudiant qui loue une maison, qui doit manger et se déplacer. Il n'est pas aisé. Même si tu ne paies pas de l'eau et de l'électricité, je me prends en charge au niveau de la restauration. Mais quand même, vaut mieux un maquis que louer une maison.

A : Pour ceux qui vivent à l'extérieur du campus, pas de problèmes ?

GB : Nous avons un problème de déplacement, pour la nourriture et le logement, il n'y a pas de problèmes. Le problème qui persiste c'est le déplacement parce que toute ma bourse se vide par le déplacement. Autrement dit, il n'y a pas de gagnant.
NC : On sait parler à propos de la nourriture, même pour ceux qui mangent au campus, c'est le même régime alimentaire. Seulement, on mange tous les jours, mais au collège, il y a des périodes où on ne mangeait pas tous les jours.

A : Comment ça se passait en famille quand vous étiez au collège en termes de nourriture, de logement, de déplacement ?

VC : J'habitais dans une maison sans eau ni électricité, si j'essaie de me comparer avec la vie au collège, je louais une maison aussi, là, je n'avais même pas de bourse, si je ne mangeais pas, ma maison était au courant de la situation parce que je devrais provenir ma ration à la maison.

NJ : Si j'essaie d'entendre ce que vient de dire mon confrère, il a été dans des difficultés depuis son jeune âge. Moi j'étudiais en logeant à la maison, mon école était à moins de 1 km. Maintenant par contre, j'ai des difficultés, je n'avais pas de soucis pour manger, le pétrole, je pouvais l'en avoir mais pas tous les jours, mais je devrais avoir un petit temps pour réviser le cours.

KC : Je me faisais 10 km de parcours pour arriver à mon école. Je prenais le départ à 6 heures du matin. Je courrais pour ne pas arriver en retard. Je parvenais à avoir un petit déjeuner. A midi, je mangeais chez ma tante. Pour ceux qui n'avaient pas cette chance, ils ne mangeaient pas à midi. Ils cherchaient un petit avocat à la boutique. Le soir, à la rentrée, j'arrivais à la maison très fatigué, avant de faire quoique ce soit, je devrais d'abord puiser de l'eau, il y a même des fois où je ne parvenais pas à étudier parce que le trajet ou parce que pendant la journée, j'avais fait du sport. Je dormais parce que je n'avais pas de choix. Etudier, n'est pas facile, comme nous sommes issus des parents qui ne savent pas ni lire ni écrire, même si ils pouvaient avoir de petits moyens pour s'acheter du pétrole, ils ne se pressaient pas de la faire. Mais comme, on s'était nombreux dans notre village, et qu'on le parlait tout le temps, ils finissaient par le faire malgré eux. Si tu ne parvenais pas à avoir du pétrole, tu t'organisais en conséquence, on se levait très tôt le matin, et on lisait en cours de route quand on allait à l'école.

A : Comment ça se passe en termes de comparer la vie à l'université et la vie en famille quand vous étiez au collège ?

VL : En ce qui me concerne, moi, j'étais bien au collège quoique je sois au maquis au campus.

A : Comment ça se passe en termes de comparer la vie à l'université et la vie en famille quand vous étiez au collège ?

VL : En ce qui me concerne, quand on fait un parallélisme, je me sens bien au collège qu'à l'université, même si je ne manquais pas de problèmes au collège.

A : Il y a des étudiants qui disent qu'au collège communal, la vie n'était pas facile, mais à l'université, il y a de l'eau et de l'électricité, ce qui rend facile mes conditions d'études, mais aussi j'ai quand même une bourse, quoique petite, elle n'est pas rien, les autres disent qu'à l'université rien ne va, petite bourse, même si j'ai un maquis, je mange à l'extérieur, c'est vraiment lourd, il y a bien d'autres qui disent que quand ils étaient au collège, ils avaient quand même un temps rentable, parce qu'ils allaient à l'école très tôt le matin, et en cours de route, ils passaient tous leurs temps à relire les notes de cours, ils continuent à dire qu' il suffit à s'adapter parce qu'au collège ils mémorisaient beaucoup de choses un peu de temps et que c'est un d'ailleurs un des facteurs de réussite, parce que lorsqu'ils arrivent à l'université, il y a de l'électricité, et ils ont finalement beaucoup de temps pour leur étude

