



Université d'Ottawa • University of Ottawa



Université d'Ottawa - University of Ottawa

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES

FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

Daouda KOMAN

AUTEUR DE LA THÈSE - AUTHOR OF THESIS

M.A. (sociologie)

GRADE - DEGREE

Département de sociologie

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT - FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

TITRE DE LA THÈSE - TITLE OF THE THESIS

Les inégalités de réussite scolaire dans les institutions
d'enseignement supérieur de Guinée : le cas de l'Université de Conakry

V. DaRosa

DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS DE LA THÈSE - THESIS EXAMINERS

J. Havet

S. Simon

J.-M. De Koninck, Ph.D.

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES
SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

SIGNATURE

DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE
AND POSTDOCTORAL STUDIES

**LES INÉGALITÉS DE RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LES
INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE
GUINÉE : LE CAS DE L'UNIVERSITÉ DE CONAKRY**

Par

Daouda Koman

Thèse présentée à

L'École des Études Supérieures et de la Recherche en vue de

l'obtention d'une Maîtrise en Sociologie

Directeur : Professeur Victor M. P. Da Rosa

Université d'Ottawa

2003

© Daouda Koman, Ottawa, Canada, 2003



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

Acquisitons et
services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 0-612-90098-3
Our file *Notre référence*
ISBN: 0-612-90098-3

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this dissertation.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de ce manuscrit.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the dissertation.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

Résumé :

Cette thèse porte sur : *Les inégalités de réussite scolaire dans les institutions d'enseignement supérieur de Guinée : le cas de l'Université de Conakry*. Elle est structurée en deux parties. La première comprend quatre chapitres dont le premier porte sur la problématique des inégalités de réussite scolaire, les objectifs et l'hypothèse de la recherche. La revue de la littérature est exposée dans le chapitre deux. Le troisième est un essai de conceptualisation de certains termes. Le quatrième chapitre traite de la méthodologie de la recherche.

La deuxième partie quant à elle comprend deux chapitres. Le premier présente le cadre d'étude. Le deuxième est consacrée à la présentation et à l'interprétation des données collectées. Une conclusion achève la présente thèse.

TABLE DES MATIÈRES	i
Sigles et abréviations	iii
Dédicace	v
Remerciements	vi
Introduction	1
PREMIÈRE PARTIE	3
Chapitre I : Problématique	3
1.1. Objectifs	14
1.2. Hypothèse	15
Chapitre II : Revue de la littérature	19
2.1. Tendance de ‘l’école efficace’	19
2.2. Tendance contextuelle	21
2.3. Tendance néolibérale ou externaliste	23
Chapitre III : Cadre théorique et conceptuel	25
3.1. Socialisation	25
3.2. Culture	33
3.3. Échec scolaire, une notion relative	35
3.4. Redoublement et redoublant(e)	41
Chapitre IV : Démarche de la recherche	44
4.1. Recherche documentaire	45
4.2. Enquête par questionnaire	45
4.3. Échantillonnage	48
4.4. Structure du questionnaire	50
4.5. Préparation du terrain	51

4.6.	Déroulement de la collecte de données	53
DEUXIÈME PARTIE		55
Chapitre V : Présentation du cadre d'étude		55
5.1.	Brève présentation socio-politique et historique de la Guinée	55
5.2.	Description du système scolaire guinéen	57
5.3.	Université de Conakry	61
5.4.	Vie étudiante à l'Université de Conakry	65
Chapitre VI : Présentation et interprétation des résultats		69
6.1.	Caractéristiques sociodémographiques des étudiant(e)s	69
6.2.	Nombre de redoublements à l'université	71
6.3.	Temps mis pour se rendre à l'université	74
6.4.	Option à l'université	76
6.5.	Relevé de notes	77
6.6.	Performance scolaire et sexe	78
6.7.	Catégorie socioprofessionnelle des parents	80
6.7.1.	<i>Catégorie socioprofessionnelle des pères</i>	80
6.7.2.	<i>Catégorie socioprofessionnelle des mères</i>	82
6.8.	Niveau d'instruction des parents	85
6.8.1.	<i>Niveau d'instruction des pères</i>	86
6.8.2.	<i>Niveau d'instruction des mères</i>	87
6.9.	Stratégie d'action	89
Conclusion		94
Bibliographie		97
Annexe		104

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

EDS : Enquête Démographique et de Santé.

BEPC : Brevet d'Études du Premier Cycle.

CE : Cours Élémentaire.

CELA : Centre d'Études de la Langue Anglaise.

CEPE : Certificat d'Études Primaires Élémentaires.

CER : Collège d'Enseignement Rural.

CERE : Centre d'Études et de Recherche en Environnement.

CM : Cours Moyen.

CNR : Conseil National de la Révolution.

CP : Cours Préparatoire.

DEA : Diplôme d'Études Approfondies.

DES : Diplôme de Fin d'Études Supérieures.

DESS : Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées.

DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales.

DNS : Direction Nationale de la Statistique.

DTS : Diplôme Technique Spécialisé.

Guinée/Manéah.

IES : Institutions d'Enseignements Supérieurs.

ISAV-Faranah : Institut des Sciences Agronomiques de Faranah.

ISD : Indice Synthétique de Fécondité.

ISMG-Boké : Institut Supérieur des Mines et Géologie de Boké.

ISSEG-Manéah : Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de
Guinée/Manéah.

MENJC : Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et de la Culture.

MENRS : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique.

PADES : Projet d'Appui pour le Développement de l'Enseignement supérieur et de
la Recherche scientifique.

PASE : Programme d'Ajustement Sectoriel de l'Éducation.

PDG : Parti Démocratique de Guinée.

PRL : Pouvoir Révolutionnaire Local.

SPS/MESRS : Service Planification et Statistiques du Ministère de l'Enseignement
Supérieur et de la Recherche Scientifique.

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la
Culture.

DÉDICACE

Je dédie d'abord cette thèse à mon père Maniboliot Koman et à ma mère Fanta Camara. Ensuite à mes enfants (Amina Koman, Aïssata Koman) et à leur mère (Nansouma Oularé). Enfin à toutes les personnes qui sont victimes d'inégalités socioculturelles et économiques dans ce monde ici bas.

REMERCIEMENTS

Fruit de plusieurs années de travail, nous ne pouvons pas achever la rédaction de la présente thèse sans remercier les organismes et personnes suivants. L'ACDI et le PCBF pour le financement et le suivi de cette étude. Le professeur Victor Da Rosa qui, sans condition, et avec une bienveillante sollicitude, a dirigé la préparation de cette thèse qui doit beaucoup à ses suggestions et à son exigence de rigueur. Qu'il trouve à travers cette thèse l'expression de notre profonde gratitude. Les professeurs Scott Simon et José Havet pour avoir accepté d'être membres du jury de cette thèse. La professeure Diane Pacom pour avoir accepté d'être présidente du jury de soutenance. Le professeur Sales Arnaud, directeur du département de Sociologie de l'Université de Montréal, mes amis Ngoyi Pierre, Barry Mamadou Gando, Diallo Mamadou Saliou, Diallo Boubacar Bayéro et Barry Alpha Amadou Bano pour leur soutien inconditionnel. Dr Malo Nianga Nicéphore et sa femme Bombily Madeleine S. pour leur soutien moral. Mes sœurs, frères, connaissances et cousins pour leur assistance morale et/ou matérielle.

