

Université de Montréal

A la quête du « bout de papier » : les perceptions des études et diplômes universitaires et l'expérience scolaire des lycéens guinéens du privé et du public

par

Mohamed DIABY

Département de sociologie  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du  
grade de Maître ès sciences (M.sc.) en sociologie

Décembre 2010

© Mohamed DIABY, 2011.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

A la quête du « bout de papier » : les perceptions des études et diplômes universitaires et l'expérience scolaire des lycéens guinéens du privé et du public

présenté par :

Mohamed DIABY

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marcel Fournier  
président-rapporteur

Anne-Emmanuèle Calvès  
directrice de recherche

Richard Marcoux  
membre du jury

## Résumé

Ce mémoire porte sur les perceptions de l'université et des diplômes (universitaires) chez les lycéens guinéens du privé et du public en classe de terminale. L'atteinte de cet objectif exigeait une exploration de l'expérience scolaire et extrascolaire des élèves. La démarche privilégiée est qualitative et a consisté en des entretiens semi-dirigés auprès de 23 jeunes de deux lycées de la capitale, différents de par leur statut (privé/public) et l'origine sociale de leurs élèves.

Les résultats de la recherche montrent que l'expérience scolaire et extrascolaire varie considérablement selon le type de lycée fréquenté. Si le parcours scolaire au privé s'est déroulé sans grands heurts, il est nettement plus chaotique parmi les élèves du public. Les premiers bénéficient d'un cadre d'apprentissage -tant au niveau infrastructurel que professoral- et d'un contexte familial clairement plus propices aux études que les seconds. Hors de l'école, si le temps est consacré aux loisirs pour les lycéens privés, il est marqué par une forte implication dans les activités économiques de survie pour les lycéens et lycéennes du public qui doivent tous se « battre » pour rester aux études.

Les données révèlent en outre que la poursuite des études au-delà de la classe de terminale est perçue par les deux groupes de lycéens comme une suite logique de leur parcours scolaire. L'université attire et exerce une forme de « fascination » notamment pour le « bout de papier » qu'elle octroie. Le diplôme universitaire demeure perçu comme une marque distinctive et un symbole de prestige et, surtout dans des milieux populaires, comme un gage d'employabilité. Enfin, pour les jeunes filles du lycée privé, la poursuite des études est présentée comme un moyen d'acquiescer une certaine indépendance même si, comme leurs homologues du public, la poursuite des études doit « coexister » avec le projet matrimonial.

Mots-clés : lycéens, Guinée, expérience scolaire, diplôme universitaire, débrouille, école privée, école publique, représentations sociales.

## **Abstract**

This paper aims to analyze the perception of university education and university degree among senior high school students from public and private schools in Guinea. Using a qualitative analysis, the research explores the participants' academic and nonacademic experience. Semi-directed interviews were conducted among 23 pupils from two high schools in the capital Conakry. The targeted schools differ by their statutes (private/public) and the social origin of their students.

As illustrated by the analysis, the academic and nonacademic experiences vary notably depending on the type of high school attended. School trajectories of students from public institutions are more chaotic than those of students in public institutions. The first benefit from a better learning environment—equipment and teachers—and a more favorable familial context than the latter. Outside school, while students in private schools devote their spare time to leisure activities, their public counterparts spend most of their time involved in petty money-earning activities, “fighting” to pay their school fees.

In addition, the data show that both private and public schools' students perceive the pursuit of their studies beyond senior high school as a logical continuation of their academic journey. The university attracts and “fascinates” students, notably for the «piece of paper» it grants. The university degree remains a distinctive mark, a symbol of prestige and, especially among public schools' pupils, a guarantee of employability. Finally, for girls in private schools, higher education is perceived as a way for future independence, even if they do not disconnect their schooling future from their marital plans.

Key words: high school students, Guinea, academic experience, university diploma, getting by, private school, public school, social perceptions.

# TABLE DES MATIERES

|   |           |
|---|-----------|
| Table des matières  | v         |
| Sigles et abréviations  | vi        |
| Remerciements   | viii      |
| Dédicace  | x         |
| Avant-propos  | 1         |
| Introduction  | 2         |
| <b>Chapitre I : Panorama historique sur l'école africaine</b>   | <b>4</b>  |
| 1.1 L'éducation africaine pendant la période coloniale : l'école, instrument de « civilisation » par excellence | 4         |
| 1.2 L'éducation africaine après les indépendances : de l'euphorie au malaise                                    | 7         |
| 1.3 L'école africaine « contemporaine »   | 12        |
| 1.3.1 Quel devenir pour les jeunes diplômés ?   | 15        |
| 1.3.2 Les représentations de l'école et du diplôme en Afrique contemporaine                                     | 17        |
| 1.3.2.1 Le savoir et le diplôme : un capital « symbolique »   | 18        |
| 1.3.2.2 Les études, un capital, un réel « potentiel économique »  | 20        |
| 1.3.2.3 La déception dans les études prolongées ou l'inanité du diplôme   | 22        |
| 1.4 Problème et objectif de recherche   | 23        |
| <b>Chapitre II : Problème de recherche et repère théorique</b>  | <b>24</b> |
| 2.1 Problème et objectif de recherche   | 24        |
| 2.2 Repères théoriques  | 26        |
| 2.2.1 L'expérience scolaire antérieure  | 26        |
| 2.2.2 L'origine familiale ou sociale de l'élève   | 27        |
| 2.2.3 Les projets de vie  | 30        |
| <b>Chapitre III : Méthodologie</b>  | <b>32</b> |
| 3.1 De l'usage de la méthode qualitative dans notre recherche   | 32        |
| 3.2 Choix des établissements scolaires  | 34        |
| 3.2.1 Au privé : le lycée Sainte-Marie (LSM)  | 35        |
| 3.2.2 Le public : le lycée Aviation (LAV)   | 36        |
| 3.3 Échantillonnage des élèves-répondants   | 37        |
| 3.4 Profil des répondants   | 39        |
| 3.5 Déroulement des entretiens  | 42        |
| 3.6 Commentaires des interviewés  | 45        |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.7 Outil de collecte  | 46        |
| 3.8 Transcriptions des entrevues et codage des données   | 48        |
| 3.9 Traitement et analyse des données  | 50        |
| <b>Chapitre IV : Présentation et analyse des données</b>   | <b>52</b> |
| 4.1 Contexte scolaire guinéen  | 52        |
| 4.2 Les expériences scolaire et extrascolaire au public et au privé : disparités<br>tous azimuts   | 56        |
| 4.2.1 Les parcours : deux mondes différents  | 56        |
| 4.2.1.1 Les parcours au privé : rectilignes et homogènes   | 56        |
| 4.2.1.2 Les parcours au public : multiformes et chaotiques   | 52        |
| 4.2.2 L'expérience scolaire des lycéens  | 60        |
| 4.2.2.1 « Entre les murs » : infrastructures scolaires inégales, règlements<br>« canalisateurs » rigoureux                                 | 60        |
| 4.2.2.2 L'école à travers les amis : un lieu de socialisation par excellence   | 66        |
| 4.2.2.3 Les rapports aux professeurs   | 70        |
| 4.2.2.3.1 Des professeurs généralement compétents et disponibles   | 71        |
| 4.2.2.3.2 Des plaintes sur les profs : compétences relativisées et personnalité<br>décriée   | 74        |
| 4.2.2.3.2.1 L'enseignement au privé : la classe de 11 <sup>e</sup> année négligée  | 74        |
| 4.2.2.3.2.2 L'enseignement au public ou intégrité et absentéisme mis à l'index :<br>le « wassa-wassa » et les notes « trafiquées »         | 76        |
| 4.2.2.4 Brimades et servitudes   | 80        |
| 4.2.2.5 L'évaluation et l'importance de la réussite scolaire   | 83        |
| 4.2.2.5.1 Fréquence des évaluations et effet stimulateur   | 83        |
| 4.2.2.5.2 Performances scolaires acquises, défis relevés   | 85        |
| 4.2.3 L'environnement familial et la motivation scolaire   | 91        |
| 4.2.3.1 Des conditions familiales très contrastées : « Je suis fille de vendeuse de<br>voiture » ou « je suis fils de vendeur de charbon » | 91        |
| 4.2.3.2 Capital linguistique : ceux qui sont nés « le français à la bouche » et les<br>autres  | 93        |
| 4.2.3.3 L'implication des parents dans les études  | 100       |
| 4.2.3.3.1 Le choix de l'école  | 100       |
| 4.2.3.3.2 Dans le soutien scolaire   | 103       |

|   |            |
|---|------------|
| 4.2.4 Les activités extrascolaires : les loisirs vs la débrouille                                   | 106        |
| 4.2.4.1 L'extrascolaire privé : le temps des loisirs  | 106        |
| 4.2.4.2 L'extrascolaire public : le système « D »   | 108        |
| 4.2.4.2.1 Mamady et son téléphone "Appel-appel, National-National"                                  | 109        |
| 4.2.4.2.2 Momo et son kiosque de « Guinée Games- Pasgui »   | 111        |
| 4.2.4.2.3 Moussa et son commerce ambulante à « Bordeaux »   | 112        |
| 4.2.4.2.4 Yarie, une « coiffeuse-maison » et une « vendeuse-école »                                 | 113        |
| 4.2.5 L'expérience du confiage et ses aléas : «Le monde est méchant sans tes parents! »             | 114        |
| 4.3 La perception du futur chez les lycéens guinéens  | 119        |
| 4.3.1 Les parents et les projets scolaires des enfants  | 119        |
| 4.3.1.1 Lieu de formation envisagé : faire l'université à Conakry ou à Montréal?                    | 119        |
| 4.3.1.2 De la pression/référence familiale aux contrats générationnels                              | 123        |
| 4.3.2 Le diplôme, un «bout de papier» utile   | 127        |
| 4.3.2.1 Aller à l'université, « y a pas d'autre alternative »                                       | 128        |
| 4.3.2.2 Le diplôme : une marque distinctive et tout un symbole de prestige                          | 133        |
| 4.3.2.3 Le diplôme, gage d'employabilité  | 135        |
| 4.3.3 La détermination des jeunes filles du privé à continuer : « Mon premier mari, c'est l'école » | 139        |
| 4.3.4 L'«après-bac » et les projets parallèles aux études : la licence comme diplôme recherché      | 143        |
| 4.3.5 La vie de foyer conjugal: un impératif pour les filles  | 148        |
| <b>Chapitre 4 : Discussions et conclusion</b>   | <b>153</b> |
| 5.1 Des trajectoires et des expériences très contrastées selon le type d'école                      | 154        |
| 5.2 La famille : un acteur clé  | 161        |
| 5.3 Les aspirations futures : tel lycée, telle projection   | 167        |
| <b>Bibliographie</b>  | <b>178</b> |
| Annexe : Grille d'entrevue  |            |

## **SIGLES ET ABREVIATIONS**

|      |   |
|------|---|
| Bac  | Baccalauréat d'enseignement secondaire général        |
| BEPC | Brevet d'études du premier cycle                      |
| CEP  | Certificat d'études primaires                         |
| DAAF | Direction des affaires administratives et financières |
| EGE  | États généraux de l'éducation                         |
| FMI  | Fond monétaire international                          |
| LAV  | Lycée Aviation  |
| LSM  | Lycée Sainte-Marie                                    |
| PAS  | Programme d'ajustement structurel                     |
| SSP  | Service de Statistiques et de Planification           |

## Remerciements

La lumière au bout du tunnel. Plein d'espoir, je dépose ce mémoire après beaucoup d'intenses moments de doute, d'hésitation et de suspense qui ont jalonné mon parcours à l'Université de Montréal (UdeM). Je le dois avant tout grâce à l'encadrement inconditionnel de ma Directrice de recherche, Anne-Emmanuelle Calvès. Imparable et attentive dans l'orientation et la correction des moindres bouts du travail, amène et pleine d'humour, elle m'a accompagné d'un soutien moral et d'une assistance financière très utiles à l'atteinte de ce bel objectif. Je lui reste profondément redevable. Professeure, *inouwali kooben*<sup>1</sup> !

Je m'empresse aussi de reconnaître à l'Agence Canadienne du Développement International et à sa branche du PCBF (Programme canadien des bourses de la francophonie) ma profonde gratitude pour m'avoir accordé une bourse assortie de tous les avantages liés à un excellent séjour au Canada.

Merci à tout le personnel enseignant et administratif du Département de Sociologie de l'UdeM pour la qualité de la prestation et de l'accueil. Toutes mes pensées au Professeur Paul Bernard qui avait exprimé son souhait de lire la version finale du présent mémoire !

Je remercie sincèrement des *complices* de l'UdeM : Fory Contè, Hicham, Constantin et particulièrement à Ayémi Lawani. Je tiens à reconnaître à Marcel Rafie tout son soutien. Il a été un grand ami et un bon guide à travers ses édifiantes orientations.

J'ai été également très sensible à l'hospitalité réservée par certains compatriotes ici présents à Montréal : MM. Gando Barry, Fodé Mamoudou Touré (Boutros), Matas, Bayéro Diallo et familles respectives. Volontiers, tous ont accepté de partager avec moi leurs expériences les plus personnelles de la vie canadienne. Mes plus gros moments de stress et d'isolement ont été surmontés grâce à d'interminables conversations téléphoniques avec mes *alter ego* Sayon Dembéle, Abdoulaye Touré & Aladji Forécariah pour discuter des sujets tout autres. Merci les gars !

La matière essentielle de ce mémoire provient des discours de 23 jeunes filles et garçons guinéens des lycées Sainte-Marie et Aviation. J'espère avoir réussi l'éprouvante question de fidélité dans l'analyse de leurs propos. A eux et aux personnels de leurs établissements, je dis merci. Merci aussi à toute mon équipe de transcripteurs qui ne se sont point ménagés pour livrer du bon produit.

Mes deux parents, toute ma famille et future belle-famille, mes proches amis restés dans mon pays, la Guinée, commençaient déjà à se lasser de cette absence, très longue pour eux, pour moi aussi. Leurs prières et bénédictions m'ont été cruciales. Qu'ils en soient tous remerciés !

Quant à toi, Safi, ton amour, ta patience et tes encouragements sont forts et sans prix. Merci pour tout.

---

<sup>1</sup> *Merci infiniment* en Kourou-maninka, une des nombreuses langues de Guinée.

## **Dédicace**

A tous les jeunes guinéens qui désespèrent de l'école et des diplômes !

## Avant-propos

Décembre 2006. Un jeune guinéen terminait sa 4<sup>e</sup> année d'études universitaires à l'Institut de Géo-mines de Boké. Il lui restait trois mois d'études en classe terminale de 5<sup>e</sup> année lorsqu'il eut un visa Schengen qui lui permettait d'aller « à l'aventure », en Italie. Soulagement pour lui et pour toute sa famille ! Chacun susurrant que l'occasion était trop belle pour la laisser tomber. « Y a pas l'argent dans les études », pouvait-on entendre. Une fois dans l'«eldorado» imaginé, ce jeune garçon qui, selon toute vraisemblance, devrait faire carrière honorable dans les sociétés minières installées en Guinée, a déchanté.

Ce cas brièvement décrit, loin d'être unique, suscite la question de l'intérêt des études face à d'autres projets de jeunes guinéens. Je m'en suis inspiré pour chercher à comprendre si ces jeunes croient toujours à l'école et aux titres qu'elle délivre. Le présent mémoire a donné la parole à quelques jeunes lycéens pour explorer leur itinéraire scolaire, connaître leurs représentations du « fait scolaire » et des diplômes et, enfin, prospecter leurs projets de vie. C'est une recherche exploratoire aux conclusions non généralisables à tous les jeunes guinéens. Elle n'en demeure pas moins indicative des disparités dans les trajectoires scolaires, les expériences scolaires et extrascolaires ou encore des projets des jeunes lycéens. Cinq chapitres structurent cette étude. Le premier commence d'abord par présenter un panorama des travaux sur la question de l'école en Afrique depuis ses origines puis se termine par les représentations du diplôme dans la littérature africaniste de l'éducation. Le second chapitre cherche à élucider le problème de recherche et à définir quelques repères théoriques pendant que le troisième expose la méthodologie utilisée avec beaucoup de détails. Dans le quatrième, nous rendons compte des discours des répondants dans une longue présentation de données doublée d'un début d'analyse. La mise en contexte de ces données avec d'autres recherches menées particulièrement en Afrique a lieu dans le cinquième et dernier chapitre du mémoire.

## INTRODUCTION

Il existe une conception quasi-universelle classique selon laquelle on peut et doit établir une équivalence entre « population diplômée nombreuse » et capacité à relever les défis de l'avenir (Duru-Bellat, 2006). La conception des économistes selon laquelle l'accroissement du « stock d'éducation » représentait le meilleur investissement qui fût dans les années 50 et 60 (Passeron, 1982) est toujours actuelle dans certains milieux aussi bien intellectuels que politiques<sup>2</sup>. « L'éducation, un trésor est caché dedans », pouvait-on lire dans le rapport de Unesco en 1996. Quasiment identifiable à un sésame, l'éducation est perçue par cette institution comme « une voie, parmi d'autres, certes, mais plus que d'autres, au service d'un développement humain plus harmonieux, plus authentique, afin de faire reculer la pauvreté, l'exclusion, les incompréhensions, les oppressions, les guerres<sup>3</sup>... » (Unesco, 1996). Les écrits sur l'école s'accordent presque unanimement sur sa valeur formative et donc, sur son pouvoir à « contribuer au développement ». Cependant, des divisions éclatent et sont légion sitôt que le débat se transpose sur un certain nombre de points que nous pouvons résumer à trois : premièrement, en termes d'analyse des liens entre l'école et la mobilité sociale, c'est-à-dire la réponse à la question *l'école réduit-elle les inégalités sociales ?* (Bourdieu, 1970 ; Boudon, 1973) ; deuxièmement, sur la valeur méritocratique de l'école se rapportant à la question *l'école est-elle juste ?* (Dubet, 2006 ; Duru-Bellat, 2006 ; Duru-Bellat, Van zanten, 2006) ; troisièmement à propos de la finalité des études suscitant l'interrogation *l'école a-t-elle un sens ?* (Besse et al, 1995 ; Crahay, 2000).

Pour ce qui est du dernier volet de ces interrogations, la littérature oppose ceux qui sont inquiets pour l'avenir de l'éducation aux adeptes d'une école « efficace », capable de promouvoir une mobilité sociale ascendante. L'intérêt

---

<sup>2</sup> Dans son discours du 04 juin 2009, au Caire, le Président américain, Barack Obama avait insisté sur le rôle indéniable de l'éducation : « nous devons tous garder à l'esprit que l'éducation et l'innovation seront la monnaie d'échange du 21<sup>e</sup> siècle ».

<sup>3</sup> [http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/delors\\_f.pdf](http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/delors_f.pdf)

suscité par cette question de la finalité de l'éducation est vivace et ne cible pas une région particulière du globe ; il se retrouve aussi bien au Nord qu'au Sud. Et lorsqu'on se tourne du côté de l'Afrique, -pour ne considérer qu'une région- on s'attarde à mieux saisir les vicissitudes que l'école y a connues. De création relativement récente comme on va le voir, l'école formelle en Afrique a traversé trois principales phases correspondant à trois implications différentes : l'école coloniale, l'école des deux premières décennies d'indépendances et l'école « contemporaine ». Les enjeux en matière de scolarisation associés à ces différentes phases sont très nombreux. Il serait illusoire de notre part de vouloir en rendre compte dans leur totalité. Plusieurs aspects utiles échappent au présent descriptif. De l'éducation en Afrique pré-coloniale au fonctionnement interne de l'école en passant par l'analyse des limites du système d'enseignement, il existe de nombreux thèmes très riches qui mériteraient d'être abordés. Le débat qui retiendra ici notre attention est celui portant sur la lecture que les élèves se font de l'école, de sa finalité, de son poids par rapport à tout autre projet de « jeune africain ». Ce choix n'est pas fait au « pif » ; il est le résultat de certains changements profonds intervenus en Afrique vers la fin du siècle dernier. Notre souci a consisté à examiner, au travers de la littérature existante, les représentations des études supérieures et du titre universitaire qui en découlent. Nous en indiquerons les motivations un peu plus loin. Commençons d'abord par situer l'école africaine dans le temps.

## **Chapitre I : Panorama historique sur l'école africaine**

La démarche empruntée dans cette section est chronologique et débute par un rappel historique de l'implantation de l'école "moderne" en Afrique pour mieux comprendre ce qu'elle fut. Ensuite, elle s'attarde sur la période des indépendances africaines (recouvrées pour la plupart en 1960) et sur les grands projets qui ont succédé à ce tournant de l'histoire des États africains. Nous poursuivrons ce rappel jusqu'au début des années 80 pour évaluer le poids du nouveau contexte international sur l'éducation. Nous terminerons par recenser les études sur les représentations proprement en éducation bien que celles-ci soient rares.

### **1.1 L'éducation africaine pendant la période coloniale : l'école, instrument de « civilisation » par excellence**

C'est en 1815 que la première institution éducative de base a été initiée en Afrique francophone à Saint-Louis au Sénégal (Ngakoutou, 2004 ; Moumouni, 1964). Les anciennes colonies anglaises ont, quant à elles, connu l'avènement de l'école un peu plus tôt. La Gold Coast (actuel Ghana) abritait déjà une école vers 1763 (Hugon et al, 1994). Même si le colonisateur ne le reconnaissait pas comme tel, l'une des raisons essentielles de l'implantation de l'école coloniale était de procéder à « l'évangélisation des colonies ». Toutes les anciennes puissances coloniales, note Ndongmo (2007), françaises ou anglaises, belges ou portugaises, hollandaises ou allemandes, reconnaissaient la vocation éducatrice à l'école. L'école était de ce fait éminemment utile en ce sens qu'elle contribuait au délitement du « gigantesque temple du paganisme ». Elle aidait en outre à assurer la « mission civilisatrice », fer de lance du système colonial. Moumouni (1964) résume la vocation de l'école coloniale à la production des cadres subalternes que sont les commis et interprètes, les employés de commerce, les infirmiers de santé et infirmiers vétérinaires, les instituteurs et moniteurs, les médecins auxiliaires et vétérinaires auxiliaires et les ouvriers de différentes spécialités.

Pendant près d'un siècle et demi, le continent africain est resté sous le joug colonial lequel avait réussi à former quelques cadres indigènes mais à un niveau très limité. Comme le souligne Ngakoutou (2004), le système éducatif colonial était orienté « vers la satisfaction de besoins immédiats » des administrateurs coloniaux. L'ambition affichée par le système se d'ailleurs trouve bien détaillée dans cet extrait de discours du Ministre des colonies françaises en 1923, Albert Sarraut, qui déclarait :

*Instruire les indigènes est assurément notre devoir. Mais ce devoir fondamental s'accorde par surcroît avec les intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques les plus évidents. L'instruction a en effet, d'abord pour résultat d'améliorer la valeur de la production coloniale ; elle doit en outre dégager et dresser les élites de collaborateurs qui, comme agents techniques, contre-mâtres, surveillants, employés ou commis de direction suppléeront à l'insuffisance numérique des Européens et satisfaire à la demande croissante des entreprises agricoles industrielles ou commerciales de colonisation (Sarrait, 1923, p. 95).*

L'aveu est présenté ici sans fards ; l'école était au service des métropoles comme instrument de sujétion des colonies et d'aliénation des peuples. Quoi qu'il en fût, certains enfants bénéficieront des formations octroyées par le système même si le nombre était réduit et les conditions d'accès extrêmement variées. En termes de chiffres, on notait par exemple en Afrique occidentale française en 1903, 70 écoles publiques pour un effectif de 2 500 élèves ; ce dernier chiffre s'élèvera à 71 000 en 1937 et à 376 500 en 1957 (Moumouni, 1964). C'est pourquoi Jézéquel (2003) rappelle qu'en dépit de son caractère imposé, l'école coloniale a permis à quelques individus de connaître une promotion sociale.

De l'analyse de certains travaux portant sur l'historiographie scolaire en Afrique, que l'accès à l'école coloniale était tributaire d'une pluralité de facteurs (Rivière, 1975 ; Moumouni, 1964, Jézékel, 2003). L'Islam par exemple, représentait un rempart à la scolarisation dans les pays d'obédience musulmane. Toutefois, la politique de recrutement était fonction de l'organisation spatiale et sociale des colonies et était empreinte d'un caractère profondément

ségrégationniste : dans l'ordre, l'inscription visait les fils de chefs, de notables, de fonctionnaires de l'administration, d'employés du commerce colonial, d'anciens tirailleurs sénégalais ; les fils de paysans étaient inscrits en guise de sacrifice à la place de fils de notables ou de chefs qui semblaient circonspects voire méfiants à l'égard de l'enseignement « blanc » (Moumouni, 1964). Mais dans d'autres contextes, l'explication de la diversité des populations scolarisées tient compte des contraintes comme le rapprochement géographique ou politique à l'administration coloniale, les propres stratégies et dynamiques familiales des individus à scolariser. A titre d'exemple, les récits des anciens sortants de l'école William Ponty au Sénégal, réalisés par Jézéquel (2003), témoignent éloquemment des caractères variés des bénéficiaires de l'école coloniale. Les populations côtières ont été plus favorisées et ont connu une meilleure mobilité sociale que celles qui étaient à l'intérieur. Sur ce plan, l'accès à l'« École des Blancs » était régi par une série de variables complexes qui dépendaient des régions (rurales/urbaines) ; des colonies (côtières/continentales), du sexe, de la religion pratiquée, du groupe ethnique d'appartenance ou des familles (Jézéquel, 2003 ; Unesco, 2003).

Quant à l'enseignement privé, soulignons qu'il n'est pas de création récente en Afrique, du moins si l'on associe à ce concept son acception simple qui implique un paiement –quelle qu'en soit la nature- en échange de l'enseignement reçu. Il s'oppose de ce fait au public où tout est gratuit ou presque, « les frais exigés des parents ne constituant qu'une petite contribution fixée par l'État ou ses représentants (Rugengande, 2007, p. 8). Nous ne nous attarderons pas ici à développer les menus détails qui divisent les auteurs dans leur approche de ces deux types d'enseignement<sup>4</sup>. Dans leur forme, l'enseignement privé a précédé l'enseignement public en Afrique puisqu'il est né du contexte des premiers contacts entre le continent et les premières invasions

---

<sup>4</sup> Nous retenons pour des fins de précision cette définition de l'école privée proposée par Kitaev (1999) 'private schools' "includes all formal schools that are not public and may be founded, owned, managed and financed by actors other than the state, even in cases where the state provides most of the funding and has considerable control over these schools"

étrangères, arabo-musulmanes puis chrétiennes (Moumouni, 1964). La pénétration islamique a aidé à la mise en place des bibliothèques et écoles coraniques. Ce n'est pas la volonté d'islamisation qui étouffera le caractère privé de ces institutions. Premiers formateurs, les arabo-berbères étaient payés à travers les aumônes et les cotisations des parents. Lorsque cela était insuffisant ou impossible, la charge revenait aux talibés (élèves) sous forme de travaux pour le maître comme le gardiennage de troupeaux ou l'entretien des champs. Dans le pire des cas, ils pouvaient mendier et en remettre le fruit au maître (Cissé, 1992). Mais plus loin, les bénéficiaires de ces formations ont ouvert à leur tour des écoles coraniques ou des médersas (Rugengande, 2007). Bouche (1974) rapporte que vers les années 1850, 27 marabouts étaient au service d'une trois-centaine d'élèves à Saint Louis au Sénégal.

Sous l'égide de Congrégation, des écoles ont existé eu un partout à travers l'Afrique d'avant 1900 (Moumouni, 1964 ; Illife, 1997). C'est dans ce cadre que de nombreux établissements scolaires entretenus par les Pères et les Sœurs ont préexisté aux colonies en Afrique. La Sacrée Congrégation pour la propagande intéressée à propager la foi catholique a reçu une indépendance financière, une autorisation de recevoir des legs et d'hériter des bâtiments et des terrains (Delacroix, 1957). Les indépendances seront acquises dans ce cadre.

## **1.2 L'éducation africaine après les indépendances : de l'euphorie au malaise**

Critiquée pour sa mission au « seul » service de la puissance, l'école coloniale n'a pas généré que des problèmes. Formés à « l'école des Blancs », les cadres subalternes ont joué un rôle déterminant dans l'accession de leurs pays à la souveraineté nationale. Les enseignants, en particulier, ont joué un rôle moteur dans l'encadrement des luttes ayant conduit à l'indépendance (Jézéquel, 2005). La nécessité de valoriser l'éducation s'est alors révélée essentielle dans de nombreux programmes (Hugon et al, 1994). Les besoins de ces États nouvellement décolonisés s'exprimaient en termes de recherches de cadres, de techniciens pour satisfaire aux exigences administratives et de politique de développement.

Cet engouement s'inscrit dans une vision plus large du recours à l'éducation comme gage certain de décollage pour les nouvelles nations. La grande conférence en décembre 1960 de l'Unesco a permis de conférer de nouveaux attributs à l'éducation. L'éducation est considérée au double titre comme force culturelle et sociale mais aussi comme levier pour le développement économique (Hugon et al, 1994). Parmi les slogans en vogue à l'époque, on pouvait citer « L'éducation, investissement national le plus précieux », « Priorité au facteur humain », etc.

Les nouveaux États placeront d'ailleurs la barre très haut pour l'orientation de leur politique éducative. Largement signataires du plan d'Addis-Abeba en Éthiopie en 1961<sup>5</sup>, bénéficiaires de l'appui de la Banque mondiale en prêts et subventions, les États africains vont afficher des ambitions allant dans plusieurs sens : d'abord un ajustement de ce qui était jugé inapproprié dans l'enseignement colonial (adapter les programmes au contexte, réduire les inégalités entre différentes régions d'un même pays), puis une prospection de nouveaux thèmes tels la formation des enseignants ou encore la promotion de l'égalité des chances, sans oublier la scolarisation des filles. A la suite de ce plan d'Addis-Abeba, les États africains ont tenu une kyrielle de conférences (réunion de Paris en 1962, conférence d'Abidjan en 1964, de Nairobi en 1968, d'Addis-Abeba (bis) en 1972, de Lagos en 1976) qui sommaient les gouvernements de financer des plans nationaux d'éducation en consacrant une large part du budget national au secteur éducatif. Chaque nouvelle conférence cherchait à repérer les défaillances de la conférence antérieure et à les corriger.

A priori, on peut affirmer que ces plans et sommets ont eu un certain impact, du moins si on se réfère aux statistiques de scolarisation sur le continent. En effet, dans quarante quatre pays africains, l'effectif scolaire pour les trois niveaux (primaire, secondaire et supérieur) est passé de 17,8 à 37,6 millions d'élèves de 1961 à 1972 soit une augmentation de 112% (Ngakoutou,

---

<sup>5</sup> Réunis à cette conférence, les trente six gouvernements ont inventorié les besoins en enseignement et ont également préconisé un plan (qui s'appelle Plan d'Addis-Abeba) pour les 20 prochaines années dans l'espoir de créer un développement économique et social. Pour plus détails, se référer à Ngakoutou (2004).

2004). Le tableau statistique est en effet flatteur un peu partout en Afrique ; dans bien des pays, les effectifs ont doublé, triplé voire quadruplé à l'exception, pour des raisons politiques, de la Guinée (où ils ont stagné), du Malawi, de la Somalie et de l'Ouganda (où ils ont chuté), (Hugon et al. (1994). L'élévation de l'effectif scolaire n'a rien de hasardeux pendant la double décennie euphorique 1960-1980 ; les langues nationales, même si elles ont entraîné des déboires par endroits, (cas de la Guinée, par exemple) servaient de stratégies d'enseignement ; mieux, les États n'ont pas lésiné sur les moyens pour financer les programmes d'éducation. Bah-Diallo (2008) indique que ces financements s'élevaient à 6,3 milliards de dollars en 1975 ; 10 milliards en 1980. Les indépendances une fois acquises vers les années 1960, la vocation des nouveaux États a été de prioriser l'enseignement public, gratuit et ouvert à tous. Hier privées, certaines écoles n'ont pas résisté à ce nouveau credo ; elles ont été tout simplement nationalisées à défaut d'être moulées dans l'enseignement public (Rugengande, 2007).

Pourtant, la vague d'enthousiasme de la période post indépendante, assortie de taux de scolarisation parfois beaucoup plus élevés même que dans les pays d'Amérique latine ou d'Asie à cette époque-là, va s'essouffler à partir de la fin des années 70. Dans les faits, la liesse et l'engouement céderont progressivement le pas à la désillusion en raison d'un contexte politique et macro-économique nouveau. En effet, le début des années 80 est caractérisé par la baisse des cours des matières premières de «manière cyclique» (Heilbrunn, 2009). C'est aussi la période de crise de l'agriculture dans la plupart des pays africains aggravée par la détérioration des termes de l'échange (Hugon et Pagès, 1998). Entreprises nationalisées tournant au ralenti, investissements en faillite, prix des matières premières en chute, stagnation économique, boom démographique sont quelques corollaires de cette crise et qui rendaient les gouvernements inaptes à se prendre suffisamment en charge (Heilbrunn, 2009).

Pour pallier la crise et répondre aux exigences des bailleurs de fonds internationaux, de nombreux États ont opté pour des plans d'ajustement structurel (PAS) (Hugon et Pagès, 1998). Ces PAS exigeaient une refonte implacable des politiques publiques (économiques et institutionnelles en

l'occurrence) pour maîtriser les dépenses publiques jugées « non essentielles » en vue d'équilibrer les budgets et relancer l'économie (Bah-Diallo, 2008). Mais les effets se feront ressentir sur de nombreux plans notamment au niveau des emplois, des revenus et leur distribution, des salaires mais aussi et surtout dans l'accès aux services sociaux dont l'éducation. Du point de vue des emplois, les statistiques indiquent l'importance des effets des PAS en Afrique. En Côte d'Ivoire par exemple, «la part de l'emploi informel a doublé, passant de 12,7 pour cent de l'emploi total en 1980 à 24 pour cent en 1992 (soit 1 200 000 actifs), tandis que celle de l'emploi du secteur moderne a chuté de moitié (de 13,5 à 7,7 pour cent) sur la même période. La part du secteur informel dans le PIB ivoirien, s'est accrue et est estimée à 20 pour cent en 1995» (Hugon et Pagès, 1998, p. 27). Au même moment, le taux d'emploi dans le secteur informel de sept pays représentatifs de l'Afrique subsaharienne francophone, est passé de 66,5 pour cent de la population active occupée non agricole dans les années quatre vingt, à 75,9 pour cent dans les années quatre vingt dix (Charmes, 1997). Dans le système éducatif, les enseignants qui «s'obstinent» à rester voient leurs salaires baisser constamment ; c'est le cas des nouveaux professeurs ivoiriens de l'enseignement supérieur en Juillet 1992 dont les salaires ont été revus à la baisse de moitié. Avec des salaires faibles, l'enseignement devient un « pis-aller » ; c'est pourquoi, certains enseignants se sont engagés dans la recherche de second emploi parallèle, quitte à réduire leurs temps de prestation dans les salles de classe.

En outre, avec la crise des PAS de nombreuses initiatives privées pour suppléer le désengagement des États et s'impliquer dans « la gestion et la prise en charge des problèmes d'éducation de leurs localités » (Lange, 2003 : 154) virent le jour. Les écoles nationalisées furent restituées à leurs propriétaires, les interdictions de créer les écoles privées furent levées, plusieurs écoles non reconnues furent reconnues. Néanmoins, jusqu'au début des années 90, la part des écoles privées en éducation a connu une décroissance ; elle est passée de 33% en 1965 à 10% en 1993 au primaire et est restée stable au secondaire (22%). Ces chiffres varient selon les régions colonisées avec une importance plus considérable dans les anciennes colonies anglaises, 19% contre 8% dans l'espace francophone (Mingat et Brunot, 2003). Mais à partir de 1995, il y a eu

un nouvel élan dans les centres urbains et péri-urbains où de nouveaux acteurs privés ont offert leurs services à travers d'abord des écoles « spontanées » puis des écoles privées à but lucratif (Martin, 2003 ; Künzler, 2007). Les motifs d'ouverture de ces écoles sont variés : réactions à la détérioration de l'enseignement public, carences des places dans l'enseignement public, convictions religieuses, etc.

L'avènement des PAS a vu priver l'éducation d'une bonne partie des ressources qui lui étaient accordées. Ces ressources ont été réorientées au profit de programmes macro-économiques à déboursement rapide (Hugon et Pagès, 1998). Étouffée, l'éducation en Afrique va alors « sombrer » vers la fin des années 80 dans une crise inédite qui affecte la qualité même de l'enseignement. S'y agrègent les disparités dans la scolarisation nées de la précarité, la baisse du financement des infrastructures scolaires si celles-ci ne sont pas déjà mal en point. De nombreux cas de redoublement ou d'abandon scolaire sont quelques-unes des conséquences de cette « crise » dans l'éducation<sup>6</sup> (Lange, 1991 ; Unesco, 1995). Comme on le voit, les années 80 ont été durement ressenties par les systèmes éducatifs africains. Prisonnière d'un contexte défavorable de crise, les indicateurs sur l'école africaine étaient peu favorables. La conférence de Jomtien (Thaïlande) tenue en mars 1990 a représenté un nouveau souffle pour l'éducation en Afrique (Lange, 2003, a). En effet, les délégués des 155 pays et les représentants de 150 organisations s'y sont engagés à adopter une déclaration finale définissant les besoins éducatifs fondamentaux de l'être humain. C'est notamment l'universalisation de l'éducation primaire (« Éducation pour Tous ») ou la réduction de l'analphabétisme avant le début du millénaire (Henaff, 2003). Coïncidence ou non, les années 90 ont vu reprendre la scolarisation dans de nombreux pays africains au point que Gérard (1999) parle même d'explosion scolaire au Mali.

---

<sup>6</sup> La moyenne d'espérance de vie scolaire de 6,5 années pour les garçons et 5,5 pour les filles en 1992 (Bah-Diallo, 2002)

### **1.3 L'école africaine « contemporaine »**

L'année 1990 représente un cap ; jusque-là, les informations sur la scolarisation en l'occurrence se retrouvaient dans des études de démographes comme le recensement ou d'autres enquêtes démographiques (Pilon et Yaro, 2001). Les études antérieures portaient souvent sur des tableaux récapitulatifs de répartition par sexe, par âge en présentant des taux de réussite aux examens, des tableaux d'abandon ou de redoublement, bref un exposé du fonctionnement de l'école. Mais après la conférence de Jomtien, les nouvelles études vont se pencher sur deux grands aspects à savoir les politiques et systèmes éducatifs et les dimensions économiques (Pilon et Yaro, 2001). Ces deux grandes thématiques se déclinent en plusieurs sous-embranchements correspondant au profil des auteurs (Lange, 2003).

L'apport de démographes, d'anthropologues et sociologues africains et africanistes aura été déterminant de ce point de vue. Certains d'entre eux s'intéressent aux caractéristiques familiales et sociales des élèves de même qu'aux enjeux démographiques, politiques et symboliques, pour ainsi dire les macro-déterminants de nature à expliquer le rapport de l'offre et de la demande scolaires. Cette première catégorie de recherches conçoit l'école au sens durkheimien de « fait social », i.e. d'institution en rapport avec de nombreuses variables externes dont l'analyse doit être totale. Ainsi, les processus de scolarisation et d'institutionnalisation du « fait scolaire » montrent que c'est un phénomène entier qui ne va pas de soi. D'origine étrangère, l'école n'est pas acceptée en bloc d'où l'usage de stratégies multiples par les communautés. Instrument de distinction sociale et d'amélioration de position sociale pour les uns, l'école est jugée comme facteur d'aliénation, d'acculturation et de désocialisation pour les autres (Gérard, 1991 ; 1995 ; 1999) ; ce qui justifie des refus d'inscription des enfants. Pour mieux comprendre ces oppositions, il faut se référer à des dimensions démographiques, sociales ou politiques (Gérard, 1995, 1997 ; Pilon, 2006 ; Zoungana & Marcoux, 1999). D'autres recherches indiquent que l'orage de la période des PAS ne disparaîtrait pas de sitôt (du moins dans la décennie 1990-2000) et que la crise persisterait malgré Jomtien. Pour preuve, des situations comme les grèves des enseignants et d'étudiants perduraient. Que

dire de la situation des enseignants qui se dégradait de jour en jour ? (Hugon et al, 1994 ; Hugon, 1996).

D'autres travaux se sont intéressés à la question de la scolarisation (ou sous-scolarisation) des filles en termes d'inégalités de genre. Née d'un besoin « utilitariste » réel pour satisfaire aux exigences des institutions internationales telles la Banque mondiale, l'Unicef, l'Unesco, etc., la formation des filles/femmes a été longtemps minimisée en Afrique quand elle ne fut simplement pas ignorée (Lange, 1998). Cette attitude sexiste tient à une mosaïque de déterminants. Si par le passé, les motifs du faible « investissement scolaire » des familles dans l'éducation de leurs filles étaient à « fouiller » dans la précocité des mariages ou pratique de la dot, (Blanchimi, 2004) a fait une importante revue de la littérature pour énumérer d'autres raisons de ce problème. Ses recherches indiquent que la sous-scolarisation est liée aux facteurs religieux en particulier de l'Islam (Orivel, 1994), au mélange de préjugés de l'éducation traditionnelle et ceux de l'école catholique envers les filles (Coquery-Vidrovitch, 1994), au travail important qu'effectuent les filles dans les familles, aux clichés sexistes à l'intérieur même des manuels scolaires (Sow, 1994). Toutefois, l'espoir pour une meilleure scolarisation des filles renaît chez Clignet (1994) pour qui les mentalités et attitudes sont en train de changer positivement.

Par ailleurs, les anthropologues (Fortier, 1997) abordent un autre aspect peu cité : il s'agit des méthodes d'enseignement différentes du système classique utilisées dans les médersas ou les écoles coraniques (la distinction est importante<sup>7</sup>) qui représentent des structures parallèles d'instruction et sont l'œuvre de populations musulmanes réfractaires voire « récalcitrantes » (Gérard, 1997) face à l'école étrangère. Les statistiques de l'Unesco faisant état de faibles taux de scolarisation dans de nombreux pays africains malgré les progrès notés plus haut, certaines recherches se sont intéressées à a/ analyser les rapports entre la demande et l'offre scolaire (Kobiané, 2006 ; Lange et Martin, 1995 ; Marcoux, 1994, a et b) ; b/ s'appesantir sur des démarches méthodologiques utiles pour entreprendre des travaux sur la demande ; c/ démontrer que familles

---

<sup>7</sup> Voir Gérard, 1997.

et communautés expérimentent plusieurs catégories de stratégies éducatives extérieures à l'école (Pilon et Yaro, 2001).

Comme on le voit, de nombreuses recherches peuvent être labellisées dans le vaste champ de la demande scolaire. Nous pouvons mieux en saisir le sens en considérant ce fait comme « le produit d'un ensemble de facteurs (scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux, culturels) que les individus et les groupes prennent en compte, directement ou indirectement, consciemment ou non, dans leurs pratiques de scolarisation ; ces pratiques conditionnent ainsi la mise à l'école, l'itinéraire scolaire et la durée de la scolarité » (Pilon et Yaro, 2001).

Étudiant les nouvelles recherches en éducation sur l'Afrique, Lange (2003) montre qu'il n'est pas logique d'appréhender l'institutionnalisation de l'école en Afrique en occultant les rapports d'avec le Nord, d'où la motivation de décrire les systèmes éducatifs africains dans un contexte de mondialisation et ce, d'autant plus que les financements de l'éducation viennent souvent de l'extérieur. Elle s'étonne d'ailleurs du fait que les recherches menées par les Africains n'aient pas d'ambition comparatiste avec des systèmes d'autres zones. Cela n'enlève en rien à la diversité des recherches menées ces deux dernières décennies dans ce domaine, que l'on peut, ramener à quatre blocs.

Le premier bloc évoque les changements sociétaux et les évolutions de l'école nés des nouvelles stratégies et dynamiques familiales. Le second analyse les systèmes éducatifs locaux et nationaux dans un contexte de mondialisation et de libéralisme économique en liant crise économique et enjeux internationaux. Dans le troisième groupe, les auteurs abordent des thèmes nouveaux engendrés par les conflits armés en réfléchissant sur la situation des enfants des pays en guerre, de leurs rapports à l'école et de leur propre devenir. Enfin, la dernière catégorie englobe les études qui s'intéressent aux perceptions et représentations variées de l'école, du diplôme et du travail d'une part et d'autre part des voies à travers lesquelles le savoir est conquis/acquis.

Une conclusion préliminaire montre que l'intérêt pour les recherches sur l'éducation en Afrique est récent et son caractère florissant est surtout consécutif

à la conférence de Jomtien en 1990. Les auteurs africains et africanistes s'y investissent de plus en plus ; ce qui facilite la fréquence des publications sur l'éducation. Aussi, les créneaux de recherches se diversifient-ils : on peut citer à titre indicatif l'Institut International de la Planification de l'Éducation (IPE), le Groupe d'Étude sur l'Éducation en Afrique (GRETAF), le Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (ROCARE) ou encore le Réseau FAWE (Forum for African Women Educationalists) qui s'ajoutent à des revues spécialisées de recherche (Cahiers d'Études africaines). La diversité de ces réseaux de recherches conditionne aussi celle des thèmes traités dont nous avons exposé plus haut une liste non exhaustive. Comme annoncé, un thème nous a particulièrement intéressé, celui de la situation des diplômés.

### **1.3.1 Quel devenir pour les jeunes diplômés ?**

La crise des années 80-90 n'a pas épargné les diplômés sortant des universités dont l'enrôlement à la fonction publique n'était plus automatique et s'obtenait au prix de concours et tests hypothétiques (Lange, 1991 ; Henaff, 2003 ; Calvès et Schoumaker, 2004, Antoine et al., 2001). Ils ne pouvaient plus espérer être recrutés pour des postes d'enseignants encore moins compter sur le secteur privé pour être employés. Plusieurs se tournent alors vers le secteur informel et vivent des périodes de chômage plus fréquentes et plus longues. Les jeunes diplômés ont différemment souffert de la crise économique et en sont d'ailleurs devenus le symbole par excellence (Calvès et Schoumaker, 2004). Lorsqu'un journal malien titre en 1991 que « Les Jeunes Diplômés forment aujourd'hui la couche la plus démunie matériellement; cette vérité est indiscutable dans notre pays<sup>8</sup> », on voit bien comment les rapports à l'école sont entrés dans une phase critique. Les jeunes diplômés bamakois (Mali), lauréats en plus, au chômage étaient peu intégrés en raison de leur situation professionnelle (Gérard, 1997). Directement embauchés dans la fonction publique jusqu'avant la crise des PAS, les diplômés marocains se sentent désemparés dans ce nouveau monde où ils se sentent étrangers et mésestimés dans leur propre milieu (Gérard et Schlemmer, 2003). Dans la suite des PAS, le diplôme ne représente plus cette passerelle directe vers l'emploi stable (Calvès et Schoumaker, 2004). Faute de

---

<sup>8</sup> L'essor, un journal malien, dans son édition du 4 juin 1991.

mieux, les diplômés des institutions d'enseignement supérieur sont contraints d'accepter des emplois normalement dévolus à ceux de l'enseignement secondaire.

Cette situation qui n'est pas le propre des sociétés africaines s'appelle « déclassement scolaire ». Elle est observée également en Europe (Dubet, 2008 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 2006 ; Duru-Bellat, 2006 ; Duru-Bellat et Van Zante, 2006) et y est consécutive à la démocratisation de l'enseignement. En Afrique, il est plutôt une conséquence des mesures drastiques imposées dans le cadre des PAS. Rappelons à ce sujet que le « dégraissage » de l'effectif de la fonction publique et le refus d'intégrer les nouveaux sortants des universités sont quelques-unes des conditions de institutions de prêt (Charmes, 1996 ; Heilbrunn, 2009). Le déclassement consiste, pour des raisons conjoncturelles, à occuper des emplois inférieurs à la valeur et à la qualité du diplôme qu'on détient. Rares, les diplômés conféraient à leurs détenteurs un positionnement social quasi-naturel. Mais avec la « massification scolaire », les diplômés se dévaluent. Dans le pire des cas, les diplômés restent à la solde de leurs frères et sœurs moins titrés ou tout simplement illettrés en renonçant à tout prestige (Gérard, 1997). Or, « la rupture des correspondances entre diplômés et « places » dans la fonction publique et le peu d'emplois offerts par le secteur privé moderne entraînent une « crise de croyance » dans la rentabilité de la formation scolaire pour tous » (Proteau, 1995, p. 641).

Cette réalité sur le sort des diplômés peut être mise en parallèle avec l'« explosion » des écoles privées. La part importante d'enseignants dans les écoles non publiques témoigne du poids de l'influence du privé. Après 1990, « in Zimbabwe, 88 per cent of primary and 85 per cent of secondary school learners were in non-public schools, while in Tanzania, 53 per cent of secondary school learners, and in Botswana, 74 per cent of secondary school learners were in non-public schools » (Hofmeyr et Lee, 2004 ; p. 143 citant Tooley). Précisons que l'enseignement privé se décline en des catégories selon les pays. Au Cameroun par exemple, il existe sous quatre formes : catholique, protestant, islamique et laïc. Dans ce pays, les statistiques confirment la thèse d'un regain d'intérêt pour ce type d'enseignement ; il talonne le public : on est passé de 370 à 618

établissements primaires privés de 1991 à 1998 contre 297 à 678 au public pour la même période considérée ; le nombre d'élèves a presque doublé au primaire.

Au Maroc, on dénombrait en 2009 près de 1 800 institutions privées, où sont scolarisés 500 000 élèves, soit 7 % de la totalité des effectifs. Le taux d'inscription, s'il est encore faible, augmente de 9 % par an<sup>9</sup>. Dans le même sillage, rapportent Henaff *et al.* (2002), en 1996-1997 les dépenses privées d'éducation représentaient près de 40% des dépenses totales d'éducation au Cameroun et au Burkina Faso, et 26% en Tanzanie. Au Bénin, la croissance est exponentielle à en juger par les chiffres de l'enseignement secondaire général privé : de 1993 à 1998, les effectifs sont passés de 3104 élèves à 16 642 soit une croissance de 536%. Fait plus marquant, au cours de la même période, le public a crû de moins de la moitié soit à 214% (Künzler, 2007).

Notons enfin que la convoitise suscitée par les écoles privées n'implique pas qu'elles représentent la situation idéale pour l'éducation en Afrique. Leur impact, remarque Lange (2003, p. 155) « en termes d'effectifs scolarisés, de réussite scolaire et de satisfaction de la demande des parents, demeure encore embryonnaire du fait que le phénomène est encore mal connu ».