ING : Si j'essaie de retourner en arrière et si j'essaie de faire un parallélisme entre la vie à l'université, et la vie au collège, je constate que je mène une bonne vie à l'université qu'au collège. Par exemple, au collège, je faisais des kilomètres et des kilomètres à pied, mais maintenant je ne fais qu'une petite marche et j'arrive dans les auditoires. En ce qui concerne le logement, à l'université, quel que soit le logement, il y a de l'eau et de l'électricité. Ce sont des éléments essentiels pour un étudiant. En ce qui concerne la santé qui est la base de tout, quand on était malade et qu'on devrait venir se faire soigner un Bujumbura, il faut une prise en charge et dépenser par conséquent beaucoup de moyens. Maintenant, je vais à l'hôpital à l'aise avec ma mutuelle, ça va mieux. Je suis bien au campus qu'au collège.

KF : Je voudrais abonder dans le même sens que claver, Là où j'habitais à la maison, si j'arrivais à la maison, je cultivais même le sol, il y avait une étude obligatoire qui était organisée, le samedi, il était organisé aussi une étude surveillée, bon ! Maintenant le déplacement, c'est la même chose. Maintenant au campus, je suis mieux parce que il n'y a pas d'activités qui soient prévues et qui me fatiguent en dehors des activités académiques, et je vis aussi avec des gens de ma génération avec qui nous échangeons, discutons, avec des idées constructives. Ça fait du bien.

A : Comment ça se passe les conditions de vie dans les familles respective ?

KF : Les conditions de vie dans nos familles d'accueil ne sont pas faciles surtout pour les garçons parce qu'ils ne sont pas beaucoup de fois en ordre avec le timing de la maison. Ils ont beaucoup d'autres affaires à côté qui les poussent à ne pas se conformer au timing. La vie est dure parce qu'il n'y a pas de liberté, tous les yeux sont plaqués sur toi, tu n'es jamais à l'aise. Tu ne dis pas n'importe quoi même si dans cette famille, elle n'a pas de problème comme tel.

A : Pour ce qui est de la formation à l'université, il y a des étudiants qui me disaient qu'au secondaire il y a des interrogations soit averties ou non averties, il y a aussi des examens trimestriels, et si on rate un cours il y a toujours une possibilité à se rattraper. Par contre à l'université, il n'y a pas d'interrogations, pas d'examens, un professeur dispense son cours et à la fin il évalue. Ainsi la probabilité d'être en échec est grande. Il y en a d'autres qui disent que les interrogations de tout le temps, les examens trimestriels ne poussent à être dans un stress perpétuel. J'ai tout mon temps à préparer mon examen, on me fait un syllabus, et je me gère utilement et voilà, je me sens bien.

A : Comment ça se passe, quel votre point de vue ?

ME : En général, au secondaire, l'élève a peu de notes, les enseignants n'attendent pas à ce qu'elles soient nombreuses. S'il fait un mois, on lui fait une interrogation. S'il étudie une autre matière, on lui fait aussi une autre interrogation. En ce qui me concerne, le système d'évaluation du secondaire me plaît. Pour moi, si on instruisait un système tel que les étudiants fassent des interrogations ou examens partiels, ça leur permettraient de réussir.
KF : Moi, je pense que au secondaire, il est vrai on fait beaucoup d'interro et d'examens mains on ne travaille pas dans les mêmes conditions, car à l'université, on est mur, tu sais bel et bien que tu dois faire un examen, tu as tout temps et tu es averti d'avance. Tu dois donc te préparer sérieusement parce que tu es averti. Par contre au secondaire, tu as une petite matière, 3 feuilles, et tu te dis, pas de problème, la matière n'est pas si vaste. Mais, tu te retrouves finalement à la dernière minute, sans terminer la matière, alors que tu minimise cette dernière. De cette façon, tu échoues parce que la négligence.

A : Au secondaire, tu peux faire une interrogation avertie ou non avertie et l'élève est toujours préparé à une éventuelle interrogation et de cette façon, il est à jour et peut réussir sans difficulté ? Par contre à l'université, tu te prépares seulement pour la session ?