INTRODUCTION

La seconde moitié du siècle écoulé restera dans les mémoires comme la période de l'histoire de l'enseignement où celui-ci aura connu la plus spectaculaire expansion. Les effectifs à l'échelle mondiale ont en effet plus que sextuplé, passant de 13 millions d'étudiants en 1960 à 82 millions en 1995. Cependant, l'enseignement est partout confronté à des défis et des difficultés considérables concernant son financement, l'égalité dans les conditions d'accès et le cours des études, la promotion du perfectionnement du personnel, la formation fondée sur les compétences. Il est également confronté à des problèmes concernant l'amélioration et la préservation de la qualité de l'enseignement, la recherche et les services, la pertinence des programmes, l'employabilité des diplômés, l'établissement d'accords de coopération efficaces et la possibilité d'accéder équitablement aux bienfaits de la coopération internationale¹. Par exemple, pour le cas de l'Afrique dans l'ensemble, les spécialistes semblent s'accorder sur le fait que la situation se dégrade d'année en année même si certains progrès sont notés à quelques niveaux et dans certains pays. Pour Houghton (*cit. in* Najman 1972 : 13) : *l'éducation africaine d'aujourd'hui n'est pour personne un spectacle réjouissant, et peu de gens, parmi ceux qui y jouent un rôle, peuvent considérer les résultats de leur travail avec complaisance et autosatisfaction.*

Le système éducatif guinéen, à l'instar des autres de la sous région, est confronté à de multiples difficultés au nombre desquelles l'on pourrait retenir les taux élevés d'abandon scolaire, de redoublements, la sous représentation des filles à tous

¹ Unesco, 1998, Déclaration mondiale sur l'enseignement pour le 21^e siècle : Vision et action et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur.

les niveaux d'enseignement, les inégalités d'accès et de réussite scolaire. Les inégalités de réussite scolaire à tous les niveaux de l'enseignement en Guinée et particulièrement à l'Université de Conakry explique le choix de ce thème. Les résultats de la présente thèse pourraient contribuer à l'amélioration de cette situation. Dans le cadre de cette recherche, nous présumons que les inégalités de réussite scolaire dépendraient de l'origine sociale des étudiantes et étudiants. En général, cette origine sociale est mesurée par des déterminants comme la profession du père et de la mère, le niveau culturel ou diplôme ou encore le niveau d'instruction des parents. Pour tester cette hypothèse, nous avons utilisé la méthode documentaire et l'enquête par questionnaire comme instrument de collecte de données.

Cette thèse se subdivise en deux parties distinctes mais complémentaires, la première étant composée de cinq chapitres, la seconde de deux. Le premier chapitre de l'étude aborde la problématique des inégalités de réussite scolaire, traite les objectifs et les l'hypothèses de l'étude. Le deuxième porte sur le cadre théorique et conceptuel. Le troisième est axé sur la revue de la littérature et expose quelques théories se rapportant à l'école, aux inégalités de réussite scolaire et à l'éducation d'une manière générale. Le quatrième chapitre porte sur la démarche.

La seconde partie de la thèse expose, dans le cinquième chapitre, la présentation du cadre d'étude. Le sixième chapitre présente et interprète les résultats de l'enquête ; et propose des stratégies d'action. Une conclusion résume l'ensemble du processus de recherche.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

La République de Guinée est l'un des pays côtiers de la façade Atlantique de l'Afrique de l'Ouest. Il fait frontière avec six pays : la Sierra Leone et le Liberia au Sud, la Côte d'Ivoire au Sud-Est, le Mali au Nord-Est et au Nord, le Sénégal au Nord et la Guinée-Bissau au Nord-Ouest. Comprise entre 7°30' et 12°30' de latitude Nord, 8° et 15° de longitude Ouest, soit approximativement une position moyenne par rapport à l'Équateur et au Tropique du Cancer, la Guinée appartient à deux zones climatiques : la zone tropicale pour la majeure partie du territoire, celle au dessus du 9° parallèle, et la zone subéquatoriale pour la Guinée du Sud-Est de latitude plus basse et aux montagnes relativement élevées. La durée respective de la saison sèche et de l'hivernage diminue du Sud vers le Nord tandis que la saison sèche devient de plus en plus longue.

La Guinée est divisée en quatre régions naturelles aux reliefs, climats et végétations bien distincts : la Basse Guinée, plaine côtière très vallonnée et marécageuse ; la Moyenne Guinée, où prennent naissance les plus grands fleuves du pays et de la sous-région (le Niger, le Sénégal, la Gambie) ; la Haute Guinée, pays de savanes et de plateaux à faible relief; et enfin la zone montagneuse et boisée de la Guinée Forestière (Diallo et *al.* 1987). Décrivant cet ensemble, Suret-Canal (*cit. in.* Barry 2000 : 83), dit que la Guinée *a l'avantage de réunir dans un même ensemble national quatre régions naturelles présentant chacune une originalité marquée dans leur relief, leur climat, leurs sols, leurs paysages, et la*

manière dont l'homme s'y est inscrit et les a modifiés.

Pour Seck et al. (*cit. in. Barry 2000 : 83*), la Guinée est [...] un pays où existent toutes les possibilités des pays voisins et qui en comporte d'autres qui ne se retrouvent pas au même degré ailleurs en Afrique occidentale. Donc, la République de Guinée dispose d'énormes potentialités agricoles, halieutiques, hydrographiques et minières. Malgré ses richesses, selon les résultats de l'enquête réalisée en 1995 sur le profil de la pauvreté, plus de 40 % de la population se trouvent dans une situation de pauvreté absolue estimée à 296 \$ US par an.

Au recensement général de la population et de l'habitat effectué du 1^{er} au 15 décembre 1996, la République de Guinée comptait 7 156 406 habitants (dont 3 658 855 femmes) pour une superficie de 245 857 km², soit 29 habitants au km². Ce recensement montre que la population guinéenne s'est accrue avec un taux de croissance de plus de 2,8 % par an, un ISF de 5,7 enfants par femme sur le plan national. Par rapport aux milieux d'habitats (régions naturelles, zone urbaine ou rurale), il s'avère des disparités peu significatives. L'ISF est, par exemple, de 5,2 enfants par femme en milieu urbain contre 5,9 enfants en milieu rural. Il est de 6,6 enfants par femme en Haute Guinée et de 5,7 enfants par femme en Moyenne Guinée et en Guinée Forestière. Cet indice est de 5,5 enfants par femme en Basse Guinée et de 5,0 enfants par femme à Conakry. Cette forte fécondité s'accompagne par une mortalité très élevée. Les taux de mortalité infantile et maternelle sont de 136 pour mille et 6 660 pour cent mille naissances vivantes selon le DNS/Macro Internationale (1999).

La population guinéenne est très inégalement répartie sur le territoire national. La capitale, Conakry, avec 1 092 936 habitants concentre 15% de la population totale sur un espace très réduit (308 km²), soit 3 548 habitants au km². Plus de la moitié de la population urbaine (51 %) réside à Conakry. Après Conakry, la préfecture la plus peuplée est Guéckédou (347 541 habitants) alors que Fria est la préfecture la moins peuplée avec 81 790 habitants. Mais dans l'ensemble la population guinéenne vit majoritairement en zone rurale (70%). Cette population est caractérisée par une diversité d'ethnies et de religions. L'islam est la religion majoritaire et le christianisme est une religion présente notamment en Guinée Forestière et en Guinée Maritime.

En 1991 la structure des catégories socioprofessionnelles recensées était répartie de la manière suivante : 80% d'agriculteurs et d'éleveurs, 10 % de commerçants, 2 % pêcheurs, 5 % de fonctionnaires et 1 % d'autres catégories (DNS,1996).

La Guinée étant faiblement urbanisée (30% de la population résidente vivent en milieu urbain), l'on peut affirmer sans crainte que la majorité des personnes qui migrent vers les villes proviendraient essentiellement du milieu rural. Les villes que nous considérons sont les capitales régionales (Boké, Kindia, Mamou, Faranah, Kankan, N'Zérékoré, Labé, Conakry) auxquelles nous ajouterons les cités industrielles de Kamsar, Fria et Sangarédi Bah (2000 : 36).