### **1.3.2 Les représentations de l'école et du diplôme en Afrique contemporaine**

Tel que nous l'avons mentionné, la crise des PAS a complexifié l'embauche des sortants des universités et a grossi de manière hypertrophique les rangs des chercheurs d'emploi. D'autres facteurs non moins importants se sont agrégés pour accroître le calvaire des diplômés. Ce sont entre autres des politiques éducatives inadaptées au système d'insertion sur le marché de l'emploi, l'ajout d'un autre groupe (celui des « déflatés » qui sont ces nombreux cadres victimes du dégraissage de la fonction publique elle-même secouée par la privatisation) ou encore les conséquences de l'expansion des taux de scolarisation ; c'est ce que les sociologues de l'éducation appellent « inflation scolaire » ou « inflation

---

<sup>9</sup> Jeune Afrique dans son édition en ligne du 21 avril 2009 ; « Éducation : le privé à la rescousse du public »

des diplômes » (Lange, 2003 ; Kasongo-Ngoy, 1989, Proteau, 2002). Tenue pour responsable, l'école/l'université est heurtée à une autre crise, institutionnelle, celle-là. La situation de chômage des diplômés n'est pas sans lien sur leurs représentations du savoir et sur leurs rapports aux études.

En Afrique, la littérature relative aux représentations de l'université et des diplômes n'est pas si nourrie. Les écrits existants se sont davantage intéressés aux macro-déterminants de l'éducation aux niveaux primaire et secondaire. C'est en ce sens que nous serons conduit à approfondir les quelques références que nous aurons choisies et en évoquer de nombreux passages. De manière générale, ces écrits sur les représentations s'articulent autour de trois thématiques: la valeur symbolique du diplôme, la dimension économique et les risques d'« inutilité » de ce titre.

#### **1.3.2.1 Le savoir et le diplôme : un capital « symbolique »**

*« Avec le diplôme, on n'a presque rien, mais sans diplôme, rien du tout »  
(Propos d'agents rapportés par Passeron, 1982).*

Dans une étude commune qu'ils ont menée sur le chômage des diplômés au Maroc, Gérard et Schlemmer (2003) se sont mis à l'écoute des tout premiers concernés (soit les diplômés eux-mêmes) sur leurs propres représentations du savoir et du titre universitaires. La distinction symbolique qu'offre le diplôme est l'une des conditions essentielles de poursuite des études chez ces jeunes marocains titulaires d'un diplôme de licence.

Le capital symbolique est un concept mis en valeur par le sociologue français Pierre Bourdieu qui, en dehors des capitaux économique et social, montre qu'un individu requiert de la part des autres la « reconnaissance » de ses propres qualités. Il s'agit d'un « ensemble de significations portées par le comportement ou la personne, susceptibles d'être socialement reconnues comme ayant une valeur » (Passeron, 1982, p. 573). C'est une sorte de « méta-capital » puisqu'il surplombe les autres formes de capitaux. Ce type de capital a l'avantage de pouvoir se convertir en toute autre forme. Il combine d'une part le capital scolaire, qui est l'ensemble des effets sociaux que le titre peut provoquer,

et d'autre part le capital culturel, que Passeron définit comme l'« ensemble des effets sociaux susceptibles d'être produits par d'autres aspects de la compétence symbolique » (1982, p. 573). C'est dire ici que les détenteurs de savoir ont la possibilité de se différencier de ceux qui n'en ont pas. Le savoir, c'est « quand même » un agent de distinction, notent Gérard et Schlemmer. C'est un élément central dans les discours des diplômés marocains. Ce qui compte à leurs yeux, c'est moins la dévaluation de leurs diplômes (en dépit des conséquences de précarité et d'isolement qui y sont liées) que la valeur supposée du savoir et « l'épanouissement *représenté* qu'il procure, le prestige symbolique dont il s'entoure et la distinction dont il s'accompagne » (p. 313). Ces jeunes diplômés marocains souhaitent être distingués et reconnus en raison de ce qu'ils incarnent : « *La licence, ça vous donne une importance, un intérêt dans la famille. Une valeur très importante, même si on n'a pas de travail. On vous dit : "quand même, tu as obtenu la licence" ; l'autre ne l'a pas obtenu* » (Ibid). Le diplôme suffit comme seul élément de satisfaction en vertu de la marque qu'il incarne, de l'image qu'il reflète. Ses porteurs sont à mesure de s'en enorgueillir car « il y a toujours du respect à l'égard des licenciés, parce qu'ils ont du savoir » (Gérard et Schlemmer, 2003 p.314).

Ces représentations des études valorisant un titre symbolique et accordant une distinction sociale à leurs détenteurs s'inscrivent dans la logique de différenciation avec ceux qui en sont dépourvus, c'est-à-dire une opposition entre le « Eux » (les analphabètes) et le « Nous » (les lettrés), rappelle Laurence Proteau (2002). Dans son analyse du rapport au savoir en Côte d'Ivoire, l'auteure relève que la persévérance scolaire est le fruit d'une stratégie pour bénéficier de la distinction. L'appartenance à la classe scolarisée est un outil précieux pour échapper à la « mobilité sociale descendante » et s'affranchir des facéties dont sont victimes les autres (déscolarisés ou sans formation). Quand bien même les élèves et leurs familles seraient conscients de la dépréciation de la valeur du diplôme sur le marché de l'emploi, ils préfèrent allonger le « sursis » scolaire et les difficultés économiques qui s'y greffent. Ainsi, les études sont-elles perçues en termes de « respectabilité sociale » qu'élèves et familles s'évertueront à faire perdurer à tout prix. Dans une situation où les déscolarisés sont taxés de « voyous », de « bandits » ou de « pauvres sociaux », le savoir

gagne en cote, peu importe les dividendes réels ou supposés qu'on peut en tirer. On retrouve également un aspect important de la valeur symbolique du savoir dans cette étude de cas ivoirien. Si chaque élève qui persévère dans sa formation scolaire aimerait devenir « intellectuel », cette ambition n'est pas très affichée. Le souci qui les anime est moins celui de s'identifier aux gens du haut que de se distancier de ceux d'en bas.

Qu'on en tire profit ou non, les représentations symboliques poussent à acquérir le savoir pour la simple raison que le bénéficiaire du savoir se distingue de celui qui n'en a pas. Zoungrana et Marcoux (1999) rapportent les propos de parents maliens pour illustrer toute la pertinence symbolique du savoir : *« L'école a beaucoup d'intérêt et se poser la question de savoir si mon enfant aura du travail après avoir étudié, c'est méconnaître les avantages de l'école car le simple fait d'avoir été à l'école est déjà un grand avantage »*.

Un constat se dégage de la valeur symbolique du titre scolaire ; le mérite se jauge en termes idéels. Toutefois, certains estiment que cela est insuffisant au vu de toutes les énergies déployées pendant la scolarité. Les études doivent aussi « payer ».

### **1.3.2.2 Les études, un capital, un réel « potentiel économique »**

Prolonger les études peut être assimilé dans une large mesure à ce que les économistes désignent par investissement. C'est dire que le savoir et le titre sont non seulement impérissables mais aussi monnayables, du moins à long terme. Le rapport Delors de l'Unesco (1996) mentionne la même idée ; il y a une importance de prime place accordée au savoir. Qu'il suffise à partir de ce moment de comprendre que ceux qui s'obstinent à poursuivre leur scolarité ne ménagent point leurs efforts pour réussir et s'attendent à ce que leur investissement soit amorti dans le futur, c'est-à-dire, que les études sont synonymes de capital.

La notion de capital s'est cristallisée dans la pensée de Karl Marx qui le distinguait du simple argent car il peut se convertir en marchandise. Il faudra attendre la seconde moitié du XXe siècle pour voir les économistes transposer le

sens du concept. Le capital devient humain dans le sens où il a la particularité d'être « incorporé » dans les personnes qui le détiennent. L'éducation devient un intrant qui comme le capital physique a une valeur et donc, rétribuée (de Vreyer in Hugon et al, 1994). Ceux qui en sont possesseurs sont censés avoir réuni une somme de compétences, d'habiletés et de connaissances qui créent l'employabilité et permettent de créer un mieux-être personnel sur différents plans. Il y a une conviction presque évidente que le savoir peut conduire à la félicité au travers d'une insertion non hypothéquée sur le marché de l'emploi et surtout d'une ascension sociale fulgurante. Toutes choses égales par ailleurs, plus on est formé et détenteur de titres, mieux on est sollicité par les employeurs.

Dans le contexte africain, cette valeur s'est illustrée très tôt dès les premières années des indépendances. Dans son étude sur la valeur du diplôme dans l'ancien Zaïre, Kasongo-Ngoy (1989) accentue le rapport entre le savoir et le pouvoir. Savoir, c'est pouvoir, dit l'adage. Telle est l'essence de cette conviction qui fonde le diplômé d'un pouvoir, lui-même source de coordination des rapports sociaux. Ainsi, dans les années "60", les personnes pourvues de connaissance appelés "clercs" au Zaïre se sont vus occuper les postes de commandement. Et même s'il n'attribuait pas de pouvoir à ses détenteurs, la quête du diplôme s'imposait en raison de sa vertu économique. Cela signifie que le savoir affermissait bien son rôle de chemin conduisant au *Good Life* dans les villes (Ergas, 1974). Pour les cas du Kenya et de la Tanzanie qu'il compare, cet auteur note qu'après l'obtention de l'indépendance survenue en 1961 pour la Tanzanie et en 1963 pour le Kenya, la rareté de personnes lettrées a aidé ceux qui ont fréquenté une école secondaire d'occuper de hauts postes à la fonction publique et même au privé.

Même si la crise économique et ses conséquences ont entamé largement le crédit accordé à l'éducation, force est d'admettre que la valeur du diplôme sur le marché de l'emploi n'est pas négative. Ainsi, Gérard et Schlemmer notent qu'au Maroc, les diplômés peuvent encore, à partir de leur titre, prétendre occuper des postes qui classiquement, compte tenu de leur position sociale, leur étaient interdits. Au moyen du savoir et du diplôme, les diplômés se permettent

d'espérer un recrutement à la fonction publique et de compter sur l'occupation d'une position sociale supérieure.

Ces vertus dithyrambiques du diplôme ont fait leur preuve par le passé en Afrique. La paupérisation résultant d'une agrégation de facteurs économiques et politiques parfois extérieurs au continent a affecté les représentations des études. Le diplôme n'est plus nécessairement ce qu'il fut ; il crée de fâcheuses surprises lorsqu'il n'est pas simplement indésirable...

### **1.3.2.3 La déception dans les études prolongées ou l'inanité du diplôme**

*« Diplômé, tu n'es rien au Mali, tu n'as rien qu'un papier qui ne te sert qu'à embellir ta chambre ou ta valise »<sup>10</sup> (Propos de jeune diplômé malien au chômage).*

On ne saurait traiter de la question des représentations sur les études et sur les titres qu'elles génèrent sans évoquer le sentiment de crise qui s'y rattache. Le déclassement scolaire, le chômage et la perte du mythe de l'école sont associés à ce sentiment de mépris. L'école africaine est en crise si on se situe dans la sphère d'examen du sort réservé à ceux qui sont titulaires de titres. L'État-providence qui enhardissait les étudiants dans leur métier, dotait les diplômés de prestige et de faveurs a changé et ne permet plus de positiver la situation des sortants des universités. Les représentations des études en sont affectées. « De l'école à la rue », observe Gérard (1997) où des diplômés maliens s'apitoient sur leur propre destin, se sentant gaussés et même « diminués » par l'entourage. Ils ne parviennent pas à subvenir à leurs besoins les plus primaires.

Véritables « laissés pour compte » dans un engrenage de sous-emploi ou de chômage, les diplômés n'ont de choix que de s'orienter vers de petits boulots pour survivre. Gérard (1997, b) soutient que le diplômé n'est pas le bienvenu dans les bureaux de fonctionnaire ; il doit s'immerger au milieu d'une horde de jeunes sans formation, utiliser leur langage et leurs manières de vivre et de

---

<sup>10</sup> Propos de diplômé malien rapporté par Gérard in A. Marie (ed.), (1997)

faire, quitte à sacrifier le savoir qu'il a acquis ou tout simplement à désapprendre. Privé donc de récompense, il devient le contre-exemple parfait de référence dans sa communauté. Résultat : le statut délétère des diplômés se répercute sur les représentations de l'école en général dans le discours social. Les parents d'élèves togolais, dépités, s'indignent devant l'ampleur de la crise : « Aujourd'hui, on nous trompe... Autrefois, lorsqu'on avait le CEPE (le certificat du primaire), on trouvait un emploi ; maintenant nos enfants reviennent au village avec le BEPC ou le Bac, en déclarant qu'il n'y a pas de travail pour eux... Pourquoi ? (Lange, 1987, p. 83) ».

Ces représentations amères chez les ménages semblent être partagées par les diplômés eux-mêmes ! Les diplômés bamakois s'écœurent de perdre leur identité ; de ne pas jouer leur rôle de soutien familial et surtout d'être à la solde de leurs frères analphabètes (Gérard, 1997). Les diplômés marocains (Gérard et Schlemmer, 2003), même si ils reconnaissent le capital symbolique de leur diplôme n'en sont pas loin de regretter leur formation tant l'amortissement des années d'études est alambiqué. Ils sont d'autant plus meurtris que les nouveaux mécanismes d'obtention de l'emploi ne se fondent plus sur le mérite. Ceux qui disposent de capitaux sociaux faibles (relations personnelles ou familiales, « pistons », « bras longs ») peinent à s'en sortir. Plus grave est le clientélisme sous forme de corruption au moyen de l'argent qui sédimente l'exclusion d'un grand nombre parmi eux. L'inanité des études et du diplôme se découvre ainsi sous les difficultés des titulaires de titres à "joindre les deux bouts". C'est ce qui nous aidera à identifier le problème de recherche et les éléments théoriques qui l'expliquent.

## **Chapitre II : Problème de recherche et repère théorique**

Dans la section précédente, nous avons cherché à déterminer la place et les contours du savoir dans les sociétés africaines. Le présent chapitre fait ressortir le problème central de notre recherche et expose quelques éléments théoriques qui aident à comprendre ledit problème.

### **2.1 Problème et objectif de recherche**

On ne le dira jamais assez, l'école africaine s'est longtemps construit un mythe, celui de garantir une mobilité sociale ascendante à ceux qu'elle a formés, du moins pour les deux décennies post-indépendantes, c'est-à-dire des cadres formés à l'« École des Blancs ». Il arrivait même que l'accès à des postes de responsabilité ne fût pas sous-tendu par une formation si poussée dans les études ; le moindre niveau de formation était récompensé par un recrutement à la fonction publique (Proteau, 2002 ; Yaro et Pilon, 2001 ; Hugon et al, 1994 ; Gérard et Schlemmer, 2003 ; Gérard, 1997). En revanche, avec le temps, la massification scolaire eut notamment pour conséquence de décerner beaucoup de diplômes aux finissants. Or, le marché de l'emploi n'évolue pas proportionnellement au nombre de diplômés qui sortent des institutions d'enseignement supérieur ou secondaire d'où une « inflation des diplômes ». La distorsion entre l'offre régie par le secteur de l'emploi et la demande constituée de diplômés prêts à travailler a créé au Nord comme au Sud un « effet pervers » de l'éducation (Duru-Bellat, 2006).

Des indépendances à nos jours, les représentations du savoir et du diplôme ont varié, allant de l'enchantement à la crise voire à l'amertume. Hier, porteur de l'étendard de la reconnaissance du groupe social, le diplômé se sent aujourd'hui confus dans son milieu (Gérard, 1997, b). L'université peine à garantir la réussite sociale ; la situation socioéconomique du diplômé jette l'anathème sur les vertus du diplôme. La crise engendrée par les PAS amène à s'interroger sur la fonction même de l'éducation. La quête de « la réalisation et de libération personnelles » revendiquée par Durkheim est-elle à la traîne ? Désignée par certains sous le label de « dévaluation des diplômes », cette

nouvelle situation des nouveaux « lettrés » se traduit-elle par une remise en question de l'école/université et de la « diplomation »? C'est le premier intérêt de cette recherche sur la valeur des études supérieures telle que perçue par les futurs diplômés.

Par ailleurs, après la conférence de Jomtien en 1990 qui a redéfini les bases de l'éducation et sa prise en charge par tous (Lange, 2003), le nouveau paysage en matière d'éducation a été marqué par l'émergence de l'enseignement privé. Depuis cette période, la part des écoles privées dans les systèmes éducatifs, plus particulièrement au secondaire, s'est accrue considérablement en Guinée comme dans d'autres pays d'Afrique sub-saharienne (Martin, 2003; Banque mondiale, 2005). Au niveau du secteur privé, le nombre d'établissements est passé de 134 en 2000/01 à 340 en 2005/06 soit une augmentation de 206 représentant un accroissement moyen annuel de 26%. Pour les salles de classe, le taux d'accroissement moyen annuel observé est de 26% contrairement à celui des enseignants qui est de 32% (SSP, 2006). Dans certaines capitales africaines, leur nombre égale quasiment celui des écoles publiques (Pilon, 2002). La montée en puissance des écoles privées a exacerbé les inégalités entre les élèves, leur accès étant très souvent hors de portée pour les individus provenant de couche sociale populaire ou pauvre (Künzler, 2007). Bien qu'elles soient très hétérogènes dans leur ensemble, ces écoles incarnent, du moins en théorie, des valeurs qui justifient leur cote d'estime. Souvent à l'abri des perturbations périodiques (grève notamment) que connaît le public et parfois rigoureuses dans le recrutement des enseignants, les écoles privées créent aussi des disparités dans l'accès au savoir, dans la qualité de la formation dispensée, en témoigne par exemple le faible taux de redoublement enregistré dans ces écoles (Künzler, 2007). Le statut de l'école (public vs public) est-il un facteur de différenciation dans les représentations de l'école? Tel est le second intérêt de notre étude.

Ces deux constats nous conduisent à l'objectif principal de la présente recherche. Nous souhaitons analyser l'expérience scolaire et la lecture de l'avenir chez les lycéens guinéens d'origine sociale différente : ceux qui sont inscrits en terminale dans un lycée public « standard » de Conakry et leurs homologues

fréquentant un lycée privé « élitiste » ouvert aux élèves issus de couche sociale aisée ou à tout le moins ayant des parents eux-mêmes scolarisés. Il nous semble logique de formuler la double interrogation suivante : *Que représente l'université pour les lycéens guinéens du public et du privé? Quelles sont leurs motivations à poursuivre les études à l'université?*

## **2.2 Repères théoriques**

Les écrits sur les représentations chez les élèves de leur futur proche, moyen ou lointain, c'est-à-dire sur leur désir de poursuivre ou non leur scolarité ou encore sur les choix qu'ils se font de la vie après leur secondaire, lient quatre grands axes entre eux: *l'expérience scolaire antérieure des individus, les conditions de vie extrascolaires/sociales (origine familiale ou sociale, vie amicale ou professionnelle), l'expérience en cours et les projets de vie* (Doray et al., 2009 ; 2006 ; Ball et al., 2001, Coulon, 1997; Dubet, 1994). A l'interne, ces thématiques se déclinent à leur tour en sous-dimensions qui influent positivement ou non sur les représentations. On peut relever notamment les conditions dans lesquelles les choix se construisent soit le système de décision, les facteurs liés au sexe ou au genre et enfin la perception de la réussite individuelle ou sociale. Nous partageons, de ce fait, cet avis selon lequel « les décisions entourant le parcours scolaire se réalisent dans une compréhension globale des valeurs associées à l'école, au travail, aux rôles féminins et masculins, des systèmes de sanction sociale auxquels chacun peut se heurter en faisant le choix de s'engager dans une trajectoire hors-normes et des éléments du contexte social et économique qui accompagnent cette trajectoire » (Bourdon et al., 2007, p. 16). Dans le présent travail, nous décrirons brièvement l'expérience scolaire antérieure, l'origine familiale ou sociale et les projets de vie.

### **2.2.1 L'expérience scolaire antérieure**

Pour comprendre les motivations des élèves à « persévérer » dans leur scolarité, à poursuivre avec zèle leur scolarité ou à décrocher, certains auteurs accordent du poids à « la performance scolaire antérieure » (Doray et al. 2009). La trajectoire scolaire ponctuée de prouesses et/ou d'échecs serait un « prédicteur » du futur scolaire de l'élève ou de son futur tout court. Un parcours

scolaire rayonnant est censé se poursuivre et conduire jusqu'à la fin des études en ce sens que toute autre orientation serait perçue comme un gâchis. En revanche, les élèves dont la trajectoire a subi de rudes coups marqués par des redoublements répétitifs ou plus généralement par des échecs aux différents examens seraient très enclins au décrochage ou à l'abandon. Les résultats du bilan du diagnostic de la « diplomation » dans l'enseignement technique québécois établis par Paillé et *al.* (2003) corroborent cette hypothèse. Pour ces auteurs, « globalement, les élèves qui arrivent au collégial avec des moyennes élevées au secondaire obtiennent plus souvent un DEC que les autres » (Paillé et *al.*, 2003, p.4). Les antécédents scolaires riches en événements à travers l'expérience et les résultats scolaires « facilitent l'intégration scolaire » et promeuvent « le désir de performer » (Doray et *al.* 2009).

A l'expérience scolaire antérieure proprement dite, il est possible de rattacher les incidents biographiques qui interfèrent dans la vie des élèves. Certaines bifurcations peuvent être interprétées comme la résultante d'incidents voire d'accidents (Doray et *al.*, 2006 ; 2009). C'est par exemple des problèmes de santé, des déceptions dans les relations amoureuses, des accidents de voiture ou encore des conflits liés à la colocation. La particularité des incidents/accidents tient –comme l'indique leur nom- à leur caractère imprévisible. Il ne sera donc pas surprenant que des élèves, quoique brillants, soient contraints de renoncer à leur désir de poursuivre les études.

### **2.2.2 L'origine familiale ou sociale de l'élève**

L'entourage familial ou plus globalement l'origine sociale serait un autre axe dont il faut tenir compte pour comprendre le rapport des élèves aux études. Les travaux classiques de la sociologie de la reproduction développés par Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970) accentuent fortement l'origine sociale de l'élève comme déterminant de la persévérance ou de la réussite scolaire. Se fondant sur des statistiques de l'Institut National d'Études Démographiques (INED) publiées en 1962, Bourdieu et Passeron arrivent à la conclusion que l'origine sociale des étudiants est le plus important facteur de différenciation (plus que le sexe, l'âge, l'affiliation religieuse, etc.). « Héritiers » de capitaux au

triple plan économique, culturel et social, les enfants issus des classes favorisées sont prédisposés à persévérer dans leur scolarité et sont plus sujets à être auréolés par des diplômes au terme de leur cursus. Ces enfants sont bénéficiaires de l'incorporation active d'un *habitus*, c'est-à-dire selon Bourdieu, de « l'ensemble des dispositions à agir que les individus héritent de leur trajectoire sociale - et notamment des conditions de leur socialisation - et qui leur permet d'acquérir un sens pratique, une capacité à agir dans l'illusion d'une action libre et adaptée à son contexte » (Bourdieu, 1979). Par contre, ceux qui viennent de couches défavorisées ne croient pas fermement à leurs « chances de réussite » d'où le découragement dans la disposition à poursuivre les études et à acquérir des titres scolaires (Bourdieu et Passeron, 1964 ; 1970).

Des travaux plus récents atténuent la portée de ces résultats classiques de la sociologie de l'éducation française. Cela dit, ils confirment le poids de l'héritage familial dans les motivations des élèves. Des études réalisées au Canada (De Broucker et al., 2005; Roy, 2006) montrent que les disparités liées à l'origine sociale se répercutent sur le cursus scolaire des élèves. Bien qu'en théorie la démocratisation de l'enseignement soit décrétée, « l'accessibilité à l'enseignement supérieur n'est pas répartie de façon égale parmi tous ceux qui sont qualifiés. À cause d'obstacles d'ordre social et financier, il appert que l'enseignement postsecondaire est souvent hors de portée pour les gens provenant de milieux à faibles revenus » (De Broucker, 2005, p.6). L'une des principales conclusions de ces travaux montre que les jeunes provenant de familles à revenus élevés ont deux à trois fois plus de chances de fréquenter l'université que les jeunes provenant de familles à faibles revenus.

Les travaux de Bouchard et al. (1998) exposent également les effets de la classe sociale de l'élève sur ses représentations du futur. Chez les individus à origine sociale modeste, « le passé et le futur prennent forme dans l'expérience scolaire et sociale, dans une vision négative de l'école, [...] une difficulté à percevoir la pertinence de la scolarité prolongée au-delà du niveau secondaire, un faible investissement scolaire, un manque de motivation, un doute de l'élève sur sa capacité de faire des études prolongées » (Bouchard et al. 1998, p. 101). Chez les élèves issus des milieux aisés, la représentation peut-être négative tout

en comportant néanmoins des nuances importantes. Ces élèves ont conscience de l'effet du diplôme mais surtout « entrevoient l'avenir avec un sentiment dominant de sécurité » (Bouchard et al. 1998, p. 104).

Dans la même logique, au terme d'une étude qu'il a réalisée sur 3 cégeps, Roy (2006) indique que 97% des étudiants affirment que « pour leur famille, la poursuite des études est une valeur « importante » ». Évidemment, l'engouement pour la persévérance scolaire est en rapport direct avec le soutien « moral et financier tangible » dont bénéficient ces cégépiens de la part de leurs parents. Le soutien de la famille peut prendre plusieurs variantes dont le point commun est de stimuler le jeune à persévérer. Bourdon et al. (2007) distinguent plusieurs types dont l'encouragement, le conseil, les discussions, les validations des choix ou encore le support financier et matériel.

L'encouragement demandé difficilement mais obtenu généralement sans avoir été demandé « cherche à véhiculer des valeurs, au premier chef une valorisation de la scolarisation comme voie de salut pour l'avenir » (Bourdon et al. 2007, p. 55). L'encouragement pousse à la persévérance et à la réussite lorsqu'il n'est pas orienté vers la satisfaction des intérêts personnels du jeune. Il peut revêtir d'autres formes plus ténues comme l'écoute et l'accompagnement de l'élève dans ses travers et difficultés ou encore « une pression dans le dos ». C'est ainsi que les cégépiens et cégépiennes soumis à cette étude reconnaissent à leurs parents le soutien que ceux-ci leur ont apporté pour vaincre les situations de stress lors du passage du secondaire au collégial. Les conseils quant à eux s'imposent en « éclaireurs » en édifiant le jeune sur les actions et les choix futurs.

Nous partons donc du présupposé que les représentations des études postsecondaires ont un rapport étroit avec la situation familiale de l'enfant; que la propension de celui-ci à poursuivre ou non dépendrait de ce que peut lui apporter sa famille. Mais au-delà de la famille, il y a tout un bloc d'environnement social qui s'invite dans le débat de la construction identitaire et de l'influence de la trajectoire du jeune (Roy, 2003; Dubar, 1998). Pour ce dernier auteur, l'identité professionnelle se construit par une double transaction,

d'une part entre l'identité revendiquée par l'individu et celle reconnue par le milieu, les pairs, et, d'autre part, entre l'héritage biographique, familial, et les aspirations professionnelles. C'est pourquoi il serait utile d'examiner à présent ce que pensent les élèves eux-mêmes de leur futur, c'est-à-dire une exploration de leur projet de vie.

### **2.2.3 Les projets de vie**

Les représentations des études postsecondaires tiennent aussi pour une bonne part aux anticipations et projets d'avenir. Qu'ils soient à court, moyen ou long termes, ces projets de vie peuvent être corrélés à l'origine familiale.

Les motivations et plans diffèrent selon l'origine sociale. Pour ceux qui sont originaires de catégorie aisée, c'est normal de soutenir son enfant à suivre des scolarités longues et parfois coûteuses. A l'opposé, il ne serait pas surprenant de retrouver des enfants de couches défavorisées dans des filières « professionnalisantes » ou tout au moins dans des filières à scolarité moins longue. La motivation devient d'autant plus importante que ce genre de filières peut permettre aux enfants des classes populaires d'avoir une mobilité sociale. Continuer ses études à l'université ne revêtira plus, sous ce rapport la même signification selon qu'on soit originaire de la haute ou de la classe inférieure. Vouloir devenir instituteur n'est pas perçu, notait Boudon (1973) « de la même manière par le fils d'un ouvrier et par le fils d'un membre de l'Académie des sciences ». Dévalorisant pour l'enfant de milieu aisé, il est conçu pour un enfant de milieu populaire comme une forme de mobilité sociale ascendante accessible. Celui-ci trouvera beaucoup d'intérêt à se limiter à une formation qui puisse lui garantir une mobilité sociale surtout qu'il est peu confiant dans un aboutissement radieux de cette scolarité. Il apparaît plus coûteux (en temps et en finances) pour un enfant et sa famille d'origine modeste ou pauvre de se lancer dans des scolarités longues en référence à ces risques mais aussi à « la sensibilité aux coûts encourus dans les études » (Duru-Bellat, van Zanten, 2006).

Ces projets de vie sont « rationnellement » calculés, précise Boudon dans sa théorie des inégalités (1973). Ils impliquent que les individus font un calcul en

termes de « bénéfiques escomptés et de coûts anticipés » (Cacouault et Oeuvrard, 2003). Y figurent la prise en compte des mérites et faiblesses de telle ou telle filière, l'évaluation des risques qui s'y rattachent et des moyens subséquents et enfin la détermination du temps nécessaire pour de telles études. Fidèles à ces calculs, les milieux défavorisés ne récusent pas la formation de leurs enfants dans « des voies les plus prestigieuses » (Duru-Bellat, 2006) ; tant s'en faut, mais trouvent que c'est un pari risqué d'autant plus tangible que la probabilité d'obtenir un diplôme élevé est faible. Ainsi, le choix « rationnel » de l'enfant de la classe défavorisée peut-il porter sur une filière de BTS<sup>11</sup> qui lui semble « peu risquée et suffisamment rentable » (Duru-Bellat, 2006).

Alors que la méritocratie est axée sur la valeur des diplômes où c'est le titre le plus élevé qui est censé l'emporter (Duru-Bellat, 2006), il peut sembler illogique d'opter pour des projets correspondant à des diplômes à « faible » valeur. Boudon nous interpelle sur les dangers de cette « fausse évidence » en indiquant que les individus sont des « acteurs » convaincus de leurs actes, portant foi en des valeurs ; c'est ce qu'il désigne -non sans accorder du sens aux motivations personnelles des individus- par *raison forte*. Par *raison forte*, il faut entendre « d'abord qu'il n'y a pas de critères absolus du vrai, du faux, du légitime, de l'illégitime, de l'acceptable, ni d'aucun autre adjectif désignant les valeurs ; ensuite, qu'un acteur tient un système de raison pour valide à partir du moment où il le perçoit comme plus fort que d'éventuels systèmes concurrents » (Boudon, 2002, p. 149). Dans ces conditions, il y a décision chez un sujet sur la « base d'un système de raisons qui lui paraissent cohérentes et *fortes* ou à tout le moins *bonnes* » (Boudon, op cit. p. 150). C'est dire ici que l'idée princeps est d'interpréter les représentations des études supérieures pour les individus et leurs familles à l'aune des anticipations qu'ils font de la vie.

---

<sup>11</sup> Brevet de Technicien Supérieur. En France, ceci est un diplôme national sanctionnant deux ou trois années d'études supérieures dans un domaine très spécialisé.

## Chapitre III : Méthodologie

La méthodologie utilisée dans ce mémoire est essentiellement qualitative. Dans ce chapitre, après avoir brièvement rappelé le bien-fondé de cette orientation, nous présenterons les grandes étapes de notre démarche. Tour à tour, nous examinerons la question de l'échantillonnage des établissements scolaires et des répondants, du déroulement des entretiens, du traitement et de l'analyse des données.

### 3.1 De l'usage de la méthode qualitative dans notre recherche

Le choix de cette méthode est tributaire des objectifs de recherche que nous nous sommes fixés dès le début de l'étude. Ainsi, faut-il rappeler que nous cherchions à recueillir des informations sur les «représentations» de l'avenir proche, moyen et lointain de jeunes lycéens de milieu social différent. Cet objectif nécessitait avant tout la prise en compte de leur trajectoire scolaire jusqu'en classe de terminale. Le matériau obtenu est formé de *discours* se traduisant eux-mêmes par « des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local» (Miles et Huberman, 2003, p. 11). Notre démarche a consisté à laisser les répondants nous faire découvrir leur expérience, leurs perceptions de leur parcours scolaire et de leur avenir, les liens qu'ils ont tissés entre eux (et qu'ils continuent d'entretenir), leur vision ou leur «intimité» tout court. Pour y arriver, nous avons opté pour la démarche qualitative qui a ceci de particulier : elle assure le décryptage de données fort complexes mais riches notamment celles portant sur les éléments précités.

Avec cette méthode, on entre dans l'univers de compréhension et d'interprétation des réalités sociales du point de vue des acteurs sociaux eux-mêmes ; l'analyse doit également tenir compte du sens et de la signification des acteurs (Poupart, 1997). Dans notre cas, nous avons supposé qu'il était irréaliste de vouloir comprendre les expériences de vie et les représentations sociales des élèves sans les mettre dans une perspective narrative faite par ces mêmes acteurs. Nous espérons parvenir à d'«heureuses trouvailles» qui n'étaient pas

nécessairement contenues dans nos cadres conceptuels de base. Notre credo consistant à «trouver» et non à «prouver», nous nous sommes intéressé à explorer le sens, la compréhension et la signification que les jeunes élèves accordent à leur passé, leur présent et leur futur.

Pour une recherche qualitative, faut-il avoir un cadre conceptuel de base avant d'aller sur le terrain ? Nous ne tomberons pas dans les querelles de chercheurs mais soutiendrons avec Miles et Huberman (2003) qu'il est plus prudent de partir d'un cadre conceptuel comportant «les principales dimensions à étudier, facteurs clés ou variables clés, et les relations présumées entre elles» (p.41). En ce qui nous concerne, nous avons jugé utile d'avoir antérieurement une structure sommaire de notre cadre. Les conclusions des études existantes sur la scolarisation en Afrique ont orienté l'élaboration des groupes de thèmes qui représentaient pour nous un début de construction de «rubriques» et de «catégories» (Van der Maren, 1996). La grille de départ semi-structurée comportait une série de questions ouvertes. Nous savions alors qui et quoi seraient étudiés ou non.

La démarche qualitative se présente sous des formes variées dont l'entretien, utilisé ici comme technique de recherche. Sur le terrain, nous avons réalisé des entrevues individuelles semi-dirigées auprès d'élèves de terminale. L'entrevue individuelle nous a paru pertinente parce qu'elle privilégie le médium de la relation interpersonnelle et a une grande capacité de récolter des informations les plus personnelles et intimes contenues dans la vie des individus. C'est une démarche qui exige que l'attention soit focalisée sur « les représentations et les significations que les acteurs sociaux accordent à leurs activités et à leurs actions » (Comeau, 1994). Faisant état entre autres de la trajectoire scolaire de ces élèves, l'entrevue individuelle s'imposait pour leur permettre de se remémorer les différentes situations qu'ils ont vécues depuis leur enfance jusqu'en terminale. Puisque notre recherche porte sur des représentations sociales et sur des expériences de vie, nous sommes parti du principe qu'il fallait accorder un statut particulier à l'interviewé tel qu'il apparaît chez Michelat cité par Pires (1997, p. 61) : l'enquêté est « porteur de la culture et des sous-cultures auxquels il appartient et il en est représentatif ». Étant

donné que leurs expériences et représentations sont "individuelles" et qu'ils sont mieux placés que quiconque pour les extérioriser, l'entrevue nous a paru incontournable pour accéder à ces informations.

Certes, l'analyse doit se fonder sur les "mots" des acteurs mais nécessite également une prise en compte du contexte social dans lequel ils baignent. Enfin, nous ne perdons pas de vue les limites que pose le recours au qualitatif et à l'entretien en particulier. Par exemple, les risques de survalorisation de soi et d'interprétations erronées des expériences par les acteurs, les difficultés de généralisation à l'ensemble peuvent affecter la fiabilité des données. Pour conclure, nous opposons à ces critiques cette pensée de Poupart (1997, p. 181):

*l'interviewé est vu comme un informateur clé susceptible précisément « d'informer » non seulement sur ses propres pratiques et ses propres façons de penser, mais aussi, dans la mesure où il est considéré comme « représentatif » de son groupe ou d'une fraction de son groupe, sur les diverses composantes de sa société et sur ses divers milieux d'appartenance. Dans cette dernière acception, l'informateur est vu comme un témoin privilégié, un observateur, en quelque sorte, de sa société, sur la foi de qui un autre observateur, le chercheur, peut tenter de voir et de reconstituer la réalité.*

## **2.2 Choix des établissements scolaires**

L'objectif principalement visé était de déterminer les représentations sociales des études supérieures et de les comparer selon la situation socioéconomique des jeunes lycéens. Mais quels lycées choisir ? Pour y répondre, nous avons eu sur le terrain des rencontres avec des personnes-ressources à l'université de Sonfonia et à la direction nationale de l'enseignement secondaire (DNES). Le plus pertinent de ces critères était le statut socioéconomique de l'établissement. Au terme des discussions, deux écoles ont été retenues non sans modifier nos prévisions. Si le lycée privé a été approuvé sans débat, par contre, le lycée public (Lycée Senghor) que nous jugions le plus représentatif des lycées « populaires » a été scindé depuis trois ans à cause de son effectif pléthorique qui devenait ingérable. Nous avons été amené à modifier notre premier choix sur

la foi des données tangibles que nous ont communiquées le Ministère. Nos deux lycées finalement retenus sont le lycée Sainte-Marie (privé) et le lycée Aviation (public) en raison de critères bien définis.

### **3.2.1 Au privé : le lycée Sainte-Marie (LSM)**

D'un côté, nous voulions un lycée privé, élitiste et donc sélectif dont l'accès nécessite très souvent la disponibilité de ressources importantes. Ces conditions se sont appliquées au Lycée Sainte-Marie, un complexe scolaire situé dans la commune de Dixinn. Placée sous l'autorité de la Mission catholique avec une certaine autonomie, cet établissement est « géré par une Institution religieuse appelée Congrégation des Frères du Sacré Cœur de la région du Sénégal» (Bangoura, 2008, p. 36).

Le LSM revêt des caractéristiques qui en ont fait notre choix. C'est un établissement qui reste dans la moyenne générale du privé guinéen en ce qui a trait aux frais de scolarité, soit aux alentours d'un million de francs guinéens par élève et par an (DNES, 2010). Il est le prototype des établissements privés sélectifs du point de vue des frais non directement scolaires exigés aux élèves ; ces frais incluent les conditions minimales d'existence (restauration, frais de participation aux kermesses ou excursions, «faux-frais», etc.) et ne le rendent pas accessibles à toutes les couches sociales. Mais il se distingue particulièrement des autres lycées privés par ses critères de recrutement des élèves et des professeurs. Aussi bien au sein de l'opinion publique que dans les faits, ces critères sont distinctifs et rigoureux. Si les lycées privés guinéens sont accessibles moyennant le paiement régulier de la scolarité et d'autres frais éventuels, au LSM, l'admission est conditionnée à des tests à l'issue desquels les cas de *refoulement* ne sont pas rares. Cela se retrouve dans des discours de nos interviewés qui témoignent avoir eu peur quand ils passaient leur test d'admission. On en déduit que ce n'est pas uniquement en venant d'une famille aux conditions financières aisées qu'on peut y être recruté comme élève. Le dernier élément de distinction porte sur les résultats scolaires enviables que cette école produit dans un contexte de redoublement ou de dégradation du niveau des élèves au niveau national.

### 3.2.1 Le public : le lycée Aviation (LAV)

D'un autre côté, nous étions intéressé par le choix d'une école publique « typique » en tenant compte de son caractère populaire et de sa nature à regrouper des jeunes provenant, pour la plupart, des couches défavorisées. De tous les établissements publics, le lycée Aviation nous a semblé être le mieux indiqué au vu de ses caractéristiques. Il est situé dans la plus grande commune du pays (Commune de Matoto) et accueille par la même occasion le plus grand nombre d'élèves venant des quartiers populaires environnants (Koloma, Yimbaya, Aviation) et parfois même éloignés. Depuis quatre ans, ce lycée est le plus peuplé du pays. Comme partout ailleurs, son caractère public suppose avant tout la *gratuité* de la scolarité. Les autres frais secondaires comme les cotisations scolaires restent supportables dans l'ensemble. Même si le LAV comporte des infrastructures relativement importantes tels les salles de classes, les tables-bancs, l'esplanade, etc., il reste très représentatif des lycées publics populaires du pays. Les effectifs y sont pléthoriques avec une moyenne de plus de 120 élèves par salle de classe. Une élève nous dira d'ailleurs au cours des entrevues que la grandeur et le nombre important des salles de classes ne suffisent pas pour désengorger l'effectif. La direction de l'établissement a décidé de soumettre l'enseignement à un système de roulement par lequel certains groupes pédagogiques étudient le matin et d'autres dans l'après-midi.

Toutefois, en dépit de son caractère populaire, le LAV a bénéficié de certaines grâces particulières. Sa proximité du plus grand camp militaire national, le camp Alpha Yaya Diallo, lui fait gagner du courant électrique pendant la journée. D'anciens élèves du lycée ont réussi à le connecter au réseau Internet gratuit pour l'administration scolaire. A tarif réduit, certains élèves qui savent le faire et qui en ont les moyens, peuvent également surfer sur le Net. Le censeur du lycée en a profité pour numériser un certain nombre de données scolaires ; ce qui est une nouveauté en Guinée mais n'en fait pas pour autant une école non moins populaire.

### 3.3 Échantillonnage des élèves-répondants

Notre souhait était d'obtenir des candidats relevant des trois options existantes dans l'enseignement secondaire guinéen à savoir les sciences sociales, les sciences expérimentales et les sciences mathématiques<sup>12</sup>. Une fois validé le choix des établissements, nous avons commencé par négocier l'obtention d'un «ordre de mission» auprès de la faculté de Sciences sociales à l'université de Sonfonia. Ce papier est d'une grande utilité dans l'administration guinéenne parce qu'il accorde un statut légal à ce que l'on fait et facilite le déroulement de la mission. Il nous a particulièrement aidé dans la suite du processus. L'étape suivante a consisté à rencontrer les proviseurs des deux lycées pour les convaincre de mener la recherche dans leurs écoles. Ils ont été très facilement convaincus et ont bien volontiers accepté de mettre à notre disposition les listes exhaustives des élèves de terminale. Tous les deux proviseurs nous ont laissé la latitude pleine de constituer notre échantillon d'élèves sans qu'ils n'interfèrent. Ils ont déclaré nous rendre entièrement responsable de nos propres choix et qu'ils nous accompagneraient dans la conduite du travail à la hauteur de ce que nous leur demanderions.

Au LSM, il y a quatre classes de terminale dont deux de Sciences mathématiques. Chacune des classes compte en moyenne un effectif de 50 élèves. Les noms des élèves sont disposés par ordre alphabétique dans les listes. Nous en avons extrait une vingtaine par un procédé de «tirage aléatoire systématique» (Van der Maren, 1996). Plus concrètement, nous avons commencé par tirer au hasard un numéro X dans la liste générale de chaque classe. Puis, nous avons déterminé un intervalle de sélection des élèves en fonction du nombre d'unités requises dans l'échantillon. En fin de compte, nous avons sélectionné une vingtaine d'élèves répartis dans les trois options. L'un de nos objectifs de recherche étant d'examiner les différences des perceptions et de l'expérience scolaire selon le sexe, nous avons veillé à inclure dans l'échantillon

---

<sup>12</sup> Plus loin dans l'analyse, nous abrègerons ces options comme suit : Terminale sciences mathématiques (TSM) ; Terminale sciences expérimentales (TSE) ; Terminale sciences sociales (TSS).

un nombre sensiblement égal de garçons et de filles. Populaire, le LAV comptait, quant à lui, pour ses classes de terminales, près de 700 élèves. Nous avons procédé de la même manière pour l'échantillonnage. Évidemment, vu l'effectif, la tâche était plus ardue. Nous avons été informé par la direction que le taux d'absentéisme est plus élevé dans cette école. C'est pourquoi, nous avons élargi notre cible à une trentaine de répondants potentiels.

Combien de personnes fallait-il réellement interviewer ? Pour y répondre, nous rappelons encore que nous désirions connaître le point de vue d'individus sur le déroulement de faits scolaires à travers leurs propres expériences, de «rendre compte de leurs sentiments et perceptions sur des expériences vécues» (Pires, 1997, p. 154) et de leurs anticipations. Trois notions ont guidé notre choix de nombre de répondants : la «diversification», l'«échantillon par contraste» et le «principe de saturation» (Pires, Ibid). Le premier concept se décline en diversification externe et interne. C'est cette deuxième que nous avons appliquée à notre étude. Elle consiste à faire un «portrait global» dans un petit groupe aux caractéristiques sinon homogènes du moins fortement semblables. L'idée était de comparer le privé et le public d'où un échantillon par «contraste». Nous avons opté pour une étude verticale dans les deux écoles, i.e. nous nous sommes donné un intérêt spécifique pour chaque cas pris en lui-même en gardant à l'esprit qu'il doit être comparé aux autres. La limite de nos entrevues a d'abord été conditionnée à l'atteinte de la saturation. Le principe de saturation stipule que *«les techniques de recueil et d'analyse des données ne fournissent plus aucun élément nouveau à la recherche»* (Drapeau, 2004, p. 82) pour *«justifier une augmentation du matériel empirique»* (Pires, 1997, p. 157). Dans notre cas, au bout de 12 entrevues au LSM et 11 au LAV, ce principe était acquis. Il n'importait plus de continuer à dépenser temps, énergie et finances si les informations devenaient redondantes. En clair, la représentativité statistique ne s'imposait pas ici ; c'est la représentativité de chacun des 23 cas qui était pertinente. Outre ce premier principe, notre recherche était déterminée par des contraintes de temps et de disponibilité de ressources. Supposant que le nombre était dûment sélectionné en tenant compte des différences de sexe en particulier, nous nous sommes dit pouvoir dresser un «panorama le plus complet possible» (Pires, Ibid.) de la question de recherche. L'ambition principale du

choix du nombre était d'avoir une diversité de points de vue fondés sur le hasard et pourvus de sens. C'est ce que conseille Deslauriers (1991 : 127) quand il affirme que

*l'échantillonnage consisterait à prélever un nombre de cas suffisant pour nous informer sur l'ensemble. L'important dans la technique de l'échantillonnage, est de faire jouer le hasard au maximum, de façon à ce que chaque unité ait une chance égale d'être choisie.*

Dans notre recherche, le «principe de diversification » a consisté en une opération de prise en compte d'un nombre varié de cas dans la constitution d'un échantillon (Pires, 1997). Elle suppose notamment un «portrait global» d'un petit groupe aux caractéristiques plus ou moins semblables. Nous avons opté pour le principe de diversification en ce sens que nous avons supposé qu'il y a une forme d'homogénéité entre les élèves selon qu'ils soient au public ou au privé. Dans chacun des deux lycées considérés, nous avons fait un choix en nous préoccupant de faire apparaître des cas variés, de manière à obtenir un échantillon qui fasse contraster le discours des filles à celui des garçons.

### **3.4 Profil des répondants**

Le profil des 23 répondants est résumé dans le tableau qui suit. Pour les deux groupes d'élèves, nous y avons présenté près d'une dizaine de caractéristiques notamment l'âge, le sexe, la scolarité et la profession des parents ou encore les cas de confiage.

**Tableau I : Profil des répondants**

|   |  | <b>PRIVE</b> | <b>PUBLIC</b> |
|---|--|--------------|---------------|
| <b>Âge moyen</b>                          |  | 18 ans       | 23 ans        |
| <b>Sexe</b>                               | garçon   | 6            | 6             |
|   | filles   | 6            | 5             |
| <b>Confiage</b>                           | garçon   | 3            | 4             |
|   | filles   | 1            | 4             |
| <b>Durée moyenne du parcours scolaire</b> |  | 13 ans       | 15 ans        |
| <b>langue d'usage</b>                     | français                                       | 4            | 0             |
|   | langues nationales                             | 1            | 8             |
|   | français et langues nationales                 | 7            | 4             |
| <b>Situation matrimoniale</b>             | célibataire sans enfant                        | 12           | 6             |
|   | Père ou mère célibataire                       | 0            | 3             |
|   | mariée   | 0            | 1             |
|   | fiancé(e)                                      | 0            | 1             |
| <b>Scolarité du père</b>                  | Aucune   | 0            | 7             |
|   | Études primaires complètes                     | 0            | 1             |
|   | Secondaire. 1 <sup>er</sup> cycle              | 0            | 0             |
|   | Secondaire complété                            | 0            | 0             |
|   | Études universitaires complètes                | 12           | 2             |
|   | NSP  | 0            | 1             |
| <b>Scolarité de la mère</b>               | Aucune   | 1            | 9             |
|   | Études primaires complètes                     | 0            | 0             |
|   | Secondaire. 1 <sup>er</sup> cycle              | 3            | 2             |
|   | Secondaire complété                            | 2            | 0             |
|   | Études universitaires complètes                | 6            | 0             |
| <b>Profession du père</b>                 | Fonctionnaires                                 | 4            | 0             |
|   | Petit ou grand commerce                        | 1            | 2             |
|   | Directeurs et cadres administratifs supérieurs | 3            | 0             |
|   | Corps professoral                              | 1            | 1             |
|   | Paysannerie                                    | 0            | 4             |
|   | Gérants  | 0            | 1             |
|   | NSP  | 1            | 1             |
|   | Professions libérales                          | 2            | 2             |
|   |  |              |               |

|                              |                                  |           |           |
|------------------------------|----------------------------------|-----------|-----------|
| <b>Profession de la mère</b> | Petit ou grand commerce          | 3         | 5         |
|                              | Cadres administratifs supérieurs | 3         | 0         |
|                              | Fonctionnaires                   | 1         | 0         |
|                              | Gérants                          | 2         | 0         |
|                              | Paysannerie                      | 0         | 4         |
|                              | ménagère                         | 2         | 0         |
|                              | Corps professoral                | 1         | 1         |
|                              | Couturière                       | 0         | 1         |
| <b>Décédés</b>               | Père                             | 2         | 6         |
|                              | Mère                             | 0         | 1         |
|                              | <b>NOMBRE DE REpondants</b>      | <b>12</b> | <b>11</b> |

Le tableau ci-dessus montre que les élèves des deux groupes ont, comme nous l'avions anticipé, des profils sociaux significativement différents. L'âge est la première source de distinction. Les élèves du privé sont nettement plus jeunes (18 ans en moyenne) que leurs homologues du public (23 ans en moyenne). On remarque aussi que ceux du public ont des expériences variées de vie d'union avec un conjoint. Certains d'entre eux ont même eu des enfants au début de leur scolarité secondaire. Au privé, il apparaît qu'aucun élève n'a encore débuté une vie de couple.

Pour ce qui est de la scolarité des parents, les données indiquent que les pères des élèves du privé ont toujours une formation universitaire ; au public, on s'aperçoit que près des 2/3 des élèves ont un père qui n'a pas de culture scolaire. L'écart est d'autant plus net lorsqu'on s'intéresse à la scolarité de la mère. La moitié des élèves du LSM ont leur mère ayant terminé des études à l'université ; dans le cas contraire, celle-ci s'est limitée soit au lycée, soit au collège. Elle demeure très rarement sans instruction. Par contre, au public, en dehors de deux élèves dont la mère a terminé le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, tous les autres ont une mère sans instruction aucune.