KL : Au secondaire, tu es toujours préparé, parce que tu sais que d'un moment à l'autre, on peut te faire une interrogation, mais à l'université, on te fait des notes, des syllabus, tu les entasse, et tu te retrouves finalement à la veille de la session sans pour autant être à même de lire tout le cours. Ensuite tu ne comprends même pas la matière, il te faut beaucoup de temps, mais au secondaire, tu sais que tu peux faire une interrogation non avertie d'un moment à l'autre, et cela te permet vraiment d'être à jour. Ces interrogations te permettent de bien

préparer tes examens parce que, plus tu les prépares, plus tu assimiles la matière. Mais à l'université, quand un cours se termine, on programme un autre, et tu te retrouves en période de session avec plus de 4 cours en plus. Il n'est pas facile à ce niveau de préparer tous ces cours en même temps

A : Si on pouvait proposer des interrogations partielles à l'université qui pourraient être données à 50 % du cours, ça pourrait bien marcher ? C'est ça ce que vous proposez ?

KL : Absolument.

A. Avec le système d'enseignement, il y a aussi quelques contradictions. Certains disent qu'à l'université, l'effectif des étudiants est pléthorique, si un étudiant ne parvient pas à se lever très tôt le matin et essayer d'occuper les 1ères places *Gufata itongo*, il peut se présenter en classe mais c'est comme s'il n'est pas venu parce qu'il ne va rien entendre surtout que les classes ne sont sonorisées. A ce niveau, les étudiants s'arrangent auprès de ses camarades pour prendre notes. D'autres disent par contre qu'au secondaire, ils sont trop surveillés, ils ne sont pas libres. Mais ils reconnaissent qu'au secondaire, les enseignants se donnent âme et conscience pour bien dispenser leurs cours, les élèves sont maitrisés et bien suivis. Qu'en pensez-vous ?

GD : Si je commence par l'école secondaire, je dirais que si on enseignait au secondaire comme on enseignait à l'université, ça serait bien. C'est vrai, qu'on est adulte, mais il n'y a pas de raison de ne pas donner des explications, il y a ceux qui dictent seulement les notes, qui nous demandent de faire des photocopies, qui nous demande de nous débrouiller. Mais si on nous demande de faire des recherches, il faut quand même une base. A l'université, le prof court avec le temps pour terminer son syllabus, il n'y a même pas de temps de poser des questions. Ici à l'université, on fait un système magistral, on ne donne pas vraiment la parole aux étudiants. C'est trop traditionnel.

KL : Je pourrais proposer à ce qu'en première année, avant de nous envoyer dans les bibliothèques pour faire des recherches, alors qu'on nous donne la carte de lecture une année plus tard ou à l'internet alors qu'il n' y a même pas, qu'on nous enseigne comment faire la recherche et qu'en deuxième année on puisse intensifier des travaux pratiques. A l'université, il y a des profs qui nous donnent des notes, qu'on va faire des photocopies ?

A : Que pensez-vous du fait qu'à l'université, on donne beaucoup plus de liberté aux professeur s de préparer leurs cours, de déterminer eux-mêmes le contenu, apparemment il n'y a pas un regard très pointu de l'autorité académique sur un cours d'un professeur ? Ou les délégués devraient-ils avoir un droit de regard sur les enseignements ?

NC : Moi je proposerai à ce qu'on fasse un petit contrôle des enseignements qui sont dispensés, parce que qui dit docteur ne dit pas être un bon enseignant. C'est vrai que c'est un titre académique, mais certains enseignants se réfugient derrière ce grade pour ne pas bien assurer le métier d'enseignant.

GD : Au secondaire, on a un programme qu'on respecte, et on le fait bien. Par contre à l'université, il donne peu d'explications mais il donne beaucoup de notes en fonction de son volume horaire. Autre chose, c'est qu'au secondaire, il y a un système d'inspection, le préfet ou le directeur de l'école est au courant de comment un prof dispense son cours et s'il le faut

à la limite, il quitte son bureau pour l'inspecter en classe. Chose qui ne se fait pas à l'université. Je proposerai, que la direction académique en fasse autant pour les professeurs de l'université.

Vc : Il y a aussi un autre problème de l'effectif, nous sommes à 405 étudiants en classe. Pour enseigner 405 étudiants, il faut un dispositif, il faut des infrastructures, il faut un système de communication, on est nombreux tellement qu'on ne peut pas entendre un professeur.