Conakry et la Guinée Forestière sont les régions naturelles renfermant les taux les plus élevés de migrants respectivement 52,8 % et 27,0 %. Ces deux régions ont des potentialités attractives des migrants, la première à cause de son statut de capitale économique et la seconde région à cause de ses énormes potentialités agricoles. En

plus de ces causes, il faut ajouter que la scolarisation fait partie des mobiles qui expliquent la migration. En effet, certains déplacements ont été souvent associés à des problèmes scolaires. La répartition déséquilibrée des infrastructures scolaires sur l'étendue du territoire national peut provoquer des départs vers des régions pourvues de celles-ci. La ville de Conakry concentre la majorité des établissements d'enseignement supérieur, dont l'une des deux universités que compte le pays. Cela peut être à l'origine de la mobilité sociale des jeunes car l'expérience montre que les jeunes qui quittent prématurément le système scolaire ou terminent leurs études en ville sont moins enclins à retourner à la campagne (Bah, 2000).

Quelle que soit la région considérée, c'est dans le groupe des hommes qu'on observe les proportions les plus élevées de migrants.

À l'exception de la Moyenne-Guinée où on observe que la proportion de migrants est plus élevée chez les femmes (16,9 %) que chez les hommes (13,2 %), dans toutes les autres régions, c'est le contraire qu'on observe mais avec des différences peu importantes. Les non-migrants sont relativement plus nombreux en Haute-Guinée (87,1 %), les migrants de rang 1 et les migrants multiples à Conakry avec des proportions respectives de 46,0 % et 5,4 %. Quant aux migrants de retour, c'est en Moyenne-Guinée qu'ils ont relativement plus nombreux (6,2 %) Bah (2000 : 36).

L'histoire de l'éducation étrangère en Guinée date de 1099 avec l'introduction de l'Islam et de l'éducation coranique (Tembon *et al.*, 1996). À propos de l'éducation de type formel, d'après ces mêmes auteurs, elle est plus récente et a été introduite au

19^{ème} siècle par les missionnaires avec l'ouverture de la première école française à Boffa en 1878 par les Pères du Saint Esprit. Selon les mêmes auteurs, en 1957, la totalité du système éducatif comptait 287 établissements d'enseignement avec un effectif total de 42 643 élèves. Au cours de la période coloniale, quelques réformes dans le secteur scolaire furent mises en œuvre. Ces réformes ont accru le taux d'inscription de 3,34 % en 1945 à 6 % en 1949. Le premier établissement d'enseignement secondaire général connu sous le nom de Collège a été établi en 1946 par les autorités coloniales françaises. Cet établissement fut complété pour devenir un Lycée en 1957. A cette date, le taux des enfants scolarisés était de 9 % (De Benoît *cit. in.* Tambon et *al.* 1996).

En 1958, la Guinée obtint son indépendance. Et depuis elle attache une importance capitale à l'éducation et à la formation en tant qu'outil de développement socioculturel et économique. Des ressources importantes ont été consacrées au financement du développement du système éducatif². Sous la première République (1958-1984), le système éducatif guinéen a connu de profondes mutations. Dès 1959, l'ordonnance N° 42/MEN/ du 25/8/59 introduit la réforme de l'enseignement en République de Guinée et redéfinit les ordres d'enseignement, les horaires et les diplômes (MENJC, 1962). Au cours des années 1963, 1965, 1966, d'autres réformes dans le domaine de l'éducation rendent publiques les écoles privées y compris celles appartenant aux missionnaires. Ces réformes imposent l'enseignement de masse, rendent l'enseignement primaire obligatoire et éliminent le redoublement au primaire. Ce qui augmenta rapidement le taux d'inscription qui passa de 9,5 % en 1958 à 20 % en 1960 puis à 30 % en 1966 avant d'atteindre 33 % en 1970 (De Benoît *cit. in.*

² La part du budget national consacrée à l'éducation est passée de 6,4% en 1970 à 14% en 1989 puis à 27% en 1995 pour atteindre 29% en 1999 (Tambon et *al.*, 1996 ; MEN, 1987 ; SSP, 1999).

Tembon *et al.*, 1996). Parallèlement, des dispositions comme celles du Conseil National de la Révolution (CNR) organe dirigeant du P.D.G. en juin 1965 à N'Zérékoré engagent le Parti et le Gouvernement à lier l'école à la vie. Cette disposition s'est traduite par la prépondérance des activités agricoles et pastorales dans les écoles. Ce qui a permis la transformation des collèges en fermes-écoles. Aussi la politique de 1966 qui prône la scolarisation de masse aboutit-elle à d'excellents résultats quantitatifs car le nombre des élèves passa de 40 000 en 1958 à 200 000 à la fin des années 1960 (UNESCO *cit. in.* Kanté, 2001). Néanmoins, cette inscription massive et les admissions automatiques au secondaire posèrent des problèmes d'accueil. Devant cette situation, l'État guinéen mis en place les C. E. R.

À la fin des années 1970, selon Tembon *et al.* (1996), à cause de la récession, des difficultés fiscales du secteur public et la dégradation de la qualité l'enseignement, les taux d'inscription chutent brutalement. Ainsi, de 33 % en 1979-1980 ils régressent à 27% en 1982-1983 au primaire, par exemple. Cette situation s'améliore avec l'avènement de la Seconde République en 1984 qui marqua un tournant décisif dans les politiques éducatives guinéennes. En effet, suite aux deux conférences nationales sur l'éducation, tenues à Conakry en mai et juin 1984 et en 1985, la plupart des politiques antérieures furent abandonnées et des changements majeurs introduits. Parmi elles, la réintroduction de la langue française à tous les niveaux de l'enseignement et l'autorisation d'ouverture d'écoles privées. La plupart de ces politiques ont été réalisées à travers le PASE 1 et 2.

Au niveau de l'enseignement supérieur, le premier établissement universitaire guinéen, l'actuelle Université de Conakry, ouvrit ses portes en 1962, quatre ans après

l'accession du pays à l'indépendance. En 1969, fut créée la seconde Université, celle de Kankan. De 1969 à 1980, l'on constata un accroissement considérable du nombre d'établissements d'enseignement supérieur, avec une prolifération des facultés d'agronomie. Déjà en 1979, on avait atteint un effectif record de 20 000 étudiants (PADES, 1997). À l'avènement de la seconde République, en 1984, l'effectif des institutions d'enseignement universitaire se stabilisa à 11 000 étudiants (PADES, 1999). L'évaluation du système universitaire guinéen, faite en 1984, indiquait une série de problèmes. Au sujet de l'efficacité interne des IES, il apparaît que sur 100 étudiants qui débutaient la formation, seulement 27 arrivaient à la terminer. Les abandons et les redoublements répétés expliqueraient cette situation (PADES, 1997). Il se posait aussi des questions liées à la pertinence des programmes de formation, aux besoins de développement du pays et au manque de qualification du personnel.

Créée en 1962, avec un effectif de 47 étudiants (PADES, 1997), l'Université de Conakry évolua d'un institut polytechnique à l'origine, à laquelle se greffa un institut pédagogique supérieur puis une école nationale d'administration. Celle-ci se transforma par la suite en faculté des sciences administratives et juridiques pour devenir la Faculté de droit, des sciences économiques et de gestion. De 1966 à 1976, il se créa plusieurs facultés notamment celles de chimie et d'électronique en 1966, de mécanique et de pharmacie en 1969, de médecine et de biologie en 1976. Aujourd'hui l'Université de Conakry comprend quatre facultés, un institut polytechnique, un centre informatique et le centre d'études et de recherche en environnement (CERE). L'Université de Conakry est une institution qui est en constante évolution. Ses effectifs ont augmenté considérablement depuis 1982 jusqu'à 1995 passant respectivement de 1 169 étudiants à 6 102 en 1995. Sa clientèle est particulièrement

masculine surtout depuis 1984 alors que la clientèle féminine a chuté de 20 % en 1985 (PADES, 1997).