Les emplois occupés par les parents semblent être corrélés au niveau de scolarité et montrent que les élèves des deux établissements sont issus de milieux sociaux variés. L'établissement scolaire semble être un bon proxy à la classe sociale. Au privé, en effet les élèves sont principalement issus de familles

où le père est salarié de haut ou de moyen acabit, à l'échelle du pays. Ce dernier travaille en général soit dans les secteurs stratégiques (banque, DAAF) soit dans l'administration générale. Le profil d'emploi des mères reste plus ou moins éclaté. On y retrouve à la fois des postes intéressants (trésor public, inspection de finances), du commerce de gros (de voitures par exemple) ou encore des gérantes de services. Chez le père ou la mère, on note une relative présence d'enseignants. Au public, en revanche, les activités dominantes des pères sont les travaux d'agriculture traditionnelle et le commerce. Quant à la mère, elle exerce des activités relevant du secteur informel notamment le petit commerce de détail.

Deux éléments liés au statut des parents méritent d'être relevés. En premier lieu, le métier d'enseignant occupe la même proportion au privé et au public. Ensuite, on est frappé par le nombre élevé d'orphelins au public et ce, pour plus de la moitié des cas. En fait, certains répondants déclarent que leur père est décédé quand ils étaient tout jeunes et ne l'ont même pas connu.

Nous terminons cette présentation du profil en disant sommairement un mot sur le statut de l'élève dans sa famille. Le tableau indique que des cas de *confiage* ne sont pas rares dans les groupes de jeunes même s'il est plus fréquent parmi les enfants scolarisés au public. Ce phénomène consiste en

*un placement d'enfants par leurs parents dans une autre famille ...pour des causes diverses : maladie, décès, divorce, séparation des parents, entraide familiale, socialisation/éducation (au sens général du terme), renforcement des liens familiaux (de parenté ou d'alliance) (Pilon, 2003 :5).*

### **3.5 Déroulement des entretiens**

La conduite proprement dite des entrevues s'est tenue d'abord au LSM puis au LAV. Il n'y a pas eu de motivation particulière à commencer le travail dans l'un ou l'autre des établissements. Notre banque de répondants était maintenant disponible, du moins sur papier. Dans chaque école, le surveillant général s'est chargé de passer dans les classes pour les identifier un à un ; il les

a conviés à une rencontre avec nous à l'heure de la grande pause qui dure de midi à 13h. Nous nous sommes tous retrouvés dans une salle de classe isolée à l'abri du contrôle de la direction de l'école. Tout le contenu de la recherche a été expliqué aux participants tout en insistant surtout sur deux aspects importants que sont :

**La confidentialité et la libre participation** : Il a été notifié aux élèves que leurs propos seraient enregistrés sur support électronique (qui leur a été effectivement présenté) mais resteraient strictement confidentiels ; rien ne « filtrerait » ni au niveau de leurs parents ni du personnel (encadreurs et professeurs) de leur école. Mieux, leurs noms "authentiques" ne seront mentionnés à aucun endroit du rapport final. Nous avons ajouté qu'ils avaient le droit de porter plainte contre nous s'ils retrouvaient leurs noms dans une section du rapport sans nous en avoir expressément donné l'accord auparavant. Ils ont été également informés qu'ils pourraient se retirer de l'entrevue à tout moment sans aucune conséquence. Leur consentement à la recherche serait, donc, *libre*.

**La nature, l'objet et les objectifs de l'étude** : cette présentation s'est révélée particulièrement importante car nous avons découvert plus tard que presque aucun d'entre eux ne s'était prêté à des questions d'enquête par le passé. Nous les avons informés de ce que nous comptons faire avec eux. Ils ont compris qu'il s'agissait d'un entretien (une « causerie ») et non d'un interrogatoire. Nous leur avons indiqué que chaque entrevue devrait durer entre 30 et 60 minutes, qu'ils ne seraient pas rémunérés mais que nous pourrions assurer leurs frais de transport s'il advenait qu'ils se déplaçaient -spécialement- pour venir passer l'entrevue. Évidemment, nous leur avons garanti que les règles élémentaires de sociabilité exigeaient au moins que des rafraîchissants avant, pendant ou après les entrevues leur soient pris en charge. Bref, nous estimons avoir respecté - dans les moindres détails- les exigences de l'éthique en recherche à travers des explications explicites livrées aux répondants.

La clarification des conditions de participation aux entrevues et du déroulement de celles-ci a porté juste. Réticents au départ lorsqu'ils ont été "convoqués" par le surveillant général, les élèves se sont sentis en confiance

après notre exposé et la série de réponses à leurs questions. Nous nous sommes entendus que c'était à eux d'indiquer l'heure et le lieu qui leur conviendraient pour la tenue des entretiens, attendu que nous étions prêt à respecter leurs choix. Toutefois, nous avons émis le souhait de ne pas réaliser lesdites entrevues aux domiciles des répondants afin d'éviter toute gêne ou influence éventuelle d'un parent, d'un tuteur ou d'un membre quelconque de la famille. Tous étant munis des téléphones portables, ils ont communiqué leurs numéros pour parer aux possibilités d'empêchement, d'imprévu ou de retrait de la personne. A tour de rôle, nous les avons enregistrés dans notre agenda pour une période de trente jours ouvrés compris entre le 1<sup>er</sup> mars et le 10 avril 2010. Il nous fallait nécessairement avoir clos les entrevues avant fin avril pour être sûr de ne pas entraver leurs plans de préparation du baccalauréat lequel devrait avoir lieu au mois de mai. Mais nos prévisions sont allées au-delà ; les entrevues se sont poursuivies jusqu'au 1<sup>er</sup> mai.

La collecte a commencé par un pré-test chez deux élèves de notre bassin de répondants. Nous avons transcrit les deux entrevues sitôt que nous les avons conduites puis les avons soumises à notre Directrice de recherche pour des critiques. Elle a réagi en indiquant que «les réponses étaient très brèves», nous a enjoint à «laisser des silences s'installer dans la conversation»; à ne pas "mitrailler" les interviewés de questions, à les laisser répondre, à les relancer et enfin à ne pas passer directement à la question suivante. Les deux premières entrevues ont alors été considérées comme des exercices pour la suite et n'ont pas été prises en compte dans l'analyse.

Les travaux ont repris le 10 mars. A une forte majorité, les élèves ont accepté que nous les interviewions soit dans l'enceinte même de l'école soit à ses abords. Le principe moteur étant de ne pas perturber leurs études, les entrevues devaient avoir lieu soit entre midi et treize heures, soit le soir après les cours. Afin d'amoindrir les risques de biais que pourrait engendrer la présence des autorités scolaires, nous avons eu l'accord de mener les entrevues dans une salle fermée que nous gérons personnellement au sein même de l'établissement. Cette démarche était essentielle pour maintenir un climat de confiance avec les répondants. Lorsque les bruits y étaient insupportables, nous

avons été obligés de nous retirer carrément de l'école. Nous venions à l'école à la date et à l'heure proposées et procédions aux entrevues une à une jusqu'à épuisement de la liste consignée dans l'agenda. Au cours du processus, 4 élèves nous ont signifié leur indisponibilité ; nous avons été contraint de les substituer par d'autres qui étaient sur la liste d'attente.

Toutes les entrevues réalisées au LSM l'ont été en français. Les élèves faisaient montre d'une aisance de compréhension du sens des questions et de réponse à ces questions. En revanche, au LAV, des difficultés réelles de communication constatées auprès de certains élèves nous ont obligé à conduire quelques entrevues en langues locales, soit en soussou, soit en malinké, parlées par les élèves concernés par cette situation. Ayant la chance de maîtriser lesdites langues, nous avons personnellement mené toutes les entrevues sans recourir à un service d'interprète. En retour, les élèves ont fait quelques commentaires.

### **3.6 Commentaires des interviewés :**

Comme nous l'évoquions plus haut, le climat de confiance que nous avons veillé à instaurer a été concluant. Toutes nos entrevues sont allées jusqu'à terme sans le moindre cas de retrait. La question finale que nous posions aux répondants était de savoir s'ils avaient des interrogations particulières ou des commentaires généraux. Si certains déclaraient n'avoir rien à ajouter, d'autres se sont montrés plus diserts, indépendamment du fait qu'ils soient au privé ou au public. Très décontractée, Mama juge que de telles discussions sont à multiplier

*Vraiment c'est une chose qui est très très intéressante. Je termine par une conclusion : si réellement on reste à faire des choses comme ça, alors l'éducation guinéenne serait très très développée. Savoir l'état des enfants à propos de leurs études, de leur soutenance (sic!), la capacité des parents, aider les enfants à savoir ce qui les attend demain et toujours leur demander ce qu'ils veulent demain si le destin leur permet. » (Mama, Public, F. 18 ans).*

Son condisciple, Mamady ne répond pas tout de suite à la première question de l'entrevue, il est satisfait de faire partie de l'échantillon

*Bon, avant de répondre directement à votre question, j'aimerais aussi vous dire que c'est un grand plaisir pour moi d'être devant vous. Parce que je ne sais pas pourquoi la chance est tombée sur moi? Or, je ne suis pas le seul élève du lycée. Vous êtes parti d'une liste de base dans laquelle figurait mon nom. C'est une grande chance pour moi» (Mamady, Public. G. 22 ans).*

Au privé, le plaisir de parler de soi pour la première fois est mis de l'avant :

*J'ai vraiment presque tout dit, je pense. Je pense que j'ai dit l'essentiel et cela me fait vraiment du plaisir de parler comme ça, puisque c'est la première fois. En plus comme j'ai dit, j'aime beaucoup parler, mais j'aime parler franchement aussi » (Bangaly, Privé, G. 19 ans).*

Dans un discours plus ou moins philosophique, on retrouve le même sentiment chez Aliou, doublé d'un intérêt de l'entrevue à permettre de mieux s'orienter dans la vie

*Je pense que ce que je fais là, je ne l'ai jamais fait, c'est-à-dire parler de ma vie, de mes ambitions, de ce que je fais, de ce que je vais faire. Mais comme mieux vaut discuter d'un problème sans le résoudre que de le résoudre sans en avoir débattu, je pense que ça permet à mon idéal de briller, de voir comment l'objectif est loin, comment le chemin est périlleux et me dire que je l'atteindrai» (Aliou, Privé, G. 18 ans).*

Enfin, on retrouve tout l'intérêt de mener des discussions avec des élèves même si on n'est pas très surpris du contenu

*Je pense que tout ce que tu m'as dit, toutes les questions que tu m'as posées, c'est important, c'est essentiel; je m'attendais à ce genre de questions » (Oumou, Privé, F. 18 ans).*

### **3.7 Outil de collecte**

Les données de terrain du présent mémoire ont été colligées au moyen d'entrevues dont la grille (cf. annexe) était bâtie autour de six (6) grandes rubriques. Cette grille devrait nous aider a) à retracer tout le parcours scolaire

de l'élève, soit de la première année (ou maternelle si cela s'applique) à la classe de terminale et b) à fournir des orientations sur leurs anticipations à court, moyen et long termes. Voici le descriptif sommaire des 6 rubriques :

1. **Origine sociale de l'élève** : déterminer le milieu familial dont l'enfant est originaire. Plus particulièrement, nous étions intéressé à connaître son histoire familiale, l'occupation et la scolarité de ses parents ou de son tuteur.
2. **Expériences et parcours scolaire** : retracer le parcours scolaire de l'élève, i.e. de la première année (ou maternelle si cela s'applique) à la classe de terminale. Pour chaque niveau scolaire, nous cherchions à explorer à la fois ce que l'élève retenait comme bons et mauvais souvenirs, les difficultés rencontrées et stratégies déployées pour y faire face, mais aussi à les modalités de prise en charge durant la scolarité. Nous avons également veillé à évoquer, s'il y en a eu, les incidents survenus au cours de leur cursus scolaire. Cette section cherchait, enfin, à déterminer les agents de la prise de la décision pour chaque fait majeur de la vie de l'élève.
3. **Projets de vie /anticipations du futur** : Les étudiants ont été interrogés sur leurs projets de vie après la classe de terminale. Dans les détails, nous leur avons posé des questions portant sur les motivations de poursuivre à l'université, le lieu de formation envisagé, l'option ciblée et les projets de carrière.
4. **Représentations de la valeur de l'éducation et du système scolaire guinéen** : Dans cette rubrique, l'ambition était de cerner ce que les élèves pensent du système éducatif guinéen notamment de la valeur des certificats et diplômes que le système délivre de même que les problèmes qui l'affectent.
5. **Représentations de la réussite individuelle/sociale et des facteurs de réussite** : en gros, les questions ont tourné ici autour du profil d'un homme ou d'une femme qui a "réussi" tel que perçu par le répondant ou sa communauté. L'enquête devrait nous définir également les canaux qu'on emprunte pour réussir.

### **3.8 Transcriptions des entrevues et codage des données**

Au terme des entrevues, six étudiants de l'université de Sonfonia (Conakry), sur la base de l'excellence de leurs résultats, ont été engagés individuellement pour assurer les transcriptions. Ils se sont réparti les 6 premières entrevues et m'ont livré les textes au bout d'une semaine. Dans le but d'en tester la fidélité, je me suis personnellement chargé de la vérification en comparant les discours enregistrés aux textes transcrits. Cependant, toutes les premières transcriptions "tests" ne m'ont pas satisfait pour cause soit de reformulations de mots de l'enquêté dans ceux du transcripteur, soit pour omissions entières de propos, soit enfin en raison d'entrevues transcrites à la manière des SMS, donc inexploitable. Je les ai fait refaire par d'autres étudiants et ai eu des résultats concluants. Dans les cas où quelques erreurs se sont fait constater dans leurs textes, ce n'était pas de nature à altérer l'originalité des discours. Ce sont ces trois étudiants qui se sont chargés de la transcription de l'ensemble des 23 entrevues.

Nous n'avons pas attendu que toutes les transcriptions soient terminées pour commencer à exploiter les données. A mesure que les étudiants nous faisaient parvenir les textes, nous en faisons le codage. Comme on peut s'en douter, les corpus étaient volumineux : les textes transcrits ont généré près de trois cents pages en tout. Ceci nous a incité à recourir à un logiciel spécialisé pour la codification des données, en l'occurrence le QDA Miner. Ce logiciel offre l'avantage de coder des données textuelles, d'annoter, d'extraire et de réviser des données et des documents codés.

Le codage est une activité qui consiste à répertorier, désindividualiser, regrouper et étiqueter tous les segments significatifs qui se ressemblent dans les différents discours et ce, quelle que soit leur place (Deslauriers, 1991 ; Paillé, 1996). Nous avons commencé en tout premier lieu par une réécoute de l'ensemble des entrevues. Sur la base de cet exercice et de notre grille d'entretien, nous avons constitué la liste provisoire des catégories et rubriques. Nous avons trouvé que l'usage du codage mixte était plus judicieux parce que la grille de départ comportait une liste de thèmes et concepts que

nous avons progressivement ajustés soit par fusionnement, soit par division, soit par rajout d'autres codes.

La conception d'un lexique nous a semblé essentielle pour avoir non seulement «des définitions opérations claires [...] de sorte que nous puissions les attribuer de façon univoque tout au long de notre étude» (Miles et Huberman, 2003, p. 125) mais aussi pour permettre un codage constant des entrevues. Dans les textes, nous avons vu que les unités de sens étaient contenues aussi bien dans de simples mots ou locutions que dans des phrases ou paragraphes entiers. Le logiciel utilisé peut aisément faire ressortir et trier toutes les données que couvre un segment ; en conséquence, il est arrivé –lorsque cela s'est avéré nécessaire- que nous utilisions plus d'un code pour une unité de sens.

Quant à la nature des codes, nous avons utilisé des valeurs qui étaient le plus proche possible des données. A titre d'exemples pris au hasard, nous pouvons citer «profil fratrie» qui désigne «le parcours ou la situation des frères ou sœurs aînés». Parfois, nous n'avons pas hésité non plus à reprendre certains concepts-clés usités par les informateurs eux-mêmes tels «enfants à charge» pour indiquer que le répondant est déjà père/mère.

Le codage a consisté en trois phases. La première a porté sur huit (8) récits pertinemment triés. En effet, le choix de ces récits ne s'est pas fait à «l'aveuglette» ; au contraire, pour éviter une «saturation artificielle» de la liste des codes (Van der Maren, 1996), nous avons sélectionné le  $\frac{1}{3}$  du matériel de manière très différenciée à travers le type d'école, l'origine familiale, le sexe ou l'expérience vécue. C'est à ces cas que nous avons appliqué la grille de départ. Une première grille stabilisée a été obtenue au bout du codage du 8<sup>e</sup> texte. Nous avons trouvé que cette grille était bien «robuste» (Van der Maren, *ibid.*) et applicable aux autres récits du corpus. Naturellement, entre le premier et ce 8<sup>e</sup>, il y eut de nombreux ajustements progressifs. Ainsi, dans la seconde phase, nous avons effectué un recodage sur ce 1<sup>er</sup> tiers du matériel à la lumière de la première grille stabilisée pour obtenir une nouvelle grille finale. En dernier ressort, nous avons appliqué cette grille à l'ensemble du matériel en prenant en compte les ajustements nécessaires.

### 3.9 Traitement et analyse des données

Le codage final retenu dans ce mémoire a été effectué sur la base de cette grille. C'est une grille qui reprenait essentiellement les thèmes inscrits dans notre guide d'entretien. Quatre nouveaux concepts/thèmes ont émergé à la suite du codage. Ce sont : l'expérience extrascolaire, les perceptions de soi-même, l'influence des "alters" et les projets non scolaires.

Signalons que nos codes demeurent très généraux, très descriptifs dans le but «de classer les données et de procéder à une [...] mise en forme afin de se retrouver» (Deslauriers, 1991, p. 70). A première vue, on est heurté de ne pas retrouver en eux de vraies «thématiques». Nous répondons que c'est fait à dessein et motivé par deux raisons. La première est que nous craignons de glisser rapidement dans l'interprétatif dès la phase de codage avec les risques de faire entorse au sens des discours. La seconde est que nous avons estimé que si la «thématisation» (Paillé et Muchielli, 2006, p. 161) peut se retrouver dans la codification, elle ne s'y identifie pas pour autant ! Pour nous, notre codage a atteint son objectif dans la mesure où nous avons de larges photographies de nos données que le logiciel sélectionné pourra nous aider à regrouper ou à subdiviser.

La visée de notre recherche étant comparative, nous avons évolué de manière transversale thème par thème. Comme nous l'avons mentionné plus haut dans le principe de «diversification», autant le privé a été comparé au public, autant nous sommes resté attentif à la nature des discours des filles et des garçons dans chaque école. Dans la restitution des données qui suit, nous avons procédé à une condensation des résultats de l'analyse autour de deux grands axes : ***l'expérience scolaire et extrascolaire et les anticipations du futur***. Nous les présenterons de manière transversale à l'aune du type de lycée fréquenté (proxy de l'origine sociale) et du sexe des répondants. L'expérience scolaire correspond à la manière dont les élèves ont construit les différentes étapes de leur propre subjectivité, c'est-à-dire comment ils s'approprient « l'intégration de la culture scolaire, la construction de stratégies sur le marché scolaire, la maîtrise subjective des connaissances et des cultures qui les

portent » (Dubet et Martucelli, 1996, p. 13). L'expérience que nous ciblons ici est relative à la trajectoire partant du primaire (ou de la maternelle) au lycée. S'y retrouvent, entre autres, les difficultés antérieures endurées, les stratégies de débrouille ou encore les moments de la vie des élèves que ces derniers considèrent meilleurs ou pires.

Les anticipations portent sur les projets de vie -peu importe leur degré de précision ou de pertinence- que développent les élèves et qui définissent leurs conduites en cours (Doray et al, 2009). Elles comprennent une mosaïque de contenus "post-bac " notamment le programme envisagé pendant les premières vacances d'après-bac, le type d'université et le lieu de formation souhaités, le cas échéant, la filière et la durée de formation prévues, le type d'emploi envisagé ou de la carrière ambitionnée. Il est également question des projets non scolaires parallèles aux études ou prévus pour plus tard. Nous nous intéressons bien sûr à l'attente que les élèves ont des études, à la valeur qu'ils accordent au diplôme et à leur motivation de « persévérer ». Mais auparavant, nous ferons un survol sur le contexte scolaire guinéen.

## **Chapitre IV : Présentation et analyse des données**

Ce chapitre est le plus long du mémoire. Il commence par une présentation sommaire du contexte scolaire guinéen. Ensuite, il brosse les expériences scolaire et extrascolaire des élèves des deux lycées. Dans les détails, il sera question des disparités de parcours, d'environnement scolaire, familial et d'activités extrascolaires. La deuxième partie du chapitre présente et analyse les variétés de perception du futur chez les jeunes.

### **4.1 Contexte scolaire guinéen**

Notre recherche porte sur la Guinée, un pays d'Afrique occidentale dont la capitale est Conakry. Le pays a recouvré son indépendance politique de la tutelle française en 1958. Peu après, en 1959, de grandes réformes furent entreprises pour accroître « les capacités techniques et technologiques du peuple et pour le bonheur du peuple tel que défini par l'idéologie politique de l'époque. Pour cela, il fallait ramener l'école au niveau du peuple à la différence de l'école coloniale qui enseignait mais n'éduquait pas. L'école nouvelle était ainsi ouverte à tous les enfants sans distinction d'origine sociale ni de sexe » (Baldé, 2009, p. 81). Le premier régime politique inspiré du modèle socialiste s'est étendu sur 26 ans. Il a été caractérisé surtout par l'utilisation des langues nationales dans le système d'enseignement et par la scolarisation de masse. A l'aube de la 2<sup>e</sup> république en 1984, le pays opta pour une voie plus libérale marquée par la libre initiative et l'implication des institutions financières internationales (FMI, Banque mondiale) qui étaient bannies par le passé. Mais comme partout un peu en Afrique, les prêts et appuis accordés par ces institutions sont assortis de conditions dont le faible recrutement des sortants d'université au sein de l'effectif de la fonction publique. Dès cette année de changement de régime, il fut convoqué une Conférence Nationale de l'éducation qui visait trois objectifs à savoir : la restructuration du système éducatif (a), l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation (b) et le renforcement des capacités de gestion, de planification et d'administration (c). La loi de promotion de l'enseignement privé a été également promulguée en cette année régie par les dispositions de l'Ordonnance N°0300/PRG/84 du 27 octobre 1984. Si à cette

époque, l'enseignement public général était suffisant pour contenir la plupart des enfants guinéens, l'accroissement de la population scolarisable associé à l'insuffisance des infrastructures a vite permis au privé de s'imposer. Rien qu'en 2005, les chiffres n'étaient pas négligeables. La part du privé était de 98% au préscolaire, 54% au primaire pour la ville de Conakry en 2005, de 6% pour les régions de l'intérieur du pays. Au secondaire (collège et lycée), le privé occupe 11% de l'effectif général (SSP, 2006).

Pour ce qui est de la structure de l'éducation formelle, il faut dire que le système scolaire et universitaire guinéen s'étale sur quatre niveaux consécutifs de formation en fonction du niveau de connaissance recherché : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. En raison de l'objet d'étude de notre recherche, nous ne retiendrons que l'enseignement primaire et secondaire. L'enseignement primaire (ou élémentaire) guinéen est ouvert à tous les enfants ayant l'âge de sept ans. Il compte trois niveaux/cycles de deux ans : le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen. La loi interdit le redoublement à l'intérieur d'un cycle mais l'admet par contre entre deux cycles. Le primaire est sanctionné par un examen intitulé Certificat d'Études Primaires (CEP) qui donne accès au secondaire. Celui-ci comporte deux cycles consécutifs : le collège et le lycée. Le collège commence par la 7<sup>e</sup> année et s'étend sur 4 ans jusqu'en classe de 10<sup>e</sup> année. Comme le primaire, il est validé par un examen, le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC ou Brevet) qui constitue le «ticket» d'accès au lycée.

Jusqu'en 2005, une fois qu'ils y arrivaient, les élèves commençaient le lycée par la 11<sup>e</sup> A, passaient le «bac»<sup>1</sup> en 12<sup>e</sup>, le «bac» 2 en terminale. Mais depuis cette année-là, il y a un baccalauréat unique en terminale dénommé «baccalauréat d'enseignement secondaire général» ou « bac » tout-court qui sanctionne toutes les études pré-universitaires. Comme on peut le constater, la durée normale du cycle pré-universitaire guinéen est de 13 ans. Au lycée, trois filières ou options sont à choisir par les élèves à partir de la 11<sup>e</sup> A : Sciences expérimentales (SE), Sciences mathématiques (SM) et Sciences Sociales (SS). Cette création remonte à 1987 et «répondait aux nouvelles finalités assignées à l'éducation par la conférence nationale de mai-juin 1984 » (EGE, 2008, p. 37).

Normalement, l'orientation dans l'une ou l'autre de ces filières a lieu avec l'appui du conseiller à l'orientation, du professeur principal ou du parent. Mais en réalité, s'il peut arriver que le parent guide son enfant comme on le verra chez certains, la procédure est plutôt très aléatoire dans l'ensemble car les services chargés à l'orientation sont plutôt très défaillants. Officiellement en Guinée, le calendrier scolaire pour le pré-universitaire s'étend d'octobre à juin mais en raison des perturbations socio-politiques (grèves, crises politiques), ce calendrier est très peu respecté.

Au cours des vingt dernières années, le système éducatif guinéen a connu de profondes restructurations à travers différents programmes sectoriels de l'éducation. On a noté une augmentation du taux brut de scolarisation (TBS) qui a vu les chiffres passer de 1990 à 2007 de 34% à 79% au primaire, de 12 à 43% au collège et de 5 à 23% au lycée. Au primaire, le taux net de scolarisation (TNS) était chiffré à 65% en 2007. Mais il ne faut pas perdre de vue que ce chiffre global comporte quelques écarts non négligeables selon le sexe, le lieu de résidence (rural ou urbain) ou selon les régions (capitale ou intérieur du pays). Par exemple, de 2002 à 2006, le TBS des filles au primaire est passé de 59 à 71% contre 79% à 86% chez les garçons. Pour la période considérée, le TBS était de 63% pour les filles, de 81% en ville contre 51% en milieu rural, de 124% à Conakry contre 62% à Kankan (UNESCO, 2008). Les chiffres indiquent également un fort taux de redoublement. Au primaire, les examens de fin d'année 2006-2007 « ont mis en évidence un taux d'échec de l'ordre de 70% confirmant ainsi le faible coefficient de l'efficacité interne du sous-système qui atteint à peine les 40%. Ainsi 60 à 70% des élèves quittent l'école primaire en situation d'échec puisqu'ils n'ont pas pu entrer dans le secondaire et n'ont, en fin de scolarité, ni acquis de connaissances significatives, ni développé de savoir-faire utiles » (EGE, Id., p. 26).

Au secondaire, selon les données du SSP (2006), de 1999-00 à 2005-06, les effectifs de l'enseignement secondaire sont passés de 196 651 à 478 364, soit une augmentation de 281 713 pour l'ensemble. Le taux d'accroissement moyen annuel est de 24% (garçons + filles) et 35% pour les filles. En zone rurale, ces effectifs sont passés de 41 952 à 107 026 soit une augmentation de

65 074 au total tandis que les filles sont passées de 8 553 à 32 055 soit une augmentation de 23 502. Le taux d'accroissement moyen annuel est de 26% pour l'ensemble et 46% pour les filles. En zone urbaine, les effectifs sont passés de 154 699 à 371 338 soit une augmentation de 216 639 au total. Le taux d'accroissement moyen annuel est de 23% pour l'ensemble et 33% pour les filles. Les établissements pour la même période sont passés respectivement de 174 à 287 avec un accroissement moyen annuel de 11% en zone rurale ; 225 à 506 avec un accroissement moyen annuel de 21% en zone urbaine. En dépit des efforts pour rehausser leur effectif, les filles sont encore moins scolarisées que les garçons malgré les multiples efforts fournis à tous les niveaux (29% contre 57 % de TBS). Au niveau des régions, Conakry (61%) est mieux scolarisée que toutes les autres. Kankan avec 19% est la moins scolarisée.

## **4.2 Les expériences scolaire et extrascolaire au public et au privé : disparités tous azimuts**

Comment a-t-on traversé les différentes phases de sa vie scolaire ? Cette question est le nœud de la présente section. Nos données nous font découvrir une variété d'histoires et de parcours différenciés selon que l'élève soit du lycée privé ou du public. La présentation qui suit s'intéressera au parcours scolaire depuis ses débuts -c'est-à-dire la maternelle pour certains, le primaire pour d'autres- jusqu'à la classe de terminale. De nature variée, les expériences peuvent se résumer principalement à deux espèces nourries à l'interne par des sous-groupes. Au privé, nous avons constaté que, malgré quelques nuances, l'idéal type de parcours est un parcours "rectiligne" et relativement "homogène" alors que les élèves du public ont, dans l'ensemble un itinéraire "accidenté" et plus "composite". Nous les caractériserons selon le statut d'école et selon la nature ou durée de la trajectoire.

### **4.2.1 Les parcours : deux mondes différents**

#### ***4.2.1.1 Les parcours au privé : rectilignes et homogènes***

La « trajectoire-type » des élèves du privé commence d'abord par la maternelle (privée) et se poursuit dans le secteur privé jusqu'à la classe de terminale. La maternelle dure deux ou trois ans et, selon les cas, peut être suivie du primaire dans la même école ou dans une autre école privée. Si Pauline et Oumou sont restées dans la même école pour tout le primaire, Kalil, Fodé, Maciré et Koto ont été contraints de changer d'établissement, d'aucuns en raison de déménagement de la famille, d'autres parce que l'école primaire de départ a un cycle incomplet. Essentiellement, la scolarité a lieu à Conakry mais même si la famille déménageait à l'intérieur du pays, l'élève continuera toujours à fréquenter le privé. C'est le cas de Maciré qui a passé une année à Fria dans une école privée.

Les élèves que nous avons interrogés au LSM ont débuté leur cycle primaire au cours de l'année scolaire 1997-1998. Ils ont passé le CEP en juin 2004 et aussitôt qu'ils l'ont obtenu, en général, ils ont quitté leurs anciens

établissements. Très souvent, à l'initiative des parents, le choix est porté sur le Collège Sainte-Marie. La procédure d'orientation est identique ; pour être inscrit à Sainte-Marie, il faut avoir réussi le test de sélection. Tous nos élèves déclarent l'avoir réussi après une préparation minutieuse préalable de crainte de ne pas y être admis. Le collège est un enseignement général d'une durée de quatre ans et est sanctionné par un examen appelé Brevet Élémentaire du Premier Cycle (BEPC). S'inscrivant dans une dimension chronologique similaire, nos élèves ont réussi leur BEPC en 2007.

Le brevet en poche, les élèves s'en vont au lycée, en l'occurrence au LSM. Pour les élèves qui ont passé le collège à Sainte Marie, il n'y a pas de raison d'aller ailleurs :

*Sans transition, j'ai continué ici au lycée sainte marie; je n'ai pas discuté avec le "Vieux" (le père); c'est une suite logique. Tu as commencé, tu continues. C'était pas logique de quitter» (Aliou, Privé, G. 18 ans).*

Bénéficiant de la confiance de l'école, ils continuent directement au lycée sans autre épreuve (test). Par contre, ceux qui viennent d'un autre collège passent leur test et s'inscrivent en classe de 11<sup>e</sup> dans l'une des trois (3) filières, Sciences Maths, Expérimentales ou Sociales. En règle générale, les motivations de choix de ces filières sont tributaires de trois facteurs à savoir les aptitudes valorisées par chacun par le passé (au primaire et au collège), l'effet d'entraînement de la part des pairs et enfin les aspirations futures.

L'âge moyen des élèves interrogés au privé est de 18 ans et reflète le caractère rectiligne du parcours typique au privé. En effet, quasiment pour tous les élèves, qu'on ait passé une partie de sa scolarité hors du pays ou non, l'accès à la classe de terminale intervient sans avoir enregistré le moindre retard dû à un redoublement ou à un quelconque abandon. Koto en est le prototype presque parfait. Il a commencé ses études par la maternelle à l'âge de quatre ans, a appris tôt à parler le français avec parents, fratrie et amis, s'est vu passer le CEP et le BEPC sans anicroche, s'est retrouvé au lycée sur la même lancée du modèle rectiligne.

#### **4.2.1.2 Les parcours au public : multifformes et chaotiques**

Si les parcours des élèves du privé sont très homogènes, ceux du public sont en revanche bien « escarpés ». Du point de vue du type d'école fréquenté, on distingue des cycles tout publics et des cycles mixtes, ces derniers étant toutefois les plus nombreux. Le «tout public» exclut d'office la maternelle et commence par la première année du primaire. Le lieu de scolarisation n'est pas unique. Même si tous passent le lycée à Conakry, beaucoup d'entre eux ont « fréquenté » le primaire et le collège à l'intérieur du pays. Pour ce qui est du cycle mixte, nous l'expliquons par le parcours au cours duquel l'élève a fréquenté aussi bien le privé (ne serait-ce que pendant une année) et le public. Le cycle «mixte» peut débiter par la maternelle comme pour le «tout privé». Mais très vite, en général à la suite de l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup>, le « manque de moyens » pousse à la réorientation vers le secteur public. On retrouve ce cas chez Binette qui a essayé vainement de convaincre sa mère à la maintenir au privé. La mère a répondu par la négative parce qu'elle ne « pouvait plus supporter le poids». L'accès de Bouba au collège a coïncidé à la mise au chômage technique de son père au lieu de travail. Son orientation dans un collège aux frais « gratuits » s'est avérée alors incontournable.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'âge moyen des élèves de terminale du Lycée Aviation est nettement plus élevé que celui de leurs homologues du privé. Les élèves du public entament leur scolarité plus tard au mieux à 7 ans et au pire à 9-10 ans. Les intéressés expliquent ce retard par des raisons toutes « simples » à leurs yeux. Étant donné qu'ils vivent dans des villages, actifs dans la paysannerie aux côtés de leurs parents, la question de leur scolarisation n'est pas la plus grande priorité. En termes de durée de scolarité, les entretiens avec eux confirment que leurs trajectoires scolaires sont beaucoup plus longues voire chaotiques. Seule une élève est arrivée en classe de terminale sans redoublement ni décrochage. Pour l'ensemble des élèves, le parcours est souvent rythmé par un ou deux redoublements aux examens antérieurs, c'est-à-dire le CEP ou le BEPC. Dans la totalité des cas, le redoublement a eu lieu lorsque l'élève fréquente une école publique. D'ailleurs, il arrive que l'élève s'oriente même momentanément vers le privé après avoir

échoué au public. C'est comme si le privé devenait une « parenthèse » pour aller y réussir un examen. Tenin est une figure de cette situation. Ayant raté son brevet pour la première fois, elle a été inscrite dans un lycée privé où elle a été admise au second essai, « sans problème ».

Pour certains, les redoublements et décrochages peuvent être fréquents tout en affectant le parcours. Ainsi, vu que son père, menuisier, tenait à ce qu'il apprenne l'islam et l'arabe, Momo était dans une école franco-arabe au primaire. Mais en classe de 5<sup>e</sup> année, ce père ne pouvait plus payer les frais de scolarité. Le jeune n'a pu achever cette classe; il a « déserté » après le premier semestre puis est resté aux côtés des apprentis de son père. Il a passé deux ans dans cette vie d'«ouvrier». La reprise du chemin de l'école a été conditionnée à l'amélioration de la situation du père. Il reste entendu que ces deux années s'ajoutent au redoublement qu'il a vécu en classe de 6<sup>e</sup>. Yarie est une autre élève, qui était en confiage chez son oncle paternel et sous le contrôle de sa marâtre. Il ne lui a pas été aisé de concilier études et travaux ménagers. Un incident est intervenu et s'est rajouté à sa situation déjà complexe. Après trois redoublements étalés sur deux (2) classes, elle est tombée enceinte d'un de ses condisciples. Elle a été renvoyée de la maison puis a rejoint sa mère biologique au village. Là, elle s'est donné le temps pour mener sa grossesse à terme, accoucher et allaiter son enfant. Elle ne reprendra ses cours que deux années plus tard. Nous verrons plus en détails les répercussions du statut de confiage sur la nature du parcours au public.

Quoi qu'il en soit, les trajectoires des élèves du privé ne révèlent pas beaucoup de surprise, du moins dans leur accès en terminale tel que nous le développerons dans la discussion des résultats. En revanche, il est possible d'affirmer que les élèves du public se sont clairement « accrochés » et qu'ils ont surmonté de nombreux obstacles. On déterminera plus loin les ressorts de cette « résistance » et les mobiles de la volonté de persévérer.

## 4.2.2 L'expérience scolaire des lycéens

Dans le cas des jeunes élèves que nous avons interrogés, les données laissent apparaître une diversité d'expériences développées dans et en dehors de l'école. Vu l'objectif de notre étude, nous présenterons des thématiques relatives à ces expériences en termes de comparaison selon le sexe et le type d'établissement fréquenté. La présentation de l'analyse du discours des lycéens est articulée autour des thèmes suivants : l'impact de l'environnement scolaire, les rapports aux pairs, les rapports aux professeurs, l'évaluation et l'importance de la réussite ou de l'échec scolaires, les activités extrascolaires et enfin, le cadre familial avec notamment l'expérience du confiage.

### 4.2.2.1 « Entre les murs » : infrastructures scolaires inégales, règlements « canalisateurs » rigoureux

Dans leurs rapports à l'école, les élèves font remarquer que les conditions que celle-ci leur crée peuvent les inciter ou non à y rester, à avoir un goût des études pour finalement aller plus loin. Au privé comme au public, ils se sont exprimés sur ce qu'ils appréciaient ou non au niveau de l'environnement scolaire dans lequel ils évoluent. L'environnement physique d'apprentissage et les règles régissant la vie du lycée sont les principaux « marqueurs » de leur expérience scolaire.

Au privé, les élèves déclarent qu'ils restent attachés à cette école pour un certain nombre de raisons dont la qualité des infrastructures physiques. Venir au LSM est synonyme d'un avantage certain sur les autres écoles du point de vue de l'environnement physique considéré plus convenable. Les élèves appuient leur argumentation sur les infrastructures scolaires et l'entretien qu'on en fait non sans brocarder de passage les conditions d'apprentissage déplorables du public :

*Ici j'aime l'environnement, les classes comparées aux lycées publics on voit qu'il y a un contraste parce que généralement eux ils manquent de chaises de tables pour s'asseoir et manquent d'eau ; les toilettes sont trop sales, on s'occupe pas bien. Alors qu'ici chaque mercredi on lave les toilettes en plus on a de l'eau dans les toilettes. Les classes sont très*

*aérées et on travaille dans des bonnes conditions » (Pauline, privé; 18 ans).*

Mieux qu'un avantage, les études dans cette école relèveraient parfois de la chance. Binette, tout comme la précédente élève, compare le LSM aux autres écoles :

*Ce que j'ai aimé le mieux ici c'est surtout l'environnement dans lequel j'ai étudié ; je me dis que j'ai beaucoup de chance par rapport à beaucoup d'autres. L'environnement, par exemple les classes sont toujours propres ; on étudie dans une classe aérée (Binette, Privé. F. 17 ans).*

Si à l'intérieur, les salles sont aérées, dehors, l'aire de mobilité est grande, ce qui est fondamental pour certains :

*Au lycée, ici, j'ai aimé l'environnement, l'espace, tout. (Fodé, Privé. G. 17 ans).*

Au public, quelques répondants se réjouissent d'un aspect pas si habituel dans les écoles populaires :

*De manière générale, le lycée aviation, j'apprécie mon école à travers l'initiative que l'école vient d'entreprendre, à travers la rénovation de l'école, les salles sont peintes, la cour est propre; le lieu est calme (Moussa, Public. G. 24 ans).*

Mais les langues se délient très facilement lorsqu'il s'agit d'aborder l'épineuse question de l'effectif fourmillant d'élèves entassés dans les salles de classe :

*On est dans un centre où y a beaucoup de personnes dans les classes. Tu vois même dans une classe 200; 220; 180; 210 personnes ; si tu ne te lèves pas à 6 heures tu n'auras pas la place; c'est ça. Moi il me faut me réveiller, il me faut me lever tôt pour venir à l'école sinon il me faut chercher un caillou dans la cour, maintenant je mets un mouchoir dessus pour m'asseoir et bien suivre les cours. Sinon, si je m'assoie derrière, je ne vais rien comprendre là-bas. » (Tenin, public; F. 24 ans).*

Le terme "derrière" signifie l'arrière-fond de la salle occupée très souvent par des éléments « perturbateurs ». Au LAV, avec quelque humour, ce coin s'appelle « Colombie » pour des raisons que les élèves ne nous ont pas révélées.

Pour ce qui est des règlements, dans les deux établissements, les discours indiquent que les exigences de la direction « canalisent » les élèves, bon gré mal gré. Au privé, s'il est vrai qu'ils tiennent un discours flatteur se rapportant aux activités récréatives et à la pertinence des évaluations (nous y reviendrons plus loin), les élèves sont très diserts en parlant des « limites » de leur école. Les contraintes instituées par la direction de l'école ne leur conviennent pas toujours. Quel que soit leur attachement aux principes, ceux du privé que nous avons interviewés n'aiment pas être « étouffés ». Ceci est un argument suffisant chez eux pour se rebeller contre l'autorité ou la blâmer parfois. Aliou n'hésite pas à désigner nommément le surveillant avec qui il a eu quelques escarmouches :

*Le surveillant Dramou, il faisait toujours la pression sur moi et ça j'aimais pas beaucoup, il y a de ces jours où je craquais, en 8<sup>année</sup> et en 9<sup>e</sup> ; c'était moins en 10<sup>e</sup> année je tenais la parole face à face avec lui. Je n'ai pas aimé la pression qu'il mettait sur moi.*

Les filles, plus particulièrement, sont très plaintives dans l'appréciation des règlements, trop rigoureux à leur avis. Elles semblent en être parfois excédées et peinent à supporter les exigences du service de surveillance. Oumou et Pauline, par exemple, s'indignent qu'on ne leur permette pas de s'habiller à leur guise. La première aurait souhaité que les foulards soient acceptés sans aucune résistance; elle note en outre que les valeurs religieuses de chacun devraient être prises en compte

*Ce que je critique en cette école, elle n'accepte pas les bandanas et les bandeaux de cheveux. Pour les jupes ça c'est normal parce qu'il faut pas exposer son corps; ça je critique pas. Mais surtout les bandanas, ça on n'accepte pas bon pour ceux qui n'ont pas de cheveux et autres c'est pas normal. Moi je dis que c'est pas normal on devait les laisser porter des bandanas; y en a aussi des gens qui se voilent, c'est leur religion on dit que ça rentre pas ; arrivée devant le portail, tu dois enlever et rentrer*

*sans foulard je me dis que c'est pas normal puisque c'est leur religion; ça j'ai pas du tout apprécié (Oumou, Privé. F. 18 ans).*

La seconde proteste contre l'interdiction d'habits qu'elle considère tout à fait corrects :

*Au niveau des règles, on nous dit de ne pas mettre des barrettes dans les cheveux; en tout cas on nous interdit plein de choses que j'aime comme les chemises serrées. Des jupes courtes, je suis d'accord mais des chemises, c'est pas grave qu'on porte ça!» (Pauline, Privé. F. 18 ans).*

A qui la faute? D'après Aïcha, c'est celle des surveillants trop sévères. Elle ne se prive pas d'émettre sa réserve sur ce personnel :

*Ici je n'aime pas les surveillants, ils fatiguent trop. Ils sont trop exigeants » (Aïcha, Privé. F. 18 ans).*

Pour Maciré, on aurait dû au moins être plus tolérant envers les élèves retardataires car ce n'est toujours pas à dessein qu'on vient en retard :

*Ils ont trop de lois ici, le retard vous voyez ? Par rapport au retard même si tu leur expliques qu'il y a l'embouteillage parce que même si tu te lèves tôt y aura toujours des embouteillages parce que moi dans mon quartier même si tu te lèves tôt et tu viens à la plaque<sup>13</sup> à 7h tu verras toujours des tas de monde et si tu n'as pas ta propre voiture tu serra toujours en retard, même si tu as ta propre voiture, des fois tu viens en retard.*

Elle trouve que la punition consécutive au retard est rigoureuse, injuste voire avilissante :

*Quand tu viens en retard, avant c'est les moyennes qu'on t'enlève [en conduite] mais maintenant quand tu viens en retard on te demande de laver les toilettes alors que ça c'est pas écrit dans le règlement, c'est écrit*

---

<sup>13</sup> Le système de transport est régi essentiellement par des taxis. Le taxi-stop s'appelle localement Plaque.

*que quand tu viens en retard on t'enlève des moyennes c'est pas écrit de laver les toilettes et quand tu refuses de laver on te renvoie » (Maciré, Privé. F. 18 ans).*

Au public, en matière de règlements, les élèves se saisissent d'un aspect essentiel pour eux : la « canalisation » de la pléthore d'effectifs. Il y a une sorte d'unanimité autour de cette "maîtrise" des élèves. De manière « spontanée », ils se sont attardés sur cette question qui semble les préoccuper et dont la résolution par la direction de leur école est perçue comme un grand coup positif. Ils se félicitent du fait que leur école soit parvenue à mettre en place un système qui pousse les élèves à « rentrer dans le rang ». En vue d'une meilleure application du principe, la direction a décidé de faire contrôler les élèves par leurs pairs à travers un organe que les élèves surnomment «La CIA». Il s'agit d'une sorte de comité dont l'adhésion est gratuite et qui octroie un droit d'autorité aux membres sur les autres élèves. Constituée exclusivement d'élèves de 12<sup>e</sup> et de terminale, «la CIA» se charge de contrôler la tenue vestimentaire des élèves à l'entrée principale et de régler les différends entre élèves. Grâce à cet organe, Dédé (public; F. 20 ans) trouve qu'il «n'y a pas de pagaille». Avant d'accéder à l'enceinte de l'établissement, l'élève ne doit pas être débraillé, ni décoiffé. Dans l'ensemble, nos interviewés approuvent ce règlement :

*J'apprécie la sécurité de l'école aussi, cela m'a marqué. La sécurité d'ici, moi je les apprécie beaucoup par la façon dont ils travaillent» (Momo, public; 22 ans).*

Mamady qui, le premier, nous a parlé de la CIA, en définit le rôle; c'est un organe qui supplée l'administration -déjà bien occupée à d'autres besognes- dans la canalisation des élèves :

*Les résultats de la CIA, c'est surtout au niveau des élèves parce que le comité là est organisé en fonction des promotions. Si un élève a des problèmes que le chef de classe ne peut pas résoudre, ou bien si l'élève pose des problèmes auprès de son professeur principal qui n'arrive pas à résoudre, il y a la commission là qui est là. Les coordinateurs des promotions, ils sont là pour résoudre ces problèmes là, n'importe quel*

*problème il faut venir auprès d'eux, leur expliquer, ils peuvent trouver solution. C'est ça leur rôle. (Mamady, public; 22 ans).*

Les mesures exécutées par cet organe conviennent aux élèves dans leur ensemble. Les garçons sont sensibles au fait que nul (en faisant allusion aux filles) n'échappe à l'application de ces mesures :

*Ce qui m'a plu beaucoup ici au lycée aviation, je peux dire, ici il y a beaucoup de règlements, quand tu ne viens pas en ordre ici tu ne peux pas rentrer quoi. C'est pour cela ici ça me plaît quoi. C'est-à-dire tu peux venir ici en braille<sup>14</sup> tu rentres, tu ne peux pas venir comme là quoi sans te coiffer, avec les cheveux désordonnés ça ne rentre pas ; même les filles ne rentrent pas avec les mèches comme ça quoi. C'est ça qui me plaît quoi» (Abou, public; 26 ans).*

Mamady trouve que l'exigence d'une tenue correcte des élèves est salubre :

*Le règlement intérieur aussi de l'école, j'aime cela parce qu'il faut se fourrer les chemises avant de rentrer, se mettre correctement avant de rentrer, même dans les salles se maintenir comme ça. Le comité est là, la C.I.A. J'ai aimé cela.*

Quant aux filles, les exigences en matière de tenue vestimentaire sont également dans l'ensemble appréciées :

*J'ai aimé ici; ils ont bien ordonné leur chose comme ce qui concerne les tenues. Vous êtes en ordre ça c'est respecté ils se sont bien occupés de ça» (Tenin, public; 24 ans).*

Malgré ses résultats probants en matière d'ordre, le système de sécurité au LAV est, de l'avis de plusieurs élèves, porteur d'inégalités et de restrictions des libertés individuelles. Tout comme au privé, la question du mode vestimentaire fait « grincer des dents ». Moussa ne reprouve pas le principe mais

---

<sup>14</sup> « Se mettre en braille ou se brailler » signifie en Guinée et dans de nombreux autres pays africains francophones l'action de remettre sa chemise dans son pantalon.

le trouve très contraignant. De peur de se différencier des autres dans sa façon de s'habiller, il lui arrive de s'absenter tout simplement :

*Comme il faut se tenir «en braille» il faut porter des chaussures fermées; des fois je manque de chaussures fermées ça me pousse à chômer des fois. J'ai cherché à avoir des chaussures fermées, elles sont pas neuves mais de vieilles chaussures comme vous le voyez, c'est des chaussures vieilles je me débrouille avec ça je mets beaucoup de cirage la dessus ».*

Effectivement, au cours de l'entrevue, il nous avait pris à témoin en indexant ses chaussures éculées qu'il couvre de cirage tant bien que mal.

#### **4.2.2.2 L'école à travers les amis : un lieu de socialisation par excellence**

L'analyse du discours des lycéens révèle également que l'école demeure un très bon lieu de socialisation. Copinage, vie amoureuse et solidarité amicale sont évoqués comme autant d'éléments marquants de l'expérience scolaire et des souvenirs d'école.