NJ : Il y a des professeurs qui donnent des notes qui ont été utilisées depuis longtemps. Ils ne renouvellent pas leurs notes. Comment un professeur qui enseigne dans 4 universités privées et à l'université du Burundi, il trouve combien de temps pour bien confectionner les notes. Et quand ils corrigent, on te donne des points et tu ne sais même pas que c'est réellement la note que tu mérites. Il manque vraiment de la transparence dans les corrections aussi.

A : Comment ça se passe quand vous rentrez de l'université le soir dans vos familles ?

NJ : Beaucoup de nos parents ne comprennent pas que nous avons fournis beaucoup d'efforts et quand on arrive à la maison, on dirait qu'il y a quelque chose que tu n'as pas encore fait pour la famille. Ainsi le soir, de la rentrée de l'école, il faut puiser de l'eau, garder les vaches, il faut cuisiner etc. En somme, indépendamment de votre fatigue, il te faut vraiment faire quelque chose pour la famille coute que coute.

A : Comment ça se passe pour vous qui vivent dans des familles à Bujumbura ?

ME : Il n'y a pas vraiment de travaux qui soient proposées quand je reviens de l'université. Il n'y a pas beaucoup de travaux car il y a des cuisiniers et des filles de ménage. Je ne fais que de petits travaux à mon choix.

A : Parlez-moi de l'entourage, des parentés, amis ou de l'environnement dans votre vie quotidien ?

KF : Pour ceux qui habitent l'intérieur du pays, même si il est intellectuel, il te fait rien parce qu'ils pensent qu'on a de la bourse ? Mais pour mes parentés qui habitent à Bujumbura, ils comprennent les conditions dans lesquelles on se trouve, ils nous donnent un peu d'argent, pas trop, mais ça nous aide quand même. Cela n'empêche qu'il y a une autre catégorie d'étudiants qui se contentent de la bourse pour survivre mais qui doivent avoir de petits jobs pour leur couvrir toutes les dépenses.

A : Je vous remercie beaucoup de votre contribution et passez une très bonne soirée.

Focus groupe n° 3 mené auprès des étudiants de 2ème année

Chers étudiants, merci d'avoir participé à mon invitation. L'objectif de notre rencontre d'aujourd'hui est de faire une discussion de groupe par rapport aux différents thèmes que nous avons évoqués lors des entretiens individuels. Mais, nous allons mettre un accent particulier sur les éléments auxquels vous ne vous êtes pas convenus (éléments de divergence). La parole sera donnée à celui ou celle voudra la prendre, tout en espérant que chacun (e) essayera de contribuer à l'aboutissement de ce focus. Vos conceptions, vos perceptions, vos suggestions, vos souhaits nous seront d'une importance capitale dans la suite de notre recherche et dans la construction de notre université. Notons que vous avez le choix

de vous exprimer soit en français, soit en Kirundi. Je ne suis pas ici pour faire la classification de vos différentes opinions et différents points de vue, ceci pour vous dire que l'anonymat est garanti. Sans trop tarder, nous pouvons déjà commencer.

Mc : Dans notre pays, on ne cesse pas de nous encourager à étudier, alors en tant jeune d'aujourd'hui, je vois que si je ne m'investis pas dans les études, je ne peux pas survivre. Nos parents, nos ancêtres n'avaient pas étudié parce qu'ils avaient des terres cultivables, ils pratiquaient de l'élevage et pouvaient vivre. Aujourd'hui, ce n'est plus possible, vous le voyez vous-même. Si, par hasard je ne trouve pas de boulot à la fin de mes études, et que j'ai un diplôme, je peux essayer autre chose et ça peut marcher, notamment faire le commerce. On réussit mieux à faire du commerce quand on a passé par l'école. Ainsi, je priorise mes études, car ¾ des heures de la journée, c'est consacré à mes études. Même si je ne suis pas au cours, je fais des activités liées à mes études. Mais, je ne consacre pas tout mon temps pour rien, c'est parce que je sais qu'un jour, je serai quelqu'un d'important pour moi-même et pour toute ma famille, mais aussi pour mon pays.

A : Tu dis que tu consacres beaucoup de temps à tes études, Comment ça se passe ?