Durant les huit dernières années, la proportion des filles a oscillé entre 11 % et 8,5. Les questions relatives à une plus grande accessibilité, à une plus grande équité et à une plus grande efficacité du système universitaire ont conduit le ministère en charge de l'enseignement supérieur en collaboration avec les bailleurs de fonds à mettre en œuvre un projet d'appui à l'enseignement supérieur et à la recherche scientifique (PADES). Les études faites dans le cadre de ce projet indiquent que le taux de redoublement était de 15,83%, 4,44%, 6,25%, 0,11% en 1998-1999 respectivement pour les Universités de Kankan, l'ISAV-Faranah, l'ISM-Boké, l'ISSEG-Manéah. Tandis que le taux d'abandon dans ces institutions était de 3,97%, 1,70%, 13,30% et 0% respectivement pour les Université de Kankan, l'ISAV-Faranah, l'ISM-Boké, l'ISSEG-Manéah.

Selon le service de planification et statistiques du ministère de l'enseignement supérieur (SPS/MESRS), en 1996-1997, l'ISSEG-Manéah avait le taux de réussite le plus élevé (100 %) avec des taux de redoublement et d'abandon nuls. Selon le même service, le taux de réussite de l'ISSEG-Manéah est passé de 100 % en 1996-1997 à 99,51 % en 1998-1999, il est suivi de l'ISM-Boké (92,62 %), de l'Université de Kankan (90,75 %), de l'ISAV-Faranah (88,94 %). Les taux d'abandon sont, respectivement, de 13,3 % pour L'ISM-Boké, de 1,70 % pour l'ISAV-Faranah, de 3,97% pour l'Université de Kankan et 0 % pour L'ISSEG-Manéah.

L'Université de Conakry, de son côté, enregistre un taux d'abandon de 2,9 % et

un taux de redoublement de 20,91 %. Le taux de réussite au niveau de l'Université de Conakry est passé de 79,08 % en 1996-1997 à 88,02 % en 1998-1999. Ce taux de réussite pour l'ensemble varie d'une faculté à l'autre. En sciences, le taux de réussite varie de 62 % à 87 % et de 72 % à 100 % en lettres et sciences humaines. Il n'existe pas de données pour les facultés de droit, sciences économiques et gestion et de médecine, pharmacie et odontostomatologie.

Par rapport à la déperdition, les données disponibles indiquent que la Faculté des sciences a une déperdition de 27 % et de 10 % en lettres et sciences humaines. Dans la Faculté de droit, sciences économiques et gestion la déperdition est de 27 %. C'est aussi le taux de déperdition de l'institut polytechnique et de la Faculté de médecine, pharmacie et odontostomatologie.

Concernant la "complétion" des études dans les délais normaux, il y a un problème assez généralisé dans l'institution. Ainsi à polytechnique, 1 % des étudiants terminent dans le délai, 8 % terminent 6 mois après, 17 % terminent 12 mois après le délai alors que 32 % terminent après 2 ans. À la faculté des sciences, 61 % des inscrits terminent dans le délai normal. En médecine, en 1992-1993, 52 % n'avaient pas encore soutenu après 12 mois.

À l'université, il y a aussi des problèmes d'accès des filles. En effet, les résultats du concours d'accès indiquaient qu'en 1993 le pourcentage de filles admises était estimé à 13%. Il est de 11% en 1996 et de 10% en 1997 PADES (*cit. in. Bamba 2002 : 5*). Parlant de cet accès, une étude faite par l'Observatoire de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Conakry en 2000 au sein de cette université,

montre par exemple que plus le niveau d'instruction de la mère est élevé, plus les chances de parvenir plus jeunes à l'université sont grandes (Barry et al. 2000).

Devant l'ampleur des problèmes de réussite et des coûts directs et indirects que la non réussite occasionne, il est impératif de tenter d'expliquer les inégalités de réussite dans les institutions d'enseignement supérieur en Guinée et particulièrement à l'Université de Conakry : comment expliquer les inégalités de réussite dans les institutions d'enseignement supérieures de Guinée et plus particulièrement à l'Université de Conakry ? Quelle est l'ampleur du phénomène ?

Concernant ces questions, il semble se détacher certaines tendances. On peut, pour les besoins de la cause, distinguer trois grandes tendances.

La tendance dite de "l'école efficace", est particulièrement présente dans les pays anglo-saxons, et met en évidence les « effets-écoles », et les « effets-classes » sur l'apprentissage (Cruillemet, Dubet et Cousin, 1993 ; Bressoux 1995 ; Duru-Bellat et Mingat, 1992 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 1993 ; Duru-Bellat, 1992). Ce courant de recherche est dit de type « input³-output⁴ » et met au centre de sa réflexion l'école (les effets-école), la classe (les effets-classe) et le maître (les effets-maîtres). Pour les auteurs qui s'inscrivent dans ce courant, l'acquisition des savoirs est fortement en corrélation soit avec l'environnement scolaire, soit avec celui de la classe soit, enfin, à celui du maître.

³ Input : Ce sont les ressources humaines, matérielles et financières d'un système appelé « boîte noire » qui sont nécessaires pour la mise en œuvre d'un programme. Ce sont les intrants pour la réalisation d'un projet.

⁴ Out-put : C'est le résultat d'un programme (les produits). Son rendement dépend des intrants.

La tendance contextuelle met l'accent sur les contradictions entre la structure du système d'éducation et les agents sociaux qui y sont impliqués. L'une des approches de cette tendance est celle dite "néomarxiste" ou plus globalement ce que De Queiroz (1995) désigne par le vocable « conflictualiste » qui critique la théorie structuro-fonctionnaliste. Les conflictualistes identifient l'école à un appareil idéologique de la classe dominante et mettent les divisions scolaires en rapport direct avec les divisions sociales. Elle met l'accent sur l'inégalité sociale, la domination conflictuelle d'une classe sociale sur les autres par le biais de l'école. C'est pourquoi elles seront dites théories de la « correspondance ».

Pour les culturalistes (Clerc et Truchot *cit. in*. Diallo, 2001), la performance scolaire, et donc la réussite scolaire, dépend surtout du capital culturel des parents d'élèves. L'interaction entre un facteur interne à l'école (un certain type de culture scolaire) et un certain facteur externe à celle-ci est au principe de chances très inégales de réussite ou d'échec à chaque niveau en fonction de la classe. En réalité, l'école n'enregistre pas seulement des différences qui lui préexistent, elle transforme celles-ci en inégalités scolaires.

La tendance la plus ancienne et toujours actuelle est celle qui met l'accent sur des facteurs extra-scolaires pour expliquer les problématiques de l'école. L'approche néolibérale ou « externaliste », une des composantes de ce courant, innocente l'école et met en cause l'individu (Boudon, 1985, et Cherkhaoui, 1999). Cette tendance critique avec force les thèses de Bourdieu et Passeron. Ces auteurs considèrent comme une dérive finaliste et peu explicative et vérifiable, d'invoquer la volonté de contrôle et de légitimation des groupes dominants ou l'intériorisation des chances objectives

par les élèves et leurs familles, pour comprendre la reproduction des inégalités sociales à l'école. C'est dans la même trajectoire qu'il faut situer l'approche dite de "l'attribution" qui met au centre de la réflexion du redoublement scolaire certains mécanismes psychologiques et individualistes. C'est dans ce cas qu'il faut situer la microsociologie de Boudon (1985) et de Cherkhaoui (1979, 1999).

1.1. OBJECTIFS

Le choix de l'Université de Conakry, comme terrain de recherche, s'explique par l'ancienneté de cette institution d'enseignement et par son poids tant du point de vue des effectifs des étudiants (6 168 en 1999 contre 3 812 étudiants pour toutes les quatre autres institutions d'enseignement supérieur), du point de vue du nombre de Facultés et de structures équivalentes (cinq) que de l'effectif du corps enseignant (591 dont 196 extra-muros) (SPS/MESRS, 1999).

La situation de l'efficacité interne de l'Université de Conakry indique que le problème n'est pas seulement celui de l'accessibilité, c'est aussi celui de la réussite scolaire. La question est d'assurer que ceux qui y accèdent décrochent les qualifications qui s'y rattachent. Cette opération est un impératif de rentabilité économique, culturelle et sociale.