On a de bonnes raisons d'affirmer qu'à leur arrivée au collège, les élèves continuent d'être étroitement surveillés par leurs parents. Mais à la différence du primaire, leur réseau d'amitié s'étoffe et leur fait découvrir la vie extra-familiale. Se retrouver entre amis est cité comme faisant partie des meilleurs souvenirs scolaires. Selon ces jeunes, une belle amitié est utile. Tous les élèves l'ont quasiment mentionné avec des degrés de conviction plus ou moins différents. Kalil (privé; G. 18 ans) était content de son groupe d'amis :

*En 10<sup>e</sup>, il y avait une atmosphère d'une très grande amitié; c'est la promotion, c'est l'année qui m'a beaucoup marqué.*

Avec les amis, on « apprend à s'approcher » et à « s'insérer » surtout lorsqu'on vient d'une autre école. C'est le cas de Binette qui, ayant passé le primaire ailleurs, se sent dépaysée dans sa nouvelle école, le LSM. Elle retrouve le moral grâce à la compagnie de nouvelles amitiés qu'elle s'est faite; le résultat est payant :

*Ce que j'ai aimé, c'est le fait de m'intégrer parmi les élèves grâce aux d'amis. Je suis du genre timide. J'ai eu des amis; on rigolait tout le temps... L'essentiel pour moi repose surtout sur les amis. Je veux dire par là si tu es parmi des gens, des amis qui t'acceptent pour ce que tu es, qui se moquent pas de toi, qui t'aiment quoi et toi aussi, tu les acceptes tels qu'ils sont ; tu les aimes vous vous amusez ensemble quoi, vous voyez? Ça été toujours ça» (Binette, privé; F. 17 ans).*

La valeur de l'amitié, les moqueries et rigolades entre élèves font également partie des souvenirs :

*Mon plus beau souvenir, c'est que je me suis retrouvé pendant 7 ans avec mon meilleur ami de la 4ème année en terminale, même classe, presque on fait tout ensemble. Ça me marque beaucoup parce qu'à la maison je me dis que sortir avec les amis vraiment c'est bon, vous bavardez, vous riez, vous discutez à propos de ce que le prof fait en classe, dire moi le prof là me plaît, il pagaille, bon une fois ces choses pareilles là on s'amuse bien quoi» (Fodé, privé, 17 ans).*

L'amitié née à l'école peut valoir pour une très longue période si on s'efforce de consolider les relations amicales :

*Ce que j'ai aimé, c'est que entre les camarades y avait de l'entraide, de l'amitié. Y avait de l'amitié forte, sincère encore. J'ai même remarqué, y avait une copine jusqu'à présent, durant le primaire jusqu'à présent, on s'appelle, des fois on communique même, je donne ce qui se passe, on se dit réellement ce qu'il y a. Donc c'est là-bas, au primaire, que j'ai eu l'amitié solide» (Georgette, Privé. F. 19 ans).*

A travers l'amitié, il devient possible d'é mousser le stress né de la situation familiale parfois confuse. A titre d'exemples, Moussa a perdu tôt son père. Après ce décès, de nombreuses tensions ont éclaté entre sa mère et ses oncles paternels. Le jeune doit d'ailleurs la suite de sa scolarité grâce à cette mère, loin de sa famille paternelle. Il rappelle qu'il lui était difficile d'être insensible à toutes ces crises familiales, aux conditions d'existence de sa mère. Mais le fait de s'être

créé des amitiés à l'école l'a aidé à s'en remettre et à acquérir un soutien socio-émotionnel :

*J'aimais toujours rester à côté de mes amis, pour ne pas être isolé et éloigné. Si je suis seul, j'aurai toujours des idées, je peux dire de fausses idées. J'évitais toujours ça, j'aimais rester toujours au milieu de mes amis, c'est ce qui peut me lâcher un peu des problèmes (Moussa, public; G. 24 ans).*

Le cas de Mama en est une autre illustration. C'est bien avant même sa naissance que sa mère a divorcé avec son père. Elle n'a jamais connu ce père qui vit aux USA sans aucun contact avec la famille. Sa mère, vendeuse de riz au détail au marché de Madina, a exigé qu'elle fréquente une école primaire privée bien que les conditions minimales (subsistance et scolarité) ne soient pas tout à fait réunies. Tout ne fut pas doux pour Mama dans cette « accommodation » à la réalité du privé surtout qu'elle aimait particulièrement prêter attention à ce qui la différenciait de ses pairs dont les conditions de vie étaient plus enviables. La solidarité qu'elle a partagée avec une de ses amies lui aura été très bénéfique :

*Pour surmonter les difficultés que j'ai eues à l'école, j'avais une copine très gentille avec moi du nom de Fatoumata Binta Sow, qui venait toujours en aide avec moi dans les milieux scolaires. On cheminait ensemble parce qu'on logeait ensemble. Sa maman avait un peu fait l'école (Mama, public; F. 18 ans).*

Enfin, au privé comme au public, il arrive que l'amitié se convertisse quelque fois en relation amoureuse avec d'éventuelles conséquences sur la vie scolaire de l'élève. (Maciré, privé; F. 18 ans) a fait les frais de ses rapports avec un jeune garçon dont elle s'est dit amoureuse. L'option qu'elle suit au lycée n'est pas le fruit de sa propre réflexion. Elle s'est retrouvée en Sciences maths sur les conseils de son copain à qui elle ne pouvait pas résister. Très sûrement en raison de leur âge avancé, les élèves du public sont plus nombreux à évoquer cette vie amoureuse née à l'école. Dans le cas de Mamady (public; G. 22 ans) par exemple, on retrouve des souvenirs de « drague » à l'école :

*J'avais des amis à l'école, nous étions au nombre de trois (3) parce qu'on habitait dans le même quartier et on faisait la même classe. Je les aimais aussi, on s'asseyait sur le même table-banc. Et à 10 heures on sillonnait devant toutes les salles ensemble. Il faut le dire, y avait des Yarie, public; 25 ans) aussi à l'école là-bas que j'ai aimées.*

Avec joie, il nous a conté ses premières amours avec une fille qui venait de l'intérieur du pays et qui a grandement contribué à son assiduité scolaire! :

*En 7<sup>ème</sup> année il y avait une fille dans notre classe là-bas. Je l'aimais vraiment, elle était belle et elle venait de Mamou et s'appelait Fatoumata Tounkara. J'ai eu la chance d'être avec elle en ce temps, j'ai aimé ça parce qu'on passait beaucoup de temps ensemble à l'école. Chez eux, son tuteur l'empêchait de sortir, c'est à l'école qu'on se voyait et on passait beaucoup plus de temps. J'ai aimé ça aussi, parce que ça me poussait de ne pas chômer parce que chaque fois elle est à l'école donc j'étais fréquent.*

Les stratégies ne manquaient pas pour renforcer ses relations avec son « élue » :

*Souvent je retardais à la maison pour ne pas que mes amis me réservent une place pour que je puisse m'asseoir à coté d'elle.*

Moussa (public; G. 23 ans) est un garçon qui se dit être « bien aimé des filles » pour son caractère « brillant » en classe et pour son « goût de la danse ». Au rang de ce qu'il a aimé à l'école, il rappelle :

*Lorsque j'étais au collège j'étais pas amoureux mais une fois ici j'ai été amoureux mais bon c'est au lycée ici que j'ai eu le temps d'aimer la danse parce que j'ai eu des amis au lycée qui m'amenaient beaucoup à la danse c'est ça. J'ai eu plusieurs copines maintenant à l'école ici. Quand je faisais la 11<sup>ème</sup> année du fait que je brillais un peu en classe, les filles m'invitaient partout, tu viens dîner avec moi? elles me disent ça.*

Il n'a pas résisté à la tentation de « sortir » avec ces filles et d'aller même au-delà car une de ses multiples aventures a abouti à une grossesse.

Bouba (public; G. 20 ans) aussi rappelle qu'un de ses plus beaux souvenirs d'école porte sur la relation amoureuse qu'il a eue avec une fille de sa classe

*Dans mon cycle bon, c'est beaucoup plus personnel quoi, l'année passée en terminale ici y avait une fille, la cheftaine de ma classe; en fait, je suis sorti avec elle, et puis la façon dont on était jusqu'à ce qu'elle s'est mariée, la façon dont elle était avec moi franchement, j'étais fier. Je crois que la vie qu'on a passée, c'est mon plus beau souvenir scolaire.*

Plus loin dans la discussion, il insiste sur le fait que cette amie le prenait en charge et qu'il s'en souviendra pour toujours :

*Quand y a des dépenses, des choses qui se passaient à l'école, ici je sais pas si c'est parce qu'elle m'aimait comme ça elle faisait des dépenses des trucs comme ça, elle faisait des trucs qui me faisaient beaucoup rêver quoi; tu vois à l'école surtout je chôme, je suis malade ou pas, elle, elle est là pour moi, elle fait tout, la façon dont on était quand même, c'est difficile à oublier quoi.*

#### **4.2.2.3 Les rapports aux professeurs**

Cette section donne la parole aux élèves pour décrire leurs perceptions de leurs professeurs et pour rapporter les meilleurs et pires souvenirs qu'ils en gardent. Les élèves « se sont défoulés » sur un sujet dont ils débattent très peu au-delà de leur petit cercle, loin de l'œil attentif des « autorités » scolaires. Habituellement, ils manquent d'occasion pour discuter haut des limites de leurs professeurs en particulier. Précisons que dans cette section, nous avons accordé plus de place à l'étape lycéenne en raison du poids qu'elle occupe dans la vie des élèves. Dernière tranche de leur scolarité pré-universitaire, le lycée correspond également à la phase d'achèvement de l'adolescence. Enfin, vu que c'est une opération de restitution de souvenirs, le lycée leur offre l'avantage de se remémorer plus facilement leurs perceptions des professeurs parce qu'il s'agit d'évènements plus récents.

#### **4.2.2.3.1 Des professeurs généralement compétents et disponibles**

Au privé, les élèves ne tarissent pas d'éloges à l'endroit de leurs professeurs surtout pour ceux qui enseignent les matières dites de « spécialité ». En sciences sociales, Pauline (Privé. F. 18 ans) déclare qu'à l'exception du prof d'histoire, elle est satisfaite des enseignants :

*Les professeurs dispensent bien les cours, ils sont très compétents. J'ai toujours été satisfaite de mes professeurs sauf en terminale parce qu'on a changé de prof d'histoire. Actuellement le prof qui est là, je le trouve pas trop à la hauteur. Français, philo, économie, ça va; c'est de bons professeurs.*

Dans la même logique, Bangaly (Privé. G. 18 ans) ne doute pas de ses propres compétences, de son éloquence; il se dit être redevable à ses professeurs du LSM pour ses acquis :

*J'aime bien mes professeurs. A commencer par mes matières de spécialité : français, philosophie, économie, géographie, histoire, je ne plains vraiment pas. Mes professeurs, je les adore. Tout ce que j'ai dans ma tête ici, je peux dire que ce sont eux qui m'ont inculqué ça. Ma manière de parler, comment me comporter, même en dehors du cours.*

Les professeurs du LSM reçoivent également les compliments de leurs élèves pour leurs attitudes non exclusivement scolaires. Fodé (Privé. G. 17 ans) insiste sur leur disponibilité :

*Mes professeurs ils sont bien ils sont ouverts sauf si l'élève ne veut pas aller envers eux. Ils sont ouverts envers les élèves. Quand tu leur poses ton problème, ils cherchent toujours une solution; en plus une fois en classe ils expliquent, tout le monde arrive à comprendre; quelle que soit la matière, tout le monde arrive à comprendre ici.*

Aicha (Privé. F. 18 ans) n'en dit pas moins :

*Ici les enseignants sont sympas quoi, ils comprennent les élèves, et puis quand tu es en difficulté on t'approche, on t'aide, on te donne des conseils».*

Bangaly, (Privé. G. 18 ans), lui, se réjouit des conseils et leçons de morale qu'il reçoit d'eux :

*Sur le plan moral ils sont bien, parce que hors de l'école tu peux venir les voir ils te donnent des bonnes leçons de morale. Mes professeurs, avant de commencer les cours, ils ont cette habitude là de nous donner des leçons de morale, comment me comporter. Donc, déjà je peux dire qu'ils ont participé à ma construction morale. Déjà ça d'abord j'aime bien d'un professeur.*

Au public, un certain « encensement » des professeurs est également perceptible. Ceux qui se sont exprimés sur la question ont souvent comparé les professeurs entre eux-mêmes au sein de l'établissement et à leurs homologues du privé. Ils ont tendance à « magnifier » l'enseignement fait au public en général et au LAV en particulier.

*Ce que j'ai aimé de plus, quand j'étais en 11ème j'ai rencontré de bons professeurs parce que ça il faut le reconnaître, les professeurs des lycées publics ils sont biens, ils sont très biens, ça j'ai beaucoup apprécié ça. Si l'élève n'aime pas travailler il dira toujours que le professeur-là est comme ça, il est comme ça moi quand même je les aime» (Bouba, Public. G. 20 ans).*

Ayant un cycle mixte dans son parcours, cet élève poursuit son discours sur un ton de comparaison de ses professeurs du public à ceux qu'il a connus au privé :

*C'est dans cette classe de terminale que j'ai su que nous avons de bons professeurs puisque quand j'ai échoué au bac, on m'a enlevé (transféré de) ici et, on m'a envoyé dans une école privée. Je suis un peu resté là-bas, la façon dont je voyais les professeurs quand je pense aux professeurs d'ici je me dis non c'est différent il faut que je me retourne. Je*

*suis revenu. Ce que j'ai surtout aimé, c'est la compétence des professeurs».*

Momo (Public. G. 22 ans) abonde dans le même sens. Venant d'une région très éloignée de la capitale, il ne trouve pas à redire dans l'enseignement de ses professeurs :

*Depuis que je suis venu dans ce lycée il y a quand même des bons professeurs, je comprends réellement. Je comprends beaucoup les explications des professeurs».*

Abou (Public. G. 26 ans) apprécie la ponctualité et la pédagogie des professeurs:

*Il y a étude ici. Il y a tellement d'études ici parce qu'il y a les bons professeurs ici. J'ai su parce que les professeurs qui nous enseignent viennent à l'heure, ils nous enseignent aussi très bien.*

Mais comme au privé, si les compétences des professeurs sont reconnues, les lycéens précisent que ce sont surtout les « vieux » professeurs qui sont les meilleurs. Mamady (Public. G. 22 ans) ne nie pas l'existence de bons professeurs dans son école; cependant, pour lui, les « jeunes » sont moins compétents :

*Moi j'apprécie souvent les doyens parce qu'ils ont duré dans ce travail. Avec les jeunes là, l'idée que je me fais, ils n'ont pas tellement d'expérience. Il peut y avoir des jeunes qui sont bons. Mais moi c'est l'enseignement des doyens que j'aime beaucoup, parce qu'ils ont duré, et puis, ils s'efforcent encore à faire comprendre facilement une matière à un élève à travers leur argument, et encore nous oblige à faire des révisions avec eux, ils nous donnent aussi des traits, des grandes lignes malgré nous ne sommes pas tellement documentés mais ils s'efforcent à nous donner les grandes lignes de faire les recherches dans les livres. Bon, c'est pour cela moi j'ai aimé l'enseignement des doyens.*

#### **4.2.2.3.2 Des plaintes sur les profs : compétences relativisées et personnalité décriée**

Si les élèves ont reconnu à leurs professeurs compétence et disponibilité, ils sont aussi très enclins à faire des nuances qui se transforment d'ailleurs en plaintes. Les compétences sont relativisées à travers la classe (niveau enseigné) dont ceux-ci ont la charge ou selon le rythme d'enseignement. En outre, des doutes sont émis sur l'intégrité morale des professeurs du public. Enfin, il existe dans les discours des élèves de tristes souvenirs des brimades dont ils se sentent avoir été victimes.

##### **4.2.2.3.2.1 L'enseignement au privé : la classe de 11<sup>e</sup> année négligée**

Au lycée privé, nous avons mentionné plus haut que les élèves se réjouissent de l'enseignement qu'ils reçoivent notamment en classe de terminale. Mais de réelles réserves subsistent quant à l'enseignement en classe de 11<sup>e</sup> année, c'est-à-dire la première du lycée. L'essentiel des élèves se plaignent et se disent même déçus des professeurs qu'ils ont eus à cette étape de leur scolarité. Toupou (Privé. G. 17 ans) donne le ton. Lorsqu'il était au collège, il ambitionnait une brillante carrière dans un domaine rare en Guinée. C'est la raison qui l'a poussé à choisir les sciences mathématiques au lycée. Déjà, il se sentait très fort dans toutes les disciplines connexes. Il a été déçu après son orientation au lycée à cause de "mauvais" professeurs qu'il a eus en 11<sup>e</sup>. Sa frustration n'a pas pris fin quand bien même il a rencontré de bons professeurs en terminale. Il a eu son rêve brisé :

*Je n'ai pas trop aimé le lycée; d'abord j'ai fait les Sciences Maths à cause de mon rêve qui était celui de devenir un astronaute, mais puisque en 11<sup>e</sup> je n'ai pas eu de très bons professeurs, comme en 10<sup>e</sup> par exemple, mon niveau a trop baissé. Donc pour cette raison, j'ai décidé d'oublier ce rêve, jusque maintenant je ne sais pas encore ce que je ferai à l'université.*

Conscients des effets des limites de professeurs de 11<sup>e</sup>, certains élèves cherchent à se rattraper tant bien que mal mais ne se privent pas de critiquer ouvertement. Kalil (Privé. G. 18 ans) n'est pas content de ses professeurs de 11<sup>e</sup>

et parfois de 12<sup>e</sup>; il savait bien que les professeurs visés par cette plainte «*avaient quelques lacunes*». Découragé, il s'est dit que ces professeurs «*racontent des bobards*». Face au mécontentement, sa solution a été de «*s'auto-former à la maison* » et si cela ne fonctionne pas,

*on essaie de voir d'autres personnes ou bien on laisse comme ça. Mais quand même, on ne se tue pas tellement pour les cours d'un prof pareil. Parce que quand même, il ne faut pas qu'on nous enseigne du mensonge et qu'on essaie de présenter ça devant d'autres personnes.*

Maciré, (Privé. F. 18 ans) se dit «*dégoûtée* » en terminale non pas des professeurs de cette classe mais à cause des effets de l'enseignement "escamoté" en classe de 11<sup>e</sup> et qui se font irrémédiablement ressentir sur les élèves en terminale. Elle et ses amis sont désemparés lorsque leurs professeurs «*actuels* » se disent désolés de ne pas être disposés à corriger les lacunes antérieures des élèves :

*En terminale, le seul problème est que les professeurs qu'on a disent qu'on a pas le niveau parce qu'à chaque moment ils demandent si on a fait quelque chose en 11ème on dit non on n'a pas fait, on n'a pas fait vous voyez et eux ils disent qu'ils sont là pour donner des cours de le Terminale, il ne peuvent pas aller en arrière et nous donner des cours qu'on devait voir depuis la 11ème et la 12ème Année*

Koto quant à lui fait un procès du système d'enseignement de l'option mathématique dans sa classe de 11<sup>e</sup>. Pour lui, la méthode est abstraite, on devrait procéder autrement :

*Les professeurs ici en science maths sont trop mécaniques: on ne fait que des calculs, on ne sait pas d'où ça vient, on calcule ; ça rentre dans la tête je pense que c'est un peu trop mécanique, on ne fait que des calculs il y a pas d'adaptation dans la vie courante, on n'a pas de matériels comme le laboratoire par exemple en chimie, on n'a pas d'application en physique et en mathématique, des choses qu'on fait dans la vie courante.*

#### **4.2.2.3.2 L'enseignement au public ou intégrité et absentéisme mis à l'index : le « wassa-wassa » et les notes « trafiquées »**

Au lycée public, la première vague de critiques porte sur le rythme d'enseignement des matières par les professeurs. A ce sujet, Moussa (Public. G. 23 ans) déplore le fait que les professeurs ne se préoccupent que de l'achèvement de leurs programmes aux dépens de la qualité et de la compréhension par les élèves. C'est ce qui s'appelle au LAV faire "wassa wassa", une expression usitée dans certains pays d'Afrique de l'ouest pour désigner le résultat de la précipitation et du bâclage :

*J'ai pas aimé la façon de faire des professeurs, j'ai pas aimé. Ici on finit les programmes wassa wassa; c'est ici même que j'ai entendu le mot wassa wassa tel que la mathématique on a fini le programme avant même le mois d'avril; c'était très très très rapide. Le biologiste, lui, il chômait beaucoup et la physique j'ai bien appris ça en 11<sup>ème</sup> mais à partir de la 12ème on n'a pas pu bien apprendre la physique; les professeurs ils nous ont maltraités, ils enseignent très mal à l'école.*

Dans ce lycée, les élèves se sont penchés sur l'intégrité de leurs professeurs. Même parmi ceux qui sont des adeptes convaincus de la « belle » façon d'enseigner au public, le ton change pour dénoncer certaines manœuvres de ces professeurs tels leur gestion de notes et des programmes de révision ou encore leur absentéisme. Bouba (Public. G. 20 ans) a beau reconnaître que ses professeurs sont à la hauteur, il ne peut s'empêcher de reprocher ceci :

*la corruption ne finit pas ici quelle que soit ta compétence, quelles que soient tes qualités; tu peux travailler consciencieusement tu sais que franchement tu peux être 1<sup>er</sup> de ta salle automatiquement tu vois des élèves qui sont devant toi parce qu'ils ont payé l'argent.*

Il est chef de classe<sup>15</sup> de son état donc intermédiaire par moments entre ses condisciples et les professeurs. Il nous a confié que cette posture ne lui permet pas d'exposer tout ce qu'il sait sur le sujet. Nous l'avons rassuré de rechercher que l'entretien est strictement anonyme. Après en avoir eu le cœur net, il nous a conté un très long récit sur le système de corruption dans son école. Nous ne le restituerons pas entièrement mais grosso modo, il rappelle une histoire de "trafic" de notes machinée par le « professeur principal »<sup>16</sup> de sa classe. Après avoir fait composer les élèves dans sa matière, celui-ci a laissé penser que les résultats ont été catastrophiques :

*Quand les compositions sont finies, il est venu me voir avec le chef de classe adjoint; il nous a envoyés dans une salle; on s'est assis là-bas. Il a dit qu'il a vu les notes (moi je savais que c'est l'argent qu'il voulait!) ; qu'il y a des notes qui sont faibles ; il dit le 1<sup>er</sup> a 14 ; et puis il n'a cité que 2 noms, les autres il ne faisait que dire 8 ; 9. Tu sais si les élèves de l'examen ont les chiffres-là dans l'oreille, ils vont dire franchement ils n'ont rien fait.*

Il convient de préciser qu'il s'agit de notes de cours qui, depuis quelques années, sont partie intégrante du calcul de la moyenne finale du baccalauréat. Plus une note de cours est forte, plus le candidat a une marge relativement grande d'être admis à l'examen. Boubou reconnaît avoir passé une « entente secrète » avec son professeur principal :

*Il nous a dit d'essayer de passer par des méthodes pour soutirer un peu d'argent avec les élèves pour pouvoir les aider afin d'avoir des notes qui vont les poursuivre pour le bac ; cela prouve beaucoup qu'il y a la*

---

<sup>15</sup> Le chef de classe est fondé de responsabilité comme la tenue des registres d'appel, la gestion des relations entre le personnel (prof et autorités scolaires) et les élèves, etc.

<sup>16</sup> Le système instaure dans chaque classe un professeur principal qui a la charge de « surveiller » sa classe, de calculer les notes de chaque élève et de les transmettre à la direction de l'école. Bref, en principe, il s'agit du mentor de la classe.

*corruption. Et moi, c'est la façon dont il m'a dit, il m'a dit surtout de le soutenir...*

Il en veut aussi aux élèves lesquels, selon lui, ne sont pas exempts de tout reproche :

*Je leur ai demandé ce qu'ils en pensent, les élèves guinéens occasionnent presque la corruption eux aussi. Ils ont dit "on va essayer de passer par le matériel" il y a quelques élèves qui ont payé l'argent ». Il enchaîne par sa collaboration avec ses pairs : « Je suis passé voir les élèves; ils ont payé 2000; 4500FG par personne, surtout les filles parce que ce sont eux (sic!) qui sont les plus nuls. Rares sont les filles qui sont bien hein franchement surtout dans ma salle de classe, c'est surtout eux (sic!) qui ont payé ».*

Moussa (*Public. G. 23 ans*), lui, se plaint de la manière dont les professeurs organisent et privilégient leurs révisions. A son avis, c'est un système inégalitaire qui comporte un facteur d'exclusion des plus démunis :

*Ici, il y a les amis, ils suivent les groupes de révision moi je ne suis pas ces révisions; pourtant j'ai l'habitude de briller dans ma salle de classe et une fois ici je vois c'est le contraire et en classe, le prof s'intéresse toujours aux élèves qui suivent ces groupes de révision; si toi, tu ne fais pas partie et par accident que tu le saches, il ne t'interroge pas et vous voyez bon la plupart des questions qu'on pose en classe on voit qu'il ont déjà vu ça pendant la révision mais moi j'ai pas vu, ça me choque beaucoup. Les profs enseignent à leur profit, c'est-à-dire ils enseignent peu dans la classe et beaucoup pendant les cours de révisions; donc si tu as la chance de suivre ces révisions, tu es plus informé.*

Ce qui est bien plus insupportable pour lui, c'est lorsque des filles qui prennent part à ces révisions le « dépassent » :

*Des fois même il y a des filles qui répondent à des questions que je ne connais pas, ça me fait beaucoup mal.*

Les filles font également état de ce « marchandage de notes » de manière plus « aigre ». A la différence des discours précédents, il est question ici d'injustice née du trafic de notes entre les élèves. Tenin (Public. F. 24 ans) se dit être sûre que les professeurs trichent avec les notes. Il n'était pas facile de l'arrêter dans son récit d'où la longueur de l'extrait :

*Les professeurs vendent les notes ; ça on ne cache même pas ici ; les professeurs font ça on n'en parle même pas surtout dans notre salle, la salle 5. Beaucoup de professeurs font ce qui ne se doit pas. Ils vendent les notes ; après en classe, ils vont te dire si tu ne paies pas l'argent, tu ne vas pas avoir ta moyenne et je n'aime pas ça. Il y a des professeurs qui vont dire ça, tu feras l'interrogation ceux qui vont donner l'argent pour eux, ils vont augmenter leur note toi que tu n'as pas donné l'argent toi ce que tu as fait on ne va pas diminuer mais tu auras ça; c'est ça et ceux qui ont donné. Ceux qui n'ont pas travaillé, ils vont avoir beaucoup de moyenne que toi. Mais tous, vous allez passer. Aussi, ils vont suivre les élèves (filles) là-bas. Maintenant ils vont augmenter leurs notes même si les filles là ne connaissent rien. Tu vas entendre leurs noms première, deuxième, troisième, maintenant toi tu as travaillé plus que eux. Toi-même tu connais qu'ils sont ensemble et c'est à cause de ça et ces amis vont te parler ce qui est entre eux là ; ils vont te dire tout ça là. J'ai eu des amies qui étaient des copines de certains de nos professeurs.*

La seconde catégorie de plainte sur les professeurs du LAV se rattache à leur absentéisme. Elle est relevée aussi bien par les garçons que par les filles. Moussa (Public. G. 24 ans) est un pur produit du public. Il est en plus très fier de l'enseignement du public. Cependant, il constate :

*Certains viennent, d'autres ne viennent pas. Mais je ne sais pas cela est dû à quoi.*

Bouba (Public. G. 20 ans) va plus loin :

*Je n'aime pas le chômage des professeurs, l'année là on fait les examens tu vois et puis l'année dernière mon échec au bac a été un peu surtout ça.*

*Imagine chaque fois que tu viens le matin à l'école, le professeur ne vient pas, c'est qu'il chôme quoi, toi aussi tu as en tête chaque fois qu'il va pas venir même s'il vient tu le trouves par accident à l'école.*

Dans le même ordre d'idée, Tenin (Public. F. 24 ans) n'a pas résisté à désigner nommément des professeurs absentéistes :

*Vraiment les professeurs qui nous enseignent, ceux qui donnent bien les cours, on peut compter. Notre prof Corneille, ce mois là, s'il vient aujourd'hui sauf après deux(2) semaines, il va revenir. On a français aujourd'hui mais il ne va pas venir. Le prof de physique, lui, je ne comprends pas ce qu'il explique, je suis obligée de partir dans les salles 1 ou 2 en haut. Là-bas les professeurs sont réguliers ; je pars là-bas. Dans ma classe, ça fait 2 mois qu'on ne vient pas les samedis parce que le prof ne vient pas.*

Elle en fut si exaspérée qu'elle eut l'intention de changer d'établissement.

#### **4.2.2.4 Brimades et servitudes**

Malgré son caractère lointain, peu importe le type d'école, le primaire est encore vivace dans la tête de la quasi-totalité des élèves interrogés à cause d'un goût amer : la « chicotte<sup>17</sup> ». Si les élèves du privé proclament à tout va que leur cycle maternel et primaire a été marqué par d'agréables moments, ils n'en restent pas moins secoués par le souvenir âpre du fouet. Ils en ont une phobie généralisée; autant ils le répugnent autant ils le trouvent ringard. Binette (Privé. F. 17 ans) continue à détester son école primaire parce qu'elle se souvient de la « chicotte » qui y « faisait loi » :

*Dans ma scolarité, le souvenir le moins agréable c'est au primaire; je détestais le primaire. J'ai pas aimé le primaire du tout, vous savez ici on frappe les élèves au primaire ça, ça m'énervait. Même parfois quand je passe par là-bas [à côté de l'école] je sens l'odeur, j'ai envie de fuir.*

---

<sup>17</sup> Dans l'enseignement guinéen, jusqu'au collège, le fouet est autorisé comme moyen de correction et de punition.

Pour Aicha, les raisons de l'usage du fouet sont peu « fondées ». Elle s'en souvient encore :

*Quand on pose une question et que tu ne réponds pas, on te bastonne, on te donne des coups; on frappait les enfants et moi je n'aimais pas ça. Moi j'aurais voulu qu'on donne des punitions, mais pas frapper les enfants. Ça terrorise même quoi (Aicha ; Privé. F. 18 ans).*

Le fouet est si déprimant que des élèves redoutaient certaines formes d'évaluations :

*Je n'ai pas aimé les interrogations orales là j'aime pas parce que quand tu trouves pas, là le professeur il doit te frapper (Maciré, Privé. F. 18 ans).*

Au dire même des répondants, le fouet démotive :

*Au primaire, j'ai détesté le fait de voir les maîtres bastonner les élèves puisque ça c'est mal ; si tu n'es pas courageux tu vas pas venir à l'école surtout si on est enfant, voyant tout ça on bastonne ton ami devant toi si tu n'as pas le courage tu préfères rester à la maison (Bouba, Public. G. 20 ans).*

D'autres s'organisent à être ponctuels pour éviter les coups de fouet :

*A l'école primaire j'aimais pas du tout qu'on me frappe le matin. Je venais à 6h des fois à 7h pour ne pas que je vienne en retard et qu'on me frappe; en plus aussi les soirées je venais à 14h des fois à 13h et quelques fois pour ne pas venir en retard et pour qu'on me frappe. J'aimais pas qu'on me frappe à l'école (Moussa, Public. G. 23 ans).*

Tous les élèves s'entendent sur l'inanité de ces sévices corporels vécus surtout au primaire. A ceux-ci, il s'ajoute la mention dans le discours des élèves du public d'une autre forme de servilité dont ils se disent avoir été victimes de la part de leurs maîtres du primaire et des professeurs du collège : c'est le travail effectué « bon gré mal gré » pour les enseignants. Si filles et garçons semblent y

être soumis, ils n'exécutent pas les mêmes tâches. Les filles sont sollicitées pour des activités ménagères. Maimouna (Public. F. 27 ans) se rappelle que

*Au primaire, ce que j'ai pas aimé, on avait une dame là-bas, elle nous faisait sortir aller travailler pendant les cours pour aller travailler chez elle, à son domicile, et pendant ce temps nos amis étudiaient.*

Tout comme la précédente, Tenin (Public. F. 24 ans) vient de l'intérieur du pays où elle a passé son cycle primaire et une partie du collège. Ses souvenirs amers font référence aux travaux domestiques incessants pour les professeurs :

*Au primaire là-bas, fallait travailler pour les professeurs; on travaillait beaucoup. Il fallait partir au champ, partir travailler pour eux à la maison pour leurs femmes, puiser même de l'eau pour eux, on travaillait. Si tu ne travaillais pas, on va te frapper en classe. On ne te frappe pas à cause de l'étude mais on te frappait si tu travaillais pas pour leurs femmes ou bien travailler pour eux là-bas. On faisait en un mot tout ce que les filles vont faire pour leur maman, on le fait pour eux aussi.*

Les garçons, quant à eux, avaient pour mission d'accomplir ce que les filles ne « pouvaient pas ». Moussa (Public. G. 24 ans) n'a pas encore oublié ses travaux extrascolaires du début du collège :

*En septième année, ce que je n'aimais pas, c'est le travail. On travaillait pour le principal. Il nous obligeait d'aller couper des bambous pour lui.*

Mamady (Public. G. 22 ans) est en Sciences Sociales. Il reconnaît toute la compétence d'un de ses professeurs de mathématiques mais avoue avoir détesté les maths à cause des exigences trop poussées de ce dernier :

*C'était quand même un bon professeur, mais dans ses cours, il y a forcément ce que tu dois respecter. Si tu faillis à une règle de la classe, il pouvait te faire sortir, te mettre à genou dans la cour de l'école sous le soleil. Bon, à travers ça et puis il te dit d'envoyer des seaux de graviers à l'école. Avec toutes ces exigences, je ne l'ai pas tellement aimé quoi.*

#### **4.2.2.5 L'évaluation et l'importance de la réussite scolaire**

##### **4.2.2.5.1 Fréquence des évaluations et effet stimulateur**

Comme on le verra plus bas, les élèves aiment réaliser des performances scolaires. Mais pour garantir cela, certaines conditions s'appliquent telles des évaluations périodiques auxquelles il faut soumettre les élèves. On en parle très peu au public. Les quelques cas où les élèves se sont exprimés sur la portée des évaluations, c'est pour fustiger le système qui, à leur avis, est « corrompu ». En témoignent les plaintes relatives à la vénalité rapportées par Bouba et Tenin dans la section "Rapports aux professeurs". En d'autres termes, selon les données, les évaluations sont non seulement rares au public mais elles créent des frustrations chez certains élèves.

Au lycée privé, par contre, les élèves exultent en raison de la fréquence des évaluations instituée par leur école. Ils sont très satisfaits de l'esprit de compétition que peuvent créer ces évaluations. Koto (privé; G. 17 ans) est très critique à l'endroit de son école, le LSM; nonobstant, il en reconnaît le mérite en matière de régularité dans l'évaluation. Il insiste surtout sur la fréquence et l'intérêt des évaluations :

*Je pense qu'ils ont tendance à beaucoup nous évaluer, je pense que cela nous aide ; ça nous entraîne tout le temps. Les compositions qu'on fait ici sont plus difficiles que les examens nationaux.*

Comparativement aux autres écoles, le LSM est, selon ses élèves, un modèle enviable d'évaluation en raison des devoirs surveillés sur table organisés régulièrement. L'idée n'est pas de récuser la possibilité de bien se former ailleurs mais les stratégies appliquées au LSM leur conviennent bien :

*Quelle que soit l'école où tu es, si tu t'habitues aux études, tu vas très bien étudier mais la différence c'est qu'ici, chaque fois on a des devoirs donc ils nous obligent à réviser à chaque fois quoi, donc on s'habitue avec le cahier, et, ce qui n'est pas le cas dans plusieurs écoles ici, en Guinée quoi» (Kalil, privé; G. 18 ans).*

Les propos de Binette (privé; F. 18 ans) soulignent l'utilité de la fréquence des évaluations. Venant d'une autre école privée, elle estime que cette fréquence aiguise l'assiduité :

*Ici j'ai aimé les contrôles parce que là malgré que le programme est saturé mais à chaque mois on fait des modules aussi, ça me permet de réviser de plus quoi parce que là si on n'avait que des compositions, je n'attendrai que le jour pour commencer à apprendre, mais là avant les compos, on a des modules à faire et là tu n'as pas le temps, même si tu as le temps de t'amuser mais le temps est peu par rapport au temps des efforts. Les modules sont des évaluations, à chaque un mois on fait un module.*

Pour ces élèves, réussir au LSM donne beaucoup de confiance pour pouvoir tenir partout ailleurs :

*A Sainte-Marie, tout est là et donc je me dis que quand on est à Sainte Marie, on se sent faible quoi parce que tu rencontres des gens qui sont plus bien que toi, qui sont plus mûrs; des fois même quand je suis avec mes amis on se dit que même le dernier de la Sainte-Marie, en tout cas quelqu'un qui a 9 de moyenne ici et qui change d'école il pourra avoir au moins 13 de moyenne<sup>18</sup> là-bas, dans une autre école (Maciré, privé; F. 18 ans).*

*A contrario*, réussir dans une autre école ne conduit pas automatiquement à s'en sortir au LSM :

*Ce n'est que dans cette école même, le dernier de l'école-là, si jamais il change d'école, il part dans une autre école, il sera dans les dix premiers là-bas. Parce que si je prends l'exemple sur moi d'abord, dans les autres écoles où j'étais, j'étais chaque fois parmi les cinq premiers, mais arrivé ici, j'ai reculé. C'est seulement en 10ème quand je me suis beaucoup adonné aux études encore, que je suis encore revenu dans ce cadre» (Kalil, privé; 18 ans).*

---

<sup>18</sup> Le barème est de 20 points.

#### **4.2.2.5.2 Performances scolaires acquises, défis relevés**

C'est en termes de « gros efforts » qu'ils ont déployés pour « être brillants » en classe ou pour franchir le cap des examens régionaux ou nationaux que les élèves expriment certains de leurs meilleurs souvenirs scolaires. De tous les résultats scolaires enregistrés, l'admission au BEPC 2007 a été la mieux vécue. Appelé populairement « Brevet Kouyaté<sup>19</sup> » ou « Brevet du changement », il s'inscrit dans la logique de "moralisation" des examens amorcée en 2005.<sup>20</sup> Ceux qui l'ont décroché en sont très fiers. Ils rappellent que c'était une situation d'examen exceptionnelle où ce sont les plus méritants qui ont réussi à franchir le cap. Kalil (privé; G. 18 ans) ne laisse pas passer l'occasion pour s'en féliciter :

*J'ai aimé l'année de mon brevet. Parce que l'année où j'ai fait le brevet, c'était l'année où il y a eu un changement de gouvernement, et les examens étaient trop serrés. Donc, tout le monde, et même les membres de direction pensaient qu'on n'allait pas pouvoir faire 100%. Mais heureusement nous nous sommes bien préparés à la maison, et quand les résultats sont sortis, la promotion avait fait 99%. Et là ça nous a beaucoup émus y compris la direction de l'école. On a pu faire la fierté de l'école et de nos parents. Euh, l'année-là, il y avait eu beaucoup d'écoles qui ont fait des échecs en Guinée, parce que là, les examens avaient été beaucoup serrés, y avait même des policiers, des policiers qui étaient là à nous surveiller.*

---

<sup>19</sup> L. Kouyaté est le nom du Premier Ministre qui avait été à la tête de ce gouvernement de changement

<sup>20</sup> Après la grogne sociale de 2007 qui avait paralysé tout le pays pendant près de 2 mois, un gouvernement dit « du changement » avait vu le jour. Le Ministère de l'Éducation de l'époque s'est engagé à "moraliser" tous les examens en ne tolérant aucune fraude et en serrant la surveillance. Les communications entre les élèves qui avaient lieu par le passé lors des examens ont été interdites. De plus, il ne devrait pas y avoir d'aide extérieure, d'utilisation de téléphones ou de calculettes pour les élèves des sciences maths et expérimentales. Le taux de réussite fut de 20% contre 65% l'année précédente (Source, SSP, 2008).

Se référant au même examen mais valorisant davantage ses propres efforts, Aliou (privé; G. 18 ans) se félicite d'avoir eu ce brevet :

*On disait que notre brevet, c'est le brevet Kouyaté, brevet du changement, c'est le brevet du sérieux du coup dans tous les centres il n'y a pas eu assez de tricherie ça je l'ai aimé, je me suis battu de tous mes efforts pour le décrocher, j'en suis fier, ça une grande valeur pour moi.*

A l'instar de leurs pairs du privé, les élèves du public se réjouissent également d'avoir surmonté ces dures épreuves et obtenu leur brevet, de surcroît au premier essai pour certains :

*C'était à la session 2007 ; il y avait des surveillants qui étaient exigeants. C'était l'année aussi du changement ; les surveillants nous disaient que c'est nous qui avons voté pour le changement, que le changement doit commencer par nous. Bon, dans la salle on avait deux surveillants qui venaient tout le temps visage froissé, qui ne souriaient même pas. Le brevet, on l'a fait ; et puis le résultat a été positif. Ça, j'ai aimé» (Mamady. Public. G. 22 ans).*

La joie à la suite de l'admission devient d'autant plus grande que l'obtention de l'examen est accompagnée d'une mention. La satisfaction intervient également à la suite d'un meilleur classement lors de la proclamation de ces résultats. Plus on est classé parmi les premiers de la classe, mieux on se réjouit :

*J'ai adoré le fait d'avoir été premier de ma classe en deuxième, en sixième. Au collège j'ai été à plusieurs reprises parmi les cinq premiers, mais je n'ai jamais été premier de ma classe. Au lycée dans les dix premiers, mais pas premier de ma classe (Toupou, Privé. G. 17 ans).*

Moussa se déclare être satisfait de son rang « méritoire » durant sa scolarité du primaire et du collège :

*Depuis que j'ai commencé l'école, mes plus beaux souvenirs dans les 10ans que j'ai faits à l'école c'est avant le lycée; j'ai toujours été 1er de ma salle ça me fait du bien et ça me rend heureux.*

Et quand on est bien classé, il y a des avantages personnels qu'on en tire en termes de victoire sur les autres comme Maciré et Momo le font remarquer. Maciré indique qu'elle était la plus jeune et la plus petite de son groupe au primaire mais elle revendique de bons classements.

*Ce que j'ai aimé, en 6ème année, les tables-bancs qui étaient les mieux classés dans la salle de classe étaient choisis en fonction des résultats après les compositions. Par ordre de mérite, on vous appelle et comme ça tu iras dans ta salle et tu choisis la table que tu vas regagner. J'ai eu l'occasion de choisir parce que là j'étais toujours parmi les 5 premiers de ma classe» (Maciré, Privé. F. 18 ans).*

Momo, quant à lui, ne nie pas avoir eu des difficultés de niveau scolaire. Toutefois, il se targue aussi d'avoir apporté un appui visible à ses pairs lors du brevet. En quelque sorte, il a été l'un des "artisans" de l'admission de certains amis :

*Mon meilleur souvenir scolaire, c'est quand j'ai eu mon brevet. C'était ma première année, j'ai donné des notions à mes amis pendant la révision. Vous voyez ? Pendant le brevet, en classe mes amis se sont trompés dans l'épreuve de mathématique sur le plan d'un mini repère. Là où on dit de calculer la distance, je les ai aidés, et tous ceux que j'avais aidés ont tous eu leur brevet. C'est là-bas que j'ai commencé à comprendre que j'ai eu un niveau.» (Momo, Public. G. 22 ans).*

L'importance de la réussite scolaire peut également bien être perçue en examinant les rapports que les élèves ont à l'échec. Au privé, comme nous l'avons dit, le souvenir dominant est le sentiment d'avoir réussi sa scolarité sans retard. Certains parmi eux se félicitent d'ailleurs de n'avoir jamais redoublé de classe. Mais s'ils valorisent leur trajectoire en termes de réussite, les filles de ce groupe ont été davantage fragilisées par des moments de « détresse » à la suite

de certains résultats scolaires. En comparant ses résultats du lycée à ceux du collège, Aicha a éprouvé une certaine tristesse :

*J'ai rencontré quelques difficultés après mon arrivée ici au lycée. Principalement, elles concernent mes bulletins, parce que ça pas toujours été fameux comme je le voulais. Mes moyennes se situent dans les 10 à 11 sur 20. Je pense avoir fourni plus d'efforts pour mériter mieux. Je pense que ces bulletins sont moyens parce que je ne me suis pas adonnée réellement à 100%. J'ai constaté ça à partir de la douzième (Aicha, Privé. F. 18 ans).*

Et lorsqu'on obtient des notes qui sont inférieures aux attentes, c'est d'abord le regret perceptible notamment chez Maciré, orientée en sciences mathématiques sur les conseils de son petit ami qui faisait la même option. Mais en cette classe de terminale, tout ne va pas pour le mieux :

*Mon plus triste souvenir c'est cette année là quand je n'avais pas eu ma moyenne et là ça m'a fait très mal je m'inquiétais trop. Ça m'a fait si mal parce que là c'était la 1<sup>ère</sup> fois et en terminale, je me sens vraiment trop faible, trop faible. Mais là, ça s'améliore parce que là, j'ai pris conscience.*

Pauline (Privé. F. 18 ans) quant à elle exprime, à sa manière, l'obtention de mauvaises notes :

*Ce qui m'a marquée négativement, c'est des fois où j'ai eu de mauvaises notes à causes desquelles j'ai pleuré. Ça c'est mon habitude quand j'ai des mauvaises notes je pleure, en tout cas, la où j'ai l'habitude d'avoir de bonnes notes quand j'ai des mauvaises notes je pleure. Je pleurais parce que j'avais mal c'est pas parce que j'avais pas la capacité d'avoir de bonnes notes mais je sais pas en tout cas je révisais très bien.*

Ces sentiments que nous venons d'illustrer interviennent pour des situations d'inconfort liées à un mauvais résultat, sans échec en tant que tel mais ils indiquent que les filles du privé sont sous pression pour réussir leur scolarité.

Cette pression devient encore plus évidente lorsqu'on redouble sa classe. C'est « le choc » au point de vouloir entraîner le départ de l'école. On retrouve ce cas chez Georgette qui fait du redoublement une étape très noire de son cursus. Gardant le souvenir agréable de l'obtention du brevet "du changement" avec mention, elle se désole de son échec et qui pis est, en 12<sup>e</sup>, une classe de non examen :

*Mon plus grand regret, c'est de rester en 12ème année, c'est de redoubler la douzième année.*

Quoiqu'elle l'assume volontiers en indiquant que c'est dû à son manque de concentration, elle a de la peine à le digérer y compris dans sa famille. Son père qui l'a toujours soutenue ne s'est pas montré affecté par ce redoublement et n'a cessé de lui apporter son soutien mais cela ne la soulage pas pour autant. Pour elle, il est difficile de supporter cet « échec :

*Mon papa ne me montre pas réellement s'il est fâché, ou bien s'il n'est pas fâché. L'année passée il a bien payé ma scolarité, quand je venais à l'école il me donnait tout, les fêtes, il m'achetait tout; j'ai eu honte de mon papa et puis jusqu'à présent, des fois, je, je n'ose même pas le fixer; j'ai honte, au fond, réellement (Georgette, Privé. F. 19 ans).*

Au public, le rapport au redoublement et plus largement « à l'échec scolaire » est différent. Le redoublement, rappelons-le, concerne presque tous. Une seule fille y a échappé. En gros, les élèves ne se déculpabilisent pas dans leur redoublement même s'ils le rattachent par endroits à des facteurs externes. Quelques-uns assurent qu'ils n'ont pas suffisamment « trimé » pour mériter de franchir l'examen. C'est le cas de Moussa, Momo et Mamady. Ce dernier a été heurté dans son orgueil et a fini par redoubler la classe :

*Pour la première fois que j'ai fait l'examen j'ai échoué. Parce que lorsque je faisais la 5ème année, mes amis et moi on nous avait soumis à un test pour le passage en 6ème année. Au cours de ce test, je me sentais plus fort j'ai été 1er pour le passage en 6ème année. Bon maintenant, une fois en 6ème année, je me croyais encore plus fort.... J'ai relâché un peu les*

*études. Mes amis se sont adonnés et moi j'avais pagaillé<sup>21</sup> en 6eme. Et l'examen est venu je l'ai fait et j'ai échoué. Mais j'étais responsable de mon échec à l'examen. J'avais quand même pleuré parce que mes amis m'avaient dépassé de classe. Certains font maintenant la 1ère année à l'université. Mais quand j'ai réfléchi, je me suis dit que j'étais responsable de mon échec. Parce que j'avais pagaillé.» (Mamady. Public. G. 22 ans)*

La plupart d'entre eux évoquent des conditions de vie personnelles (travaux non scolaires, subsistance, manques de moyens à l'école, confiage) pour expliquer le redoublement. Tenin, scolarisée tard au village de ses parents en Haute-Guinée, a redoublé à l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> :

*Pour la première fois, quand j'ai passé l'examen, je ne l'ai pas eu. En ce moment, je n'avais pas de niveau. Au village là-bas on travaillait beaucoup c'est pas les études qu'on prenait au sérieux c'est le travail hors de l'école. C'est après que j'ai quitté là-bas; on m'a envoyée à Siguiri. J'ai eu l'examen là-bas. Là-bas j'étudiais mieux que la blague» (Tenin, Public. F. 24 ans).*

Abou a eu une trajectoire analogue par endroits; il abonde dans la même lancée avec plus de détails:

*C'est la deuxième fois que je fais la terminale. L'année passé je n'avais pas eu le bac. Oui, ce n'est pas ma volonté. C'est le destin, parce que la salle d'examen c'est la chance. Pour moi ce qui a fait que je n'ai pas eu le bac, parce que moi je peux dire que cela ne dépend pas de moi, ou bien cela dépend de moi aussi parce que je n'ai pas révisé tellement régulièrement. Au un, parce que quand le bac est arrivé j'ai rien absolument dans la tête, parce que je sors la nuit, je ne m'assoies pas, parce que j'ai beaucoup de soucis, est-ce que tu comprends ? Parce que des fois je viens à l'école sans transport. Du quartier Carrière pour venir ici, je sors à 6h du matin. Je peux venir je ne trouve personne, je peux m'asseoir là-bas à coté de café bar là-bas jusqu'à ce que les gens*

---

<sup>21</sup> En Guinée, le verbe pagailler est « consacré »; il est construit sur le substantif pagaïlle.

*viennent, après je rentre, c'est ça. S'il n'y a pas de transport je ne peux pas étudier, c'es tout cela, je vous dis l'école c'est des « soutenances (Abou, Public. G. 26 ans).*

Dans leur manière d'évoquer leur redoublement, les élèves du lycée public sont bien loin des sentiments d'amertume évoqués au privé. S'il est vrai que Mamady (Public, G. 22 ans) a fondu en larmes quand il a échoué à l'examen du CEP ou que Dédé (Public. F. 20 ans) a été découragée après avoir été contrainte de reprendre sa classe, ils n'évoquent pas ces moments parmi leurs souvenirs les plus tristes. Pour la plupart des élèves du lycée public, les histoires de redoublement, quelle que soit la manière de l'évoquer, ne sont pas associées aux moments les plus sombres de leurs parcours scolaires.

#### **4.2.3 L'environnement familial et la motivation scolaire**

Comme nous le verrons dans la section « Discussions », l'intérêt de l'expérience scolaire afin de mieux comprendre les représentations du futur chez un élève est très prégnant dans la littérature sociologique de l'éducation. Mais pour que cette expérience ait plus de sens, elle doit être mise en articulation avec d'autres paramètres extrascolaires dont l'origine familiale de l'enfant. C'est ce qui justifie la présente section qui prend en compte des éléments se rattachant à l'environnement familial. Y figurent dans l'ordre le mécanisme de prise en charge, le suivi parental de la scolarité, le capital linguistique, le choix de l'établissement scolaire. Nous chercherons aussi à voir comment les parents sont impliqués dans les projets scolaires de leurs enfants et comment ils interagissent avec leurs enfants. Enfin, vu l'importance qu'il occupe dans les parcours des écoliers et lycéens guinéens, nous nous sommes intéressés aux effets du confiage.