MC : Non, il y a par exemple des étudiants qui font autres choses en plus. Il y a ceux qui travaillent dans de petites entreprises, si je ne travaille pas là, ce n'est pas parce que je ne suis pas capable de le faire, c'est parce que ma priorité des priorités, ce sont mes études. Mon avenir en dépendra. En effet, on ne peut pas faire deux choses à la fois, il y en a aussi qui perdent leurs temps dans des loisirs. Je ne le fais jamais, je sais ce qui m'attend, je le ferai après mes études parce que ça pourrait me conduire à un échec. Ce n'est pas parce je ne peux faire autres choses, nous étudions dans de très mauvaises conditions, je pouvais m'arranger à gauche, à droite pour faire un petit boulot, mais je ne le fais pas.

A : Racontez-moi de votre ambiance après la proclamation ?

MC : Quand, je réussi, c'est une fête en famille, je téléphone surtout les gens de l'intérieur du pays pour leur annoncer la bonne nouvelle. Certains me disent prenaient quelque chose à manger. La maman qui m'héberge est très contente parce qu'elle ne trouve pas de remords, surtout que c'est pour elle aussi un honneur, un prestige social. Les parents sont très contents parce qu'ils savent que je veux les aider ou m'aider moi-même.

MS : Si je complète un peu mon camarade, l'engagement envers mes études, est lié aussi au degré d'intérêt que j'attache vraiment à ma filière. Je suis de l'institut de pédagogie Appliquée. Sûrement que vous allez vous étonner si je dis que j'aime l'IPA, parce qu'au terme de ma formation, je vais enseigner et les enseignants ne sont pas bien rémunérés et revalorisés dans notre pays. Loin de là. Je dois vous dire que d'abord, je suis très content des cours que je suis. Je vois que ces sont des cours qui vont me permettre de m'ouvrir des horizons surtout que nous entrons pour le moment dans *East African Community*. Ainsi, je pourrai postuler si vous voulez dans d'autres secteurs que l'enseignement. Mais, s'il advenait que je ne trouve pas du boulot ailleurs et que je reste dans l'enseignement, je n'ai pas de soucis. En effet, avoir de l'argent ne dit pas bien vivre pour moi. L'argent ne fait pas le bonheur. Je serai extrêmement content de retourner chez moi au collège communal et enseigner mes petits frères et sœurs que j'ai laissé là. Je le ferai avec plaisir. Combien il est bon d'être devant les élèves et comprendre que vous formez des gens qui vont demain servir

votre nation. Quel bonheur de figurer parmi le corps enseignant du collège communal de Kajondi et d'enseigner les enfants de mon village, c'est un prestige.

NB : Je prends la parole pour compléter mon camarade. Je n'ai pas choisi de faire l'IPA, mais on m'a affecté à l'IPA, et curieusement je n'ai pas regretté parce que pour moi, ce qui est important, c'est d'étudier dans une faculté ou institut qui a des débouchés. A quoi bon de faire une faculté ou institut qualifié(e) de « noble », mais où tu ne vas pas avoir du boulot. Je fais l'IPA avec toutes mes énergies, et je m'investis, je fournis tous mes efforts parce que je sais bel et bien je vais être engagé.

BA : Je suis très content d'être à l'IPA et je fournis tous mes efforts pour avoir un diplôme parce que je suis formé pour enseigner et c'est ce que je vais faire, sachant qu'il y a même des étudiants qui ne sont pas formés pour enseigner mais qui vont enseigner. Je trouve que de ce côté, je suis privilégié. Et puis, on peut avoir d'autres postes importants même si on a un diplôme d'enseignement. Ensuite quand j'étais au primaire, au secondaire, mes enseignants étaient respectueux, intelligents, avaient des mérites et une personnalité. Je les adorais et voudrais donc m'identifier à eux. Il y a ceux qui disent qu'ils ne peuvent pas enseigner parce que les enseignants touchent peu d'argent. Ce n'est pas une raison, pour ceux qui travaillent pour avoir de l'argent, ils devraient savoir que si les enseignants touchent peu d'argent aujourd'hui, ils peuvent toucher beaucoup demain ou après-demain parce si ils touchent peu, c'est la politique de l'Etat. Ce n'est pas écrit nulle part qu'ils doivent toucher peu d'argent, les infirmiers touchent maintenant beaucoup d'argent, mais avant ils touchaient moins que les enseignants.

A : Quelles sont les facteurs qui seraient à la base de la réussite des étudiants venants des collèges communaux à l'université du Burundi eu égard aux conditions de vie et de formation au secondaire ?