L'objectif de cette étude est de tenter de comprendre quelques déterminants de la réussite scolaire en général et en particulier ceux à l'Université de Conakry. Cette compréhension doit permettre de contribuer à une meilleure connaissance du phénomène de réussite scolaire en Guinée et à une meilleure prise en charge de la

réussite universitaire.

Les résultats de la recherche à mener serviront aux chercheurs, au gouvernement guinéen, à l'Université de Conakry (surtout à l'Observatoire de la population étudiante et sur l'insertion socioprofessionnelle de la Faculté des lettres et sciences humaines de cette université) et à tous les organismes ou institutions œuvrant en faveur de la réussite scolaire dans l'enseignement supérieur. La recherche envisagée se veut à la fois fondamentale et appliquée. Outre la compréhension des déterminants de la réussite scolaire, l'étude proposera des solutions.

En dernière analyse, la réalisation de ce projet nous permettra de participer aux équipes de chercheurs en sociologie de l'éducation, à l'Université de Conakry. Nous voulons de ce fait, leur donner (ainsi qu'à tout autre acteur de l'éducation) quelques outils permettant d'envisager des modifications et actions propres à la réduction des inégalités de réussite scolaire en Guinée et particulièrement dans son université principale.

1.2. HYPOTHÈSES

Dans le processus de la systématisation et de la démarche scientifique, la formulation des hypothèses constitue une étape décisive. D'elle dépend l'issue de la recherche. La qualité des idées émises à ce moment déterminera la valeur des résultats obtenus. C'est à ce stade que se font les découvertes. C'est à ce niveau, dans le processus mystérieux qui fait surgir les idées neuves, que peut se manifester le talent du chercheur, parfois son génie. Comme le soulignait déjà avec force Grais *cit. in.*

Loubet et del Bayle (2000 : 177) :

La méthode expérimentale ne donnera pas des idées neuves et fécondes à ceux qui n'en ont pas ; elle servira seulement à diriger les idées chez ceux qui en ont et à les développer afin d'en retirer les meilleurs résultats possibles. L'idée c'est la graine; la méthode c'est le sol qui fournit les conditions de se développer, de prospérer et de donner de meilleurs fruits suivant sa nature. Mais, de même qu'il ne poussera jamais dans le sol que ce qu'on y sème, de même il ne développera par la méthode expérimentale que les idées qu'on lui soumet.

La bonne formulation de toute hypothèse de travail passe par la compréhension de ce que les spécialistes des sciences sociales entendent par le terme « hypothèse ». Et, à cet effet, plusieurs définitions proposées convergent. Dans le schéma traditionnel de la méthode scientifique expérimentale, l'hypothèse se situe entre l'observation et l'expérimentation ou, plus largement, entre l'observation et la vérification. Dans le processus dialectique de confrontation entre faits et idées que constitue la démarche scientifique, une hypothèse est une idée ou un ensemble d'idées que Bernard (*cit. in.* Loubet del Bayle 2000 : 178) : *comme une interprétation anticipée et rationnelle des phénomènes.*

Dans cette perspective, on peut dire que les hypothèses sont à la fois des questions que l'on se pose à propos de l'objet de la recherche et des faits recueillis par l'observation et des propositions de réponse à ces questions. En effet, sur le problème qu'il est posé, sur les données collectées par l'observation, le chercheur est amené, pour faire progresser son investigation, à formuler des propositions relatives à leur

signification et leur explication, propositions qui devront être ensuite validées par une confrontation avec la réalité, afin d'apprécier leur degré de pertinence et d'adéquation au réel, par ce que dans le schéma traditionnel de la démarche scientifique expérimentale on appelle des opérations de vérification. Tel est le sens classique de la notion d'hypothèse qui joue un rôle important dans le processus de la recherche scientifique en général.

L'hypothèse peut être aussi définie comme un énoncé de relation plausible entre une série de phénomènes observés ou un fait imaginé ; tout comme elle peut être une invention de l'esprit ou une conception provisoire de la réalité (Tremblay 1968 : 241), quitte à la corriger ou à la confirmer avec les données scientifiques. Dans le même ordre d'idées, on peut dire que l'hypothèse est un lien supposé entre les phénomènes, une liaison anticipée qui, pour être évaluée, doit être vérifiée, afin de susciter des observations nouvelles (Tremblay 1968 : 241-242). Enfin, on acceptera également la définition d'après laquelle, une hypothèse est une proposition portant sur un rapport entre les concepts particuliers ou un ensemble de concepts particuliers, dont on ne sait pas encore si elle est vraie ou fausse, mais au sujet de laquelle on croit que les faits pourront établir soit la vraisemblance ou la fausseté (Gauthier 1990 : 519).

À la lumière de ces définitions, nous présumons dans le cadre de cette étude, que la réussite scolaire universitaire est en relation avec certains déterminants extérieurs à l'école comme le capital culturel et économique des parents. En d'autres termes, les inégalités de réussite scolaire dépendraient de l'origine sociale des étudiantes et étudiants. En général, cette origine sociale est mesurée par des

déterminants comme la profession du père et de la mère, le niveau culturel ou diplôme. La moyenne obtenue par l'étudiant ou l'étudiante pour passer en classe supérieure permet de mesurer la réussite scolaire. Des déterminants que le système universitaire (les structures et le corps enseignant) sait reconnaître et capitaliser à travers son système de sélection-gratification (les évaluations).

CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Cette revue de la littérature comprend trois points qui correspondent selon les besoins de la cause à trois principales tendances qui traitent de la réussite scolaire. Le premier point porte sur la tendance de “l'école efficace”, le deuxième par contre porte sur la tendance dite contextuelle et enfin le troisième point porte sur la tendance néolibérale ou externaliste.

2.1. TENDANCE DE “L'ÉCOLE EFFICACE”

L'approche “l'école efficace” est particulièrement présente dans le monde anglo-saxon et met en évidence les « effets-écoles » et les « effets-classes » sur l'apprentissage. La question des effets spécifiques des écoles sur les acquisitions des élèves a fait l'objet de vastes enquêtes dès la fin des années 50 aux États-Unis. Dans ce cas, les chercheurs s'intéressent moins aux processus en œuvre dans l'école qu'aux effets qu'elle produit (les « outputs ») mesurés en termes d'acquisitions scolaires. Ces travaux ont abouti à des conclusions indiquant un faible effet des ressources, qu'elles soient humaines, matérielles ou financières, de l'école sur l'acquisition scolaire des élèves. Pour Coleman et *al.* (*cit. in.* Diallo 2001 : 16), par exemple, « l'école semble impuissante à exercer des influences propres pour rendre la réussite moins dépendante de l'héritage familial ». Bien que plusieurs critiques d'ordre méthodologique aient été adressées aux recherches de type « input-output », leurs conclusions rejoignent celles des sociologues français tendant à minimiser la capacité de l'école à exercer des effets propres et à jouer un rôle dans l'égalité des chances.

Aux travaux de type «input-output» a succédé aux États-Unis au début des années 70, puis en Grande-Bretagne, un courant de recherche centré sur le processus d'enseignement. Il s'agit dans ce courant d'ouvrir la « boîte noire » que constitue l'école pour l'étudier en tant qu'organisation sociale. Ces recherches ont mis en évidence des effets-écoles un peu plus importants que ceux des travaux de type «input-output» ainsi que certains facteurs d'organisation des écoles liés à de meilleures performances (Bressoux, 1995). C'est dans cette trajectoire qu'il faut situer les effets-classe sur l'apprentissage des élèves. Dans ce cas, la recherche cherche à déterminer les effets de la fréquentation de telle classe (tel maître) plutôt que de telle autre peut avoir des répercussions sur les acquisitions des élèves et les pratiques pédagogiques qui apparaissent les plus efficaces.