##### **4.2.3.1 Des conditions familiales très contrastées : « Je suis fille de vendeuse de voiture » ou « je suis fils de vendeur de charbon »**

Les termes dans lesquels les élèves ont conté leur prise en charge depuis les premiers moments de leur scolarité révèlent quelques disparités qu'il

convient de décrire. Au privé, c'est non sans fierté que la prise en charge par les parents est narrée. Au cours des entrevues, les enquêtés se montraient parfois surpris qu'on leur demande qui les a scolarisés ou pris en charge financièrement durant leur scolarité. Pour eux, il va sans dire que cela revient aux parents. Mais dans cette description du rôle des parents, le père est encore plus sollicité que la mère. Dans certains cas, c'est au parent présent que l'enfant expose ses préoccupations financières notamment en ce qui à trait aux frais de scolarité :

*Ici, ce sont mes parents qui s'occupent de ma prise en charge. Mon papa, ma scolarité, ma maman, en tout cas si j'ai des problèmes du cadre financier, si c'est la maman que je trouve la première à la maison, c'est elle à qui j'expose ou bien si c'est le papa, je lui expose le problème. Donc quelle que soit la personne vers qui je me dirige quand même, l'intéressé arrive à me satisfaire quoi (Kalil, Privé. G. 18 ans).*

Dans d'autres cas, la charge revient essentiellement au père; c'est lui qui a inscrit et c'est encore lui qui assume les frais :

*C'est mon père qui m'a inscrit à l'école primaire, c'est lui qui m'a orienté dans cette école et c'est lui qui s'est chargé de ma scolarité, de ma nourriture et de mon transport (Fodé, Privé. G. 17 ans).*

Il arrive même que la prise en charge ne se résume pas aux frais scolaires; d'autres avantages sont garantis :

*Au primaire et au collège, on venait nous chercher [en voiture] puisque j'avais ma sœur et mes cousines avec qui je faisais le même établissement scolaire. Donc le chauffeur passait la journée ici, et une fois les cours terminés, il nous ramenait à la maison » (Toupou, Privé. G. 17 ans).*

Assurer de telles conditions de vie ne représentait point un casse-tête pour des ménages dont les activités économiques pouvaient s'étendre en dehors des frontières du pays :

*Au collège, ma mère faisait toujours le commerce. Elle vendait des voitures, elle part en Europe elle achète des voitures elle vient elle revend en Guinée (Oumou, Privé. F. 18 ans).*

Enfin, au LSM, l'orphelinat ou l'absence d'un parent n'est pas un handicap. Pauline (Privé. F. 18 ans) a perdu son père une année avant l'enquête mais au-delà du choc « naturel » que cela peut causer, le rythme normal de sa scolarité n'en a pas été bouleversé. Sa mère a pu la prendre en charge sans problème :

*Depuis que je suis au lycée, c'est ma maman qui s'occupe de ma prise en charge. Actuellement, elle travaille toujours mais elle n'est pas là; elle est partie en France pour des soins. Je vis actuellement avec ma sœur, on est à la maison ; on nous amène de l'argent ; y a des gens pour s'occuper de la préparation et du ménage. C'est ma maman qui continue à nous prendre en charge.*

Au public, les discours des élèves laissent apparaître que les élèves se soucient avant tout de leurs conditions d'existence au sens le plus primaire du terme, en l'occurrence de la nourriture. Abou (Public. G. 26 ans) est né et a grandi dans un village côtier. Ses parents étaient tous deux cultivateurs et ne se sont guère précipités pour le scolariser. C'est son homonyme<sup>22</sup> qui l'a mis à l'école quand il avait environ 10 ans. Il fait état dans son récit de son manque de subsistance :

*A l'école primaire, les difficultés que j'ai eues parce qu'en ce temps, il y avait beaucoup de difficultés parce que quand tu viens à l'école comme ça là tu ne manges pas tellement bien quoi; après à 14 h encore tu retournes à l'école jusqu'à 18h.*

Avoir mangé à sa faim fait partie des cadeaux dont il a bénéficié à la suite de l'obtention de son examen :

---

<sup>22</sup>L'enfant, à son baptême, porte le même nom que son grand-père, sa grand-mère, un autre membre de la famille, un ami ou un tout autre lien. C'est en quelque sorte un parrain qui pourrait apporter tout soutien à l'enfant.

*Quand j'ai eu l'examen, j'ai été 73ème ex aequo. Mon homo était très content. Il m'a même m'a donné une veste. Après il a acheté de la viande que j'ai très bien préparée et mangée, après je me suis couché. J'ai tellement bien dormi ce jour là.*

Ses conditions n'ont pas significativement changé à son arrivée à Conakry. Il continue à braver l'expérience de la « galère » dans sa classe de terminale :

*Sans déjeuner, moi je peux venir ici parfois à l'école sans déjeuner jusqu'à 16h ou 17h. Je suis là avec mes amis, mais eux ils ne connaissent pas si je mange ou pas, c'est moi seul qui connais.*

Les souffrances liées à la sous-alimentation se retrouvent également dans le discours de Mamady (Public. G. 22 ans) qui a perdu tôt son père. La situation devient d'autant plus laborieuse pour sa mère que le nombre de « bouches à nourrir » n'était pas négligeable :

*Au primaire, mon père venait de décéder et avant que ma mère trouve du travail, il y avait des difficultés parce que souvent je partais à l'école le matin sans déjeuner. Au retour à midi, je trouvais que le repas n'était pas prêt. Ma maman n'avait pas les moyens de nous prendre en charge. Nous étions au nombre de quatre (4) enfants. Il y avait ma grande sœur, puis moi, mon jeune frère et ma jeune sœur qui était encore bébé en ce moment, donc elle s'occupait de notre jeune sœur.*

Les plaintes font également état du manque de moyens affectant l'encadrement scolaire, comme en témoigne l'expérience de Moussa (Public. G. 23 ans) qui fait les sciences expérimentales (SE):

*En terminale, l'année dernière, j'ai eu des chocs j'ai même voulu changer d'option parce qu'en SE, j'ai vu qu'il fallait financer beaucoup pour le bac. Un manque de financement et il fallait que je suive des cours de révision aussi à l'internat et aussi acheter des brochures et le vieux [le papa] n'a pas assez de moyens pour les révisions et l'internat.*

Il enchaîne qu'au collège, il pouvait

*rester des 2 jours à la maison sans avoir le prix du cahier et le prix de l'APAE. On me faisait sortir toujours, je vais rester comme ça 2 jours à la maison sans venir à l'école. Je venais suivre les révisions avec l'un de nos professeurs, amis de mon oncle paternel qui m'avait dit de ne pas payer le prix de révision. Je venais suivre les révisions avec lui dans son école.*

En dernier lieu, les discours montrent le rôle prépondérant des mères (et leurs familles) dans la prise en charge de leurs enfants. Souvent veuves, elles redoublent d'ardeur pour assurer la subsistance et parfois même les frais d'écolage. Maimouna (Public. F. 27 ans) a relaté son histoire ponctuée d'émotions. Elle est née dans un village et y a grandi. Elle aurait pu ne jamais connaître l'école; elle a été scolarisée à un âge très avancé :

*J'ai été scolarisée pour la première fois à Timbi-Madina, en 1996 ; j'avais douze ans Avant que je ne sois inscrite à l'école, j'aidais ma maman à la maison à travailler. Y avait des écoles mais mon papa n'avait pas accepté que je rentre à l'école. Je ne sais pas si comme lui il n'est pas instruit si c'est pour cela. Moi aussi, je pleurais, je pleurais. C'est mon oncle paternel qui m'a aidée à rentrer à l'école.*

Son père longtemps malade, sa prise en charge a incombé à sa mère versée dans la paysannerie :

*C'est ma maman qui m'habillait et me nourrissait car mon papa était toujours malade.*

Et ce, même après qu'elle fut venue à Conakry où sur les conseils d'un cousin, elle a été inscrite au départ dans une école privée :

*Quand je suis venue au lycée, c'est ma mère qui payait ma scolarité. Elle était toujours cultivatrice. Elle restait au village et me faisait parvenir ma scolarité ici.*

L'expérience de Maimouna n'est pas isolée dans les témoignages que nous avons réunis. A l'autre bout du pays, dans un village de Siguiri en Haute-Guinée,

Moussa (Public. G. 24 ans) est entré à l'école entre 8 et 10 ans<sup>23</sup>. A la mort de son père pendant les premières années du primaire, il a été pris en charge par sa mère. Mais les tensions étant nombreuses dans la famille, il a rejoint sa famille maternelle dans un autre village. Puisqu'il n'y avait pas de collègue dans ce village, il a été obligé de venir en ville pour poursuivre ses études. Resté chez un ami de son père vendeur de friperie, il devait encore compter sur le soutien de sa mère, agricultrice :

*C'est mon grand frère qui a payé le table-banc. L'ami de mon père, lui, s'est occupé de là où je vais dormir. Je dis que lui il m'a réservé dans la famille, pourvu tout simplement que je sois dans la famille. Je mangeais chez lui mais mon manger venait de mon village, on fournissait du manger, la maman envoyait les mangers, ce que je vais manger dans sa famille. Après la récolte, ce qu'elle a eu, les sacs de riz et sacs d'arachide là, elle m'envoyait pour que moi aussi je puisse manger. Elle envoyait le mil et l'arachide, elle donnait ma dépense.*

A l'évidence, la mère est centrale dans la prise en charge au public. Yarie (Public. F. 25 ans) qui, mère célibataire, renvoyée de chez oncle est accueillie et prise en charge par une mère vendeuse en région. Elle résume ainsi le sentiment des enfants de sa situation :

*Je prierai le Seigneur de donner longue vie à ma mère parce que si elle n'était pas avec moi ma vie n'était rien, j'étais foutue. C'est tout ce que je peux dire, que tout chacun soit avec sa mère. Je prie que Dieu accorde longue vie à la mère de tout un chacun, moi c'est ce que je vois.*

Abou a échoué la première fois qu'il avait tenté le bac. Il vit chez un oncle aux moyens limités. Pour lui, si le bac n'a pas marché, la faute incombe à sa situation économique. Il reconnaît n'avoir pas suffisamment travaillé mais cela est lié à ses nombreux soucis de subsistance :

*C'est la deuxième fois que je fais la terminale. L'année passé je n'avais pu eu le bac. Oui, ce n'est pas ma volonté. C'est le destin, parce que la salle*

---

<sup>23</sup> Il ne se rappelle pas exactement. Ce qui est sûr, ce n'était pas avant ses 8 ans.

*d'examen, c'est la chance. Pour moi ce qui a fait que je n'ai pas eu le bac, moi je peux dire que cela ne dépend pas de moi, ou bien cela dépend de moi aussi parce que je n'ai pas révisé tellement régulièrement. Parce que quand le bac est arrivé, j'avais rien absolument dans la tête, parce que je sors la nuit, je ne m'assois pas, parce que j'ai beaucoup de soucis, est ce que tu comprends ?*

L'entretien avec Abou a eu lieu dans son école vers la fin de la journée. Il nous a confié que cette heure lui convenait mieux parce qu'il habite loin de son école, qu'il ne retourne pas de si tôt à la maison et qu'il trotte. C'est donc préférable de tarder à l'école en vue de laisser passer les coups de chaleur insupportables pour un piéton. Mais son souci majeur c'est de "faire bouillir la marmite". Après tout, il est fier de son austérité :

*Moi j'ai beaucoup de difficultés dans mon école ici parce que je peux quitter ici jusqu'à Matam à pied, Carrière là-bas. Après le matin, je reviens encore à pied. Si c'est quelqu'un d'autre est-ce qu'il peut prendre le courage comme ça ?*

La longue marche à pied pour venir à l'école est présente aussi dans les propos de Tenin (Public. F. 24 ans). Elle est venue au LAV parce que le mari de sa tante paternelle y travaille. Dès son orientation au lycée, elle a été confiée à celui-ci; les formalités d'inscription qui ont suivi ne lui ont causé aucun souci et surtout parce qu'elle était sûre «*qu'il n'y aura pas de beaucoup de problème, i.e pas d'argent à payer quoi*». Son entrevue devrait avoir lieu à 11h soit deux heures avant le début de ses cours. Elle est arrivée en retard tout en sueur en s'excusant et en expliquant qu'elle parcourt une longue distance à pied pour venir à l'école. Elle l'a encore rappelé au cours de l'entrevue au titre de ses difficultés au lycée :

*C'est difficile pour moi de venir ici tous les jours en marchant à pied. On est logé loin. Je fais près d'une heure de marche.*

#### **4.2.3.2 Capital linguistique : ceux qui sont nés « le français à la bouche » et les autres**

Nos données établissent une distinction assez probante dans l'accès aux ressources linguistiques susceptibles d'influencer la performance scolaire. Dans leur entourage familial, certains élèves ont bénéficié sans barrière de l'influence linguistique et ont acquis très tôt le sens des études alors que d'autres ont misé essentiellement sur leurs propres efforts.

Au lycée privé en particulier, rappelons que tous les douze élèves interviewés ont au moins un des parents qui a achevé ses études universitaires. Ces élèves ont eu « la chance » de naître dans des cercles où l'importance de l'éducation ne fait pas de doute. Dans leur famille, le français, langue officielle du pays et incontournable à l'école, est toujours parlé à côté de la langue maternelle, avec la fratrie ou avec les parents. Oumou nous édifie à ce sujet à travers la mise en garde que lui faisait sa mère :

*En famille, nous parlions le poular et français avec ma mère parce qu'elle n'acceptait pas qu'on parle seulement le poular ; elle me disait que si on s'habitue à parler le poular seulement, nous aurons des difficultés à parler le français » (Oumou, Privé. F. 18 ans).*

Dans le cas de Koto, à travers l'univers familial et géographique, il n'y avait pas beaucoup d'efforts à fournir pour apprendre précocement le français. Fils d'enseignant,

*j'ai toujours vécu dans une cité où il y a beaucoup de gens qui viennent d'origine différente donc c'est très facile d'apprendre le français. On communique plus en français que dans les langues locales d'origine peule ou malinké donc on utilisait plus de français dans le secteur et puis dans mon école aussi (Koto, Privé. G. 17 ans).*

On voit qu'il peut arriver que le français surclasse carrément la langue maternelle comme chez Aicha, Kalil, et Toupou. Ce dernier, né « le français à la bouche », déclare « ne rien savoir de sa langue maternelle », le Toma. Il

envisage même d'aller l'apprendre pendant les vacances en s'immergeant au cœur du village natal de son père. On comprend aussi pourquoi les élèves du LSM ont eu beaucoup d'aisance à répondre aux questions lors de l'enquête.

Outre les parents, pour les lycéens du privé, les frères et sœurs sont des interlocuteurs potentiels en langue française. Cette fratrie est constituée de filles et garçons qui ont terminé leurs études ou sont en train de les poursuivre :

*Dans ma famille, j'ai deux sœurs et un demi-frère, mais mon demi-frère, nous sommes de même mère, mais pas même père. C'est lui l'aîné, il a fini, il a déjà fini ses études, actuellement il travaille. J'ai une sœur aînée fille de mon papa. Elle est là, elle fait deuxième année université, mais y a sa jeune sœur qui est en France. De fois on parle soussou, de fois le malinké, mais c'est le français qu'on parle beaucoup plus à la maison (Kalil, Privé. G. 18 ans).*

Georgette (Privé, F. 19 ans) a vécu une expérience similaire.

*Quand j'étais à l'école primaire, je vivais avec mon père, ma mère, mon frère aîné et mes deux sœurs. Je parle plus français que Baga, notre langue. Avec mes frères on parle français ou bien soussou.*

Au lycée public, à l'exception de trois d'entre eux, les vingt-deux parents sont dans l'ensemble sans aucun niveau scolaire. Les enfants ont peu de chance pour pouvoir s'exprimer en français en famille. En conséquence, chacun utilise sa langue maternelle dont le nombre exact n'est pas identifié en Guinée : « *À la maison nous parlons la langue soussou* » (Mamady, Public, G. 22 ans); « *On parlait le pular.* »; (Maimouna, Public. F. 27 ans) ; « *nous parlons Malinké.* » (Moussa, Public. G. 24 ans). A défaut de cela, c'est la langue de l'environnement immédiat qui est utilisée : « *Moi je suis Nalou, mais c'est le soussou que je parle à la maison* » (Momo, Public. G. 22 ans). Ces élèves ne peuvent pas compter non plus sur leur fratrie pour bonifier leurs compétences linguistiques. Souvent, ils représentent l'unique enfant scolarisé de la famille :

*Mes grands frères, eux aussi, étaient tous au marché, au jardin. Tous partaient au champ pour travailler avec ma mère après ça ils vont dans le marais. Ils font même travail que ma mère. Ils n'ont pas été à l'école (Tenin, Public. F. 24 ans).*

Cette tendance est quasiment la « norme » au public en dehors de Bouba et Moussa qui ont eu la chance d'avoir respectivement le père et la mère lettrés. Ils ont l'occasion d'associer le français à leur langue maternelle en famille.

#### **4.2.3.3 L'implication des parents dans les études**

##### **4.2.3.3.1 Le choix de l'école**

Au privé, lorsque les élèves sont interrogés au sujet des raisons du choix de leur école, ils répondent très souvent que c'est leurs parents qui en ont décidé. Le choix parental est guidé essentiellement par la qualité de la formation offerte :

*Quand j'ai eu le brevet, j'ai continué à Sainte-Marie. Je ne sais pas qui m'a inscrit. Je n'ai pas tenu forcément à être à Sainte-Marie mais ce à quoi moi j'avais tenu c'est d'être dans une très bonne école, et mes parents qui en savaient plus que moi m'ont dit quelque chose. Ils m'ont dit que le lycée Sainte-Marie est le meilleur» (Toupou, Privé. G. 17 ans).*

Il peut arriver que l'élève soit inscrit dans une école (privée) pour la proximité de celle-ci du domicile familial comme dans le cas de Koto, Georgette ou Fodé mais les parents peuvent en décider autrement. Peu importe la position géographique de ladite école, si les parents y voient une préférence, l'enfant n'aura pas le choix. Cela intervient surtout chez les filles : Maciré, Pauline et Binette. Elles ont été «prises de vitesse» par leurs parents parce qu'elles ne souhaitaient pas nécessairement être dans l'école choisie par leurs parents. Pauline rappelle la discussion avec ses parents :

*Je suis venue ici parce que mes parents pensaient que c'était une bonne école et parce que tous mes frères sont passés par là. Je suis venue ici parce que j'ai fait tout le cycle du collège là et pour ne pas trop changer*

*d'école, j'ai préféré rester là. Je trouvais que c'était bien, c'est un bon lycée mais trop distant de chez moi ; donc je voulais changer d'école parce que c'était trop fatigant aller et revenir c'était fatigant mais mes parents n'ont pas accepté. Si c'était moi seule, j'irais dans un autre lycée, le lycée Saint-Georges parce que là c'est pas trop loin» (Pauline, Privé. F. 18 ans).*

Maciré était dans une école catholique privée constituée exclusivement de filles. En ayant indiqué à sa mère son option souhaitée au lycée, le choix de l'établissement est revenu à cette dernière :

*Comme j'avais dit à ma maman que je voulais faire les sciences mathématiques, elle m'a dit que si je dois faire les sciences mathématiques je dois aller dans une autre école où il y a des garçons parce que là pour me comparer un peu, pour me comparer à eux quoi que je suis seulement avec des filles en Sciences maths en fait il faut être avec des garçons pour se comparer à eux (Maciré, Privé. F. 18 ans).*

Enfin le cas de Bangaly montre bien que la mère a son mot à dire dans le choix de l'établissement scolaire. C'est grâce à sa mère qu'il est venu au LSM :

*Je n'ai pas choisi pour venir ici au LSM. C'est quand je suis venu à l'école Sylla Lamine je ne m'adaptais vraiment pas. Donc, dès que j'ai eu mon brevet ma mère, je ne sais pas si un réflexe qui lui est venu en tête, elle a voulu automatiquement me faire changer d'école. Elle voulait même me faire changer de pays. Mais comme me faire basculer encore de pays c'allait jouer encore sur l'approche, elle s'est dit qu'elle va essayer de voir d'abord à Sainte Marie parce qu'on lui a dit c'est une bonne école. Bon, moi je n'avais aucune expérience de l'école. Donc c'est quand j'ai pu m'inscrire ici, j'ai commencé les cours que j'ai dû comprendre beaucoup de choses quoi. C'est au fil du temps que j'ai compris tout quoi» (Bangaly, Privé. G. 18 ans).*

Au public, le choix de l'école est aussi déterminé par les parents mais avec des motivations fort différentes du privé. Deux raisons justifient essentiellement

l'inscription d'un élève du LAV dans une école donnée. La proximité géographique est la plus citée :

*Quand je suis arrivée au collège, j'ai été orientée au Collège château d'eau. C'est mon oncle qui m'a dit d'aller là-bas parce que c'est ce qui est tout près de nous (Yarie, Public. F. 25 ans).*

C'est pareil pour Abou, (Public. G. 26 ans) :

*A l'ouverture, j'ai fais le collège dans la même zone, le collège Tounnifily. Ce n'est pas tellement distant, quand tu quittes l'école primaire, tu rentres directement dans la cour du collège.*

Ainsi pour les élèves du public, les calculs des parents s'expriment prioritairement en termes de coût du transport. La deuxième justification est relative à la présence d'une « connaissance » au sein de l'établissement visé. Une personne qui peut faciliter les formalités administratives (paiement des frais adjacents par exemple) ou participer à la « surveillance » de l'enfant. On retrouve ce cas de figure chez Tenin et Momo. L'un et l'autre ont été admis au LAV parce qu'ils «comptaient» sur une connaissance de la famille :

*C'est un ami de mon père qui dispensait des cours là-bas, c'est lui qui a demandé à ce que nous soyons là-bas. Ils nous ont amené là-bas (Momo, Public. G. 22 ans).*

De même Tenin déclare:

*Je suis venue au LAV parce que le mari de ma tante paternelle travaille ici. Ma tante a dit qu'elle va me confier à lui. Ce sera facile de m'inscrire ; il y aura pas de beaucoup de problèmes, i.e l'argent à payer quoi. Ma tante m'a dit de venir le chercher ; je l'ai cherché maintenant il arrangé tous mes problèmes ; je lui ai donné mon livret ; c'est lui qui s'est occupé de tout.*

#### **4.2.3.3.2 Dans le soutien scolaire**

Les lycéens n'ont pas été interrogés directement sur le rôle que jouaient leurs parents dans le soutien scolaire. Les informations qui suivent ont plutôt « émergé » spontanément du discours des répondants. Il ressort que selon le statut de l'école, la famille ne s'investit pas de la même manière dans la scolarité de l'enfant.

Rappelons que tous les douze élèves du privé ont au moins un des parents qui a achevé ses études universitaires. Cette origine familiale n'est pas sans incidence sur les motivations des enfants. La pression des parents (ou leur substitut) est très nette chez Oumou, (Privé. F. 18 ans) dont les parents ont tous deux fini leurs études. Ils ne sont pas présents au pays depuis un certain temps mais restent très attachés à leur fille qui est confiée à une tante maternelle. Les parents ne « s'amusaient pas » avec la question des études, la fille doit respecter ce choix :

*J'ai voulu continuer parce que mon papa tient beaucoup à ce que j'étudie, ma maman la même chose, je dois faire ce que mes parents veulent et ce que moi je veux.*

Son père et sa mère se relaient dans sa prise en charge; elle ne s'en plaint aucunement. Cependant, elle s'offusque du contrôle « démesuré » de sa tante à qui elle est confiée et qui lui laisse peu de répit dans les révisions scolaires. La pression reçue de cette tante pour l'obliger à être studieuse est loin d'être à son goût. Tout contre-argument qu'elle oppose à celle-ci est sans fondement :

*Quand je rentre à la maison, il y a quelque chose que j'aime pas quand je quitte l'école. Je trouve mes tantes ; si je leur dis que j'ai un peu sommeil, je veux aller me reposer ou si elles viennent, elles me trouvent pas avec mes cahiers elles disent « va prendre tes cahiers il faut réviser, il faut prendre tes cahiers » je leur dis que j'ai besoin de repos. Quand même je vais pas passer tout mon temps à lire mes cahiers! ça j'aime pas qu'on me dise d'aller étudier parce que j'ai continué mes études c'est parce que j'ai*

*voulu donc j'aime pas ça. Toujours on me suit, mes tantes surtout parce que je vis avec elles, elles me disent prends tes cahiers, prends tes cahiers elles n'aiment pas me voir sans mes cahiers en fait, elles veulent toujours me voir avec mes cahiers et ça j'aime pas. Et ça, jusqu'à présent depuis que maman est partie.*

Georgette (Privé. F. 19 ans) est fille d'un ingénieur militaire et d'une mère qui ne travaille plus pour des raisons de santé. Quoique sa mère n'ait que le brevet comme titre scolaire le plus élevé, elle reçoit de celle-ci de nombreux encouragements. A la question de savoir quelles motivations l'ont incitée dans ses études jusqu'au lycée, elle répond :

*D'abord, y a l'éducation qu'on m'a donnée. Je ne crois pas si ma maman pourrait accepter que je reste à la maison sans venir à l'école. Donc je veux. Chaque fois elle me dit d'étudier, c'est bien, faut étudier, tu vois quand ton papa a étudié, c'est comme ça il est, c'est ça il fait, c'est ça il fait, donc toi aussi si tu étudies, peut-être que tu n'auras pas de problèmes dans l'avenir, elle m'a toujours dit ça. Même sans mes parents, j'aurais continué après avoir eu le brevet parce que je savais, l'ambition, j'aime trop étudier, et puis j'ai l'ambition d'étudier.*

Les garçons, eux aussi, notent que leurs parents sont centraux dans leur réussite ou motivation. Aliou (Privé. G. 18 ans) par exemple a failli «couler» à son arrivée au collège en raison notamment de la diversité des matières, de l'éloignement de l'école, du domicile familial mais aussi de son inassiduité. Il ne se ménage point pour décrire son faible niveau de l'époque :

*En 7<sup>e</sup> année, le niveau était très très très bas à mon compte; les deux premiers modules; j'avais lâché complètement, la moyenne était très basse. Les modules et les devoirs s'enchaînaient et moi j'étais là peinard; je faisais pas de révisions, je pensais à un miracle souvent. J'avais tout lâché, la preuve en est qu'à la première composition, j'étais dernier de la classe.*

Il n'y eut pas «miracle» pour qu'il soit propulsé au sommet mais l'accompagnement de son père l'a sauvé de l'échec :

*Avec le soutien de Padré (le vieux), je suis revenu un peu au niveau. Mon père a beaucoup joué sur moi pour rehausser la barre, il s'est beaucoup investi sur moi et ça allait en fin d'année. Je suis parti en 8<sup>e</sup> année pas avec une forte moyenne (11 sur 20) mais juste l'essentiel. Ça été le fruit de grands efforts.*

Ce père continue à l'orienter et à le motiver. Lui-même a fini par y croire et il est prêt à tout pour décrocher son « bac » :

*Le bac, moi-même, mon père m'a dit que le seul cadeau de clôture que je pourrai lui offrir, c'est d'avoir le bac si j'avais le bac, franchement il se sentirait surhumain.*

Au public, les élèves ne font pratiquement pas mention de l'implication (directe) des parents dans le suivi de leur scolarité, encore moins dans leurs motivations à poursuivre les études. Les parents semblent exercer moins de pression. On a affaire à des élèves qui ont mené leur scolarité (au sens du suivi) dans une sorte de « laisser-aller » où ne prime que la motivation individuelle. Lorsqu'ils parlent de leurs parents, c'est pour rappeler soit le dur choc enduré après le décès du père (en général), soit pour décrire la nécessaire (et précaire, dans bien des cas) prise en charge de la subsistance et des frais de scolarité que les parents ont dû assurer. Dans le meilleur des cas, l'implication du père se traduit par «la mise à l'école» de l'enfant et par la prise en charge qui en découle. S'agissant de ce rôle, les discours indiquent que le père peut être de bonne foi et même soucieux pour la cause de son enfant. Il peut inscrire son enfant dans une école privée au préscolaire ou au primaire mais rarement au-delà. Par la suite, comme nous l'avons dit, pour raison de décès du père ou pour incapacité à continuer à supporter les coûts de la scolarité, l'enfant rejoint le public. Ce cas de figure se retrouve chez Dédé, Mamady, Moussa ou Bouba.

*Pendant que j'étais enfant, je vivais avec mes parents, mon père et ma mère en ce moment là. Et j'ai commencé l'école par la maternelle jusqu'à*

*la 1ère année dans une école privée qu'on appelait « Limaniya » à Gbessia centre. Quand je suis arrivé en 1ère année, mon père est mort ; et ma maman n'avait pas les moyens de payer ma scolarité. Elle m'a alors transféré dans une école publique appelée « École primaire de Gbessia centre » où j'ai repris encore la 1ère année mais c'est mon père qui m'a inscrit à la maternelle. (Mamady. Public. G. 22 ans).*

Dans les autres cas notamment pour les élèves qui n'ont fait que du public, l'implication des parents se résume à la seule scolarisation et à la prise en charge de la subsistance :

*C'est mon père qui m'a mise pour la première fois à l'école. Il était chauffeur de minibus en ce moment. Ma maman, elle était ménagère et vendait. Mon papa est décédé en l'an 2001. J'étais en 5e A. Ma maman est décédée en 2003 (Dédé. Public. F. 20 ans).*

#### **4.2.4 Les activités extrascolaires : les loisirs vs la débrouille**

*« On sait tout sur la manière dont les Africains meurent et rien sur la manière dont ils vivent. » Henning Mankell, Le Monde des Livres, 11 février 2005.*

Quelle vie mène-t-on en « dehors des murs » de l'école ? La réponse n'est pas la même selon que l'on soit élève au privé ou au public. Chez les premiers, l'extrascolaire est une continuité de l'école ; il est meublé par des loisirs consistant en des programmes d'activités culturelles, sportives et d'excursions. Les seconds consacrent une bonne partie de leur extrascolaire à des activités de survie.

##### **4.2.4.1 L'extrascolaire privé : le temps des loisirs**

Les élèves du privé se félicitent des activités en dehors des heures de cours, peu importe le lieu où ces activités festives ont lieu, dans ou en dehors de l'école. La kermesse scolaire est citée au premier chef comme élément de passion au LSM. (Oumou, privé; F. 18 ans) se souvient d'avoir été personnellement distinguée à l'occasion :

*On avait organisé ici une kermesse ; j'ai été prise comme miss; j'ai défilé et j'ai gagné, ça je me rappelle ça, ça m'a vraiment plu.*

Binette inscrit, elle aussi, la kermesse parmi les plus beaux moments scolaires :

*En 11<sup>e</sup>, il y avait une kermesse ici à l'école, c'était très bien organisé, j'étais avec mes amis on a chanté, on a dansé ; y avait aussi un anniversaire ici, on s'est bien amusés ce jour là quand même ; je dirai peut être c'est le plus beau souvenir.*

La kermesse a même aidé à l'intégration de certains élèves. Ayant réalisé sa scolarité antérieure en Côte d'Ivoire, (Bangaly, privé; 18 ans) passe par Dakar, arrive à Conakry et est inscrit dans une première école privée où il ne parvint visiblement pas à retrouver le « rythme » désiré. Sa venue au LSM continue à le marquer en raison de ce qu'il y a découvert et qui semble être son «vrai monde». Là, les activités culturelles sont un moyen pour « *la tranquillité du cerveau* » surtout après des périodes de dur labeur :

*Le LSM organise des activités culturelles. Cela consiste à épanouir en fait les élèves. C'est-à-dire, après de longues séries de composition ou de module, de DST<sup>24</sup>, de pression, sur le plan des études, je me dis que les activités culturelles sont faites pour nous permettre de libérer un peu notre esprit. De pouvoir prendre un bon élan. En fait, il y a des kermesses, il y a des bals, maintenant dans les kermesses, il y a un podium où on invite les artistes. Comme les gens aiment bien voir les grands artistes, il y a certaines fois où on fait des activités pour représenter chaque région naturelle, pour revoir un peu la tradition. Tout le monde se voit dans le truc quoi.*

Les randonnées et excursions participent de cette ambition d'égayer les élèves. Elles consistent en des sorties de groupes encadrées le plus souvent par certains membres du personnel scolaire. C'est ce qui a marqué Aliou (privé; G. 18 ans) :

---

<sup>24</sup> Devoir surveillé sur table, c'est le système d'évaluation périodique organisé par le lycée.

*Les euphories qu'on avait avec les grands frères, les fêtes, les randonnées à Kindia à Dubréka, avec Frère Jean Daniel, Frère Stéphane, on marchait des kilomètres jusqu'au mont Kakoulima, c'était bien.*

Les garçons, en particulier, citent aussi les activités sportives dans ce qu'ils ont apprécié au LSM. Pour Koto (privé; G. 17 ans), la pratique du sport a influé positivement sur ses apprentissages scolaires :

*Ce que j'ai apprécié le mieux à l'école, c'est le sport. Au collège, j'ai fait beaucoup de sport contrairement au lycée. Au collège, je faisais du hand et je jouais un peu au foot ; je travaillais mieux à l'école.*

Toupou (privé; G. 17 ans) reconnaît les mêmes attributs de l'école :

*Ici, j'ai aimé les activités parascolaires tels les jeux de basket, de football, de hand, les divertissements je veux dire.*

Bangaly (privé; G. 18 ans) apprécie également l'accent mis par l'école sur les activités culturelles :

*Je peux dire les activités culturelles ça se passe super bien. L'école prête beaucoup attention à cela. Cela me plaît.*

#### **4.2.4.2 L'extrascolaire public : le système « D »**

Pour les élèves du public, l'extrascolaire est également très riche en activités. Mais à la différence du privé, ces activités concernent peu ou pas du tout le monde scolaire. Conscients des moyens limités de leurs parents, ils développent des stratégies de sortie de crise sous forme de débrouillardise. En clair, la plupart des élèves mettent à profit leur espace-temps « non scolaire » pour conduire leurs programmes de débrouillardise. Dans leur cas, le système "D", sexuellement marqué et se déclinant en des formes variées, est utilisé comme stratégie efficace de résolution des difficultés. Chez les garçons, le secteur d'activité privilégié est celui de l'électronique dans lequel ils travaillent en dehors des heures de cours. Nous présentons les cas de Mamady, de Momo et de Moussa qui illustrent bien ce système mis en place par les lycéens pour survivre.

Les filles, quant à elle, ne sont pas en reste et se font de belles recettes dans leur petit métier comme l'illustre le cas de Yarie.

#### **4.2.4.2.1 Mamady et son téléphone "Appel-appel, National-National"**

Mamady a perdu son père quand il était au début de sa scolarité; il n'en garde presque aucun souvenir. Il doit son soutien à sa mère qui est vendeuse de fruits de manière saisonnière à un coin de rue de la capitale. Arrivé au lycée, il se dit avoir pris la mesure de sa propre situation. La taille du ménage discordait avec le revenu quotidien, du reste aléatoire. Sa «responsabilité» dans la vie du ménage commençait à voir le jour d'où sa "proactivité" :

*En 11<sup>ème</sup> année, pendant les vacances, je ne pouvais pas rester les bras croisés parce que j'évolue en âge, et je ne suis pas le seul, j'ai mon petit frère et ma petite sœur aussi qui sont à la maison; je suis obligé de faire certaines activités pour avoir un peu<sup>25</sup> pendant les vacances surtout pour avoir mon petit pain, mon déjeuner, c'est-à-dire me prendre en charge pour venir à l'école.*

Ses recherches lui ont permis de découvrir un nouveau moyen de gagner de l'argent dans le domaine des appels téléphoniques prépayés. Il s'est procuré le *Loura* qui un téléphone à puce commercialisé par la Société de Télécommunications Guinéennes (SOTELGUI) à partir d'un abonnement payé mensuellement. Mais cet abonnement peut être trafiqué et générer des appels non ou sous-facturés. Fin négociateur, Mamady a usé de ses rapports avec un aîné du quartier qui lui a «filé» le *Loura* en échange d'une somme d'argent fixe à déposer quotidiennement. Toute recette acquise au-delà de ce montant devient un dividende exclusif pour lui :

---

<sup>25</sup> Ce terme signifie un piètre montant mais qui peut avoir quelque importance pour l'acquérant.

*Mon Grand<sup>26</sup> me dit "Petit, dans la journée, tu travailles de 7h à 20h comme ça, de 7h à telle heure". Le téléphone reste avec moi mais chaque jour il me faut déposer une somme. Et si j'ai cette somme, même s'il y a maintenant le double ou bien le triple de cette somme, ça ne l'intéressait pas. Seulement c'est de déposer la somme convenue.*

A son tour, Mamady "refile" le téléphone à des enfants du quartier pour faire "Appel appel; National-National". Ceci est un système de dépannage à ceux qui manquent de crédit dans leurs cellulaires ou qui n'ont pas du tout de téléphone. Rappelons d'un mot que le système téléphonique guinéen comporte peu ou pas de téléphones fixes ou de "publi-phones". Le téléphone portable est aujourd'hui le principal moyen de communication dans la capitale. Le Loura est, de ce fait, *utile* dans les marchés ou dans la rue. Les enfants qui le tiennent en main crient "Appel appel; National-National" pour faire savoir leur présence. Le niveau de scolarité des clients, analphabètes pour la plupart, n'est pas un handicap pour décoder le sens de ces termes. Bien entendu, tous les appels émis ne sont que locaux; ils ne dépassent pas les frontières guinéennes. Leur coût de 500 GNF la minute sont également à portée de main des clients en général. Mamady récolte le fruit de son négoce tous les soirs auprès de ses "petits". Il est loin de s'en plaindre; au contraire, il en vit : *«c'est là-bas maintenant je gagne»*. Grâce aux bénéfices qu'il réalise régulièrement, il n'a plus besoin d'impliquer sa mère dans le paiement des nombreuses menues dépenses scolaires ou de subsistance :

*A l'école, même si on demande quelque chose ici, je n'informe même pas ma maman ; je paye parce que je gagne un peu dans le téléphone. A travers ça je paie mon transport pour venir à l'école, le petit déjeuner. Et encore, les petites choses qu'on demande ici comme les contributions et encore de payer l'A.PE.A.E 5000gnf.*

---

<sup>26</sup> Ce terme est un argot qui renvoie à quelqu'un plus âgé que soi, rarement de la même famille, mais avec qui on a de solides rapports de respect ou de subordination.

#### 4.2.4.2.2 Momo et son kiosque de « Guinée Games- Pasgui »

Momo a adopté avec succès une autre stratégie de débrouille dans le domaine de l'électronique. Il a perdu son père quand il était au primaire et a été élevé par sa mère. Avant sa mort, le père avait construit une maison où vivent le jeune lycéen et ses frères. Ces derniers n'ont pas les moyens de le prendre correctement en charge. Deux locataires habitent avec eux dans la maison paternelle mais leur loyer mensuel est insignifiant face aux besoins de la famille. Arrivé en 11<sup>e</sup>, Moussa a demandé à son frère de l'aider à «démarrer<sup>27</sup>». Son choix a porté sur un kiosque de «Guinée Games». C'est un système de loterie consistant à parier sur les tous les matchs de ligues et championnats européens de soccer. Dans ces kiosques, les clients viennent se ravitailler en prospectus de jeux qu'ils iront remplir. Pour ce qui nous intéresse ici, Momo est gérant du local fait de moyens de fortune. Le kiosque appartient à son frère mais lui gagne «un peu» en raison de l'achalandage du coin. Il cherche à concilier ses heures de classe et son "business" :

*En 11<sup>e</sup>, quand je quitte de l'école, c'est là-bas que je partais pour travailler. Je restais là-bas jusqu'à 16h 00 je reviens à la maison. Je quitte ici [l'école] à 14h des fois. Je vais ouvrir là-bas, puis je commence à travailler. Si j'ai les cours du soir, je travaille de 8h à 12h quoi, 13h 00 je vais me laver<sup>28</sup>, et je vais à l'école. C'est comme cela que je travaillais.*

L'argent récolté est investi dans ses affaires scolaires et de sa « subsistance » :

*L'argent que je gagnais là -bas, je m'inscrivais dans les cours de révision, c'est en 12ème année que j'ai eu à m'inscrire dans les cours de révision. C'est là-bas je me suis inscrit et je payais moi-même, peu à peu j'ai commencé à me prendre en charge. En 12ème année, j'ai continué ce travail.*

Son métier a de beaux jours devant lui; en effet, Momo y a associé ses

---

<sup>27</sup> Avoir un fond de départ pour un petit commerce ou une entreprise quelconque.

<sup>28</sup> Prendre une douche.

cadets qui le relaient lorsque c'est nécessaire notamment aux heures de travaux scolaires :

*En terminale, j'ai amené mes frères à mes côtés parce que je n'ai pas le temps quoi. Je vais toujours, mais je fais seulement une heure et puis je vais à la révision.*

#### **4.2.4.2.3 Moussa et son commerce ambulante à « Bordeaux »**

Moussa a 23 ans et est fils d'un vendeur de charbon et d'une enseignante au primaire. Sa mère vit en permanence à l'intérieur du pays; son père est beaucoup plus présent à Conakry. Ayant eu le brevet avec mention, Moussa est venu rejoindre son père et s'est orienté au LAV. Mais la profession de son père assure à peine la dépense de toute la famille. Auteur d'une grossesse non désirée auprès d'une de ses copines malgré ses maigres moyens, Moussa s'est retrouvé dans l'obligation de prendre en charge sa petite famille et de concilier cela avec ses études.

Pour ce faire, il a testé deux stratégies de débrouille. Pendant les vacances, il est allé à « Bordeaux », nom du plus grand marché du pays, à Madina, pour faire le vendeur ambulante. En général, c'est la friperie qui s'y vend à bon marché en comparaison aux produits « prêt-à-porter » des grandes boutiques. C'est également le lieu des deals de vêtements à vil prix. Moussa nous a confié s'être reconverti dans cette activité pour un certain temps : *Je suis venu faire le "bordolais" et comme ça je gagne de l'argent des fois.* Très débrouillard, il n'a pas investi directement son revenu dans la prise en charge de sa compagne :

*Lorsqu'elle est tombée en grossesse, j'avais un peu d'argent, je lui ai filé ça, elle a commencé de vendre et actuellement c'est elle qui à l'argent plus que moi.*

L'accouchement a eu lieu et l'enfant a 2 ans au moment de l'enquête. Moussa « ne tire pas nécessairement le diable par la queue » parce qu'il multiplie les coups pour se faire de l'argent par tous les moyens. Profitant du séjour d'un de

ses oncles au cours de cette année, il a argué que sa literie était en piteux état et qu'il souhaitait la renouveler. Son oncle lui a fait don de 150 000 FG. Il n'a investi que le 1/10 de ce montant pour ses besoins. Il nous a indiqué que pendant les prochaines vacances, il engagera l'essentiel de ce montant dans la gestion du « Loura » et faire « National-National » comme Mamady.

#### **4.2.4.2.4 Yarie, une « coiffeuse-maison » et une « vendeuse-école »**

Yarie a développé une expérience de coiffure à Conakry. Bien qu'elle soit scolarisée, elle exerce ce métier avec beaucoup d'intérêt et de manière utile. Comme toute débutante, elle a appris le métier dans un salon de coiffure auprès d'une maîtresse. Afin de pouvoir mieux gérer son avoir, elle a préféré quitter le salon et devenir indépendante :

*Je sais coiffer mais je ne travaille pas dans un salon puisque si tu es dans un salon, tout ton argent c'est pour la propriétaire du salon, ça sera pour la maîtresse mais si tu t'assois toi-même, tu le fais, cet argent ça pourra te revenir et tu feras ce que tu voudras faire. Je ne suis pas tout à fait prête pour ouvrir un salon.*

Toutefois, elle ne perd pas de vue qu'elle doit se perfectionner; elle ne renie pas complètement le statut d'élève-coiffeuse, ne serait-ce que pour un temps :

*Pour le moment, je veux bien apprendre et avoir la maîtrise puisque je suis actuellement collée à une maîtresse qui m'appelle des fois pour l'assister dans le travail. Je veux améliorer ma compétence, comme ça ce que je ne savais pas je le saurai. Je ne travaillerai pas dans un salon; si tu travailles dans un salon l'argent c'est pour la maîtresse et même si tu savais coiffer avant le salon c'est elle qui mangera ton argent et chaque fin de mois tu payes et encore tu gagneras pas de l'argent pour toi-même.*

Son business commence déjà à fonctionner à partir du réseau qu'elle s'est personnellement créé :

*Les femmes qui savent que je sais coiffer m'appellent sur mon numéro, je leur donne rendez-vous, je les tresse et elles me payent.*

Elle vise loin, qu'elle soit orientée ou non à l'université. C'est une profession à fructifier et à perpétuer :

*Comme ça, pendant les périodes de vacances, je continuerai de coiffer. Je serai à la maison puisque c'est là-bas tout le monde m'a connu.*

La coiffure n'est pas l'unique activité de Yarie ; Elle revend des gadgets féminins à l'école. Elle y ravitaille les filles en leur accordant des délais raisonnables pour payer :

*Moi, j'achète des slips, des bodys, des boucles d'oreilles, des bracelets; je laisse en crédit pour une semaine et l'intéressé va payer par jour jusqu'à finir.*

#### **4.2.5 L'expérience du confiage et ses aléas : «Le monde est méchant sans tes parents! »**

Les trajectoires scolaires indiquent que de nombreux élèves se sont retrouvés à un moment donné en confiage chez un tuteur. En général, la perception de vivre chez un tuteur est perçue négativement, que ce soit au privé ou au public. Au privé, les enfants vivent généralement avec leurs parents et le confiage n'est pas fréquent. Mais pour quelque raison particulière, il arrive pourtant que l'écolier reste chez un parent. Fodé (Privé. G. 17 ans) fait les Sciences expérimentales; son père, Directeur régional de l'Éducation en province y vit avec tous les autres membres de la famille. Il est le seul à rester à Conakry parce que son père tient à ce qu'il fréquente le LSM. En confiage chez son oncle paternel dont l'épouse lui semble être une « mégère », le jeune Fodé se dit traverser des moments très rudes, nettement différents de la belle époque familiale :

*Ce que j'ai l'habitude de faire à la maison quand je rentre à la maison ma maman est là, elle s'occupe de moi, je suis comme un bébé devant elle*

*jusqu'à maintenant je rencontre des tas de difficultés. Le monde est méchant sans tes parents. Mon niveau même a baissé parce que quand je rentre à la maison, c'est la fatigue vraie. Mon actuel tuteur c'est le petit frère de mon papa. Avec lui, à part les salutations c'est juste ça. Sa femme n'est pas comme ça; elle est mauvaise, elle est mauvaise. Je regrette de vivre avec la famille là et je regrette pourquoi ma famille, ils m'ont laissé ici ils sont partis là-bas.*

Mais sa plus grande peine est ailleurs. Fodé rapporte des plaintes extrascolaires très peu citées au privé. Selon lui, ne pas manger à sa faim et à son goût est insupportable pour quelqu'un de son rang :

*Ce qui me choque le plus, c'est surtout le manger et le problème d'argent ; le manger n'est pas comme ça. Moi surtout le riz, je n'aime pas sauf à 14h; la nuit c'est autre chose que maman prépare on mange ça. Maintenant, si tu rentres, il est 15h comme ça, tu rentres le riz est fini. Et puis le vieux, il est là il ne s'occupe que de ses petits enfants le matin, le petit déjeuner il donne à ses enfants alors qu'il oublie que ses enfants sont mes petites sœurs. Là ça me fait beaucoup mal. Chaque matin je vois ça ; je peux rien.*

Au public, il est courant que les élèves ne vivent pas avec leurs parents biologiques soit à la suite du décès d'un d'entre eux (ou des deux) soit pour nécessité d'aller poursuivre des études ailleurs. Ces élèves qui "migrent" partent habiter chez un oncle, une tante ou simplement un ressortissant du même village que les parents. Avant de venir s'installer chez ledit tuteur, ces élèves ne se doutent point de l'issue de leur confiage surtout qu'ils croient à la solidarité africaine perçue comme naturelle. Mais par la suite, ils ne tardent pas à déchanter; en règle générale, ceux qui sont concernés par cette situation accusent leurs tuteurs d'injustice à leur endroit. Selon le sexe, les garçons décrivent leurs difficultés de survie tandis que les filles dénoncent des « servitudes ». Dans ce dernier cas en particulier, on n'hésite même pas à attribuer la cause de son redoublement à sa situation de vie « instable » en

famille étrangère. Nous choisirons deux expériences révélatrices des difficultés de vie chez un tuteur.