SA : J'estime les étudiants venants des collèges parce que ceux qui n'ont pas abandonné sont vraiment intelligents. C'est vrai que les étudiants rencontrent pas mal de difficultés surtout quand ils rentrent le soir dans leurs foyers. Ils doivent faire ces travaux non seulement en tant qu'enfant, mais aussi en tant qu'homme raisonnable car si on ne le fait pas, la vie en famille s'arrête en tout petit peu. Parce qu'il y a finalement beaucoup de travaux à faire. Donc, quelque part, il faut relier aussi ces travaux avec les études. Par exemple, j'utilisais peu de temps pour revoir mes cours, il m'arrivait même de ne pas avoir de la bougie, de la lampe, mais ce qui est important, c'est que le temps que je parvenais à décrocher était vraiment rentable. Au collège, pas de bibliothèque, pas de laboratoire, pas de matériel didactique en suffisance, pas de documentation. Ainsi à l'université, je ne m'occupe plus de ces travaux de la maison, c'est vraiment une grande charge de moins. Ainsi, je gagne quelque part du temps. J'utilisais 30 min, maintenant c'est le triple. C'est donc un atout important. Bien plus, on n'avait pas de documentations, mais maintenant à l'université, en plus de la théorie apprise, je me ressource et je la complète.

MC : J'ajouterais en plus que quand nous étions au collège, nous nous organisions nous même, contrairement à ce qui se fait au secondaire parce les élèves sont encadrés, il y a un horaire bien établi pour étude, pour le sport, pour dormir, pour faire les travaux d'entretien, pour manger. Mais, à l'université comme au collège, c'est l'étudiant qui se donne un programme et un horaire de travail. Je dirai qu'on était déjà habitué à ça. Donc, on gardait ce

sens d'organisation ; les cours, c'est vrai se multiplient, la matière est vaste, mais, le temps pour étude augmente aussi. C'est vrai que la vie à l'université n'est pas facile, mais on n'était habitué aussi à vivre dans des conditions difficiles. En Plus, celui qui a fait le collège, a vécu dans des conditions difficiles et se donne corps et âme pour avoir une bonne vie, quitter vraiment ces conditions de vie dures. S'il arrive à l'université, il s'investisse beaucoup pour avoir une vie saine. En ce qui est de la documentation, la soif qu'il avait d'avoir une bibliothèque, un laboratoire est plus ou moins assouvie quoique, il trouve ainsi du courage à se documenter et à compléter les notes du cours.

NR : Je trouve qu'au collège, l'élève utilise effectivement peu de temps pour étudier, cet élève était habitué à parcourir des kilomètres et des kilomètres à pied et en cours de route, il était habitué à lire les notes du cours, cet élève alors qui arrive à l'université devrait réussir parce qu'il gagne du temps. Bien plus, quand il était au collège, il étude seul, il est isolé dans tout ce qu'il fait, mais à l'université, s'il ne comprend quelque chose du cours, il pose la question aisément à ses camarades de classe en plus bien sûr de la bibliothèque.
NT : Si je tiens compte de ce qu'a dit mon ami, je voudrais ajouter quelque chose. En effet *Uwukuravye cane agutera kwambara*, « Celui qui te regarde beaucoup te permet de bien habiller ». La colère, peut-être quelque une source de motivation. Je me souviens que quand on arrive à l'université du Burundi, les enseignants se précipitent à nous dire que nous n'avons pas assez de niveau pour réussir parce que nous avons fréquenté le collège. C'est un comportement qui nous dérange et qui nous permet de fournir beaucoup d'efforts pour prouver le contraire.
UAD : En ce qui me concerne, la réussite est conditionnée par notre organisation. Vous savez que nous sommes venus dans plusieurs coins du pays et certains d'entre nous n'avaient même pas mis le pied à Bujumbura. Nous éprouvons d'abord des problèmes de s'habituer et de connaitre le milieu. Ainsi, pour celui qui vient du collège, il sait qu'il a échappé de justesse à l'examen d'Etat, il sait que les parents attendent de lui un homme qui va les prendre en charge, ainsi il prend toutes les précautions, toutes les stratégies possibles pour réussir. Ainsi, tout ce qui va dans le sens de me déranger, de me prendre du temps, j'essaie d'échapper. Par contre, je prends tout mon sérieux pour maximiser mon temps d'étude. C'est là où tu te dis que bientôt, tu arrives sur un pas important.