L'analyse de Mirieu (1996) montre par exemple que les travaux de groupe apportent non seulement un soutien affectif et psychologique qui facilite les apprentissages, mais favorisent également l'apprentissage social qui peut constituer un moyen de formation collective. Dans le même sens, Abrami (1996) affirme que les travaux de groupe permettent aux élèves de conjuguer leurs efforts pour apprendre et sont d'avantage motivés à réussir en s'aidant eux-mêmes et en aidant les autres.

Dans beaucoup de recherches ayant traité de l'impact du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves, l'analyse a été soit le niveau des classes soit celui des écoles, ce qui fait qu'il est impossible de distinguer leurs effets. Quelques chercheurs ont cependant pris en compte les deux niveaux et, bien qu'il n'y ai pas un accord total entre leurs résultats, ils semblent plutôt appuyer la thèse de l'école comme une structure hiérarchisée où chacun des niveaux influencerait le suivant : l'école

exercerait un effet sur les classes, qui exerceraient elles-mêmes un effet sur les acquisitions des élèves. Les uns considèrent que le système social que constitue l'école imprime fortement sa marque sur l'ensemble de ses membres (Brookover *et al. cit. in.* Diallo, 2001), d'autres pensent que l'école exerce peu d'impact (Goumaz, 1991; Hutmacher, 1993), mais la majorité convient que ce qui se passe en classe dépend pour partie de ce qui se passe dans l'école (Duru-Bellat, 1992 ; Crahay *et al.*, 1996). L'étude réalisée par le MEPU-EC/NFQE portant sur *L'analyse de la situation de l'éducation de base en Guinée* publiée en 1997 s'inscrit dans cette tendance.

2.2. TENDANCE CONTEXTUELLE

L'une des approches de cette tendance est celle dite "néomarxiste" ou plus globalement ce que De Queiroz (1995) désigne par le vocable « conflictualiste » qui critique la théorie structuro-fonctionnaliste. L'approche néomarxiste met l'accent sur les contradictions entre la structure du système d'éducation et les agents sociaux qui y sont impliqués.

Les conflictualistes identifient l'école à un appareil idéologique de la classe dominante et mettent les divisions scolaires en rapport direct avec les divisions sociales. Elle met l'accent sur l'inégalité sociale, la domination conflictuelle d'une classe sociale sur les autres par le biais de l'école. C'est pourquoi elles seront dites théories de la « correspondance ».

L'essentiel de cette théorisation se trouve dans l'œuvre de Bourdieu et Passeron *La Reproduction* (1971). Ces auteurs considèrent l'école comme une instance de

transfiguration d'inégalités préexistantes. L'école ne fabrique pas les inégalités mais les dissimule. De ce point de vue, cette théorisation est dite théorie du «leurre». Les auteurs de cette tendance (Bourdieu, 1979 ; Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; Bissert, 1974 ; Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 1993) mettent souvent en rapport direct les divisions sociales et les divisions scolaires.

C'est dans ce cadre qu'il faut situer la lecture culturaliste de la réussite scolaire. L'interaction entre un facteur interne à l'école (un certain type de culture scolaire) et un certain facteur externe à celle-ci (un certain type de culture familiale), est au principe de chances très inégales de réussite ou d'échec à chaque niveau en fonction de la classe d'origine. Le rôle des facteurs culturels est déterminant des deux côtés (famille et école). Mais dans les deux cas, il faut entendre le terme « culture » au sens large du terme. Du côté de la famille, il faut comprendre le « capital culturel » comme les diplômes des parents, bibliothèque familiale, pratiques « cultivées », mais aussi les habitudes, l'hetos familial et en particulier les espérances en matière scolaire (l'importance des projets scolaires, le degré de confiance accordé à l'école, etc.).

Du côté de l'école, le capital culturel serait les modes de jugement professoraux, l'importance donnée à la forme et aux formes, l'attente non explicitée d'une culture « libre » (tout ce que l'école exige pour être « bon élève » mais n'apprend pas). Les cultures des milieux populaires sont inégalement rentables du point de vue scolaire. Non qu'elles soient faibles ou déficitaires, mais le mode de transmission des savoirs à l'école rend inefficentes ces cultures qui, inscrites dans un système de domination symbolique, n'y détiennent guère de légitimité. Pour désigner cette faiblesse, non pas intrinsèque, mais relative à un rapport de force qui les oppose à une culture

«légitime», Bourdieu et Passeron (1971), Chinapah (*cit. in.* Husén 1987 : 55) utilisent le concept d'« inégale distance ».

2.3. TENDANCE NÉOLIBÉRALE OU EXTERNALISTE

Ce point regroupe l'approche néolibérale et celle dite de l'attribution pour en faire une tendance. Ces deux approches mettent l'accent sur les facteurs extra-scolaires pour expliquer les problématiques de l'école. L'approche néolibérale ou "externaliste", la plus ancienne, est l'une des composantes de ce courant qui innocent l'école et attribue les causes de l'inégalité scolaire à des causes non liées à une «domination» (Boudon, 1985 ; Cherkhaoui, 1979, 1999 ; Boudon, Cuin et Massot, 2000 ; Diambomba et *al.*, 1996 ; Jarousse et Mingat, 1989 ; Adeyami, 1989 ; Ouédraogo, 1989 ; Duru-Bellat et Jarousse, 1989 ;). Les tenants de cette approche rapportent les inégalités à des subcultures de classe et à des systèmes de valeurs constatés comme la culture de l'effort, le goût de la réussite, le privilège accordé à l'avenir dans les classes moyennes et supérieures, le manque d'ambition et la culture de la facilité.

Cette tendance critique avec force les thèses de Bourdieu et Passeron, elle considère comme une dérive finaliste (par ailleurs peu explicative et peu vérifiable) d'invoquer la volonté de contrôle et de légitimation des groupes dominants ; ou l'intériorisation des chances objectives par les élèves et leurs familles (Boudon, 1985).

L'approche dite de "l'attribution" située dans la même trajectoire met au centre de la réflexion de l'échec scolaire certains mécanismes psychologiques et

individualistes. C'est dans ce cas qu'il faut situer la microsociologie de Boudon (1985) et de Cherkhaoui (1979, 1999). Cette approche stipule que l'échec scolaire, défini par des performances scolaires de l'individu ou de sa sortie définitive du système d'enseignement, dépend à moyens et à long terme moins de déterminismes sociaux ou culturels que des représentations et des projets élaborés par la famille ou par l'élève lui-même.

La conception stratégique de cette théorie n'est pas foncièrement incompatible avec certains résultats auxquels aboutissent les recherches menées dans un cadre différent. Son mérite essentiel est qu'elle explique une multiplicité de phénomènes macro sociaux à partir d'hypothèses microsociologiques, tout en faisant l'économie de concepts appartenant aux culturalistes comme ceux de sous-culture, groupe de référence, manipulations des individus et des classes sociales par des groupes dominants (Cherkhaoui 1999 : 69).

CHAPITRE III : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Dans ce chapitre il est question de clarifier certains concepts qui sont au centre de cette recherche. Il est subdivisé en quatre points. Ces points portent respectivement sur les notions de socialisation, de culture, d'échec scolaire et de redoublement et redoublant(e).

3.1. SOCIALISATION

L'utilisation du terme socialisation ne date pas d'aujourd'hui. En effet, il est employé depuis longtemps tant en anthropologie qu'en psychanalyse ou en psychologie et sociologie. Mais c'est à Durkheim que l'on peut faire remonter l'usage du concept de socialisation. Sans doute la notion est-elle présente dans la littérature sociologique allemande de la fin du 19^{ème} siècle (chez Simmel notamment), elle ne fait cependant pas l'objet d'une systématisation théorique dans les écrits des sociologues français. Bien plus: l'idée selon laquelle, dans les sociétés modernes, l'école est devenue l'agent de socialisation par excellence, appartient à l'héritage durkheimien. Si l'école a pris, si elle tend à prendre de plus en plus d'importance dans la transmission de la culture et de la différenciation sociale, nous explique Durkheim (*cit. in*. Chekhaoui 1999 : 40), c'est en raison du déclin des institutions traditionnelles comme la religion et la famille. Mais il faut signaler que la Guinée est un pays laïque. Ce qui veut dire en d'autres termes que l'éducation en Guinée n'est pas islamique.