Tenin (Public. F. 24 ans) n'a pas connu son père parce qu'elle était toute jeune quand celui-ci est décédé. Au début du collège, elle est venue chez une tante à Conakry en provenance de l'intérieur du pays. Scolarisée tard, elle est arrivée au collège au-delà de ses 15 ans. Sa tante n'a pas tardé à mettre à contribution ses aptitudes à exécuter certaines missions. Des activités ménagères au petit commerce de denrées, tout convenait pour participer à l'économie de la famille. Mais les charges extrascolaires finiront par influencer sur les performances scolaires... Elle a raté son brevet au premier essai :

*Pour moi, je n'ai pas eu le brevet pour la première fois, là-bas je n'avais pas le niveau moi, je savais ça ; je ne révisais pas bien, je partais au marché, je vendais les marchandises pour ma tante avec qui je suis. Il me faut partir au marché vendre les marchandises après les travaux à la maison dans ce cas je n'aurai pas beaucoup de temps pour étudier, je ne révise pas beaucoup. Je vendais l'huile de karité l'haricot, beaucoup des choses là-bas. J'allais vendre ça à Madina marché. Des fois, si je quitte à l'école 14h comme ça je peux partir là-bas jusqu'à 18h et dimanche samedi aussi parce que dimanche samedi aussi on n'étudie pas. L'argent que je gagnais, c'est pour ma tante. Ce qu'elle me donnait, elle m'achète les choses comme l'habillement, chaussures.*

Yarie est une fille-mère de 25 ans. Elle a eu un parcours de vie un peu décousu. Ses parents vivant en région l'ont confiée très tôt à un oncle paternel. Si celui-ci a réussi à la scolariser et à lui assurer une prise en charge minimale, en revanche, il ne lui pas garanti une vie morale stable dans la famille. Là, la jeune Yarie s'est sentie «étrangère» et s'est retrouvée «taillable et corvéable à merci». Elle rapporte que sa marâtre<sup>29</sup> lui confiait l'essentiel des tâches ménagères en épargnant ses propres enfants. En conséquence, ses résultats

---

<sup>29</sup>Ce terme a une compréhension claire en Afrique. Dans un contexte de polygamie ou de famille élargie, la marâtre peut désigner aussi bien une autre épouse légale du père qu'une épouse de l'oncle paternel.

scolaires ont été désespérants. Même si elle assume son inconstance à l'école, elle ne se fait aucun doute sur le degré de responsabilité de la famille de son oncle. Très émue dans la narration des faits, elle nous a livré un long récit plein d'enseignements :

*La personne avec laquelle j'ai grandi c'est le grand frère de mon papa mais je le connais plus que mon papa c'est lui qui m'a prise avec mon papa et m'a mise à l'école parce que mon papa m'avait dit de rester avec lui pour qu'il m'inscrive à l'école. La femme de mon oncle était mauvaise. Elle avait une fille qui était sortie de l'école et moi qui étais là-bas, je n'avais pas le temps, je ne pouvais pas aller à la révision parce que quand je suis rentrée, au début, mon esprit était vraiment sur les études, tu vois? Mais maintenant je révise pas; j'ai pas le temps je me réveille à 3h à 4h du matin; je prépare à manger je vais à l'école à 8h. J'étais dans un groupe de révision et je ne pouvais pas me rendre là-bas aussi, puisqu'au moment où je partais, je trouvais qu'ils ont fini la révision, j'ai donc préféré laisser tomber, je ne partais plus. Des fois je ne rentre pas en classe je m'arrête dehors pour un bon moment pour ne pas rentrer à la maison parce que j'ai trop de travail à faire là-bas.*

Son jugement sur sa marâtre est univoque. Mais elle est surtout frappée par l'indifférence de son oncle qui, à son avis, pourrait s'interposer. Celui-ci s'est montré au contraire implacable lorsque Yarie a conçu une grossesse hors-mariage. Sa grossesse ne devrait pas jeter l'opprobre sur son oncle. En conséquence, elle a été renvoyée de la maison en direction de Forécariah, situé à une centaine de kilomètres de la capitale. C'est là que résident ses (vrais) parents :

*Ma marâtre est méchante, chaque fois on me frappe à l'école parce que tout le temps je suis en retard. Tant que je ne faisais pas le travail à la maison je ne vais pas à l'école. Et puis quand j'entrais en classe je dormais parce que je ne dormais pas bien à la maison.*

*Mon oncle ne réagissait pas. Il savait tout pourtant. Je suis la première chez ma mère. Ma marâtre a des enfants plus âgés que moi mais eux ils ne faisaient rien à la maison. C'est moi qui faisais tout.*

*Quand je suis tombée enceinte, mon oncle m'a fait sortir de l'école et a saisi mon livret scolaire. Les gens on tout fait pour qu'il me pardonne, il a refusé de pardonner et m'a avoué que c'est fini pour notre parenté. En ce temps mon père était mort et on m'a envoyée chez ma mère à Forécariah.*

Grossesse, renvoi, allaitement lui prendront deux années après une série de trois redoublements entre le CM1 et le CM2. Pour elle, son « vide scolaire » n'est pas étrange :

*J'ai redoublé 2 fois en sixième année. En 5e aussi une fois. J'ai redoublé dans ces classes parce que je ne connaissais rien; je ne viens pas à l'école à l'heure; je ne révise pas à la maison; je n'ai pas le temps.*

Mais au demeurant, elle se déclare n'être point rancunière. Elle n'est pas prête à payer à sa famille d'adoption le prix des exactions auxquelles elle a été sujette :

*Mais malgré tout, si Dieu me donne un bon mari, malgré qu'il n'a pas pensé que lui [l'oncle] et mon père ont tété le même lait, qu'ils sont même père même mère, il n'a pas pensé à tout ça, sa femme me fait la méchanceté à sa présence, donc si moi je gagne les moyens moi je ne vais pas lui montrer ça, je lui montrerai qu'il est mon père parce que quoi qu'il en soit, il a un peu souffert avec moi et que je dois enlever ce péché.*

### **4.3 La perception du futur chez les lycéens guinéens**

Comment les élèves se projettent-ils dans le futur ? Quelles sont leurs motivations à persévérer dans les études ? Que comptent-ils adjoindre à leurs études ? Comment ces projections et motivations diffèrent-elles selon la classe sociale et le sexe ? Telles sont les questions que nous avons explorées et qui ont guidé la deuxième section de notre analyse. Dans l'ensemble, comme on l'avait vu dans l'expérience scolaire, l'analyse du discours révèle qu'il n'est pas facile de dissocier le futur des élèves de leur environnement familial. On remarque, en outre, un désir affiché de poursuivre des études postsecondaires chez tous les élèves. Pour beaucoup, la poursuite des études à l'université garantit l'obtention d'un diplôme, *utile* quoi qu'il en soit. Par ailleurs, on constate que certains élèves ayant des projets non scolaires et adroitement ficelés ne recherchent qu'un minimum de savoir universitaire tel la licence. Enfin, les filles, qu'importe leur lycée fréquenté ou leur origine sociale, « s'empressent » de rejoindre un mari.

#### **4.3.1 Les parents et les projets scolaires des enfants**

Dans cette section, nous verrons que les parents influencent les ambitions scolaires de leurs enfants. Aucun élève n'est prêt à se contenter de son diplôme du baccalauréat jugé insuffisant; tous songent aller à l'université. Mais si ce désir de poursuite est la chose « la mieux partagée » par les répondants, il existe des différences très frappantes dans les lieux de formations envisagés selon le type de lycée. Nous l'avons constaté à partir du lieu prévu pour les études universitaires et des rapports aux parents sur les projets «d'après-bac».

##### **4.3.1.1 Lieu de formation envisagé : faire l'université à Conakry ou à Montréal?**

L'une de nos préoccupations de recherche concernait le lieu de formation envisagé et les motifs de ce choix. Au lycée privé, au-delà de la prise en charge confortable que leur assurent leurs parents, les élèves font état d'une disponibilité de ressources pour leur futur proche ou moyen. A la question de savoir où ils comptent réaliser leurs études universitaires, nombreux parmi eux envisagent de le faire en Occident (Canada, France et Suisse). Nous l'illustrerons

par les cas de Toupou, Binette, Aliou et Pauline. Interrogé sur ses projets de la prochaine rentrée des classes, Toupou, impassible, répond qu'il sera au Canada et que cette ambition ne souffre d'aucune entorse vu que « toutes les conditions sont réunies » :

*Après le bac, j'espère aller au Canada. Je ne sais pas dans quelle ville je vais me rendre. Parce que pour y aller on m'a dit qu'il faut avoir non seulement au minimum douze de moyenne comme moyenne générale à l'école, et en plus de ça, douze de moyenne au bac. Donc ce qui me permettrait d'avoir le visa pour aller faire mes études. A mon avis, ça devrait être possible si je me mets au travail. Et c'est pas tard, puisque c'est la compo, j'ai déjà révisé, je compte avoir treize ou douze comme départ pour le moment. Et au bac, je suis sûr d'avoir au minimum douze. Je veux aller au Canada puisque c'est un très bon pays. (Toupou, Privé. G. 17 ans)*

A ces facteurs académiques s'ajoutent des ressources et contacts familiaux qui, selon lui, devraient suffire pour réaliser son vœu. Son père a occupé une haute fonction dans l'administration guinéenne au Ministère de la pêche<sup>30</sup> :

*Lorsque mon père était Directeur, il était en collaboration avec des Canadiens, donc il a eu plusieurs renseignements sur le système éducatif au Canada. Ma mère aussi, lorsqu'elle était en mission au Canada, elle a fait également la même chose, et ma sœur qui y est actuellement, ma mère me dit que c'est vraiment bien. Ma mère a passé plusieurs mois là-bas. Ce sont mes parents qui m'ont proposé d'aller au Canada. Je suis sûr d'y être. Je suis sûr que ça va fonctionner ; je n'ai pas de plan B. (Toupou, Privé. G. 17 ans)*

---

<sup>30</sup> Il nous a indiqué la dénomination exacte du poste de son père; ce qui n'arrive pas très souvent dans les discours des élèves : « *Directeur des bureaux de stratégies et de développement de la pêche* ». La Guinée étant un pays côtier, la pêche est l'un des secteurs les plus importants d'entrée de devises étrangères. Sa mère, est quant à elle, « *receveur centrale au trésor* ».

Binette est la seule fille du groupe à avoir une mère sans instruction. Mais son père, ingénieur au départ s'est reconverti dans un commerce qui fait florès. Elle ne peut rester en Guinée après l'obtention du bac que par extraordinaire. Comme chez Toupou, des ressources de la famille et des liens sociaux existent. Mais mieux que son ami, elle a la possibilité de choisir entre deux solutions, du reste « idylliques » pour un élève guinéen :

*Je compte continuer mes études au Canada ; j'ai une tante là-bas avec quelques oncles. C'est là-bas que je vais continuer mes études sauf si je ne trouve pas une université ; alors peut être que ça sera aux États-Unis ; mon projet universitaire c'est ça quoi ; après on verra. Le Canada c'est un pays où j'ai toujours rêvé aller et puis j'en ai beaucoup entendu parler. On dit que là-bas on enseigne bien des trucs comme ça. Aux États-Unis quand même je voudrais pas trop parce que là-bas je suis déjà allée j'ai fais des vacances là-bas ; l'environnement je me dis que là-bas c'est un peu trop brutal pour moi. Le Canada, je me dis que c'est un pays calme ; y a pas trop de problèmes, c'est ça quoi. (Binette, Privé; F. 17 ans)*

Plus loin dans la discussion, nous lui avons demandé si elle ne souciait pas pour l'obtention du visa canadien et si, par ricochet, elle n'aurait pas de plan B, sa réponse est sans équivoque :

*Est-ce qu'il ya un plan B ? Le plan B ça serait peut-être de continuer ici jusqu'à ce que ça se réalise. Je tiens à quitter. Je me dis que la formation que je veux, je peux pas l'avoir ici. Il n'y a pas de problème que je parte. Pour le visa je ne pense pas que j'aurais des problèmes parce que j'ai la nationalité américaine. Y a pas de problèmes je ne pense pas, et puis j'ai voyagé vous voyez ? Si malgré tout ça, ça ne marchait pas je vais étudier ici quand même. (Binette, Privé; F. 17 ans)*

Le cas de Aliou est une autre figure où le parent s'est suffisamment préparé en temps et en épargne -bref en investissement- pour faire bénéficier à l'enfant une formation désirée dans une institution plus crédible. Son souhait le plus ardent est de faire des études poussées en philosophie; ce qui est tout de

même très étrange dans le contexte guinéen. Pour ce faire, il peut compter sur son père, directeur d'une agence bancaire à Conakry :

*Bon je ne me suis pas tracé une image de l'université où je pourrais faire cela, n'importe où je pourrai faire de hautes études en philosophie. Mais je veux être plus ou moins dans les pays occidentaux, la Suisse est un grand pays où la philosophie est enseignée avec beaucoup d'«estime», l'Allemagne, la France, le Canada, si y a pas la Suisse c'est le Canada qui se présente parce que les Suisses avec leur coopération ça devient trop difficile. Les ressources pour aller à l'étranger, on va voir avec le vieux, puisque j'ai discuté avec lui et il serait prêt à me soutenir, cela ne date pas d'aujourd'hui; c'est un projet qu'il a mis en place depuis la 10ème il est en train de concevoir des économies, un compte bloqué où il met de l'argent en attendant; une économie qu'il a justement mise en place pour pouvoir m'aider à réaliser mon rêve. (Aliou, Privé. G. 18 ans)*

On remarque par ailleurs que la confiance de certains provient du fait que leur sœur ou frère aîné a déjà bénéficié du « coup de pouce » de la famille. Ils restent très confiants en se disant que leur « tour » arrivera. Pauline est orpheline de père. Mais étant donné le parcours de ses frères (et sœurs), elle a un grand espoir de partir pour la France :

*Après le bac, je me vois à l'université, en France. La France parce que mes frères sont aussi passés par la France. Ma sœur a étudié ici à la Sainte Marie jusqu'en 9ième après elle est partie, elle a fait le brevet en France, mon frère aussi jusqu'en terminale, il a fait le Maroc. Maintenant, il est en train de faire son master en France (Pauline, Privé. F. 18 ans).*

Au lycée public aussi, le plan de la prochaine rentrée scolaire est identique pour tous, du moins si l'on s'en tient au lieu d'études envisagé. Il « va de soi » que l'on se voit dans l'une des universités guinéennes publiques. Toutefois, les motivations qui justifient le choix de telle ou telle université peuvent varier selon les cas. Le premier réflexe qui surgit porte sur l'existence d'un lien social dans la ville qui abrite l'université où souhaite aller l'élève. Tenin espère bien décrocher

l'examen qui l'attend. Si elle est prête à rejoindre l'université où elle serait orientée, elle a tout de même des préférences :

*Après le bac, j'irai où on va m'orienter. Je veux partir à Nzérékoré, si c'est pas à Nzérékoré, c'est à Kankan ou bien Siguiri. Je choisis Nzérékoré parce que si je pars là-bas, c'est facile pour moi parce que c'est mon grand frère là-bas qui va s'occuper de moi, je n'aurai pas beaucoup de difficultés là-bas. A Kankan là-bas y a mon oncle, aussi c'est près de chez nous je peux partir là-bas (Tenin, Public. F. 24 ans).*

C'est le même son de cloche auprès de Dédé qui tient à une option en raison de la proximité géographique familiale :

*Après le bac, au mois d'octobre-novembre prochain, je me vois à l'université, à Nzérékoré. Y a la Médecine à Nzérékoré, j'aime faire la Médecine. Je choisis Nzérékoré parce que là-bas c'est chez nous, là, je peux aller faire Médecine là-bas (Dédé, Public. F. 20 ans).*

C'est dans de plus rares cas comme chez Bouba ou Mamady où on ne s'appuie pas sur un éventuel soutien parental mais plutôt sur son propre intérêt :

*Je dois aller à l'université publique, c'est Sonfonia que je cible. Comme j'ai 2 amis à l'UNC Nongo là-bas, la façon dont ils me parlent de cette université et la façon dont ils reçoivent les cours, parce qu'ils sont là-bas du lundi au samedi, voire même dimanche. Puis les professeurs qui sont là-bas, ce sont des docteurs. Je suis obligé même si j'ai la chance d'accéder à l'université privée, de partir là-bas (Mamady, Public. G. 22 ans).*

#### **4.3.1.2 De la pression/référence familiale aux contrats générationnels**

Pour l'ensemble des élèves rencontrés dans les deux écoles, il est à remarquer que tous ne tissent pas les mêmes types de rapports avec les parents dans les décisions concernant leurs études. Au privé, on remarque que soit le parent exerce une pression sur l'enfant, soit il est souvent un modèle d'inspiration. Aicha a une mère commerçante et un père qui a fait des études de

comptabilité dans une grande école de commerce à Paris. C'est ce père qui l'a inscrite à chacun des cycles qu'elle a franchis. Bien que la mère n'ait pas dépassé le cap du brevet, elle occupe une place importante dans les choix scolaires de la fille. Celle-ci discute en permanence de son futur avec ses deux parents. Elle est sous une pression maternelle de bien étudier. Pendant que sa mère tient à ce qu'elle fasse médecine, son père la juge mûre et apte à se décider pour le choix de l'option :

*Pour mon père, je dois faire ce que je veux faire parce que c'est ma vie. C'est moi qui vais affronter les choses de la vie.*

Arrivée en 11<sup>e</sup>, elle s'est orientée en Sciences mathématiques pour faire comme « papa » des études de Comptabilité plus tard. Mais tel n'était pas la conviction de sa mère. De toutes les manières, c'est au plus grand bonheur de notre répondante. Elle sait qu'elle ne fera pas médecine : *C'est chaud en médecine* » mais est convaincue qu'elle ira loin dans ses études et imitera son père :

*Il faut que je tienne, et puis aller à l'université. J'ai pas quitté les classes antérieures parce que je voulais être comme mon papa qui est un intellectuel.*

La réussite personnelle, selon elle, proviendra de cette trajectoire :

*Mon papa a réussi. Parce que lui, dans sa famille c'est le seul qui a poursuivi les études, et maintenant il travaille, il s'occupe de ses petits frères (Aicha, Privé. F. 18 ans)*

Aliou cite son père parmi les intellectuels. Il trouve en ce père un modèle :

*Ce qui me motive à l'université, c'est que mon père a beaucoup joué dans ma vie je pense que c'est ce à quoi ça sert les parents, de nous guider souvent. Mon père a suivi de grandes études, il est parti à l'université; du coup je vais suivre la même optique parce que mon père a fait l'université, je vais faire l'université» (Aliou, Privé. G. 18 ans).*

Kalil lui aussi voit en sa mère un exemple de réussite qu'il faut imiter. Celle-ci

avait enduré beaucoup de difficultés au cours de sa scolarité mais ses études ont fini par payer :

*Ma maman s'est efforcée jusqu'à ce qu'elle a fini, ses sœurs et frères qui étaient méchants envers elle, y compris ses marâtres et tantes là, actuellement, c'est elle qui prend soin de tous ceux-ci. Chaque fois qu'une personne a des problèmes, l'intéressé vient vers elle. Et tous ceux-ci, ils ont déjà une conscience, et tout le monde, actuellement en Guinée tout le monde souhaite à ce que son fils ou sa fille étudie (Kalil, privé; 18 ans).*

D'autres évoquent l'influence des parents dans leurs projets scolaires en termes de pression exercés sur les enfants. Ces derniers affirment être décidés à continuer mais ils font toujours mention de l'influence parentale. Oumou, si éloignée qu'elle soit de ses parents, doit persévérer :

*J'ai voulu continuer aussi parce que mon papa tient beaucoup à ce que j'étudie, ma maman la même chose, je dois faire ce que mes parents veulent et ce que moi je veux (Oumou, Privé. F. 18 ans).*

Le lien entre l'ascendant de la mère et les motivations à continuer existe également chez Georgette qui, pour justifier la poursuite des études, affirme :

*Je ne peux quitter l'école d'abord par l'éducation qu'on m'a donnée. Je ne crois pas si ma maman pourrait accepter que je reste à la maison sans venir à l'école (Georgette, Privé. F. 19 ans).*

Parmi les élèves du public, l'influence familiale existe mais elle est différente de ce que nous venons de présenter au privé. Les élèves parlent d'une pression qui correspond à un défi familial qu'il faut relever ou à une obligation d'achever les études afin de prendre en charge à son tour la famille. Boubou a un père qui était gérant dans un hôtel de Conakry. A la fermeture de cet hôtel, son père a connu une longue période de « chômage technique »; il doit son nouvel emploi dans une « boîte » électronique grâce à d'anciens amis venus de la Hollande. Sa mère est couturière à la maison. Son récit montre qu'il lui faut impérativement étudier pour être le futur « levier familial » :

*J'aime les études, c'est ça qui me maintient surtout parce que dans ma famille, mon papa a deux femmes, ma marâtre elle est décédée des suites de maladie. Tu vois je suis le 1er garçon de ma maman, j'avais un frère, l'enfant de ma marâtre qui était décédé aussi quand on était petits, je le connais même pas. Dans la famille c'est moi qui bosse, i.e. je m'intéresse plus à l'étude quoi et puis ma maman m'encourage, mes sœurs ont abandonné. Le seul jeune frère que j'avais et qui était un peu plus proche de moi, il a abandonné les cours tu vois, le petit tellement qu'il s'est intéressé à l'argent finalement y a un cousin qui l'a appelé en Guinée Bissau ici on ne sait même pas quand il est sorti sauf quand il est arrivé là-bas. Et puis il vend dans une boutique là-bas. Le fait que je me dis que je suis seul, je dis que si j'arrête la famille sera K.O, il faut que je pousse beaucoup dans les études ça, ça m'encourage surtout, ça m'encourage. A part mon papa à la maison, ceux qui restent, quand je les regarde, quand je les révise, je dis si moi je lâche c'est pas bon et ça m'encourage beaucoup, tu sens un peu l'élève qui va vite évoluer quoi, tu vois ? Pour résumer, j'aime les études, j'aimerais aller jusqu'au bout donc rien si c'est pas la mort rien ne pourra m'enlever dans ce domaine, il faut que je finisse et s'il faut même augmenter, je vais augmenter. (Bouba, Public. G. 20 ans).*

Les discours des élèves du public laissent penser qu'ils sont « hantés » par la brûlante question de prise en charge de leurs parents. Déplorant la situation socioéconomique de ceux-ci, ils voient en l'école le ferment du soutien de la grande famille. Yarie identifie la réussite personnelle à cette « noble » cause :

*Pour moi personnellement, j'aurai réussi quand j'enverrai de l'argent à la mosquée pour qu'on me bénisse et j'aiderai les membres de ma famille qui sont pauvres. À part ça, faire du bien, construire, envoyer ma mère à la Mecque, aider mes frères (Yarie, Public. F. 25 ans).*

Le pacte implicite de remboursement de leur dû aux parents est pesant dans les têtes. Il faut répondre à leurs besoins lorsqu'ils seront vieux et

impotents. C'est ainsi qu'on devient « enfant béni » ayant réussi sa vie tel que le note Momo :

*Réussir, c'est trouver les fruits de son travail. Hier, on dépensait pour moi dans mes études et cela, jusqu'à présent, aujourd'hui. Si j'arrive à me prendre en charge et prendre d'autres familles en charge à cause de mes études, je peux dire que j'ai réussi dans mes études (Momo, Public. G. 22 ans).*

Au-delà de la prise en charge que peut leur permettre l'école plus tard, les élèves du public espèrent connaître une « mobilité », une « ascension sociale » à travers l'école. Moussa tout comme Maimouna viennent de l'intérieur du pays<sup>31</sup> où tous les deux parents survivent à partir d'une agriculture traditionnelle aux moyens rudimentaires. Leur motivation d'étudier, du reste très similaire en ce point, prend notamment racine dans l'ambition de dépasser le niveau de vie des parents :

*Je suis resté à l'école jusqu'en terminale, parce que je vois mon papa n'a pas étudié, ma maman aussi, mes frères aussi, mais moi j'ai décidé d'étudier. Quand tu rentres à l'université, je crois que ça c'est un grand atout d'abord pour un élève. C'est pas valable que tu sors à l'école pour aller faire d'autres choses, travail difficile, d'autres travaux qui ne sont pas liés aux études. J'ai aimé l'école pour ne pas être un cultivateur un jour (Moussa, Public. G. 24 ans).*

#### **4.3.2 Le diplôme, un «bout de papier» utile**

Nous « devons nécessairement aller à l'université ». Tel peut être le résumé des motivations de la plupart de nos répondants. Dans leurs discours, les élèves ne taisent pas leur ambition de franchir le cap du baccalauréat, d'accéder à l'université, de terminer leurs études pour être « d'heureux récipiendaires » de diplôme. Pour ceux qui sont au privé, la trajectoire linéaire est jugée « sans

---

<sup>31</sup> L'intérieur du pays est la formule utilisée en Guinée pour désigner la province ou les régions par opposition à la capitale.

faute » si l'on doit s'exprimer en termes de durée. Forts de ces "prouesses", ces élèves conçoivent très irréaliste l'idée de se limiter «en cours de route». A la tentation d'abandonner les études et de se lancer dans d'autres voies génératrices de «réussite» s'oppose l'envie de devenir étudiant et diplômé. Le chemin parcouru est si exaltant et si long qu'il laisse peu de chance à l'abandon. Pourquoi «s'arrêter» lorsque l'université «n'est plus loin» ? Ce qui, à leur avis, serait un « gâchis ».

#### **4.3.2.1 Aller à l'université, « y a pas d'autre alternative »**

L'université exerce une sorte d'attrait irrésistible sur ces élèves surtout lorsqu'ils comparent le chemin parcouru à celui qui les sépare du « bout ». C'est le type de discours que tient Kalil :

*Depuis que je suis enfant, j'ai toujours eu la curiosité. A vrai dire je n'allais pas m'arrêter au CEP parce que déjà quand j'étais au primaire, quand je voyais les collégiens, je rêvais toujours d'être au collège. Et maintenant que j'ai mon CEP, si maintenant on me demande d'arrêter les cours, je vais pas accepter. Le brevet aussi, c'est toujours la même chose. Quand on est au primaire, on envie le collège ; arrivé au collège, une année, la deuxième année, on envie le lycée. Vous voyez non ? Et maintenant que je suis au lycée, j'envie l'université. Pour moi, on ne peut pas se limiter au niveau bac, c'est pas du tout favorable. Je peux pas, j'sais pas pour les autres, mais moi quand même, je compte pas me limiter au niveau bac. Une fois qu'une personne a son bac, je vois pas quelle est la raison qui va te pousser à te limiter à ce niveau (Kalil, Privé. G. 18 ans).*

Toupou a raison de mentionner parmi les souvenirs les plus agréables de sa vie scolaire l'imminence de son accès à l'université :

*Ce que j'ai bien aimé, c'est de me voir très proche de l'université. Je veux dire par là qu'il ne me resterait plus que cette année dans le cycle secondaire et après ça je serais admis à l'université, après le bac (Toupou, Privé. G. 17 ans).*

Au public, il est vrai que la trajectoire a été émaillée d'échecs (pour quasiment tous) ou de décrochage momentané (cas de Momo qui a perdu deux ans primaire). Mais cela n'est pas un facteur de démotivation; au contraire, les redoublements à répétition -dont l'aboutissement est la «survie» pour se retrouver en classe de terminale- sont précieux pour ne plus jamais quitter l'école.

Abou est un « doyen<sup>32</sup> » en classe de terminale mathématiques. A son compte, il a enregistré trois redoublements dans sa scolarité, soit un à chacun des cycles (primaire, collège et lycée). Il aurait pu abandonner l'école avant sa classe de terminale parce que de nombreux amis qu'il a connus par le passé ont « stoppé » et ne l'incitent guère à poursuivre. Mais il se sent armé de courage :

*Même si je redouble ma classe, toujours je vais continuer les études, je n'abandonnerai pas (Abou, Public. G. 26 ans).*

En raison d'«instabilités» familiales, Moussa a eu des tracas qui l'ont conduit à s'éloigner de la famille. Il a eu un parcours mouvementé dans sa scolarité et à même failli «être mis à la porte». Mais il s'enorgueillit d'avoir réussi à surmonter ces nombreuses embûches. Apparemment, rien n'entame sa décision de poursuivre :

*L'école est le bon chemin pour réussir dans la vie. J'ai toujours ce courage là, d'étudier toujours. Ces échecs là ne m'empêchent pas d'étudier. Tu as fait toutes les souffrances de l'école primaire au collège au lycée. Alors, faut accepter au moins d'achever (Moussa, Public. G. 24 ans).*

Le désir des élèves de persévérer dans les études s'est également fait ressentir lorsque nous leur avons demandé leur avis sur l'abandon après le baccalauréat. En règle générale, les garçons du privé, les garçons et les filles du public, même s'ils doivent poursuivre, reconnaissent avant tout le sens des décisions individuelles, acceptent la différence d'orientations de chacun et ne

---

<sup>32</sup> Il ne connaît pas son âge exact. Mais le nombre de redoublement et la durée de sa scolarité, en font un « vétéran ».

condamnent pas les options non scolaires pour autant que celles-ci ne nuisent pas aux études. Aliou a beau être convaincu qu'il est dans une dynamique indéniable de poursuite des études, il ne nie pas l'importance des choix individuels. A la question de savoir ce qu'il pense des gens qui arrêtent les études après le baccalauréat pour faire « autre chose », il répond :

*Chaque être est responsable des choix qu'il pose et par conséquent je suis différent d'eux mais je ne méprise par leur choix; je respecte tout à fait leur choix étant donné que c'est l'idéal qu'ils se sont fixé et qu'en donnant du temps à cet idéal, ils aboutiront à leur bonheur. Rester ici ou faire autre chose c'est un choix, mais je pense qu'en restant ici on a tendance à partir dans le secteur informel, le secteur informel ça fait source de convoitise dans la mesure où les gains y sont faciles; cela est appliqué par des personnes qui suivent peu de formations professionnelles. Les mécaniciens et les garagistes qui sont là n'ont même pas un BEPC, si vous le vérifiez (Aliou, Privé. G. 18 ans).*

Tel est également l'avis de Kalil qui valorise les motivations personnelles :

*Chacun a sa vision. Si il y a un de mes amis qui se dit qu'il veut être commerçant ou qu'il veut entamer une aventure, je ne ferai que l'encourager, parce que quand même on ne peut pas faire 20 ans d'études, et rester là intact sans savoir ce qu'on veut quoi. Déjà une fois au collège, on a déjà des ambitions. Et arrivé au lycée maintenant, avant qu'on ne finisse le lycée, on doit vraiment savoir, ce qu'on a réellement envie de faire pour ne pas être confronté à divers choix. Là, franchement, si c'est un domaine qui va vraiment l'aider, je ferai tout pour l'encourager. Je me dis que c'est vraiment son goût, c'est-à-dire, s'il est allé là-bas, c'est qu'il se sent beaucoup mieux dans ce domaine que les autres domaines. Donc vaut mieux qu'il pousse dans ce sens aussi pour pouvoir évoluer (Kalil, Privé. G. 18 ans)*

Moussa a une expérience dans la « débrouillardise » et en projette encore à l'université. Pendant les prochaines vacances, il compte se lancer dans le marché

«à puces» pour faire le «Appel-Appel<sup>33</sup>» ou faire du commerce ambulante. Pour lui, l'essentiel est que ces activités non scolaires ne portent pas atteinte au cours normal des études. A son avis, il est possible de concilier les deux en veillant au respect de ses priorités :

*Pour moi quand on suit quelque chose on doit aller jusqu'au bout. Apprendre des métiers, c'est pas grave, c'est extrêmement important. Aussi chercher un jour à défendre son pays et sur le plan international, c'est très bon. Pour arriver à cela il faut soit être un grand intellectuel ou bien avoir du pognon, un richard. Moi, je conseillerais toujours de se retourner à l'école et de terminer leur université et une fois qu'ils ont terminé leur université, faut chercher à trouver ce qu'il rêvait être, en plus chercher à travailler dans son pays (Moussa, Public. G. 23 ans).*

Dédé, à l'instar de ses copines du lycée public, est prête à poursuivre mais ne voit pas d'un mauvais œil toute autre voie :

*Pour ceux qui préfèrent aller faire un travail à Nzérékoré, aller à l'étranger, faire du commerce à Madina, je dirai que tout cela est bon aussi; dans la vie chacun a sa manière de faire (Dédé. Public. F. 20 ans).*

En revanche, dans le discours des filles du privé, il n'est pas question de transiger avec la poursuite des études après «tant de peines». Pour elles, étudier à l'université est sans commune mesure avec toute autre intention ou activité tels l'aventure, le commerce ou les métiers. Dit autrement, pour ces filles, l'arrêt des études est impossible parce que l'école est la voie «royale» de réussite. Aicha admet bien la possibilité de s'enrichir dans le commerce mais elle affirme que ce n'est pas ce qui importe :

*Je n'ai pas vu des cas de décrochage mais je pense qu'on ne peut pas faire toutes ces études et puis aller chercher du job et gagner ça comme*

---

<sup>33</sup> C'est un système de recherche de clients pour des appels téléphoniques à partir des cellulaires. Pour plus de détails, voir la section «Le Système D comme moyen de survie».

*ça quoi : aller en exil, vendre des choses, sinon on n'aurait pas dû se donner tout ce mal là pour étudier. C'est pas que je n'apprécie pas d'aller chercher du fric mais on ne peut pas se donner tout ce mal pour enfin aller s'asseoir dans une boutique à Madina<sup>34</sup> et puis vendre des choses. C'est vrai que ça rapporte beaucoup mais je vois pas ça tellement. Pour moi, je dirai que c'est pas l'argent qu'on gagne qui est le plus important. Le plus important, c'est ce qu'on a acquis, ce qu'on a dans la tête (Aicha, Privé. F. 18 ans).*

Georgette est la seule fille du privé à avoir redoublé une classe. Elle en a été profondément affectée; pour autant, elle n'est pas « prête à lâcher prise ». Son père qui est toujours resté à ses côtés lui a promis une bourse privée si elle a son examen. Elle est pressée de le réussir et d'aller à l'université :

*Mon ambition est de continuer les études parce que je ne peux pas étudier jusqu'en terminale pour être par exemple commerçante ou je sais même pas quoi. Je pars jusqu'en terminale et puis quitter comme ça là banalement, non, je ne pourrai pas faire ça quand même, j'aurai trop perdu mon temps. Je pouvais rester, faire ce que j'avais à faire, au lieu de venir à l'école durant la maternelle jusqu'en terminale et puis maintenant quitter (Georgette, Privé. F. 19 ans).*

Mais pour quelles raisons tient-on tant à aller à l'université ? Les rapports au diplôme universitaire sont de deux grands ordres différemment évoqués dans les deux types d'établissement. Au public, les garçons, plus que les filles, veulent aller à l'université principalement pour obtenir le diplôme comme titre symbolique et pour avoir un emploi. Au privé, garçons et filles citent ces deux raisons mais avec moins d'intensité qu'au public. De manière générale, pour les élèves, un élève qui va à l'université en sort diplômé ; ce qui est utile à plusieurs points de vue. En dernier lieu, il ressort aussi que les filles du lycée privé ont des motivations qui leur sont propres.

---

<sup>34</sup> C'est le nom du plus grand marché du pays et qui est à Conakry.

#### **4.3.2.2 Le diplôme : une marque distinctive et tout un symbole de prestige**

Au départ, l'idée dominante est que le diplôme peut ne pas *impérativement* servir à quelque chose de matériel mais il faut *nécessairement* l'avoir. Dans la logique des élèves, le diplôme est une étiquette positive pour celui qui l'acquiert parce qu'il constitue un vecteur de glorification. Avant tout, il est susceptible de distinguer son titulaire de tous les « autres » qui ne l'ont pas eu, y compris parmi les siens. Mais précisons d'emblée que cette quête de vertu symbolique du diplôme est plus prononcée au public.

Mama, l'unique élève du public à n'avoir pas redoublé, se dit prête à faire tout pour avoir son diplôme universitaire. Le premier avantage qu'elle en tirerait est la distinction des « autres ». Comme elle, presque tous les élèves du public expriment cette idée :

*La valeur du diplôme, c'est de te comparer avec les gens qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école, des ami(es) comme moi qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école». (Mama, Public. F. 18 ans).*

De plus, c'est un moyen d'assurer à son détenteur une reconnaissance légitime :

*Il faut progresser, il ne faut pas quitter l'école comme ça sans avoir quelque chose de concret, c'est avoir son diplôme, il faut prouver à ceux qui vont venir, par exemple à la famille parce que nous sommes appelés à fonder des familles. De prouver réellement que pendant que je faisais l'école je me suis efforcé à l'obtenir parce que j'avais un objectif visé, il faut atteindre son objectif visé. Bon c'est pour cela jusqu'à présent je m'efforce de venir à l'école, parce que j'ai besoin de ça, j'ai besoin d'être à l'université et d'obtenir mon diplôme, pour garder quelque chose qui peut me représenter demain. Qui prouve au moins que je me suis efforcé pour avoir quelque chose quand j'étais à l'école (Mamady. Public. G. 22 ans).*

En dépit de ses redoublements à répétition, Abou a pris une décision qui est «sans appel». Il n'est pas question pour lui de s'arrêter parce que les études universitaires lui apporteraient quelque chose de très personnel :

*Je ne veux pas sortir sans un bout de papier dans ma main, je veux rentrer à l'université, c'est ça mon vœu (Abou, Public. G. 26 ans).*

Moussa est un « débrouillard » en dehors des heures de cours; il a déjà redoublé une fois dans sa scolarité; ce qui ne l'ébranle pas dans sa quête du diplôme. Pour lui, le diplôme est impérissable et gratifiant pour un père de famille face à ses enfants surtout lorsque des mentions particulières y sont marquées :

*Le diplôme universitaire a de l'intérêt parce que selon des explications, il est écrit sur les diplômes, bien, assez bien, c'est écrit sur le diplôme de certains. Avoir des diplômes, ça beaucoup d'intérêt, parce qu'il y a le souvenir là dans, tu peux montrer tes diplômes à tes enfants en disant lorsque j'étais à l'école, c'était mes diplômes. Parce que moi j'ai mon diplôme d'examen et de brevet à la maison. C'est cette année que j'ai eu mon diplôme de brevet (Moussa, Public. G. 23 ans).*

Manifestement, il y a des motivations symboliques d'accéder à l'université et d'en sortir avec des titres et pour cela même si on ne sait pas ce que le titre peut accorder. Il faut néanmoins l'avoir coûte que coûte. Telle est la conception de Dédé qui est déjà mariée et tente le bac pour la seconde fois. Son courage ne faiblit pas bien que l'université représente une énigme pour elle :

*Moi ce que j'aime, je veux seulement entrer à l'université, ça augmente le niveau, et tu auras le diplôme de l'université, ça peut nous mettre à l'aise au moins. Avoir le diplôme de l'université, je ne sais pas ça a quel sens parce que je suis pas arrivée là-bas d'abord. Je peux pas déterminer (Dédé, Public. F. 20 ans).*

Au privé, comme on le verra, les élèves insistent plutôt sur d'autres motivations à aller à l'université. Néanmoins, même si ce n'est pas la plus

grande priorité pour eux, quelques-uns soulignent la portée symbolique du diplôme universitaire. Kalil a d'autres ambitions non scolaires mais il reconnaît à l'université sa capacité à faire acquérir le diplôme, utile pour lui :

*Et bien, comme on le dit actuellement, un homme moderne, c'est un homme qui a la main facile sur le clavier, c'est-à-dire l'ordinateur, qui sait conduire, et qui a ses diplômes d'études supérieures. Je ne peux m'empêcher de rester sans faire, sans obtenir mes diplômes supérieurs (Kalil, privé; 18 ans).*

Aliou est intéressé à faire des études universitaires en philosophie. Pour lui, à l'instar de ses pairs du public, le diplôme a une valeur méritoire:

*Le diplôme, c'est à titre de récompense tu as beaucoup travaillé; tiens ça! C'est prouver que toi, franchement tu es quelqu'un qui a quelque chose dans la tête. Tu mérites cela, le diplôme c'est comme une carte d'identité, un passeport pour moi qui permet souvent d'aller au niveau de notre idéal. Même si on trouve pas du travail au-delà de la récompense qu'on en attendait, il y a la connaissance qu'on a acquise ; c'est vrai, tu peux être pauvre mais ce que tu as dans la tête au moment où autrui aura besoin, il viendra te demander (Aliou, privé; G. 18 ans).*

#### **4.3.2.3 Le diplôme, gage d'employabilité**

Au-delà de son aspect distinctif et symbolique, la « course » à l'université et au diplôme comporte une autre dimension qui est citée dans les deux cas mais encore plus nettement au public. Dans l'ensemble, mais encore de manière plus notoire chez les garçons du public, le diplôme a une valeur probante, « rentable ». Son acquisition représente un gage d'employabilité pour le bénéficiaire.

Si les répondants déclarent ne pas vouloir arrêter leurs études, c'est parce qu'ils pensent qu'ils pourraient acquérir des emplois grâce à leurs diplômes. Mamady qui croit bien à la vertu symbolique du diplôme ne se doute point des

chances d'emploi qui pourraient en découler. Son argumentaire repose sur le long terme i.e en se projetant sur la Guinée du futur :

*Je ne veux pas me limiter au niveau du bac parce qu'en Guinée ici souvent, comme on le sait actuellement il y a des difficultés d'emploi, mais il y aura forcément une amélioration. Et je pense que la Guinée de demain, si tu n'es pas muni d'un diplôme cela ne sera pas facile d'accéder à un travail. Et si on n'a pas ce travail la conjoncture que nous vivons actuellement sera pire. Dans ma jeunesse je peux faire quelque chose, mais demain je serai responsable de quelque chose, je serai responsable d'une entité. Bon, je pense qu'être à l'université et avoir un diplôme universitaire c'est mieux. Pour que demain quel qu'en soit le cas parce que la Guinée de demain, il y aura forcément une amélioration. Il y aura ici des investissements, pour accéder à un travail il faut avoir un diplôme d'étude universitaire. (Mamady, Public. G. 22 ans)*

D'autres se fondent sur leurs propres expériences pour se décider. Momo développe une activité extrascolaire basée sur « la débrouille ». Il gère un local de distribution de prospectus de jeux. Les conditions de recrutement à ce service suffisent à lui faire prendre conscience de la valeur du diplôme :

*Il y a beaucoup d'intérêt à avoir un diplôme : le brevet ça un intérêt, parce que quand je rentrais à Guinée Games, mon premier test ils ont demandé le diplôme de brevet. J'ai déposé, on a fait le test et j'ai été premier. J'ai mon diplôme de brevet là. C'est à cause de cela qu'ils m'ont maintenu jusqu'à présent. Tous ceux qui n'ont pas de diplôme, on les a mis à la porte. Le diplôme universitaire a aussi de l'intérêt, parce que selon des explications, il est écrit sur les diplômes, bien, assez bien, c'est écrit sur le diplôme de certains. Donc, les "bien" là, s'ils se présentent dans une société et qu'on voit l'option qu'ils ont faite et la mention qu'ils ont eue " bien", à cause de ça on peut les prendre (Momo, Public. G. 22 ans).*

L'idée que le diplôme du baccalauréat soit insuffisant pour trouver un bon emploi est partagée par beaucoup. Maimouna souhaite faire des études

d'économie à l'université de Conakry. Il lui « faut » faire l'université parce qu'elle attend « quelque chose » de concret au bout :

*Si tu as ton diplôme d'études supérieures, partout où tu vas chercher du travail, j'espère que tu auras du travail. A mon avis, si tu te limites en terminale, tu ne pourras pas te placer là où tu veux pour travailler. Si tu as le diplôme d'études supérieures, peut-être, tu auras une place que tu voudras. Pour moi le diplôme a une valeur. Si tu n'as pas le diplôme, ça trouvera que le travail que tu as fait, c'est pas considérable (Maimouna, Public. F. 27 ans).*

Enfin, la question des hiérarchies, importantes dans l'administration guinéenne, marque les esprits<sup>35</sup>. A part la vertu symbolique qu'il nous a précédemment décrite, Abou se fonde sur cette hiérarchisation pour justifier la poursuite de ses études universitaires :

*Quand je rentre à l'université, je fais ma soutenance. Je sors hiérarchie A. ça c'est important pour moi. Quand je rentre dans une société comme ça quoi, je suis payé plus que celui qui est de la hiérarchie B. C'est ce que je veux. Je cherche donc le diplôme hiérarchie A. C'est important pour les sociétés; je peux déposer mon diplôme dans une société comme ça là à Kamsar ou bien Fria<sup>36</sup>. Quand ils me demandent tous mes papiers, c'est hiérarchie A, ils vont me prendre. Je peux quitter ici, je pars dans un pays comme Côte d'Ivoire ou bien Mali. Quand je vais là-bas, quand je me présente à une société, ils vont me prendre. Parce que quand tu n'étudies pas, tu n'as pas un bout de papier, est ce que tu peux travailler dans une société ? Tu ne vas pas travailler. C'est pour cela que je suis là jusqu'à présent là à l'école pour chercher mon avenir (Abou, Public. G. 26 ans).*

---

<sup>35</sup> La fonction publique guinéenne répartit ses cadres selon le niveau du diplôme acquis avant ou après le baccalauréat. Tout diplôme acquis avant ce niveau confère le statut de hiérarchie B. Dans le cas contraire, on finit l'université, muni de la hiérarchie A. Le niveau du diplôme est souvent corrélé au salaire et au poste occupé.

<sup>36</sup> Kamsar et Fria sont deux villes minières de transformation de la bauxite et abritent deux compagnies qui comptent parmi les plus grandes au pays.

Au privé, les quelques élèves qui se sont exprimés sur l'importance du diplôme pour trouver un emploi utilisent sensiblement les mêmes arguments qu'au public. Binette a la quasi-certitude qu'après le baccalauréat, elle viendra au Canada faire des études en médecine. Elle rappelle avoir été attirée par ce métier quand elle était petite et qu'elle regardait souvent la télé et voyait des «docteurs en blouse blanche en train de soigner». Pour elle, aller à l'université devient nécessaire :

*Ce que j'attends de l'Université, c'est un diplôme qui va me permettre d'avoir un bon travail». (Binette, Privé. F. 17 ans)*

Pauline, quant à elle, pour des raisons qui lui sont personnelles, n'espère pas progresser si loin dans ses études universitaires. Pourtant elle ne minimise pas l'importance du diplôme universitaire :

*Je pense qu'il serait mieux en tout cas d'étudier parce que quand on étudie on a un bon diplôme ; je crois que toutes les portes nous sont ouvertes; donc il vaut mieux étudier (Pauline, Privé. F. 18 ans).*

Sur un autre plan, les lycéens mettent l'accent sur l'importance d'acquérir le plus haut diplôme universitaire pour augmenter les chances d'employabilité. Plusieurs de nos répondants désirent obtenir un doctorat; c'est du moins l'idéal recherché. A cette condition, il devient plus aisé d'être recruté :

*J'entends qu'il y a licence, master et doctorat. Mais comme je sais pas si c'est le Master qui est au sommet, si c'est doctorat qui est au sommet je n'ai pas la définition de ça mais en tout cas ce qui est au sommet là c'est ce que je veux avoir. Si c'est le doctorat qui est au sommet, c'est ce que je cherche, c'est ce que je veux avoir. Je veux aller jusqu'au sommet parce que une fois dans le pays, je pourrais vite avoir le travail et là où je vais m'engager ça sera une réussite pour moi (Fodé, Privé. G. 17 ans).*

Mamady, lui non plus, ne veut pas étudier en deçà de ce niveau:

*Les trois années d'université<sup>37</sup> sont insuffisantes pour moi. Je veux aller au doctorat. Je ne dis pas que c'est le niveau le plus élevé que tout par qu'il y a aussi le professorat, mais quand on est docteur dans une branche d'étude, on est vu par tous et on est sollicité par tous parce qu'avec le titre de Docteur, je pense que c'est une bonne chose et celui qui le possède a l'accès à n'importe quelle institution de travail, à n'importe quelle organisation, que ce soit régional ou sous-régional ou encore international. Et je pense que si on a le doctorat, on est doté de beaucoup d'expériences, c'est pourquoi le niveau du doctorat m'impressionne beaucoup (Mamady, Public. G. 22 ans).*

En d'autres termes, les diplômes universitaires n'ont pas le même poids et n'octroient pas les mêmes avantages. Binette aussi s'en convainc :

*Pour ma formation à l'université, je veux aller le plus loin que possible. On n'apprend jamais assez! Je dis d'abord plus tu es certifié, plus tu as de chance d'avoir du travail, plus les gens ont confiance en toi, par exemple quelqu'un qui a une licence ne peut pas avoir la même confiance que quelqu'un qui a un master ou un doctorat. Si vous devez chercher un travail, on prendrait celui qui a le master ou celui qui a le doctorat au lieu de prendre celui qui a une licence (Binette, Privé. F. 17 ans).*

#### **4.3.3 La détermination des jeunes filles du privé à continuer : « Mon premier mari, c'est l'école »**

On relève dans le discours des filles du privé une argumentation particulière dans la poursuite des études à l'université. A leurs yeux, l'accès à l'université peut créer pendant ou après les études une « autonomisation financière ». Habituees à d'agréables conditions de vie dans leurs familles, elles espèrent maintenir ce cap à travers leur indépendance. En d'autres termes, leur

---

<sup>37</sup> Il nous a indiqué être informé de l'existence du système LMD en Guinée où pour l'essentiel c'est la Licence qui est mise en pratique. Avec ce nouveau système, le pays n'a pas encore les capacités pour former des étudiants au Master et au Doctorat.

leitmotiv consiste à se libérer de la dépendance « naturelle » vis-à-vis des parents ou du futur mari et à se prendre, seules, en charge. C'est ainsi que Pauline, quoique disposée à faire « autre chose » que les études, est attirée par l'université et souhaite avoir une licence, utile malgré tout :

*Je ne me limiterai pas au bac, je veux aller à l'université parce que je veux faire de bonnes études pour être plus tard indépendante. Avec le diplôme du bac, je sais que je ne pourrai rien faire.»* Sa définition de la réussite personnelle prend largement en compte cette dimension même si elle n'exclut pas le mariage: « *Je dirai que j'ai réussi quand je serai mariée, quand je pourrai travailler avec au moins un bon salaire. En tout cas, quand je ne serai pas dépendante de quelqu'un* (Pauline, Privé. F. 18 ans).

Les filles du lycée privé aspirent à une « autonomie » à long terme. Binette, a déjà « meublé » son futur à court ou moyen terme ; tout ou presque se résume à sa formation :

*Je ne sais pas dans les cinq prochaines années si j'ai d'autres projets à part étudier; je me demande si j'aurai le temps pour d'autres activités à part étudier régulièrement.*

Mieux, elle se définit comme une personne qui incarne l'autonomie : *J'ai toujours été très fière, je n'aime pas dépendre des gens.* » En conséquence, elle a hâte que son projet de voyage pour le Canada réussisse et qu'elle réalise son ambition d'autonomie : « *le meilleur moyen pour moi pour m'arracher de ma dépendance, c'est le travail* ». Par ailleurs, sa conception de la réussite ou de l'échec prend largement en compte la question de l'indépendance. Dépendre des autres l'irrite :

*Quelqu'un qui a échoué c'est celui qui n'a rien fait de sa vie, il ne fait rien de sa vie en quelque sorte ou bien depuis qu'il est né, il vit aux dépens de quelqu'un. Par exemple dans la société africaine je peux dire qu'il y a certains jusqu'à 40ans ou 50ans ils vivent dans la maison du papa ou bien du grand père ; ils attendent que la femme prépare, leur donne à*

*manger, ils sont là quoi, ils sont assis, ils font rien quoi (Binette, Privé. F. 17 ans).*

Oumou très confiante, est prête à aller «loin» dans les études pour les mêmes raisons. Elle espère s'«autonomiser » plus tard grâce aux études :

*Je me suis dit de continuer mes études parce que j'ai vu des exemples; y en a qui ont commencé et qui sont sortis et ils regrettent aujourd'hui pourquoi ils n'ont pas continué leurs études; tout ça bon je me suis dit que je vais continuer les études ; avoir ton boulot ; parvenir à tes besoins et à ceux de tes parents bien sûr (Oumou, Privé. F. 18 ans).*

Le cas de Maciré illustre bien la situation de ces jeunes filles qui voient dans le diplôme universitaire un moyen de devenir indépendante. Ses deux parents ont « fait l'université » et travaillent dans la fonction publique. Elle a grandi dans un contexte de vie familial très tranquille. Mais avec le temps, elle présume que son père a « démissionné » dans son rôle de responsable de la prise en charge de la famille. Sa motivation à étudier et à devenir indépendante plus tard prend sa source dans ce «retrait» de son père :

*Tout ce qui se passe à la maison, ça m'encourage. Quand je dis à la maison, ce qui se passe entre mon papa et ma maman, au fait avant c'était mon papa qui faisait tout pour nous, déjà durant le collège le primaire c'est lui qui faisait tout mais maintenant je sais pas il a changé, il n'était pas comme ça quoi. Je sais pas si c'est parce que mon frère avait su ça y a longtemps qu'il avait décidé de me prendre en charge pour ne pas que je sache quoi ce qui se passait à la maison je sais pas. Mon papa fait rien du tout alors qu'il est proviseur, il a son salaire vous voyez? si c'est pas que mon frère s'occupait de moi, à la maison c'est ma maman qui fait tout pour les petits. Les petits besoins là moi je me dis aussi si je n'étudie pas un jour viendra, je ne compterai que sur mon mari et que lui aussi il finit par changer brusquement, comment je vais faire si je n'ai pas mon propre argent?*

Pour elle, il n'est pas donc pas question de compter sur le futur mari pour

assurer la prise en charge. D'ailleurs, cela va de soi parce que « les hommes, eux aussi, sont devenus de bons calculateurs ». Étudier pour satisfaire ses propres besoins devient son credo :

*Actuellement on voit que surtout en Guinée, parce qu'avant on disait au fait les mariages qui se faisaient quoi, on voyait y a de ces couples où la femme ne faisait rien; elle était seulement femme de ménage et c'est le mari seulement qui travaillait, mais actuellement les hommes eux ils disent qu'ils ne marient pas une femme qui ne fait rien dans la vie vous voyez? Et là et on voit aussi dans les foyers la femme qui n'a pas de boulot, une femme de ménage quoi qui n'a rien pour, je sais pas, satisfaire ses besoins; si c'est pas son mari qui lui donne quelque chose, elle peut rien gagner quoi (Maciré, Privé. F. 18 ans).*

Binette, (Privé. F. 17 ans), va plus loin :

*Je me dis que dans le monde d'aujourd'hui, actuellement si je ne vais pas à l'école, je n'ai aucun moyen de m'en sortir ; je me suis dit que c'est toujours ça l'issue ; je me dis qu'est ce que je vais faire de ma vie si je vais pas à l'école ? je n'ai jamais vu d'autre alternative à part ça. Quand j'étais au primaire on nous disait souvent vous les filles, votre premier mari c'est l'école. Donc j'ai toujours été très fière, je n'aime pas dépendre des gens.*

Elle n'est pas prête à relâcher :

*Je ne pourrai pas me limiter au diplôme du bac parce que si j'ai étudié jusqu'à ce niveau c'est pas pour démissionner maintenant ; les études c'est fondamental pour moi (Binette, Privé. F. 17 ans).*

#### 4.3.4 L'«après-bac » et les projets parallèles aux études : la licence comme diplôme recherché

Nous avons dit plus haut que tous les répondants souhaitent poursuivre après avoir obtenu le baccalauréat. Mais si certains parient sur le plus haut diplôme comme condition de meilleure employabilité, une frange de l'échantillon -plus remarquable au privé qu'au public- n'est pas intéressée à aller loin dans les études. Les élèves de cette catégorie déclarent que le premier diplôme est suffisant pour les aider à s'en sortir dans la vie. C'est une situation qui arrive lorsque les jeunes ont des ambitions clairement articulées qu'ils espèrent réaliser sauf par situation extraordinaire.