BA : Je voudrais aussi ajouter quelque chose, tu peux réussir à l'université parce que tu sais prendre par tête. Beaucoup de professeurs nous posent des questions de mémoire, il suffit qu'on te pose une question sur une matière que tu as mémorisée, tu réussis facilement. Toutes les questions qui sont posées sont de mémorisation quoique il y a certaines questions de compréhension.

NC : C'est vrai qu'au collège, il y a des professeurs non qualifiés, des humanistes, je pense aussi que les humanistes enseignent très bien par rapport aux licenciés. Ils se donnent assez de temps pour préparer la matière contrairement aux autres qui se disent être forts et qui ne se donnent pas assez de temps pour préparer la matière de cours.

NR : L'autre élément qu'il faut souligner c'est l'idéologie. En effet, Si on est au collège, tu as un objectif, tu t'engages à aller de l'avant, à arriver à l'université. L'université est une institution très importante. Quand j'étais au collège, j'aspirais faire l'université, et quand on arrive à l'université, on aspire la terminer et devenir une personne importante. On se rend déjà

compte qu'on ne peut pas devenir Ministre sans faire l'université, on ne peut pas être directeur général, sans terminer l'université. Ainsi l'élément idéologie est vraiment une source de motivation pour réussir car on aspire devenir une personnalité importante et avoir une vie aisée. Cela permettra évidemment à aider mes parents, mes frères et sœurs.

A : Quelles sont les stratégies que vous mettez en œuvre pour réussir ?

NT : J'étudie avant et après midi. Et quand j'arrive au campus Mutanga vers 19 heures, je me repose en tout petit peu pendant une heure de temps. Je commence à lire les notes du cours vers 20 heures quitte à terminer vers 22 heures ; c'est comme ça que je m'organise. Les stratégies pour moi concernent une bonne gestion du temps.

MC : Moi, je suis externe, j'ai un horaire de travail qui doit aussi me permettre d'arriver à la maison à temps. Ainsi, quand je termine les cours à l'IPA, je me dirige directement au campus Mutanga dans les auditoires pour relire les notes de cours. Je n'ai pas d'autres choix, c'est comme ça (lire). Il y a ceux qui disent que je suis forte, mais je leur dis que ce n'est pas une question d'être forte, c'est plutôt une question de choix entre la réussite et l'échec. Pour d'autres stratégies, je fais tout pour être régulière en classe, et surtout pendant le cours, j'attache une attention particulière sur la partie sur laquelle le professeur insiste, et à ce niveau, j'y mets un signe pour pouvoir la reconnaitre. J'essaie de faire un résumé du cours. J'essaie de consulter les livres, c'est là parfois d'ailleurs où nos professeurs puisent, je m'intéresse surtout quand je lis aux parties qui ont été mises en Italique, ou encadrés, et j'y attache une importance capitale. Je pointe aussi les questions qui ont été posées les années passées pour que je puisse connaitre davantage comment le professeur interroge.

NV : Comme les autres l'ont dit, quand je termine les cours à l'IPA, je ne parviens pas à relire les notes de cours à cause de la fatigue. Par contre, je me lève très tôt le matin, c'est bien là où je peux vraiment lire. Ainsi, je le fais fréquemment en résumant le cours.

A : Racontez-moi de votre intégration sociale et académique à l'université et surtout de votre adaptation par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement ?

BA : Au collège, la matière n'est pas vaste et les enseignants se donnent de la peine pour donner des explications. Au niveau des évaluations, il y a des devoirs, des interrogations, et des examens trimestriels. L'élève fait l'examen après avoir parcouru la matière, et finalement il a moins de difficultés. Par contre, à l'université, une fois que le cours est terminé, on procède à l'évaluation. Ce qui n'est pas toujours évident de faire l'examen après avoir parcouru toute la matière. A l'université, on fait un enseignement magistral, le professeur ne se donne pas la peine de se rassurer si la matière a été comprise ou pas. Tout ça n'est pas facile de s'adapter. Ainsi, si on faisait des recherches, très peu d'étudiants réussissent. Tout le monde a peur, mais au fur et à mesure, on s'y adapte. Et puis, au départ, on avait très peu de matière, maintenant, on se retrouve devant un syllabus de 150 pages et plus, mais on s'adapte au fur et à mesure. Et surtout ce qui nous soulage aussi, c'est que nos aînés ont réussi et on se dit « pourquoi, pas nous aussi ».