Socialiser c'est convertir. Idéalement, c'est transformer un individu d'un être asocial en un être social en lui inculquant des catégories de pensée et un

système d'idées, de croyances, de traditions, de valeurs morales, professionnelles ou de classe, dont certaines sont irréversibles et d'autres au contraire changent en fonction de nouveaux apprentissages et des situations vécues (Cherkhaoui 1999 : 40). Cette définition suppose un avant et un après dans l'histoire des individus, la primauté du social sur l'individu, l'exercice de la contrainte, une distribution du pouvoir, enfin des objectifs comme l'intégration de l'individu à des communautés idéologiques ou cognitives. Elle n'exclut cependant ni la résistance ni même l'échec du contrôle social des individus par l'instruction scolaire (Cherkhaoui 1999 : 41). L'école unifie en socialisant et divise en sélectionnant. En tant que « milieu moral organisé » selon l'expression de Durkheim (*cit. in.* Cherkhaoui 1999 : 42), elle façonne l'identité de l'élève ou de l'étudiant de deux manières : en inculquant de manière collective et indistincte un corps d'idées, de conduites et de comportements, de valeurs communes ; en tenant de transformer l'individu et ses catégories de pensée de sorte que son point de vue change de façon radicale pour sa vie. Socialiser c'est transmettre des contenus ; mais également c'est incorporer des structures (Cherkhaoui 1999 : 42). Sous ce rapport, on constate d'une part une forte similitude entre socialisation familiale et celle scolaire, d'autre part, une relation organique entre celles-ci et le développement de la société capitaliste. Dans le domaine éducatif, l'émulation devient le mode dominant des rapports entre les individus (Cherkhaoui 1999 : 43).

Cette notion de socialisation selon Dubar (1999), a été utilisée, dans des sens très divers et s'est chargée de connotations parfois jugées aujourd'hui négatives ou dépassées. Selon ce même auteur, dans certains cas la notion de

socialisation a signifié parfois l'inculcation des enfants ou l'endoctrinement des individus. Dans d'autres cas, elle a signifié des impositions de normes sociales et des contraintes exercées par des pouvoirs aussi menaçants qu'anonymes.

Selon Grawitz (1994), la socialisation est un processus par lequel les individus sont intégrés dans une société donnée, intériorisent les valeurs, les normes, les codes symboliques et font l'apprentissage de la culture en générale. Cette socialisation se passe à l'intérieur de la famille, de l'école mais aussi se réalise à travers le langage, l'environnement etc. Juteau (*cit. in.* Khellil 1997 : 24) affirme que :

Devenir homme, s'hominiser, c'est donc avant toutes choses se socialiser. C'est la raison pour laquelle les apprentissages sont groupés sous le vocable de socialisation. Il s'agit pas, au demeurant, d'apprendre simplement à reproduire des comportements, par imitation [...], mais bien d'intérioriser le social (en premier lieu, en fait, la société) lui-même, c'est-à-dire ce qu'il a d'objectif pour l'individu : ses règles, ses lois, ses us et coutumes, ses normes, ses valeurs. Ce phénomène d'intériorisation est le mécanisme par lequel se construit l'individu essentiellement au cours des premières années de sa vie. Le but de sa construction est d'acquérir une "humanité" conforme à celle du groupe au sein duquel il est moulé ou socialisé. En retour, cet individu éprouvera des affinités avec les membres de ce groupe en comparaison avec les membres des autres groupes.

Ferréol (1995) tout comme ses prédécesseurs, définit simplement cette notion de socialisation comme le processus par lequel les individus, apprenant les modes d'agir et de penser de leur environnement les intériorisent en les intégrant à leur

personnalité deviennent des membres du groupe ou de collectivités au sein desquels ils acquièrent un statut spécifique.

Vassileff (1992), ne semble pas s'éloigner de ces définitions. Pour lui, la socialisation est le phénomène par lequel une personne qui s'implique dans un groupe prend du même coup l'habitude et (le courage) de s'impliquer socialement au même niveau. Pour compléter cette définition, Prévost (*cit. in. Kanté 2001 : 11*) affirme que : *la démarche socialisation ne vise pas à rendre les individus semblables, à les convertir. La socialisation vise plutôt l'intégration des individus dans la société en développant le sens des relations et des rapports sociaux.*

Les recherches de Piaget (1957) montrent que la socialisation est avant tout une construction, toujours active et même interactive, de nouvelles "règles du jeu" impliquant le développement autonome de la "notion de justice" et la substitution de "règles de coopérations aux règles de contraintes". Il reconnaît d'ailleurs, avec Durkheim, que la socialisation a d'abord reposé, historiquement, sur la contrainte externe et la conformité "naturelle" à des modèles extérieurs. Il partage la même opinion que Durkheim (*cit. in. Bamba 2002 : 8*) en ces termes : *C'est seulement à condition qu'il y ait des sanctions que l'existence même de la moralité est assurée et celles-ci renforcent le sentiment moral dans la mesure où le crime est bien ce qui offense les États forts et définis du sentiment collectif.*

En ce sens, la socialisation comporte une dimension répressive : ceux qui transgressent ouvertement les règles acceptées par tous doivent être punis et il est essentiel que les sanctions exercées soient proportionnées à la gravité des crimes commis.

À ces définitions, Berger et Luckmann (*cit. in. Khellil 1997 : 25-26*) ajoutent, comme une évidence, le fait que :

La socialisation primaire est la plus importante pour l'individu et que la structure de base de toute socialisation secondaire doit ressembler à celle de la socialisation primaire. Et ce, d'autant plus que la socialisation primaire implique plus qu'un simple apprentissage cognitif. Elle prend place dans des circonstances qui sont fortement chargées émotionnellement.

Pour Durkheim, la socialisation est assimilée à l'éducation et à la culture :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est pratiquement destiné (Durkheim 1992 : 50).

Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération (Durkheim 1992 : 51).

C'est devenu un lieu commun de dire que la culture n'est pas héréditaire : chaque génération subit un apprentissage des normes et valeurs de la société dans laquelle elle vit. Progressivement, par étapes, les normes sociales sont intégrées à la personnalité des individus. La socialisation n'est pas acquise une bonne fois pour toute : l'individu ne cessera, sa vie durant, de se socialiser ou d'être socialisé par les

adaptations multiples à son environnement naturel ou culturel qui peuvent avoir changé avec le temps et/ou dans l'espace.

Aussi, Grafmeyer (1994) envisage-t-il le concept de socialisation selon deux perspectives.

En premier sens, il désigne l'ensemble des mécanismes d'apprentissage qui font que les individus intériorisent les valeurs et les normes d'une société ou d'un groupe social particulier. [...]. Le concept de socialisation peut aussi de référer aux diverses interactions qui établissent entre les individus des formes déterminées de relations [...]. À la faveur de ces interactions se construisent, se confrontent, se défont et reconfigurent des manières d'être ensemble, des modes de coexistence, mais aussi des systèmes d'attitudes qui peuvent évoluer au fil des expériences individuelles (Grafmeyer 1994 : 88-89).

Ceci étant, pour l'auteur, la vie urbaine tout entière est placée sous le signe de la mobilité : *migrations, mobilités résidentielles, déplacements journaliers imposés par la spécialisation des espaces. Ces faits de mobilité sont porteurs de déstabilisation des appartenances et des certitudes. Mais ils sont, en même temps, les moyens et les signes d'adaptation plus ou moins réussies aux exigences de la condition citadine (Grafmeyer 1994 : 88-89).*

Chez Rocher (1968 : 132), la socialisation est : *Le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie des éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous*

l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre.