Pauline est une fille qui se définit personnellement comme étant « paresseuse » et « manquant de concentration ». Elle « bouge » beaucoup dans ses choix scolaires. A son arrivée au lycée, elle rêvait de devenir avocate, puis de faire "Administration des affaires" :

*Mais je ne sais pas ce que ça donne, j'ai choisi ça seulement parce que mes amis ont dit de choisir ça ; on me dit que c'est bien mais quand je vais aller je vais voir si ça me plaît ou pas ; l'année prochaine je vais changer.*

En réalité, elle ne veut rien de tout cela. Son rêve est tout autre chose si tout lui était permis, si sa mère ne lui mettait pas de pression. Nous l'avons découvert plus tard dans l'entretien :

*A part l'université, à court terme, je voudrais faire le mannequinat mais ma mère ne veut pas; c'est ce que je veux réellement faire mais elle ne veut pas. Je veux faire des études de mannequinat ; il paraît qu'il y a une école à Dakar mais je sais pas si c'est vrai ou pas. En tout cas, c'est ce que je veux faire. Si tout ne tenait qu'à moi, j'allais continuer mais en même temps, faire les trucs du mannequinat aussi ; ça ne peut pas être ma seule profession il faut que je fasse quelque chose en plus du mannequinat. Je ne sais pas si je vais réussir à convaincre ma maman mais j'y tiens. Ce qui me motive, je lis des magazines, je vois des jolies*

*filles je veux être un peu à leur place comme dans Amina<sup>38</sup>»* En conséquence, il n'est pas question d'aller «loin» dans les études : *«Je pense pouvoir terminer tes études à l'université dans trois ans parce que je compte me limiter à la licence. Je n'irai pas jusqu'au master ou au doctorat parce que c'est trop long* (Pauline, Privé. F. 18 ans).

Bangaly a eu pendant longtemps des relations antagoniques avec son père qu'il accuse d'avoir été « absent » dans sa vie. Ils n'ont eu leur querelle que quelques mois avant la terminale. Il a passé l'essentiel de sa vie avec la famille de sa mère, écartelé entre trois pays (Côte d'Ivoire, Sénégal et Guinée). En cette classe de terminale, il est chez son beau-père dont il récuse certaines attitudes. Il craint que les échos ne parviennent à sa mère, hôtelière à N'Nzérékoré, loin de la capitale. Il nourrit une folle ambition de devenir rappeur mais regrette que personne ne le comprenne dans son ambition. Or, pour lui, « rapper » n'a rien de mal; malheureusement, ce n'est pas ce que l'opinion commune en pense. En raison de ses « bisbilles » avec son beau-père et de sa pratique de la musique, il pourrait doublement courroucer sa mère. Lorsqu'il ajoute à ces facteurs son désir de se construire moralement, sa motivation à étudier est pleinement justifiée. A proprement parler, il souhaiterait faire sa musique :

*Je tiens au rap. Parce que je sais que je ne fais pas du rap pour révolter les gens, je fais pas du rap pour rendre les gens bandits, les amener au ghetto pour les faire fumer la drogue ou boire de l'alcool non! J'ai mon rap à moi, je sais ce que je veux faire de mon rap. Chacun a son rap et moi je sais ce que je veux faire de mon rap. Et je compte me battre dans ma société pour pouvoir instaurer mon rap dans la société africaine. Ce n'est pas vraiment facile pour un rappeur de s'arrêter devant quelqu'un et de se faire voir comme un ministre ou un président. Pour qu'on puisse te voir comme quelqu'un qui gagne sa vie juste pour ce qu'il aime quoi. Je veux vraiment me battre pour cela. Je veux montrer que je peux faire autre chose, que ma tête n'est pas seulement basée sur une seule chose ; que je peux faire autre chose aussi. Je veux faire de la musique. Je me*

---

<sup>38</sup> Amina est le nom d'un journal féminin africain bien connu.

*passionné là-dans, j'aime bien faire mon rap, je suis bien là dans, je trouve un plaisir énorme.*

Sa mère compte l'inscrire à Moncton<sup>39</sup> si tout va bien. Mais il tient tellement bien à « son rap » qu'il projette une prise en charge personnelle au cas où son voyage n'aurait pas lieu; ce qui ne l'agacerait pas outre mesure :

*Je veux pouvoir me prendre en charge pour que je n'aie plus à emmerder qui que ce soit. Et si je suis ici, je vais me référer au talent que j'ai pour pouvoir gagner honnêtement mon argent. Faire du rap et vu que j'ai plein de contacts ici, trouver plein de producteurs et plein de personnes qui veulent vraiment m'aider dans le rap. Je compte vraiment faire du bon rap et gagner honnêtement mon argent, faire quelque chose d'honnête avec mon argent, puis payer mes études. C'est tout (Bangaly, Privé, 18 ans).*

Kalil joue au foot dans son école et il nous a dit avoir goût et talent dans cette activité. La première partie de son discours fait l'éloge des études universitaires aux dépens du terrain de football.

*Si je dois comparer la carrière de football aux études, je préfère les études parce que le football, le football est pour moi comme une obsession mais le football a des méfaits, parce qu'un être humain, un footballeur ne peut jamais jouer au football jusqu'à la fin de sa vie. Et même si tu as un diplôme de footballeur, ça peut pas te poursuivre jusqu'à la fin de ta vie, te donner de quoi nourrir ta famille, mais, par contre, si tu arrives à avoir un diplôme quand même, un diplôme d'études supérieures, même après des années, tu pourras, tu pourras toujours travailler, pour enseigner le savoir que tu as.*

---

<sup>39</sup> L'université de Moncton est la principale destination des étudiants guinéens au Canada. Le service d'admission est plus aisé que dans les autres universités canadiennes. En règle générale, ceux qui en ont les moyens viennent y passer une à deux années avant de « migrer » ailleurs au Canada.

Mais plus loin, il tient un autre discours qui exprime ses véritables ambitions du futur. Ses sœurs aînées sont allées en France après le lycée Sainte-Marie; il a l'assurance qu'il aura le même « destin ». En fait, il souhaite mettre à profit son séjour français pour réaliser son rêve de footballeur :

*Je tiens à la France parce que je me dis que c'est peut-être dans ce pays que je n'aurai pas assez de difficultés à m'adapter. Parce qu'arrivé là-bas, déjà je me dis que je veux jouer au football, donc il me faut vite finir l'université pour pouvoir entamer ma carrière... Parce que là je pense, arrivé là-bas, je vais pas arrêter les entraînements, je vais voir si je peux avoir un centre de formation dans la ville où je ferai tout pour me faire remarquer pendant les tournois universitaires.*

Il est prêt à « mettre tout le paquet » pour que vive son intention de jouer. A la question de savoir la carrière qu'il s' imagine dans dix ans, sa réponse dissipe tout doute sur ses intentions réelles :

*J'espère être footballeur international. Et si jamais j'ai la chance, après avoir fini ma carrière de footballeur international, là, je reviendrai dans mon pays pour servir l'État. Je vais faire ma carrière de footballeur, si jamais j'arrivais à gagner de l'argent là-bas, je compte investir dans le pays. Cela va m'amener à suspendre ma carrière. Parce que le football, ça va me permettre d'investir, et là le jour où je vais arrêter ma carrière, avec les investissements que j'aurai faits dans la vie, ça va toujours m'aider à continuer.» (Kalil, privé; 18 ans)*

Koto vit quant à lui avec sa mère depuis le décès de son père en 2007. Mais depuis fort longtemps, il entretient de bons rapports avec ses tantes maternelles dont l'activité principale est le commerce. Il a une série de réserves portant aussi bien sur son option au lycée, ses profs et sur l'école en général. Le LSM ne le rassure pas parce que ses espérances n'ont pas été comblées. Il se déclare même déçu de ses études au LSM. Mais, en vérité, ses rapports avec ses tantes exercent sur lui une sérieuse influence du moins pour ses ambitions après son lycée. Ses attentes de l'université insinuent son intérêt pour des projets non scolaires :

*J'attends de l'université qu'elle me forme dans ce que je vais faire et comment m'intégrer dans les affaires<sup>40</sup>.*

Plus loin, il matérialise mieux son ambition de faire «autre chose» que les études :

*A l'université, je vais chercher du travail ici ou à l'étranger pendant que j'étudie. Je peux trouver des activités à faire. Je pense faire un peu de commerce auprès de ma tante je crois, elle fait un peu de commerce ici, une autre sœur à ma mère.*

De ce fait, le plus haut diplôme envisagé par la plupart de ses amis n'est pas à l'ordre du jour :

*Je pense aller au master mais pas au doctorat ; le doctorat c'est un peu trop long (Koto, Privé. G. 17 ans).*

Yarie est l'unique élève du public à ne pas vouloir aller au-delà de la licence. Lorsque nous lui avons posé la question de savoir où espère-t-elle se retrouver à la prochaine rentrée des classes, c'est-à-dire celle qui suivra le baccalauréat, elle a spontanément répondu qu'elle serait dans un salon de coiffure. Dans son cas, ce « réflexe » se justifie par une expérience développée dans la coiffure, soit à son compte personnel, soit aux côtés d'une maitresse : « *Maintenant je sais coiffer, tresser, faire le "tiré", le tissage etc.* »

C'est par la suite qu'elle a affirmé être intéressée par les études universités mais avec des détails non moins utiles :

*Je compte faire trois(3) ans d'étude puis chercher de l'emploi. Pour moi, on étudie pour avoir de l'argent et si tu as l'emploi rapide après trois(3) ans d'étude, pourquoi ne pas le faire? Et même si j'ai pas de travail j'essayerai autre chose comme travailler au salon.*

---

<sup>40</sup> Le terme a une compréhension particulière dans le langage argotique guinéen. Il renvoie au « business » qui n'est pas nécessairement lié aux études.

D'ailleurs, sa perception de l'abandon de certains élèves après le baccalauréat au profit d'autres activités tels le commerce, les métiers ou l'aventure confirme son intérêt à ne pas rester longtemps à l'université :

*Si j'ai à conseiller quelqu'un qui veut quitter l'école pour faire du commerce, je lui dirai de faire le commerce puisqu'on étudie pour avoir de l'argent. Il y a des gens qui n'ont pas étudié mais qui sont riches; par contre d'autres ont étudié mais sont pauvres. (Yarie, Public. F. 25 ans)*

#### **4.3.5 La vie de foyer conjugal: un impératif pour les filles**

La question des projets non scolaires a également touché à la dimension matrimoniale et à la place que celle-ci occupait dans la vie des élèves. En fonction du sexe, on retrouve dans les discours un rapport très différent au mariage. Par contre, le discours varie très peu selon le type d'établissement fréquenté.

De manière générale, les garçons ne « se pressent » pas pour se marier parce qu'ils se convainquent que la charge de la future famille leur incombe de fait. Dans leur entendement, il est « imprudent » de programmer le mariage pendant les études universitaires ou juste après. En l'absence de moyens pour y faire face, c'est mieux d'attendre de « décrocher » un emploi rémunéré. C'est par exemple la conviction de Bouba plutôt pressé de se retrouver à l'université et d'accomplir son rêve de futur biologiste :

*J'aimerais me marier une fois après les études et que je commence à travailler. Je commence à avoir de l'argent de sorte que je peux nourrir ma famille et puis en tout cas une fois après les cours je travaille je me marie c'est ça c'est ça mon rêve. A l'université la branche que je vise, ça pourra prendre quatre ans, donc si j'ai pas d'autres problèmes encore, je sais que je vais vite évoluer. Après mes études, si je travaille je vais me marier en tout cas précisément à 27-28 ans parce que j'ai 20ans. J'ai en tête d'ici 25-26ans que je vais finir. » (Bouba, Public. G. 20 ans).*

Préoccupé par la question de la prise en charge de sa future femme, Momo prend des précautions pour éviter le pire :

*Selon moi, je veux que si je commence à travailler, 2 ans après je me marie. Parce que si je me marie avant, les choses seront compliquées! J'attends ce moment parce que les exemples que je vois chez les voisins ou chez d'autres personnes, dès qu'ils commencent à travailler, ils se marient, ça trouve qu'ils n'ont pas la dépense complète. Parce que moi je veux avoir un compte [bancaire] avant que ma femme ne vienne. Ça va trouver qu'il y a la dépense excepté le salaire. Je ne voudrais pas qu'elle souffre, qu'on se discute à cause de quelque chose. (Momo, Public. G. 22 ans).*

Rappelons qu'il y a deux garçons qui sont des célibataires-pères parmi les répondants du public. Ils interprètent ce coup comme un accident d'autant qu'ils éprouvent toutes les difficultés à prendre en charge l'enfant et sa mère. Autrement, ils s'en lavent les mains laissant leur « petite famille » à la charge de la « grande famille ».

Au privé, les garçons n'évoquent presque guère la question du mariage. Lorsqu'on les y interpelle expressément, ils répondent que ce n'est pas encore à l'ordre du jour :

*Moi la place du mariage, c'est quand j'aurai l'argent je pourrais décider. Si je n'ai pas l'argent, franchement, le mariage je n'y pense même pas d'abord » (Fodé).*

Son ami Aliou l'a programmé mais pas de manière imminente :

*Je compte aller au doctorat mais ça va trouver que je serai déjà vieux parce que je serai dans les 28 ans, 28 ans c'est pas peu; mais donc fonder une famille si possible (Aliou, Privé. G. 18 ans).*

Quant aux filles, il y a une sorte d'«impatience » à se voir marier et devenir mère d'enfants. De leurs discours, il ressort que le projet matrimonial est un statut social enviable peu importe le type d'école ou le niveau de scolarité de

la personne. Toutefois, quelques nuances émergent selon qu'elles soient du public ou du privé. Au public, essentiellement, les filles sont soit déjà mères-célibataires, soit en vies de couple existantes ou projetées. Yarie a eu son enfant lorsqu'elle était au début du collège; ce qui lui valut d'ailleurs un renvoi de la famille de son oncle où elle vivait en confiage. Si elle a décidé d'oublier le père de cet enfant, pour de « bonnes raisons elle a hâte de se marier » avec son amant qui la « courtise » depuis trois ans :

*Je ne suis plus avec le père de mon fils parce qu'il m'a trahie; je suis avec un autre jeune depuis que je suis venue ici en 11eme jusqu'en terminale. Je compte me marier avec lui. Sa famille est d'accord. Selon moi ils veulent que je me marie, peut être si j'accède à l'université je me marierais puisque toute sa famille m'aime. Si on ne me voit pas même pour un jour on m'appelle au téléphone. Je voudrai me marier quand j'accède à l'université; je ne peux pas attendre la fin de tes études. C'est vrai que ça peut aussi se faire après l'université mais tu sais si j'attends, l'homme peut vite changer d'idée, donc il faut précipiter les choses au moment où il t'aime parce que tu peux te dire que tu vas attendre. Pendant ce temps, il fera la connaissance d'une autre fille plus belle que toi et finalement il t'abandonne pour elle. C'est pourquoi je ne veux pas attendre. (Yarie, Public. F. 25 ans).*

Maimouna a déjà un prétendant. Sa culture ne lui permet pas de vivre maritalement avec celui-ci; c'est pourquoi ils ont planifié le mariage pour le début de l'université si elle décroche son « bac ». Comme Yarie, du haut de ses 27 ans, elle a ses « raisons » pour se retrouver au foyer conjugal :

*Je tiens à me marier après le bac, à l'université, parce que là-bas j'aurai un peu de temps. Comme la femme a des âges limités pour faire des enfants, c'est pour cela que je préfère me marier à l'université ». La réussite, à ses yeux, transite notamment par cet état de fait : « Pour moi personnellement, si je finis mes études, je me marie, j'ai des enfants, je dirai que j'ai réussi (Maimouna, Public. F. 27 ans).*

Les filles du public misent également sur le mariage comme moyen de soutien à l'université. Tenin assure qu'elle ne laissera point tomber ses études après être arrivée en classe de terminale. Cependant, elle ne « badine » pas avec la question de son mariage :

*Je me marierai si je finis d'étudier. Dans le cas contraire, après le bac, si j'ai le bac maintenant si j'ai un mari qui va s'occuper de moi je vais me marier compte tenu des moyens. Je peux bien me marier en étudiant. Pour cela, il me faut être d'accord avec mon mari. A la maison, il y a beaucoup de travaux à faire ; compte tenu de ça il faut que tu sois d'accord avec ton mari à propos de ton école que vous vous mariez. Après, s'il est d'accord que tu vas étudier tu te maries, s'il n'est pas d'accord ça dans le cas contraire tu cherches un autre qui veut que tu étudies. (Tenin, Public. F. 24 ans).*

Au privé où presque tous les parents ont un niveau de scolarité universitaire et où les plaintes relatives aux conditions de vie et notamment de prise en charge ne se posent quasiment pas, la question du mariage est bel et bien inscrite dans les priorités. « Il y a un temps pour le mariage chez une fille », pourrait-on résumer les propos. Oumou a un père qui vit aux USA et une mère qui revend des voitures à Conakry. Elle ne se souvient pas de difficultés dans sa vie scolaire et reçoit le soutien régulier de ses deux parents. Pourtant, à son niveau, le mariage est perçu en termes d'urgence même si elle souhaite faire des études de doctorat :

*A part mes études à l'université, à court terme, je souhaiterais d'abord avoir un mari et en même temps continuer mes études, fonder mon foyer, étudier en même temps si je me trouve un boulot je travaille parce que mes parents ne peuvent pas me suivre jusqu'à l'infini. Je souhaiterais me marier avant les 5 prochaines années. Je me dis que pour mon papa et ma maman nous sommes deux, ma petite sœur et moi ; je suis l'aînée. Moi je dis que je dois me marier avant ma petite sœur puisque d'abord je suis l'aînée de la famille, je dois me marier, avoir mon mari avant de faire toute autre chose à part pas les études (Oumou, Privé. F. 18 ans).*

Pauline caresse le rêve de devenir mannequin. Si cela est déterminant dans son intention de se limiter au premier diplôme universitaire, elle est également motivée à célébrer tôt son mariage pour devenir mère. C'est plus « responsable »; elle en fait d'ailleurs un élément de réussite personnelle :

*Je suppose que ma sœur qui a déjà fait 8 ans d'université a beaucoup retardé et elle s'est mariée après, à presque 28-30ans, elle vient d'avoir son bébé, donc je veux pas que la même chose m'arrive. Moi je voudrais fonder ma famille à 24ans. J'ai 17 ans, le temps de finir l'université, trouver un bon mari après l'université, j'aurai eu 24 ans. (Pauline, Privé. F. 18 ans).*

## Chapitre V : Discussions et conclusion

L'objectif du présent mémoire était de chercher à comprendre les représentations que les lycéens guinéens se font des études et diplômes universitaires. Deux mutations des sociétés africaines vers la fin du siècle dernier justifiaient un tel objectif : la « crise des diplômés africains » consécutive aux programmes d'ajustement structurel et les effets de la privatisation du secteur éducatif. En échange de leur aide aux États africains, les institutions financières internationales (FMI, Banque Mondiale) ont imposé de nombreuses mesures contraignantes de gestion rationnelle et rigoureuse des finances publiques. Ces conditions consistaient notamment à dégraisser la fonction publique (qui était le lieu privilégié d'emploi des diplômés), à refuser l'engagement des nouveaux diplômés sortants d'universités (qui, par ce fait, perdaient la chance de recrutement « naturel » qui leur était dévolu par le passé), ou encore à effectuer de nombreuses coupes sombres dans les financements alloués aux infrastructures scolaires (Lange et Martin, 1992; Henaff, 2003 (a); Charmes, 1996).

Dans de nombreuses capitales africaines, les diplômés qui vivent des périodes de chômage plus fréquentes et plus longues, se tournent en grand nombre vers le secteur informel, contraints d'accepter des emplois normalement dévolus à ceux n'ayant pas ou peu fréquenté l'école (Antoine et al. 2001). Certains auteurs n'hésitent pas à parler de « détresse des jeunes scolarisés » (Calvès et Schoumaker, 2004). Il arrive même que ces diplômés soient parfois pris en charge soit par leurs parents, soit par leurs frères qui, en général, ont peu ou pas de capital scolaire (Gérard, 1997, b). Désignée par certains sous le label de « dévaluation des diplômes », cette nouvelle situation des nouveaux « lettrés » nous a poussé à nous interroger sur la perception des études universitaires et de la « diplomation » par les jeunes lycéens à Conakry, leurs motivations à poursuivre ou non les études dans ce contexte de crise.

Sur un autre plan, le nouvel essor de l'éducation amorcé plus fortement à partir des années 90 (Lange, 2003) a provoqué une privatisation croissante de l'enseignement. Les écoles privées, à Conakry comme dans de nombreuses

capitales africaines, se sont multipliées (et continuent encore) en même temps qu'elles créent des inégalités entre les élèves (Martin, 2003; Banque mondiale, 2005). Censées donner une meilleure formation aux élèves, souvent moins peuplées et à l'abri des soubresauts connues au public (grèves, absentéisme caractérisé des professeurs, etc.), leur accès reste très souvent hors de portée pour les individus provenant de couches sociales populaires ou pauvres (Künzler, 2007). Dans un tel contexte, il s'agissait de cerner les différences de représentations de l'université selon l'origine sociale des élèves.

Pour ce faire, la démarche de recherche est qualitative fondée sur des entretiens semi-dirigés auprès de 23 jeunes lycéens de deux écoles aux statut et profil socioéconomique différenciés. Il a été question d'un lycée privé élitiste (le Lycée Sainte-Marie) et un lycée public populaire (le lycée Aviation). Conscient de l'intérêt des inégalités de sexe en Afrique, nous avons veillé à interviewer de manière sensiblement égale le même nombre de garçons et de filles. D'emblée, nous reconnaissons que cette enquête ne prétend pas à la représentativité mais elle traduit, pour une large part, la nature et les formes variées de disparités entre l'espace scolaire public et privé. L'analyse des données aux contenus riches a abouti à plusieurs résultats très intéressants.

### **5.1 Des trajectoires et des expériences très contrastées selon le type d'école**

L'analyse nous fait découvrir une variété d'histoires, de parcours et de stratégies identitaires que nous pourrions ramener, dans un premier temps, à deux situations « idéal-typiques » (Verhoeven, 2002, p. 64). D'une part, se positionnent des élèves du privé globalement pétris d'antécédents scolaires et de trajectoires « tranquilles » ; d'autre part, des élèves en position scolaire défavorable assortie de « trajectoires problématiques ». Au niveau des parcours, les élèves du privé forment un groupe relativement homogène. Pour tous (ou presque), les études commencent par la maternelle, puis le primaire pour une durée « normale » de six années. Le certificat du primaire obtenu en classe de 6<sup>e</sup>, ils continuent au collège pour les quatre années dues et passent leur brevet. L'enquête a eu lieu alors que ces élèves sont à leur troisième et dernière année

du cycle pré-universitaire qui clôt 13 années de scolarité sans redoublement ou autre retard quelconque. Toute la scolarité (y compris la maternelle) a eu lieu dans une école privée. Chez ces élèves, l'évocation des souvenirs les plus durs de la vie des élèves du privé ne laisse apparaître que très peu de difficultés ou peines indélébiles. Les parcours des élèves du public sont plus hétérogènes, en termes de durée et de type d'école fréquenté. Néanmoins, le redoublement est une réalité commune associée à des conditions de vie très rudes. Certains opèrent des décrochages temporaires pendant que d'autres, pour des raisons financières, se réorientent au public après un bref passage au privé. Mais en gros, le parcours au public est celui des obstacles financiers rencontrés mais surmontés, d'une plus longue trajectoire (15 ans en moyenne), d'un âge de scolarisation assez tardif et surtout d'un « accrochage » aux études.

Le modèle du public avait été constaté plus tôt avec beaucoup de similarité dans le cas des élèves d'Abidjan étudiés par Laurence Proteau. Ses résultats avaient révélé « incertitude, fragilité et complexité des itinéraires scolaires » qui conduisent aux « échecs, exclusions, migrations scolaires, redoublements » (Proteau, 1995, p. 640). On y retrouve aussi les déviations temporaires au privé comme dans le cas de la présente recherche. Lorsque que les élèves du public acceptent de faire un détour par le privé, ils cherchent à « contourner les encombrements et les goulots d'étranglement [...], une technique de survie pour repousser le plus longtemps possible l'éviction du système scolaire » (Ibid. p. 645).

Outre les parcours scolaires, l'expérience scolaire diffère clairement selon le type d'école même si quelques points de ressemblance demeurent. Indépendamment du type de lycée fréquenté, les élèves font état de relations amicales ou amoureuses qu'ils ont créées dans leur univers scolaire. Que certains désignent nommément leurs amis ou les évoquent expressément, cette « perception individuelle de la relation constitue l'index le plus valide de la qualité de la relation amicale » (Alles-Jardel et al. 2002, p. 77). Ces aspects socio-affectifs ne sont pas sans incidence sur les performances scolaires des élèves à travers notamment l'estime de soi, la maîtrise du stress ou la motivation à apprendre. Au public, les difficultés personnelles ou les soucis liés

aux conditions de vie familiales créent «*de facto* les éléments d'une solidarité née d'une communauté de destin, d'âge, de classe» (Antil, 2010, p. 10). Souvent en insuffisance ou rupture de soutien de la part des parents, certains tirent profit de leurs rapports avec leurs amis. Dans d'autres villes africaines, c'est ce qui s'appelle le «social living ou l'expérience des jeunes dakarois qui «comptent sur l'aide d'un pair» lorsqu'ils sont éprouvés «par la détérioration des conditions socioéconomiques des solidarités familiales» (Dimé, 2007, p. 165). Il faut préciser que les relations amicales dont parlent les lycéens ne reposent pas du tout sur des liens familiaux mais sur de simples réseaux de soutien. L'intérêt le plus important de ces relations se retrouve dans leur capacité à «fixer» l'élève dans sa trajectoire. Pour ainsi dire, les amitiés constituent un véritable programme d'«ajustement scolaire» des élèves.

Pour ce qui est de l'appréciation des professeurs, quelques convergences existent au sein des deux groupes. Rappelons que les professeurs du privé sont recrutés à la suite de tests. Les discours de leurs élèves semblent confirmer cette politique. Dans l'ensemble, les enseignants ont «bonne presse» auprès de leurs élèves qui leur reconnaissent une double qualité, académique et sociale : ce sont des «profs qui enseignent bien», «qui ont le vrai niveau», dont «les connaissances sont les plus actualisées» et qui sont «cools» avec leurs élèves. Ce discours «adulateur» garde tout son sens si on se limite aux classes de 12<sup>e</sup> et terminales. Mais il perd de sa valeur sitôt que l'on se réfère à la classe de 11<sup>e</sup>, considérée injustement comme «lieu de repos». Une classe peu valorisée dont les programmes «bâclés» se répercutent sur les classes ultérieures. Même s'ils ont de la volonté de bien accomplir leur «boulot», ces «jeunes profs» n'en sont pas moins «inaptes».

Les critiques sur la prestation des enseignements dans les classes en situation de «non examen national» sont en apparence banales mais elles soulèvent la fragilité et le manque de réglementation qui accompagnent le recrutement des jeunes professeurs au privé comme au public, sortis certes de l'université mais sans compétence pédagogique pour enseigner des cours au lycée. Les propos des élèves cadrent d'ailleurs tout à fait avec le diagnostic officiel que l'Etat guinéen fait de son propre système éducatif. Le *Rapport sur les*

*états généraux de l'éducation* publié en 2008 par le ministère de l'éducation reconnaît que la crise de l'enseignement est « aggravée par le recrutement de contractuels sans qualification professionnelle ». « Dans ces conditions » poursuit le rapport, « il est bien difficile pour les professeurs d'enseigner correctement et pour les élèves d'apprendre efficacement » (EGE, 2008, p. 29).

Au lycée public, les élèves dévoilent des « immoralités » qui sévissent dans l'enseignement guinéen. Bien entendu, l'insatisfaction touche, comme au privé, à la manière dont les professeurs (en particulier celle des « jeunes recrues ») dispensent les cours. Mais les critiques les plus marquées se rattachent à quelques comportements peu « commodes » d'enseignants qui semblent s'écarter du chemin qui leur est dévolu. Bien que les élèves reconnaissent le bon niveau de certains de leurs enseignants, ils notent l'existence d'un champ parallèle à l'enseignement de classe. Il y en a parmi eux qui organisent des cours de révision privés au sein même de l'établissement (public) érigeant, par ce fait, des différences chez « les plus défavorisés parmi les plus défavorisés » pour caricaturer une formule de Bourdieu et Passeron (1964, p. 42) c'est-à-dire un écart entre des « peu et pas du tout fortunés ». A cela s'ajoutent les nombreuses plaintes sur le « trafic » des notes par les enseignants du public que dénoncent aussi bien leurs propres élèves que ceux du privé. Cours « parallèles » et notes trafiquées deviennent une source d'enrichissement pour des professeurs qui, il faut l'avouer, sont très mal payés par ailleurs. Le débat est donc bien plus complexe qu'il n'y paraît puisqu'il met en interconnexion les conditions de vie misérables des professeurs, la situation problématique de certains élèves et l'indifférence des autorités scolaires à régler la tenue de cours payants.

Déjà aux premières années des programmes d'ajustement structurel en Afrique, certains auteurs africanistes avaient tiré la sonnette d'alarme sur ces conditions d'enseignement dans les écoles africaines :

*Les pratiques délictueuses se répandent (cours particuliers payants et plus ou moins obligatoires, achats du passage dans la classe supérieure, trafics divers- pendant les examens...), au détriment de ceux qui ne possèdent ni*

*l'argent nécessaire, ni les relations utiles à de tels investissements. Même si la corruption scolaire est encore marginale, on peut craindre que l'accentuation des mesures de rigueur économique (baisse des salaires des fonctionnaires) ne permette plus aux enseignants d'exercer leur profession dans des conditions acceptables. La baisse des revenus et la dégradation des conditions de travail participent également de la dépréciation du statut d'enseignant (Lange et Martin, 1992).*

Dans un autre registre, lorsque les élèves du public rappellent avec regret qu'ils travaillaient pour leurs enseignants du primaire et du collège et ce, même en période de cours, on y voit quelques avatars de certains us guinéens. En effet, traditionnellement, travailler pour son maître est un service rendu qui est « normal » et « naturel ». D'ailleurs, les normes culturelles enjoignent l'élève à « chercher la bénédiction » de son maître autant qu'il le ferait pour ses propres parents. Mais dans le cas des jeunes de notre étude, certains enseignants ont tendance à en abuser. Les informations rapportées par les jeunes du public en particulier correspondent à ce que l'Unicef désigne par « travail des enfants » dont on peut distinguer plusieurs formes. Dans le présent cas, il s'agit du « travail domestique » (Marcoux, 1994) « souvent invisible » (Kobiané, 2006) qui peut avoir des répercussions sur les performances des individus concernés. D'une autre manière, les résultats indiquent que les enseignants ont tendance à minimiser les différences entre filles et garçons, sinon comment Maimouna et Tenin provenant respectivement de la moyenne et de la Haute Guinée peuvent-elles exécuter des tâches de ménage pour leurs maîtres pendant que leurs condisciples garçons sont en train d'étudier ?

Ces filles, « otages » du système, ont fait l'objet de nombreuses études. (Kanté, 2001) qui a conduit une recherche en Haute Guinée a découvert que la journée de travail des filles malinké scolarisées est très longue. Au Mali, on remarque qu'elles « arrivent exténuées à l'école le matin et vont avoir des difficultés à suivre les cours et à se concentrer sur les études » (Zoungrana et al, 2007, p. 212). Leurs travaux extrascolaires sous différentes formes sont « en concurrence avec la scolarisation » (Pilon, 1996, p. 29). Mais si « les comportements discriminatoires à l'endroit des filles sont passivement acceptés»

(Pilon, Ib.) ou que « *l'infériorité féminine naturelle*, est en grande partie intériorisée par les filles elles-mêmes » (Lange, 2000, p. 9), les filles de notre étude s'insurgent contre la mesure de différenciation. Elles regrettent fortement de faire bon gré mal gré « les mêmes tâches que les épouses de leurs profs ». Lange rattache ces travaux à des formes de « harcèlement sexuel, voire de violences du fait de leur statut d'élèves parce que les filles tentent de mener des scolarités plus longues » (Ibidem).

La question du fouet dénoncée par les jeunes à la fois au privé et au public évoque sans ambages l'institutionnalisation et la normalisation d'une pratique violente dans l'enseignement guinéen. Bien qu'« ordinaire et assurément bien réelle », cette forme de violence n'est pas pour autant bien « documentée » en Afrique. Elle n'est pas non plus « dénoncée par voie de presse », ce qui contribue à son acceptation d'autant qu'elle n'est pas rejetée par les « chefs de famille » Lanoue (2006, pp. 223-224). L'usage fréquent de « la chicotte » tel que dénoncé par quasiment tous les élèves amène certains auteurs à rattacher « les violences à l'école » à « l'école de la violence » (Kouwonou et Locoh, 2002). Dans l'imaginaire collectif, « la chicotte » est le meilleur canal pour discipliner un élève et le rendre assidu dans l'apprentissage. Le discours des élèves en indique plutôt les effets pervers. A défaut d'être un facteur de découragement, le fouet irrite profondément. En lieu et place, peu importe le type d'école, les élèves préféreraient des méthodes plus sensées qui puissent les conduire à identifier leurs propres limites et à les corriger en conséquence.

Les données font également état des différences dans la nature de l'environnement « physique » et des règlements existant dans les deux écoles. Pour le premier aspect, le privé se distingue par l'existence de conditions de salubrité et d'hygiène, d'aires de jeux et de sports, le tout appuyé par un entretien plus ou moins régulier; bref, les élèves jugent leur environnement propice. Au public, les élèves insistent surtout sur l'inadéquation entre leur effectif fourmillant et le manque d'infrastructures scolaires. En ce qui concerne les règlements scolaires, les deux écoles se recourent dans l'application de mesures « canalisatrices » des élèves même si les perceptions qui en découlent sont très distinctes. Au public, ces règlements sont perçus comme positifs

puisqu'ils aident à la «maîtriser» les élèves. L'instauration d'un climat de discipline et de sécurité demeure le principal intérêt des élèves du public. Ils s'activent à venir tôt pour avoir une meilleure place ou simplement une place en classe. Le rapport des états généraux s'en est aussi fait l'écho : «Le collège compte aujourd'hui près de 360 000 élèves. Par rapport à ces effectifs, les besoins en infrastructures restent très élevés... Le déficit en infrastructures se fait ressentir avec beaucoup d'acuité dans les centres urbains où les salles de classe peuvent compter plus de 150 élèves» (EGE, 2008, p. 29). Ces élèves sont rebutés par l'idée d'être « dérangés » par les « pagailleurs » assis au fond de la salle de la classe pendant que le professeur explique son cours. Il n'est pas anodin que les élèves du LAV soient préoccupés par la question de la discipline lorsqu'on se fait une idée, tant soit peu, du caractère public et populaire de cet établissement. Les élèves sont suffisamment informés de l'existence d'un lien direct entre pléthore d'effectif et cohue permanente dans la plupart des autres lycées populaires de la capitale. Phénomène plus grave, dans ces lycées populaires, la prolifération des bandes de gangs déstabilise le cours normal des études et brouille la motivation des élèves assidus (EGE, 2008). C'est pourquoi, note Proteau, dans le cas des itinéraires d'élèves d'écoles publiques à Abidjan, la réussite est valorisée et s'oppose à « l'insécurité non réprimée (bandes de voyous internes aux lycées, ouverture des établissements sur le monde des maquis<sup>41</sup> et autres lieux « non fréquentables) » (Proteau, 1995, p. 639). Si les élèves du lycée public se retrouvent dans un établissement à l'abri des violences scolaires inhérentes aux établissements populaires de la capitale, ils ont de « bonnes raisons » de ne pas en demander plus.

En revanche, les intérêts des élèves du privé dépassent ce champ sécuritaire, disciplinaire et du nombre. Rarement plus de 50 dans leurs salles de classes, ils considèrent que la bataille de la sécurité est déjà acquise. Ils ne s'en soucient même pas eu égard au fait qu'il n'existe aucune velléité de critique dans ce sens. Nul n'en a parlé ni même insinué. Leurs satisfactions reposent à l'interne, entre autres, sur un système d'évaluation régulier qui a pour effet de

---

<sup>41</sup> Nom donné à ces lieux non déclarés qui organisaient le commerce de boissons alcoolisées en dehors d'établissements disposant d'une licence.

contribuer au maintien du niveau de chacun. Et puisque la diffusion des résultats issus de ces évaluations est solennelle, chaque élève sera tenu obligé de « tenir » la compétition ou de quitter l'établissement. A l'externe, leur école développe pour eux des activités auxquelles tout adolescent reste sensible. D'ailleurs, les mobiles du choix du LSM varient presque équitablement entre la qualité de l'enseignement fourni (professeurs compétents), l'environnement physique qui l'accompagne (espace géographique salubre et sain) et les loisirs offerts par l'école. Pour ce dernier paramètre, les « excursions », les « kermesses » et les pratiques sportives, créant une véritable socialisation entre les élèves, sont cités comme les principaux facteurs de motivation.

Les propos des élèves mettent ainsi l'accent sur le contexte scolaire comme agent de motivation pour eux et montrent que l'expérience scolaire peut être fortement déterminée par l'ambiance et le climat qui prévalent à l'école. Analysant l'influence du contexte scolaire sur la réussite des élèves, Coleman cité par Duru-Bellat (2003, p. 186) s'exclamait « *Schools make no difference* ». A travers nos résultats, il est possible de rétorquer par la formule « l'école crée effectivement des différences » entre les deux groupes. L'« effet établissement » (Duru-Bellat, 2003; De Queiroz, 2005) est un paramètre essentiel à prendre en compte pour comprendre les inégalités entre les élèves. Cependant, une meilleure compréhension des inégalités stipule une articulation avec un autre facteur classique, celui du concours des familles.

## **5.2 La famille : un acteur clé**

Les élèves des deux lycées ne bénéficient pas des mêmes acquis au sein de leurs familles. Précisons d'ores et déjà que les stratégies éducatives déployées par les familles ne constituent pas l'objet de notre étude ; néanmoins les discours des élèves suggèrent que des disparités non négligeables existent selon le type d'école. Nous les décrivons succinctement à partir des capitaux économique et culturel auxquels font référence les élèves. Pour toute la durée de la trajectoire, les investissements de la famille pour la réussite scolaire de l'enfant sont plus expressifs au privé.

Du point de vue économique, ceux du privé réduisent leurs exaspérations à l'obtention de résultats scolaires en deçà de leurs espérances ou encore au refus des parents d'avaliser leurs choix personnels d'écoles. Plus intéressant encore, ils conçoivent mal que les parents ou tuteurs leur « mettent » de la pression dans la répétition des cours à domicile. De la même manière, ils jugent tout à fait « naturel » et « normal » qu'ils aient été inscrits dans des écoles privées où étaient pris en charge à la fois les frais de scolarité, de transport et de restauration. Ce n'est pas pour rien non plus qu'ils continuent à regretter la fin de la belle époque de la maternelle ou du primaire où ils étaient choyés en famille.

Les projets scolaires de ces enfants se recourent dans l'ensemble. Tous ou presque ciblent des pays occidentaux comme lieu de formation et dénigrent l'enseignement des écoles et universités guinéennes. Le discours négatif qu'ils tiennent sur le système éducatif guinéen (écoles et universités publiques et privées confondues) combiné à l'assurance avec laquelle ils articulent leurs projets de voyage pour les universités du nord laissent croire qu'ils ont accompli, malgré eux, toute la trajectoire scolaire en Guinée. Les expériences de plusieurs sont très révélatrices de cette fierté plus ou moins démesurée. Notre étude n'a pas permis d'identifier toute la nature des ressources supposées ou réelles des parents mais les discours des élèves dénotent d'une minutieuse et longue préparation. Le capital économique auquel ils font allusion leur reviendrait de « droit » ; les parents n'ont pas autre choix sinon que de s'investir pour l'avenir de leurs enfants ! A l'évidence, on a ici affaire à des jeunes qui, à la limite, vivent dans l'insouciance des âpretés de la vie et qui, en conséquence, peuvent se permettre d'anticiper des projets de rêve. Faire du rap « évolué » dénué de toute forme de mendicité, s'imaginer doublement haut diplômé et grand footballeur international dans le futur ou espérer poser comme mannequin dans un journal de mode féminine constituent, dans notre étude, des formes d'ambitions féériques de ces fils « à papa et à maman ».

Au public, les élèves se sont plaints de l'insuffisance de subsistance surtout lorsqu'ils étaient au primaire. Parmi les nombreuses difficultés de leur trajectoire, certains d'entre eux se rappellent que « le problème de manger se

posait souvent ». Conscients que leurs parents « n'avaient pas les moyens » pour faire face correctement au défi alimentaire et pour pallier à l'insuffisance des ressources économiques familiales, de nombreux élèves jumellent à leurs études des expériences de « débrouille » sous différentes formes, c'est-à-dire des petits métiers, des activités variées, ponctuelles ou plus ou moins durables qui répondent aux besoins dans une stratégie de survie (Manoukian et Platania, 2010). En dehors de l'école, ce sont des enfants qui ne disposent pas suffisamment de temps pour se consacrer à leurs activités scolaires. Notre recherche comme d'autres faites ailleurs dans des capitales africaines montre une « informalisation croissante de l'emploi chez les jeunes » (Calvès et Schoumaker, 2004). Garçons et filles du public annexent à leurs emplois de temps scolaires des activités de débrouille relevant du secteur informel. On y retrouve par exemple le petit commerce et la coiffure à l'école pour les filles, le « business » dans le marché à « puce téléphonique » pour les garçons. Il convient de souligner que le recours à ces activités extrascolaires se présente comme une stratégie utile et handicapante. Certes, elle aide les élèves à joindre « les deux bouts », à couvrir certains besoins tels les nombreuses petites contributions scolaires ou les frais de transport pour se rendre à l'école mais elles occupent énormément les élèves au point d'empiéter sur leur emploi de temps scolaire. En fin de compte, le dilemme auquel ils font face se répercute sur leurs performances scolaires. Certains parmi eux ont rapporté que leurs redoublements successifs étaient tributaires de ce manque de concentration sur les travaux strictement scolaires.

Mais le recours à la débrouillardise peut aussi être interprété comme un signe de « conciliabilité » des études et des activités annexes. Leur expérience dans ce domaine ne date pas de la classe de terminale ; certains ont commencé au début du lycée et d'autres bien avant. Même s'ils sont conscients que le système "D" affecte les résultats scolaires, les jeunes du public ne sont pas prêts à y renoncer ; car à Conakry comme dans d'autres capitales africaines (Sévédé-Bardem, 1997 ; Calvès et al, 2007), c'est une activité qui participe de la vie économique de l'élève et même de sa famille.

Sur un autre plan, à examiner les aspirations des enfants du public, on se rend compte qu'ils sont très «circonspects» notamment pour ce qui est du lieu de formation projeté ou de la carrière ciblée. Tout est calculé en fonction de la nature des ressources dont disposent les parents. Même si par endroits ils peuvent critiquer vertement la valeur de l'enseignement universitaire guinéen, ils ne se permettent pas de rêver aux universités étrangères.

Tout comme les ressources économiques, les acquis culturels dont peut disposer un enfant concourent à l'amplification des inégalités. Dans notre recherche, le capital culturel se reflète chez les élèves du privé sous des formes variées. A la base, puisque les deux parents ont un diplôme scolaire ou universitaire, ils sont détenteurs en même temps d'une «culture scolaire» les rapprochant davantage de l'école, de ses « secrets » et de ses « débouchés ». Les élèves ont témoigné avec bénéficié de quelques avantages nets à savoir le suivi à domicile, les encouragements et la maîtrise de la langue « scolaire ». On y remarque que la famille joue un rôle de « coaching scolaire » ou de « maternage intensif » (Le Pape et van Zanten, 2009, p. 202) à travers l'encouragement, le contrôle des devoirs, le retrait des bulletins scolaires et le choix judicieux des écoles. Il y en a au privé qui font l'aveu de leur probable « déchéance » à un moment donné de leur trajectoire n'eût été le précieux appui de leurs parents. Au primaire, notamment, l'utilisation guidée par la mère des manuels classiques guinéens tel le « Syllabaire » a contribué à rehausser le niveau de certains. D'autres expriment toute leur désapprobation des liens de complicité qui unissent leurs parents à leurs professeurs, principaux ou proviseurs<sup>42</sup>, ce qui suppose que leurs parents les « suivaient » dans leur parcours scolaire. A leur propre insu, ils reconnaissent un grand atout à leur actif au cours de leur cheminement scolaire. Sur un autre plan, l'apprentissage précoce du français en famille, surclassant parfois même la langue maternelle, ouvre la voie non seulement à une rapide compréhension des autres matières mais aussi et surtout à une intégration sans complexe dans l'univers scolaire. La télévision, à travers ses feuilletons et émissions (en français) a aidé certaines filles à identifier leur profession de carrière.

---

<sup>42</sup> Premiers responsables respectifs d'un collège et d'un lycée.

Le choix de l'école est quant à lui une dimension «stratégique» qui prépare l'enfant à un avenir souhaité. Étudiant dans le lycée perçu comme l'un des meilleurs de la capitale, les élèves du LSM ont pris une grande longueur d'avance sur leurs homologues du public. Ces élèves ont l'avantage de bénéficier « d'activités culturelles publiques » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006, p. 158) qui leur permettent d'avoir des compétences moins récompensées par l'école. Au cas où ces compétences et connaissances feraient défaut à l'école ou simplement pour des fins de consolidation des acquis, des répétiteurs privés sont recrutés par des parents en vue de donner des cours à la maison aux enfants. Issus de familles qui tissent une certaine « proximité » tacite avec l'école, ils ont appris « à se construire eux-mêmes, à construire un jeu d'identités, de pratiques et de significations » (Dubet, 2008, p. 36). A travers leurs situations, on comprend mieux pourquoi « la performance scolaire dépend moins de la richesse économique d'une famille que de sa richesse culturelle » (De Queiroz, 2005, p. 19).

Si la théorie classique de la reproduction insiste sur l'héritage culturel comme principal élément de différenciation entre les élèves (Bourdieu, 1964 ; Bourdieu et Passeron, 1970), les travaux de Lahire soulignent que certaines conditions particulières s'appliquent pour une meilleure réappropriation de ce qu'un enfant peut recevoir de ses parents lettrés (Lahire, 1995). Il ne s'agit pas simplement de naître dans une famille de lettrés pour être un « héritier naturel ». Il faut donc que les personnes «qui ont les dispositions culturelles susceptibles de socialiser l'enfant dans un sens scolairement harmonieux» aient le temps et les occasions nécessaire pour «faire hériter l'héritier» (Lahire, 1996, p. 385). Au vu de leurs discours, les élèves du LSM semblent avoir bénéficié mieux de cet « acquis culturel » que leurs pairs du public.

Quant aux élèves du public, il arrive que certains soient inscrits dans une école privée. Dans ce cas, l'orientation a été guidée par un membre de la famille ayant un minimum de savoir scolaire. Mais ce « faible capital culturel » entre très tôt en conflit avec le manque de ressources (capital économique) et contraint les familles à effectuer un changement d'école. En cela, le soutien économique n'est pas le même que celui du privé. Toutefois, une précision importante s'impose à

ce niveau. Au public, le manque ou l'insuffisance des ressources, la rare évocation du soutien de la famille ne doivent pas être perçus comme une démission des parents. Bien au contraire, l'effort de ces derniers est « invisible » et non directement perceptible. Dans ses travaux sur Madagascar, Roubaud conclut que « malgré les difficultés, les Tananariviens<sup>43</sup> se montrent profondément attachés au principe de l'éducation. S'ils ont dû adapter leurs stratégies éducatives suite à la chute continue de leur pouvoir d'achat, en retardant l'entrée de leurs enfants à l'école, en les retirant prématurément ou en leur demandant d'exercer un emploi pendant leur cursus scolaire, les ménages ne remettent pas en question les vertus de la scolarisation. »

A travers les discours des élèves du public, il ressort que la mère, malgré les conditions précaires, « se surpasse » pour la prise en charge de son enfant. Rappelons que dans notre recherche, aussi bizarre que cela puisse sembler, le père est décédé dans la moitié des cas. Nous n'avons pas eu la possibilité de comprendre les déterminants du décès du père de beaucoup d'élèves ; ce qui est pour le moins sûr, les élèves orphelins de père sont à la charge de la mère ou de la famille maternelle en général. Si le niveau d'instruction de la mère ne lui permet pas d'assister l'enfant comme au privé, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle participe activement au soutien économique. Vente au détail de quelques gadgets à Conakry, agriculture traditionnelle aux moyens rudimentaires à l'intérieur du pays sont quelques-unes des activités à partir desquelles les mères extraient la prise en charge de leurs enfants.