Ms : Il n'est pas facile de s'adapter parce que la matière est vaste, on était habitué à avoir une matière au collège qui ne dépasse 10 pages, on se retrouve à l'université avec plus de 100 pages, ce n'est pas facile. Ainsi, beaucoup de fois, on échoue en première session. Ainsi, on

essaie de se relever en deuxième session et à ce niveau, on a assez de temps pour revoir toute la matière et on doit s'engager absolument, car on met en avant la réussite.

A : Si on tient compte de l'évaluation, certains disent qu'au secondaire avec les interrogations, ils peuvent se rattraper facilement et ils éprouvent des facilités pendant les examens car ils auront révisé tout le cours. Bien d'autres qui disent qu'ils sont bien à l'université car ces interrogations au cours de tous les trimestres, ils les stressent. Qu'en pensez-vous ?

NC : Avec l'adaptation, quand on arrive à l'université sur le plan académique, il arrive même que pour ceux qui font les sciences, ils demandent de prendre par cœur. Sur le plan social, là aussi, c'est difficile car tu arrives dans un monde nouveau, tu ne sais même pas ce que tu fais. Il t'arrive même de tomber en erreurs sans le savoir.

BA : En effet, tu arrives dans un milieu cosmopolite, mais il est toujours important de parler. Il faut s'orienter sans avoir peur car nous venons dans des milieux pratiquement différents.

NV : Je pense que l'adaptation sur le plan social influence beaucoup l'adaptation sur le plan académique. Si tu ne t'adaptes pas sur le plan social, il y a des risques d'avoir des difficultés sur le plan académique. Ici à l'université, tel qu'elle est organisée, les anciens étudiants nous intègrent facilement. Par exemple, quand tu n'as pas de famille d'accueil, on t'informe sur comment avoir une maison en location. En effet, si tu as des problèmes de location, tu ne peux pas étudier. Moi par exemple pour avoir une maison à louer, j'ai exposé le problème, et on a tracé deux colonnes au tableau, une première colonne de ceux qui ont de la place et ceux qui ont des difficultés d'avoir une maison à louer.

A : Avez-vous des facilités de vous comprendre mutuellement malgré les difficultés en rapport avec les moyens ?

Nc : Pour pouvoir cohabiter, vous devez respecter deux principes, d'abord se comprendre mutuellement et avoir une bonne gestion. Quand vous vous entendez, ça devient facile. Vous mettez finalement les moyens ensemble et avec une gestion saine.

A : Parlez-moi de vos méthodes de travail ?

Ms : Il est vrai que j'ai essayé une planification du temps, mais il y a des activités para académiques qui s'improvisaient mais qui avaient aussi leur importance. Mais il est toujours bon de faire une planification du temps et une gestion saine.

NT : Dans notre pays, on n'a pas l'habitude d'écrire, de tenir un agenda par jour ou hebdomadairement, mais en ce qui me concerne, j'écris dans ma tête et je travaille sous la montre, et tout va bien. J'ai vraiment grandi dans cette culture, il y a aussi des perturbations Dans ma tête, il y a des activités que je dois effectuer.

NG : La planification est variable, comme, nous venons des familles pauvres, il arrive des fois où vous avez une parenté qui descend à Bujumbura pour se faire se soigner et que c'est toi-même qui doit s'en occuper, à ce moment, tout ce que tu avais prévu tombe dans l'eau. Mais, il y a quand même des activités de routine que nous faisons tous les jours pour bien gérer notre temps et avoir un temps d'étude.

MC : J'utilise souvent la montre, je la mets en réveil, mais quoique je n'écris pas mon programme par jour, mais je priorise quand mes activités tout en priorisant mes activités académique. Je me souviens que quand j'étais au secondaire, on exigeait un journal de classe, mais tout le monde a son organisation. Chacun se donne chaque fois son programme, et quoiqu'il n'écrive nulle part, c'est un travail de routine. Il s'organise utilement et répartit ses activités en fonction de son temps.

Merci à vous tous pour votre prestigieuse contribution à ma recherche !