Comme l'ont suggéré d'autres études sur des capitales africaines, le niveau d'instruction des parents est un facteur déterminant dans la scolarisation, la performance et la réussite scolaire (Zoungrana et al, 1998). En ce qui nous concerne ici, s'il reste établi que les enfants du privé ont bénéficié d'une « proximité scolaire », ceux du public, conscients de leur situation familiale précaire, se sont « investis » personnellement dans leur « réussite ».

Terminons cette section par des plaintes formulées par les filles du public à propos de leur confiage dans d'autres familles. Phénomène non nouveau dans

---

<sup>43</sup> Habitants d'Antananarivo, la capitale du pays où l'étude a été menée.

la littérature, la « circularité » des enfants entre les familles (Pilon, 2003 ; Kobiané, 2006, b) est susceptible de conduire la mise à l'écart de l'école des enfants. Dans notre recherche, pour le cas des filles, le confiage se greffe d'une « exploitation » des nièces. Comme l'ont montré les résultats d'une étude au Mali, cette exploitation des enfants a effectivement des effets négatifs sur le parcours des enfants (Marcoux 1994, a, b). Vivant avec un oncle ou une tante, ces filles accusent le manque de temps pour se consacrer pleinement à leurs études. Or, « si l'exercice d'activités rémunératrices par les élèves n'a pas d'effet sur le risque que les élèves redoubtent, en revanche, il double le risque d'abandonner l'école » (Kobiané, 2006, b, p. 197).

### **5.3 Les aspirations futures : tel lycée, telle projection**

Nos résultats empiriques semblent confirmer quelques postulats classiques de la sociologie de l'éducation. A origine sociale indigente, la trajectoire scolaire devient accidentée, l'aboutissement difficile voire hypothétique. *A contrario*, les élèves provenant de milieux sociaux favorisés ont beaucoup de facilité à se hisser au plus haut niveau des études. Leurs antécédents scolaires sont suffisants pour les inciter à persévérer à l'opposé de leurs homologues des couches populaires. Pourtant, à partir de nos données, les antécédents scolaires et l'investissement familial ne doivent pas être exclusivement « enviables » pour assurer un maintien en scolarité et une volonté de poursuite. Le Pape et Vidal (1987) à Abidjan et Gerard, (1999, a) au Mali et au Burkina Faso avaient déjà trouvé que les « conditions de vie difficiles et l'incertitude d'un marché du travail saturé » (Baldé, 2009) ne découragent pas les familles populaires à scolariser leurs enfants.

Ajoutons que les aspirations, « les pratiques et stratégies éducatives n'ont ni les mêmes légitimités, ni la même rationalité » (Gérard, 2001, p. 76). Au privé, les élèves planifient leurs aspirations futures et en discutent avec leurs parents. Leurs décisions de « l'après-bac » ne sont pas indépendantes de l'influence directe des parents. Au public, les aspirations sont beaucoup plus « individuelles » ; les enfants les reposent essentiellement sur les difficultés – sous toutes les formes- qu'ils ont rencontrées au cours de la trajectoire. Leur

accès à la terminale se révèle comme un «sacre» qui prouve leur abnégation à travers le temps. A l'instar des élèves du privé, ils cultivent le principe d'immanence de la « réussite » ; s'ils sont arrivés en classe de terminale, c'est parce qu'ils « se sont battus ». Ils sont, selon l'expression de Bourdieu, d'«heureux survivants » (1988) dont l'arrivée à cette étape était « improbable ». Revigorés par leur « survie » à toutes les épreuves, ils «s'accrochent» à leurs études et croient eux aussi à « leur étoile », à la possibilité de « s'en sortir » à travers l'école.

L'emprise du diplôme est l'un des constats majeurs qui résultent des aspirations de nos répondants. Pour la majeure partie d'entre eux, le diplôme est utile. Avant tout, il confère à son impétrant tout un symbole de prestige, de distinction, de respectabilité et de légitimité sociales. Les travaux de Gérard et Schlemmer (2003) ont pareillement montré que la quête de vertu symbolique était la principale motivation des jeunes licenciés marocains. Pour les élèves d'Abidjan, le simple fait d'être lycéen confère le statut d'«intellectuel » par opposition « aux déscolarisés associés à la délinquance et à la marginalité » (Proteau, 1995, p. 652). Et si ces lycéens d'Abidjan font d'agréables jeux de mots en assimilant le « bac » au « brevet d'accès au chômage » (Proteau, 1998, p. 38), ceux qui ont été soumis à notre étude ne perçoivent pas les diplômes universitaires comme de simples « biens de salut culturels conférant dignité aux individus » (Dubet, 2009, p. 28), ils sont surtout convaincus qu'on doit en gagner « des utilités convertibles en biens sonnants et trébuchants » (Ibid). Dans leur logique, l'«accumulation » du savoir sécurise l'employabilité, génère de l'argent et assure l'indépendance financière. Des licenciés marocains interrogés dans une étude ne priorisent pas la recherche du savoir en venant à l'université mais revendiquent plutôt ceci : « Tout le monde fait des études pour avoir un emploi. Personne ne fait des études pour les études. Ça, c'était avant, pas aujourd'hui » Gérard et Schlemmer (2003, p. 307).

Dans son étude sur les stratégies scolaires des ménages au Burkina, Yaro (1995) indique que les commerçants (non lettrés) déscolarisent certains de leurs enfants et n'en scolarisent pas d'autres par crainte du chômage qui frappe les diplômés ou encore du retard dans le paiement des salaires. Ils préfèrent « les

initier » aux activités commerciales » (p. 693) dont les retombées semblent bien meilleures à celles des études. Sans nul doute, dans notre étude, beaucoup d'élèves ont déjà « quitté les bancs » avant la terminale mais leurs propos indiquent que les lycéens (surtout ceux du public) ne se soucient guère du chômage ou du déclassement des diplômés. Etant « à la porte » de l'université, leur ambition première consiste tout simplement à « finir » les études. Une fois les études menées jusqu'à terme et « le capital scolaire » acquis (Gérard, 2001, pp. 68-70), ces élèves s'estiment employables.

Au public, on attend beaucoup de l'université et des titres qu'elle octroie. Les élèves le veulent aussi bien dans leur propre intérêt que celui de leurs parents. En effet, s'ils espèrent devenir de futurs cadres de l'administration guinéenne, ils souhaitent surtout payer aux parents leur dû comme dans le cas des élèves ivoiriens : « En réponse aux investissements consentis par leurs parents, les jeunes scolarisés expriment le poids d'une dette et présentent la réussite scolaire comme un « devoir », un « contre-don » (Proteau, 2002, p. 270). Cette entente « inexprimée » que Roth (2010) qualifie de « contrat intergénérationnel implicite » et Vidal de « placement social » avait été préalablement développée par Alain Marie. Le pacte implicite est une « logique de la dette » qui peut se manifester sous différentes formes. Dans ce cas précis, il s'agit d'un investissement dont les fruits doivent revenir plus tard aux parents. D'après Marie (1995, p. 306), en fonction de cette logique,

*tout membre de la communauté, toujours déjà endetté vis-à-vis d'elle (vis-à-vis des ancêtres, des anciens, des parents, des aînés, de qui on tient sa vie, son identité, son éducation, sa force vitale, sa chance et le capital de départ — capital économique, social, culturel, symbolique — qui permettra de réussir un jour comme adulte socialement autonome), doit tôt ou tard, à moins d'encourir un risque de proscription, cette mise à mort sociale, honorer cette dette multiforme, multidirectionnelle et infinie (elle n'a pas de terme), tout en commençant, parallèlement, à endetter à son tour des obligés, de manière à pouvoir lui aussi faire valoir des créances sur autrui.*

De toutes les façons, les motivations de la scolarité universitaire reposent à long terme sur «le don» qui est «caractérisé par une triple obligation : donner – recevoir –rendre» (Roth, *Ibid*, p. 98). Le type de «contrat» envisagé par les lycéens du public est celui en « projection » et se veut « entièrement » rempli c'est-à-dire où les jeunes aimeraient apporter une « sécurité sociale » à leurs parents « le moment venu » (*Ibid.*). Un soutien pas du tout surprenant à en juger le profil des élèves concernés. Dans sa recherche sur les ménages et la scolarisation des enfants au Burkina Faso, Kobiané (2006, a, p.204) trouve qu'il s'agit d'un « support économique » tout à fait normal parce que les parents ont fourni un «plus grand investissement scolaire chez les aînés<sup>44</sup> ». Effectivement, pour notre étude, les enfants du public, arrivés en classe de terminale, sont les premiers<sup>45</sup> (parfois uniques), à avoir atteint ce niveau de scolarité. Mais, il y a loin de la coupe aux lèvres car avant de prétendre assurer ce support, les obstacles sont nombreux : passer un baccalauréat dont le tamisage est rude, réussir une orientation à l'université, réaliser les études universitaires dans des conditions compliquées et enfin, non des moindres, se battre pour « décrocher » un emploi décent.

Au même moment, les élèves du privé sont plus tentés de devenir comme leurs parents. A leur niveau, on constate bien sûr l'argument du prestige et de l'emploi mais la question majeure qui se pose à eux s'exprime en termes de « reproduction » du modèle parental. L'accès à l'université et à ses diplômes s'enracine dans la continuité de la lignée familiale. A Gérard (1997, a) qui affirmait que l'école dans certaines sociétés malinké n'était pas un « allant de soi », on peut rétorquer que le désir d'aller à l'université des jeunes du privé est « automatique » et « naturel » ; c'est « l'intentionnalité sans intention » (Bourdieu, 1987, p. 22). A l'image d'un jeu, « ils n'ont pas besoin d'établir des stratégies ou de recourir à l'intention dans la mesure où leurs actions sont adaptées au jeu auquel ils prennent part » (Costey, 2005, p. 18). Il est normal qu'ils se retrouvent en terminale et qu'ils aillent plus loin, les représentations des

---

<sup>44</sup> Les premiers enfants des ménages.

<sup>45</sup> Une section de la grille d'entrevue s'intéressait au profil de la fratrie. Nous avons découvert que les élèves du public, très souvent, étaient les premiers à être arrivés en terminale.

études prolongées en sont évidemment affectées. Les inégalités selon le type de lycée fréquenté semblent univoques ; on pourrait affirmer, dans une certaine mesure, qu'on étudie au privé par sa famille et au public pour sa famille.

On remarque ainsi que les répondants dans les deux établissements, mais plus encore au public, souscrivent au slogan « Qui s'instruit s'enrichit ». Considéré comme tel, le savoir universitaire est synonyme d'un « investissement », d'un « capital humain » dont on espère des résultats positifs à la longue. En effet, dans la plupart des cas, les élèves ciblent le plus haut diplôme et traduisent, par ce fait, le retour en force de la théorie économique de l'éducation. La motivation à aller loin suppose que les jeunes, s'ils croient à la valeur du diplôme, sont conscients qu'il y a « élimination décroissante » à l'intérieur des diplômes, que les emplois exigent de plus en plus des diplômes plus poussés. Les emplois les plus rentables exigent les plus grandes compétences, donc... des diplômes plus méritoires. Les moins diplômés ont moins de chances de s'imposer dans la course aux emplois. C'est ce qui se désigne par « importance relative du diplôme » où, comme en France, « il vaut mieux être licencié que bachelier, et bachelier que titulaire du BEPC » (Duru-Bellat, 2006, p. 66). On peut même parler de nécessité d'être titré, d'opter pour des scolarités plus longues car le manque ou l'infériorité du diplôme sont handicapants. Dans ces conditions, il vaut mieux accumuler des titres en ce sens qu'un diplôme peut sembler dévalué mais il reste rentable sitôt qu'il est en concurrence avec tout diplôme inférieur. La volonté de franchir le cap du « bac », de la licence, de poursuivre au master ou même jusqu'au doctorat est une conséquence de la prise de conscience que celui qui « acquiert l'éducation ou la formation réalise des bénéfices, car il augmente sa probabilité d'accès à un emploi mieux rémunéré et plus prestigieux » (Kamanzi, 2006, p. 28).

Dans la définition des projets non scolaires, indépendamment du type de lycée fréquenté, l'une des principales différences entre les discours des deux sexes se rapporte au mariage et à la maternité. En effet, les garçons n'y pensent même pas ; dans le meilleur des cas, ils s'en font une idée très vague et ne le comptent pas parmi les priorités des cinq prochaines années (au plus tôt). L'âge moyen des élèves est de 18 ans au privé et de 23 ans au public. En tous les cas,

comme dans de nombreuses capitales africaines, les garçons ne se précipitent plus pour se marier. Le changement de leur statut matrimonial est conditionné à celui de l'obtention d'un emploi de nature à pouvoir prendre la future conjointe (et les enfants) en charge (Antoine et al., 2001; Calvès, 2007).

Les filles –dans les deux catégories- ne souhaitent pas voir «passer leur période de mariage». De leur avis, une fille doit pouvoir «rejoindre son mari» et faire des enfants lorsqu'il est encore temps. Le célibat «prolongé» est un risque qu'il ne faut pas prendre, de peur de rester sans avoir un mari ou avoir des enfants «nés hors-mariage». Bonini avait observé les mêmes réalités en pays maasai en Tanzanie où « qu'elles soient scolarisées ou non, toutes les filles sont amenées à se marier » (Bonini, p. 116). A la différence des garçons, elles évoquent expressément le sujet du mariage et le citent parmi les projets non scolaires les plus enviés. Au lycée public où elles sont déjà en union ou ont un prétendant, le mariage ne devrait pas trop tarder ; au privé aussi, elles espèrent se marier à l'université ou aussitôt après. On peut comprendre que ni le niveau de scolarité des filles concernées, ni celui des parents (en particulier au privé) ne constituent un handicap à la volonté de se marier.

Cependant, le désir d'étudier qui ne doit pas souffrir de l'effet du mariage masque une différence dans les deux groupes. Pour les filles du privé, la volonté de devenir de futures mères n'entre pas en conflit avec leur ambition de devenir plus tard indépendantes de leurs futurs maris. Même si elles souhaitent ardemment se marier, elles aimeraient vivre de manière autonome dans le foyer conjugal, c'est-à-dire sans trop attendre du mari. Par cette intention, elles revendiquent le principe des responsabilités familiales qu'un homme et une femme peuvent se partager au sein du ménage. Les travaux menés par Diallo en Guinée (2004) sur le parcours des filles indiquaient que les filles priorisaient le mariage ou y étaient naturellement destinées. Nos résultats montrent qu'il y a une sorte d'évolution dans cette conception parce que les filles ne souhaitent pas se voir toutes prises en charge. Par contre, celles du public, interrogées sur leurs attentes du diplôme, ne semblent pas avoir encore pris la mesure de la nécessité de devenir indépendantes ou de « s'émanciper ». S'il est vrai qu'elles veulent aller à l'université et « finir les études », elles sont guidées, de ce point de vue,

par la même inspiration que leurs camarades garçon, celle de venir en appui à leurs parents.

Pour les filles de notre étude, les risques de maternité pourraient certes affecter le déroulement correct de leurs études universitaires mais l'expérience de celles qui sont du public, nombreuses en union, laisse penser que les deux sont «conciliables», ce qui n'est pas toujours le cas dans la littérature consacrée à ce sujet. Chez les Maasai en Tanzanie, ajoute Bonini (1998, p. 107), « la scolarisation [pour les filles] est considérée néfaste au-delà du premier cycle. L'école secondaire est perçue comme une menace pour leur mariage dont l'importance est considérable ». Agées de 23 ans en moyenne, mariées, prêtes à passer le baccalauréat, les filles du public symbolisent ce «maintien» malgré tout ; ce qui s'annonce comme une «bonne nouvelle» pour le système éducatif qui œuvre à la promotion de l'équité des sexes dans ses programmes. Quoi qu'il en soit, quand on tient compte du tri « drastique » qu'opère le système éducatif guinéen avant la classe de terminale, la détermination des filles à poursuivre leurs études à l'université devient plus intéressante. L'espérance de vie scolaire est l'un des indicateurs phares pour mieux s'en rendre compte. Selon l'UNESCO, elle se définit comme « Le nombre total d'années de scolarité qu'un enfant d'un certain âge peut s'attendre recevoir dans le futur, tout en supposant que la probabilité d'être inscrit à l'école à un âge donné est égale au taux de scolarisation actuel pour cet âge. » L'indice de parité de cette espérance entre les sexes était de 0,33 en 2008 pour le cas de la Guinée. La durée attendue de la scolarisation, ajoute le dernier rapport du PNUD (2010), est quant à elle de 8,6 années. Le taux de survie à la dernière année du primaire est de 55%. Le taux de redoublement était de 39% à la fin des études primaires et 26% au secondaire en 2008 (UNESCO<sup>46</sup>). Les données du SSP<sup>47</sup> indiquent que 85% des élèves du lycée ont soit redoublé au moins une fois ou ont abandonné au niveau national. Seulement 7% des filles réussissent à achever la terminale contre 24% chez les garçons. On peut donc considérer que les lycéens de terminale, du public en particulier, même s'ils n'ont pas encore franchi le baccalauréat, se « sont accrochés ».

---

<sup>46</sup> <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=186>

<sup>47</sup> Service Statistiques et Planification du Ministère de l'Education pré-universitaire.

A partir de là, il est possible de conclure notre étude sur les représentations des études et titres universitaires chez les lycéens guinéens. Quelques leçons peuvent en être retenues.

En premier lieu, certaines recherches antérieures ont fait état de « déceptions » tangibles des jeunes diplômés au point qu'Etienne Gérard (2003) n'hésite pas à parler de « travers du savoir » tant l'école et l'université peinent à satisfaire les espérances qu'on en attend. Laurence Proteau (2002), quant à elle, nous présente les critiques et moqueries acerbes dont sont victimes les élèves ivoiriens. Ils sont chahutés dans la presse comme étant une « jeunesse à risque » (2002, p. 307) puisqu'on « ignore » ce qu'ils vaudront plus tard dans la société. Au vu de ces « travers », du déclassement des diplômés, du chômage des jeunes sortis d'institutions d'enseignement supérieur, est-ce que « faire l'université » a encore du sens aux yeux des bacheliers guinéens? Quelques travaux antérieurs répondaient par la négative. Nos analyses suggèrent que les lycéens guinéens demeurent optimistes à propos de la valeur des diplômes et ne semblent pas trop affectés par la problématique de la crise des diplômés.

Sur un autre plan, quoique les parents d'élèves ne constituent pas l'objet d'étude de cette recherche, leur impact, réel ou supposé, est saillant. Qu'ils s'engagent ouvertement ou non pour la cause des enfants, ceux-ci les évoquent en permanence. C'est pourquoi une étude qui prendrait en compte les stratégies éducatives des lycéens guinéens s'avère utile. Notre recherche contribue à comprendre les répercussions des inégalités de l'origine sociale des individus sur leur univers scolaire. Par ce fait, elle offre aux décideurs politiques les bases de l'amenuisement des différences de réussite scolaire selon l'origine familiale.

Elle confirme également quelques handicaps sérieux de l'espace scolaire guinéen. Plus qu'une simple confirmation, elle en décline les effets négatifs. Il s'agit principalement du recrutement hasardeux des « jeunes profs », de la vérialité dans la gestion des notes, du climat d'insécurité dans les écoles ou encore de l'insuffisance des infrastructures scolaires. Une étude plus ciblée sur ces thématiques découvertes contribuerait, à n'en pas douter, à l'efficacité du système éducatif guinéen au pré-universitaire.

La présente recherche vient également ajouter des informations utiles à la question du « fait scolaire » en Afrique et « combler un vide ». Il existe une littérature abondante sur les questions des stratégies éducatives familiales, la demande et l'offre d'éducation, la problématique de la scolarisation des filles, les obstacles liés à l'achèvement du cycle primaire. Mais très peu de travaux avaient été consacrés jusque-là à l'expérience scolaire des élèves et à leurs représentations de l'École.

Enfin, cette recherche nous montre l'impact du phénomène de privatisation de l'école africaine en général. Il est vrai que le retrait de l'État a permis au privé de satisfaire largement la demande scolaire en Afrique. Mais si « l'explosion des écoles privées » a permis l'expansion de l'offre scolaire, elle a induit en même temps de nouvelles inégalités (Lange et Yaro, 2003). En Guinée comme ailleurs dans de nombreuses capitales africaines, « les structures scolaires privées sont des petites et moyennes entreprises (PME) » (Proteau, 1995, p. 649). Les élèves provenant des couches populaires doivent « se contenter d'un enseignement au rabais » (Lange et Yaro, 2003, p. 10) mâtiné à des conditions de vie très précaires. Les familles aisées, quant à elles, souhaitant faire gagner à leurs enfants un enseignement plus performant les inscrivent dans les écoles privées de « haute qualité, hautement coûteuses » (Künzler, 2007, p. 13). On assiste finalement à une « éducation de qualité seulement pour quelques-uns et non une éducation pour tous » (Ibid. p. 14). Étant donné la double équation que chaque parent formule le vœu de voir son enfant bien formé et que l'éducation de qualité est supposée exister au privé, il est possible d'affirmer que les enfants guinéens venant des couches relativement aisées étudient au privé. Or, en Guinée, selon le rapport EGE (2008), si au primaire, il n'existe pas de différence significative dans l'accès à l'école quelle que soit l'origine sociale, le taux de rétention à la fin du primaire crée des disparités notoires selon cette variable. Au collège, il existe 2 fois plus d'enfants de parents riches que d'enfants de parents pauvres. La proportion se multiplie par 5 au lycée et par 9 au supérieur. Cela confirme un de nos résultats selon lequel les élèves du public qui arrivent en terminale ont réellement « trimé ». On le comprend mieux en examinant la situation socioéconomique générale du pays. Classée au 156<sup>e</sup> rang mondial du PNUD (2010), la Guinée est un pays où le

revenu national brut par habitant est de 953,7 USD. Il est possible d'affirmer que les difficultés et peines des élèves du public contrastées à l'« insouciance » au privé traduisent d'une certaine manière les inégalités générales du pays et partant, la pauvreté à une forte échelle.

Les écoles privées guinéennes sont variées et différentes par la qualité de formation offerte et par les coûts qu'elles exigent. A travers les données, le lycée privé retenu (lycée Sainte Marie) donne des airs d'un établissement « chic », « hyper-sélect ». Pourtant, il reste dans les moyennes du privé guinéen à en juger par les frais de scolarité. Il se classe bien derrière des établissements de haut standing tels le lycée français Albert Camus, le lycée franco-guinéen dont les programmes et frais d'écolage n'ont rien de comparable. Peu importe leur typologie, les écoles privées créent un lycée « à double vitesse » où cohabitent deux mondes relativement contrastés. Les inégalités qui résultent de l'origine sociale et du type d'établissement fréquenté deviennent probantes. C'est dans ce sens qu'une étude sur le système éducatif malgache souligne que l'ire des parents aux faibles revenus face aux inégalités que crée le privé est tellement grande qu'ils souhaiteraient une « nationalisation de l'école », une « suppression » de toutes les écoles privées : « les plus démunis se montrent plus réticents au développement de l'enseignement privé. Ils ont peur de se voir exclus de fait de ce type d'écoles faute de pouvoir payer les frais qui y sont réclamés. Ils sont donc plus nombreux à réclamer un enseignement gratuit et public pour tous, et à voir dans l'école privée un facteur d'inégalités, privilégiant les ménages les plus favorisés » (Roubicaud, 1999, p. 93).

Ces constats posés suscitent à leur tour une interrogation qui dépasse le cadre de la présente recherche. La ferme intention de poursuivre ses études après 13 années de scolarité n'est pas, *a posteriori*, si surprenante pour des personnes ne cherchant « qu'à finir les études » et qui, en réalité, n'en sont pas si loin (comparativement au chemin parcouru). Par contre, il serait intéressant de savoir ce qu'en pensent les nouveaux diplômés sortis des institutions d'enseignement supérieur. Qu'ils soient embauchés ou non, au public ou au privé, leurs représentations de l'université et des titres permettraient encore de mieux cerner l'utilité de l'École pour les jeunes guinéens. Une étude approfondie

qui contrasterait leur situation en cours aux représentations qu'ils en avaient à la fin du lycée ou à l'université se révélerait très enrichissante. Il en sera question dans un autre programme universitaire.

## BIBLIOGRAPHIE

Alles-Jardel et al, (2002). « Amitiés et attitudes envers l'école chez les enfants d'origine comorienne et algérienne à Marseille » *Bulletin de l'association*, N°37, pp. 68-84.

Antil, A. (2010) « L'insertion des néo-urbains dans le jeu politique, l'exemple du Sénégal » in *Programme Afrique subsaharienne*, Note de l'IFRI, 24 pages.

Antoine, P. et al. (2001). « Contraints de rester jeunes ? Évolution de l'insertion dans trois capitales africaines: Dakar, Yaoundé, AntaYarierivo », *Autrepart* 18: 17-36.

Bah-Diallo, A. (2008) *La planification de l'éducation dans les pays en développement en Afrique au Sud du Sahara*, Publication Unesco, IPE

Baldé, A. (2009). *Éducation, famille et pauvreté en Guinée rurale, Sous-préfecture de Kanfarandé, Basse Guinée*, Thèse de Doctorat en Démographie, Université Paris Descartes.

Ball, Stephen et al. « Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures ». *Revue française de Pédagogie*, N° 136, p. 65-75.

Bangoura, F. (2008). *La réussite scolaire au collège Sainte Marie de Dixinn*, Mémoire de Maîtrise, Département de Sociologie, Université de Sonfonia, Conakry.

Banque mondiale, 2005, *Le Système éducatif Guinéen*

Bardem, I. (1997). *Précarités juvéniles en milieu urbain africain*. Paris, L'Harmattan, 255 p.

Bautier E. et al. (1992). *École et savoirs dans les banlieues et ... ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Besse, J. M., P. Bressoud, et al. (1995). *École efficace : de l'école primaire à l'université*. Paris, A. Colin.

Bianchini, P. (2004). *École et politique en Afrique noire : sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*. Paris, Karthala.

Bonini, N. (1998). « Les filles maasai et l'école » in *L'école et les filles en Afrique, Scolarisation sous conditions*, Lange, M.-F (dir.), Paris, Karthala, pp. 97-119.

Bouchard, P. et al. « Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans » *Cahiers québécois de démographie*, vol. 27, n° 1, 1998, p. 95-120.

Bouche, D. (1974). *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : Mission de civilisation ou formation d'une élite ?* Lille : Service de production de thèse.

Boudon, R, « La troisième voie », in Van Den Berg A. et Blais A., « La théorie du choix rationnel contre les sciences sociales? », *Sociologie et Sociétés*, vol 34, numéro 1, pp. 147-153.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances; la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, A. Colin.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1979), *La Distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

Bourdieu, P. (1987). – *Choses dites*. Paris : Les éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1988). – *Homo Academicus*. Paris : Les éditions de Minuit.

Bourdieu, P. ; Passeron, J-C. (1964), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit.

Bourdon, S., J. Charbonneau, et al. (2007). Famille, réseaux et persévérance au collégial (Phase 1). Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage: 118.

Cacouault M., Oeuvrard F., 2003, *Sociologie de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Editions La Découverte

Calvès, A. et Schoumaker, B. « Crise économique et évolution de l'emploi des jeunes citadins au Burkina Faso », *African Population Studies/Étude de la Population Africaine*, Vol. 19, No. 1, April 2004, pp. 35-58

Calvès, Anne-Emmanuèle. 2007. « Trop pauvre pour se marier? Crise de l'emploi urbain et entrée en première union des hommes au Burkina Faso », *Population*, vol. 62, no 2, p. 339-360.

Charmes, J. (1996) « Emploi, informalisation, marginalisation ? L'Afrique dans la crise et sous l'ajustement », 1975-1995 in Coussy et Vallin Crise et population en Afrique, pp. 495-519, Paris, Ceped, N°13

Chauvel, L. (1998). *Le destin des générations : structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*. Paris, Presses universitaires de France.

Cissé, S, (1992), *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan

Comeau, Y. 1994, « L'analyse des données qualitatives » Cahiers du CRISES – Collection Études théoriques – no ET9204

Costey, P. (2005). « Pierre Bourdieu, penseur de la pratique », *Tracés*, n°7, hiver 2004-2005, pp. 11-25.

Coulon A. (1992) *Le métier d'étudiant*, Paris, PUF

Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles, Be, De Boeck Université.

De Broucker et al. (2005) *Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus : une synthèse des résultats de recherche*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques. Ottawa

De Queiroz J. M., (2005), *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan Université, Collection 128.

De Vreyer, P. (1997) « La demande d'éducation : déterminants économiques », pp. 92-107, in Hugon et al, *Crise de l'Éducation en Afrique*, Paris, La Documentation française.

Delacroix, S.& al. (1957). *Histoire générale des missions chrétiennes : Les missions contemporaines (1800-1957)*. Paris : Librairie Grund.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : Chenelière-McGraw-Hill.

Diallo, B. B. (2004). *Les parcours scolaires des filles en Afrique : le cas de la Guinée*. Montréal, Université du Québec à Montréal.

Dimé, M. N « Remise en cause, reconfiguration ou recomposition? », *Sociologie et sociétés*, Volume 39, Numéro 2, 2007, Pages 151-171.

Doray, P. et al. *Étudier au cégep : les parcours scolaires dans l'enseignement technique*, CIRST, UQAM ; Montréal, 2009.

Doray, P. et al. *Les parcours scolaires en sciences et en technologies au collégial*, CIRST, UQAM, Montréal, 2006.

Drapeau, M. (2004). « Les critères de scientificité en recherche qualitative » *Pratiques psychologiques*, Vol 10, N°1, pp. 79-86.

Dubar, C. (1998), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Dubet F., Martuccelli D., (1996) *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.

Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

Dubet, F. (2008), *Faits d'école*, Paris, Éditions EHESS

Dubet, F. (2009), « Penser les inégalités scolaires » in *Sociologie du système éducatif, Les inégalités scolaires*, Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A., Licence Socio, Paris, PUF, pp. 17-34.

Durkheim, É. (1968), *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*. Paris, Presses Universitaires de France.

Durkheim, E. (1973), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2003). « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », note de synthèse, Carrefour de l'éducation, pp. 183-206.

Duru-Bellat, M. (2006), *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, Paris, La République des idées ; Seuil.

Duru-Bellat, M. et A. v. Zanten (2006). *Sociologie de l'éducation*. Paris, A. Colin.

enfants en milieu urbain au Mali. *Travail, capital et société*, Vol. 27, No 2: 296-

Forquin, J.-C, 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles : De Boeck.

Fortier, C. — « Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les Maures de Mauritanie », *Islam et Sociétés au Sud du Sahara*, 11 : 85-105 ; 1997

Gérard E. (éd.) (1999, a). « Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud », *Les Cahiers Ares*, n°1, Paris.

Gérard E., (1999). b « Être instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso) », *Autre part*, n°11, pp. 101-114

Gérard, E. (1995). « Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique », in *Cahiers des sciences humaines de l'ORSTOM*, vol. 31; n°3; 1995 : 595-615

Gérard, E. (1997, a). *La tentation du savoir en Afrique : politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala : Orstom.

Gérard, E. (1997, b). « La lettre et l'individu : marginalisation et recherche d'intégration des "Jeunes Diplômés" baKalilois au chômage » in A. Marie (ed.), *L'Afrique des individus*. Paris: Karthala, pp. 203-248.

- Gérard, E. et B. Schlemmer (2003). « Les travers du savoir. Représentations du diplôme et du travail au Maroc », *Cahiers d'études africaines*, 43, 169/170: 299-320.
- Gérard, E., (2001), « La demande d'éducation en Afrique : Approches sociologiques », in Marc Pilon et Yacouba Yaro, (dir), *La demande d'éducation en Afrique, état des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA, Dakar, n° 01, p. 63-79
- Guinée, *États Généraux de l'Éducation, EGE*, (2008), Rapport final, MEPU-EC. Conakry.
- Guinée, *Service de statistiques et de planification, SSP* (2006), Annuaire statistique analysé.
- Henaff, N. (2003, a), « Quel financement pour l'école en Afrique ? » *Cahiers d'Études Africaines*, 43 (169-170), 167-180.
- Henaff, N. (2003, b). « L'École entre mondialisation et crises politiques - Quel financement pour l'École en Afrique ? » *Cahiers d'études africaines*. 43, 169, 167-188.
- Hofmeyr, J.; Lee, S. (2004) The new face of private schooling in Changing class*, pp. 143-219, Cape Town, HSRC Press
- <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/vol14no2/educatfr.htm>
- <http://www.un.org/french/ecosocdev/geninfo/afrec/vol14no2/educatfr.htm>
- Hugon, P. (1994) « La crise des systèmes éducatifs dans un contexte d'ajustement », *Afrique contemporaine*, 172 : 260-279.
- Hugon, P. (1994) « La crise des systèmes éducatifs dans un contexte d'ajustement », *Afrique contemporaine*, 172 : 260-279.
- Hugon, P. (1996). « Incertitude, précarité et financement local : le cas des économies africaines » *Revue tiers-monde*. 37(145). pp : 13-40.
- Hugon, P., M. Gaud, et al. (1994), *Crises de l'éducation en Afrique*. Paris, La Documentation française.
- Hugon, P., N. Pagès, et al. (1998). *Ajustement structurel, emploi et rôle des partenaires sociaux en Afrique francophone*. Genève, BIT.
- Iliffe, J. (1997). *Les africains : Histoire d'un continent*. Paris : Flammarion.
- Jézéquel, J. H « Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) », *Cahiers d'études africaines*, N°178, 2005.

Jézéquel, J. H, « « Histoire de bancs, parcours d'élèves » », *Cahiers d'études africaines*, N°169-170, 2003.

Kamanzi, P.-C. (2006), *Influence du capital humain et du capital social sur les caractéristiques de l'emploi chez les diplômés postsecondaires au Canada*, Doctorat en administration et politique scolaires, Philosophiæ doctor (Ph.D.), Université Laval.

Kanté, N., (2001), *Recherche sur la scolarité des jeunes filles en milieu rural de Guinée*, Mémoire de Maîtrise de Sociologie, Université de Conakry, 97p.

Kasongo-Ngoy, M.-M. (1989). *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique : à quoi sert le diplôme universitaire*. Paris, L'Harmattan.

Kitaev, I. (1999). *Private education in sub-saharan Africa*. Paris: Unesco.

Kobiané, J.-F. (2006, a). *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*. Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.

Kouwonou K. et Locoh T., 2002 – « Les violences à l'égard des enfants au Togo. Communication au colloque international de l'AIDELF » *Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours* », Dakar, 10-13 décembre.

Künzler, D. (2007) *L'éducation pour quelques-uns, Enseignement et mobilité sociale en Afrique au temps de la privatisation : le cas du Bénin*, Paris, L'Harmattan.

Lahire, B., (1995), *Tableaux de familles, bonheurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil/ Gallimard.

Lahire, B., (1996), « La variation des contextes en sciences sociales: Remarques épistémologiques » *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 51e Année, No. 2 (Mar. - Apr., 1996), pp. 381-40

Lange, M. F., 1991 « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n°43, Paris, Karthala, pp. 105-121

Lange, M.-F, « École et mondialisation Vers un nouvel ordre scolaire ? ». *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, 2003, pp. 143-166.

Lange, M.-F. & Martin, J.-Y. (dir.) — 1995 « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences humaines*, 31 (3) : 563-737

Lange, M.-F. (1987). « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique africaine*, n°27, sept-oct., pp. 74-86.

- Lange, M.-F. (2003). « Vers de nouvelles recherches en éducation » *Cahiers d'études africaines*, 43, (169/170); pp 7-17.
- Lange, M.-F. (dir) (1998). *L'école et les filles en Afrique : scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala.
- Lange, M.-F.; Martin, J.-Y (1992). *La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain*, in "Jeunes ville emploi, quel avenir pour quelle jeunesse africaine", Actes du colloque, Paris, pp. 95-98.
- Lange, M.-F.; Yaro, Y. (2003). « L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique Subsaharienne », Quatrième Conférence africaine sur la population, UAPS/ UEPA, Tunisie, Session 17, Séance 1.
- Lange, M.-F., (2000), « Le droit à l'éducation des filles en Afrique : les limites des indicateurs », in Friboulet J.-J et al., Berne, Fribourg, p. 165-179.
- Lanoue, E., (2006), « Éducation, violences et conflits en Afrique Subsaharienne », in Pilon, M., (dir), Défis du développement en Afrique subsaharienne l'Éducation en jeu, Paris, Les collections du CEPED, p. 223-242
- Le Pape M. Vidal C., 1987 - « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan » *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 70, nov. pp. 64-73.
- Manoukian, B.; Platania, F. (2010). « Être citoyen dans une grande ville d'Afrique noire : entre représentations et réalités », *Actes des 10e Rencontres de La Dur@nce*.
- Marcoux R. (1994, a). « Des inactifs qui ne chôment pas: une réflexion sur le travail des enfants en milieu urbain au Mali », *Travail, capital et société*, vol. 27, n° 2, p. 226-319.
- Marcoux, R. (1994, b). *Le travail ou l'école : l'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*. BaKalilo, CERPOD.
- Marie, A. (1995). « « Y'a pas l'argent : l'endetté insolvable et le créancier floué, deux figures complémentaires de la pauvreté abidjanaise », *Tiers-Monde*, tome 36, n°142, pp. 303-324.
- Marie, A. (1997). *L'Afrique des individus : itinéraires citoyens dans l'Afrique contemporaine (Abidjan, BaKalilo, Dakar, Niamey)*, Paris, Karthala.
- Martin, J. Y, « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire » *Cahiers d'Études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, 2003, pp. 19-39.

Meuret D. ; Morlaix S. « L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? » *Revue française de sociologie*, 2006, n°1, volume 47, pp. 49-79

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*, Traduction de la 2e édition américaine par M. H. Rispal. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Mingat, A; Bruno, S. (2000) *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative*, Bruxelles, De Boeck Université.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public; étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris, PUF.

Moumouni, A. (1964). *L'Éducation en Afrique*, 2<sup>e</sup> édition. Paris, Éditions Maspero.

Ndongmo, M. (2007). *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire : perspectives éthiques et théologiques de la mise en place d'une nouvelle philosophie de l'éducation*. Paris, L'Harmattan.

Ngakoutou, T. (2004). *L'éducation africaine demain : continuité ou rupture*, Paris, L'Harmattan.

Paillé, L. et al, (2003), *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en enseignement technique : une course à obstacles?* Québec : Ministère de l'Éducation

Paillé, P. (1996), «De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier» *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-84.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.

Passeron, J.-C. (1982). « L'inflation des diplômes Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie ». *Revue française de sociologie*; 23, pp : 551-584.

Pettang, C., P. Vermete, et al. (1995). *L'impact du secteur informel dans la production de l'habitat au Cameroun*.

Pilon, M. (1996). « Genre et scolarisation des enfants en Afrique subsaharienne » in *Genre et développement : des pistes à suivre*, Textes d'une rencontre scientifique à Paris, CEPED, pp. 25-34.

Pilon, M. (2002), « L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation Public et privé », ARES, Colloque international, Strasbourg, Éducation et formation dans les pays du sud.

- Pilon, M. et Yaro, Y, 2001, (dir.). *Demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherches*, Dakar, Union pour l'étude de la population africaine.
- Pires, A. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique » in *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. p. 113-167. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Programme des nations unies pour le développement (2010). *Rapport mondial de développement humain*.
- Proteau, L. (1995). « Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables », in Lange M. -F et Martin J.-Y, Cahiers des sciences humaines, Vol. 31, n°3, ORSTOM, pp. 635-653.
- Proteau, L. (1998), « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte-d'Ivoire », in LANGE M-F., (dir.), *L'école et les filles en Afrique*, Paris, Karthala/ORSTOM, pp. 27-71.
- Proteau, L. (2002). *Passions scolaires en Côte d'Ivoire : école, état et société*, Paris, Karthala.
- Rivière, C. (1975), *Dynamique de la stratification sociale en Guinée*, Lille, Université Lille III.
- Rivière, C. (1978). *Classes et stratifications sociales en Afrique : le cas guinéen*, Paris, Presses universitaires de France.
- Roth, C. (2010). « Les relations intergénérationnelles sous pression au Burkina Faso », *Autrepart*, N°53, pp. 95-110.
- Roubicaud, F. (1999). « Éducation et ajustement structurel à Madagascar » *Autrepart*, pp.81-100.
- Roy, J. (2003) *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite : étude exploratoire auprès des étudiants du cégep de Sainte-Foy*, Québec, Sainte-Foy Éditions.
- Roy, J. (2006) *les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Editions du IQRC.
- Roy, J. (2006), *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Editions du IQRC.
- Rugengande, J. (2007), *Développement et diversification de l'Enseignement privé en Afrique subsaharienne. L'enseignement privé au Rwanda*, Thèse de

doctorat présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Tavan C., 2004, « École publique, école privée : comparaison des trajectoires et de la réussite scolaire », *Revue française de Sociologie*, vol. 45, n°1, p. 133-165

Unesco, SD (sans date), *Bilan de l'Éducation de base en Afrique subsaharienne, Rapport de la zone Afrique subsaharienne*, 1999-2000.

Unesco, (1995), *Rapport mondial sur l'éducation*, Paris.

Unesco, (1996). *Rapport Delors, L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris, Editions Unesco : Editions O. Jacob.

Van der Maren J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. 2e édition*. Montréal : PUM; Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Verhoeven, M. (2002), *École et diversité culturelle, Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*, Bruxelles, Academia Bruylant.

Yaro, Y., (1995), « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », in Lange M-F., et Martin, J-Y., (dir.), *Les stratégies éducatives des ménages en Afrique subsaharienne, Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, p.675-696.

Zecki, E. (1974). *Systèmes éducatifs et dynamique du développement en Afrique. Une analyse comparée : Kenya versus Tanzanie*.

Zoungrana, C. et al. (1998), « La trajectoire scolaire des filles à BaKalilo. Un parcours semé d'embûches », in Marie-France LANGE, *L'école et les filles en Afrique*, Paris, Karthala, p. 167-196.

Zoungrana, M. C & Marcoux, R. 1999 « Du quotidien et de l'avenir : les enjeux familiaux de la fréquentation scolaire à BaKalilo », in *The African Population in the 21<sup>st</sup> Century. La population africaine au 21<sup>e</sup> siècle*, Vol. III, Dakar, UAPS/UEPA et NPU : 536-561.

## GRILLE D'ENTREVUE

### **A la quête du « bout de papier utile » ou les trajectoires scolaires différenciées des lycéens guinéens du privé et du public**

#### **Prologue**

Bonjour ! Mon nom est Mohamed DIABY. Je suis en train de mener une recherche dans le cadre de mon mémoire de Maîtrise. C'est ton école qui a été retenue pour participer à cette étude; le hasard a fait que le choix tombe sur quelques élèves de terminale dont tu fais partie. Je te prie de bien vouloir accepter de répondre à quelques questions que je vais te poser sur ton parcours scolaire. Si tu l'acceptes, je vais enregistrer notre causerie pour ne pas perdre les informations que tu vas me donner. Rassure-toi ; ton nom ne sera mentionné nulle part. L'entretien ne sera pas très long ; tu peux le stopper à tout moment si tu ne te sens pas à l'aise mais tes réponses à l'ensemble des questions seront très appréciées. Je te remercie d'avance de ta collaboration !

#### **1) Origine sociale et histoire familiale de l'élève**

***Pour commencer, parle-moi d'où et avec qui tu as vécu depuis que tu étais enfant jusqu'à nos jours.***

- Dis-moi avec quelles personnes (parents, tuteur, frères et sœurs) tu as vécu depuis que tu es à l'école primaire.

- Quelle est l'activité principale des personnes qui te prennent actuellement en charge ?

- Quelle est l'activité principale actuelle de ton père (si vivant) ?

- Quelle est l'activité principale actuelle de ta mère (si vivante) ?

- Quelle est l'activité principale actuelle de ton tuteur (au besoin) ?

- Qu'est-ce que tes parents/ton tuteur ont fait comme études ?

## **2) Expérience et parcours scolaires**

### **2.1 Expérience à l'école primaire**

#### **☐ Raconte-moi ton expérience à l'école primaire !**

- Qui t'a inscrit(e) à l'école pour la première fois?
- Quel âge avais-tu ?
- Dans quelle école avais-tu été inscrit(e) ?
- Es-tu resté tout le primaire dans cette école ? Sinon pourquoi ? Quand as-tu quitté cette école ?
- Qui s'est occupé de ta prise en charge (subsistance et frais de scolarité) lorsque tu étais à l'école primaire?
- Quelle était la profession de tes parents lorsque tu étais à l'école primaire ?
- Quelles sont les grandes difficultés (à l'école et en dehors de l'école) que tu as rencontrées au primaire ?
- Comment les as-tu surmontées ?
- Qu'as-tu aimé le plus au primaire ?
- Qu'as-tu aimé le moins au primaire ?

### **2.2 Expérience au collège**

#### **☐ Maintenant, j'aimerais que tu me racontes ton expérience au collège.**

Quel âge avais-tu lorsque tu es arrivé au collège ?

Qui s'est chargé de ton inscription au collège ?

Quel collège as-tu fréquenté?

Est-ce que tu es resté dans cette école pour toute la durée de ton collège ? Sinon pourquoi ? Quand as-tu quitté cette école ?

Qui s'est occupé de ta prise en charge (subsistance et frais de scolarité) lorsque tu étais au collège ?

Quelle était la profession de tes parents lorsque tu étais au collège ?

Quelles sont les grandes difficultés (à l'école et en dehors de l'école) que tu as rencontrées au collège ?

Comment tu as pu régler ces difficultés ?

Qu'as-tu aimé le plus au collège ?

Qu'as-tu aimé le moins au collège ?

### **2.3 Expérience au lycée**

***Enfin, raconte-moi ton expérience au lycée.***

Quel âge avais-tu lorsque tu es arrivé au lycée ?

Qui s'est chargé de ton inscription et de ton orientation au lycée ?

Pourquoi ce lycée et pas un autre ?

Est-ce le seul lycée que tu as fréquenté ?

Si non, quand et pourquoi as-tu changé de lycée ?

Ton option que tu fais actuellement a-t-elle toujours été la même ?

Pour quelles raisons as-tu été orienté(e) dans l'option que tu fais actuellement au lycée ?

Comment ton orientation dans cette option a-t-elle été décidée ?

Depuis que tu as commencé le lycée, qui s'occupe de ta prise en charge ?

Est-ce que tu as changé d'école depuis que tu es au lycée ? Sinon pourquoi ?

Quelle est actuellement la profession de tes parents ?

Depuis que tu es au lycée, qu'as-tu aimé le plus ?

Depuis que tu es au lycée, qu'as-tu aimé le moins ?

Depuis que tu es au lycée, quels sont les plus grands problèmes que tu as eus ?

Comment as-tu fait pour les régler ?

Depuis le début du lycée, que penses-tu de ton option, de tes cours, de tes professeurs et de ton école en général ?

Qu'est-ce qui t'a motivé à poursuivre des études jusqu'en classe de terminale ?

#### **2.4. Bilan de la trajectoire scolaire**

Si on doit récapituler, quels sont les plus beaux souvenirs de ta vie scolaire de la première année à la terminale ?

Quels sont les plus grands regrets que tu as eus depuis que tu es à l'école ?

S'il y avait à refaire ton parcours, qu'est-ce que tu aurais éliminé ? Qu'est-ce que tu aurais amélioré ? Qu'est-ce que tu aurais fait différemment ?

#### **3) Projets de vie des élèves/anticipations du futur**

Que comptes-tu faire juste après ton bac ?

##### ***Pour ceux et celles qui souhaitent continuer les études :***

Qu'est-ce qui te motive à entreprendre des études à l'université ?

Dans quelle université comptes-tu faire tes études ? Pourquoi comptes-tu particulièrement aller dans cette université ?

Quelle option souhaites-tu faire à l'université ? Pourquoi ?

Comment comptes-tu assurer ta prise en charge (scolarité et subsistance) à l'université ?

A part les études à l'université, as-tu d'autres projets à court terme ?

Quand penses-tu finir tes études à l'université ?

Sur une échelle de 5 à 10 ans après l'université, quels sont tes projets ?

Que veux-tu devenir plus tard dans la vie ?

Qui a décidé de ces différents projets d'avenir que tu viens de citer ?

Que penses-tu de ceux qui, après le bac, préfèrent d'autres choses (aller à l'« extérieur », faire le commerce) aux études ?

Quelle place accordes-tu personnellement à ces choix ?

***Pour ceux et celles qui comptent décrocher et faire autre chose que les études ?***

Pourquoi cette activité ?

Pourquoi n'envisages-tu pas de poursuivre les études ?

Qui a décidé de ce choix de ne pas poursuivre les études ?

Quels sont tes projets dans 5- 10 ans ?

Que veux-tu devenir plus tard dans la vie ?

Qui a décidé de ces différents projets d'avenir que tu viens de citer ?

A part l'orientation que tu comptes faire après le bac, as-tu d'autres projets pour les 5 à 10 prochaines années ?

#### **4) Représentations de la valeur de l'éducation et du système scolaire guinéen :**

A ton avis, il y a quel intérêt d'avoir son CEP, son brevet, son diplôme du bac, un diplôme universitaire ?

Est-ce que tous les diplômes universitaires ont la même valeur ?

Comparativement au moment où tes parents étudiaient, qu'est-ce qui est différent dans l'école aujourd'hui ?

Si tu as des grands frères qui ont étudié, c'est quoi l'école aujourd'hui par rapport à leur époque ?

Pour toi, « être intellectuel », qu'est-ce que cela rapporte ?

Quelle est la profession que tu aimes le plus dans la vie ? Pourquoi ?

A ton avis, quels sont les plus grands problèmes actuels du système scolaire guinéen ? Quelles sont les solutions possibles à certains de ces problèmes ?

### **5) Représentations de la réussite individuelle/sociale et des facteurs de réussite**

Dans ta famille ou ta communauté, quand dit-on d'une personne qu'elle a réussi ?

Cela s'applique-t-il aussi bien aux hommes qu'aux femmes ?

Pour toi, quand dit-on d'un homme qu'il a échoué dans sa vie ?

Pour toi, quand dit-on d'une femme qu'elle a échoué dans sa vie ?

### **6) Avant de terminer, je voulais te poser juste quelques informations te concernant personnellement.**

Année de naissance : .....

État matrimonial : .....

Ethnie : .....

Langue maternelle : .....

Langue usuelle à domicile : .....

**As-tu des commentaires ou questions ? Y a-t-il des questions auxquelles tu t'attendais que je n'aie pas posées ? Si oui, quelles sont ces questions ?**

**Merci de ta franche collaboration et bonne chance au bac !**