Nous rejoignons la double vision de la socialisation mais il n'y a pas lieu de développer ici les modalités d'acquisition, des connaissances, des valeurs, des symboles, bref, tout ce qui a trait aux manières de dire, de faire, de sentir, etc. On n'insistera pas non plus sur l'intégration de la culture à la personnalité d'un point de vue général : les individus qui nous intéressent dans le cadre de cette étude sont déjà socialisés.

Il nous faut alors nous arrêter sur un autre aspect de la socialisation : l'adaptation à l'environnement social parce que c'est sans doute par là que s'articulera la re-socialisation (qui implique comme son nom l'indique, des pré requis tels que la valeur, la norme, le symbole...). L'individu socialisé appartient à un groupe parenté à une ethnie, une religion, un syndicat, etc.(Khellil (1997 : 28). Il est supposé avoir suffisamment de traits communs avec les autres pour pouvoir communiquer avec et vivre en leur sein. Comme le note Dubar (1999 : 28) rapprochant la socialisation de l'identité :

Toute approche empirique de l'identité est rendue particulièrement complexe par le fait qu'il n'y a pas d'identification unique des individus. D'abord à cause de la multiplicité des groupes d'appartenance ou de référence mais aussi par la suite de l'ambivalence des identifications entre le désir d'être comme les autres, acceptés les groupes auxquels on appartient ou on veut appartenir et l'apprentissage de la différence, voire l'opposition à l'égard de ces groupes, l'enfant doit construire sa

propre identité par une intégration progressive des ses différentes identifications positives ou négatives.

Les théories de la socialisation peuvent être réparties en deux groupes, celles qui insistent sur le conditionnement et celles qui se fondent sur l'interaction. Les théories culturalistes qui dominent l'anthropologie par exemple, s'inspirent parfois du freudisme et privilégient les expériences de la petite enfance. Elles envisagent la formation de l'enfant sur le mode d'une transmission par la génération précédente, d'une assimilation précoce et inconsciente par le sujet de schèmes corporelles et d'attitudes culturelles censées déterminer ses attitudes futures. Sa socialisation est le modelage d'une personnalité conforme aux exigences de la culture de son groupe d'origine. Par contre, Mead (*cit. in. Kanté 2001 : 11*), a montré comment l'enfant en bas âge se contente d'imiter les adultes, puis apprend à jouer les rôles de ses proches (les « autrui significatifs »). Plus âgé, il entre dans un système de rôles complémentaires, il adopte l'attitude de l'autre envers lui même ou envers sa propre conduite, enfin il intériorise par exemple par jeu les règles générales qui organisent les différents rôles (« l'autrui généralisé »).

Si les deux groupes de théories insistent sur l'importance de la socialisation primaire, ils sont différents en ce qui concerne la socialisation secondaire selon qu'ils admettent un plus ou moins grand degré d'autonomie de l'individu.

L'école, dans sa fonction d'insertion et de préparation au métier d'adulte est le lieu d'un certain nombre d'apprentissages sociaux. L'éducation est au fondement même de toute société. La socialisation peut être considérée comme étant le processus

de développement et de perfectionnement des individus sous l'action d'autrui. Ce processus met en action des adultes qui sont des éducateurs et des éduqués, des êtres non encore adultes. En Guinée, le concept de socialisation est très peu usité dans le langage. C'est surtout le concept "éducation" auquel on fait recours.

3.2. CULTURE

Le mot culture revêt de multiples usages et significations. Rarement un terme sera au cœur de tant de polémiques tant politiques que scientifiques. Nombreuses sont les tentatives qui ont essayé d'en couvrir les diverses facettes.

Dès le 19^{ème} siècle, les anthropologues anglo-saxons ont éprouvé le besoin de disposer d'un terme pour désigner le contenu de l'héritage social des sociétés dites "primitives". Il s'agit pour eux de trouver un concept qui puisse rendre compte à la fois de la cohérence et des variations de la vie symbolique de chaque groupement humain.

À partir des années 1920, les anthropologues quittent l'approche descriptive des cultures et s'interrogent davantage sur ce qui fonde leur unité : comment expliquer la cohérence qui traverse une culture et lui donne sa tonalité propre ? Kardiner (*cit. in* Ferréol 1995), soutient qu'à chaque culture correspond une configuration psychologique particulière se manifestant par un style de vie à partir duquel les individus élaborent leurs variantes personnelles. Cette personnalité, modelée par la culture au sein de laquelle elle se développe (et ce grâce au rôle des « institutions primaires » : famille, système éducatif), l'influencerait en retour en produisant des «

institutions secondaires» (mythes, religion, rites et coutumes). On comprend alors l'intérêt fondamental accordé par les culturalistes mais comme signalé plus haut, surtout la socialisation dans la famille. Toutes ces approches ont également une visée résolument synthétique. La culture est saisie comme une totalité, et le but ultime de la recherche est de dégager le sens fondamental qui fonde son unité et son originalité. D'où la recherche de patterns. Il s'agit d'une sorte de modèle typique de conduite propre à chaque société, qui unifie les comportements de ses membres et les rend compréhensibles.

Acceptons la pluralité des sens puisqu'elle traduit à la fois l'évolution des idées et la multiplicité des problèmes. Souhaitons cependant que dans l'usage scientifique, l'emploi du terme soit le plus souvent accompagné de l'indication précise de l'acception privilégiée. Elle (la culture) peut être également définie comme étant un ensemble de savoirs, de croyances, de mœurs, de pratiques qui modèlent une société et sur lesquels est fondé le sentiment d'appartenance. L'individu se reconnaît à partir des façons d'agir du groupe. Il en adopte les valeurs fondamentales et les intègre fortement à son milieu individuel, familial, social, professionnel et environnemental.

Dans cette thèse, quand nous parlons de culture nous faisons allusion au niveau d'instruction, à l'héritage culturel (la bibliothèque familiale par exemple) des parents.

3.3. ÉCHEC SCOLAIRE, UNE NOTION RELATIVE

Selon l'étude de Linhares Lima (1988) le terme « échec » est une altération de «eschas», de l'arabo-persan « shâh », qui, dans l'expression « shâh mat » signifie le «roi est mort». Il signifie l'insuccès, la faillite d'un projet, aussi bien qu'une position difficile dans laquelle on est mis par l'adversaire.

Dans le champ éducationnel, il signifie l'insuccès à l'examen aussi bien que l'éloignement définitif de l'école provoqué par des redoublements successifs. Pour Isambert-Jamativ (*cit. in.* Diallo 2001), la notion d'échec scolaire est très relative. Elle n'a de sens qu'au sein de l'institution scolaire donnée et à un échelon donné de la carrière dans cette institution. Elle se réfère aux objectifs de l'école, traduits dans un programme, une progression, des niveaux et non à une inaptitude supposée caractériser l'enfant de façon durable.

Dans ce sens, on peut dire que l'échec scolaire a toujours été présent depuis la naissance de l'institution scolaire. Et on peut se demander alors pourquoi il ne constituait pas un problème ? Pour Maria Vasconcellos (*cit. in.* Diallo 2001), la notion d'échec scolaire n'est pas récente. Elle apparaît avec la mise en œuvre de l'obligation scolaire. La figure du « mauvais élève », celui que l'école ne peut pas prendre en charge, détermine la création d'un réseau d'institutions d'éducation spécialisée ou des classes spéciales.

De son côté, Linhares Lima (1988), défend que la notion d'échec scolaire que nous connaissons aujourd'hui, date de très peu d'années. Peut être les étudiants et leurs

parents ne perçoivent pas comme un échec personnel, ils ont d'autres choses prioritaires. Mais cette notion est passée graduellement du domaine de la psychologie à celui de la sociologie, notamment avec la démocratisation de l'enseignement. Dans les premières années de 1960, la lutte entre les explications psychologiques et les explications sociologiques, entre l'inné et l'acquis était encore notable. Mais une dizaine d'années suffiront (par la suite) pour que certains courants sociologiques mettent en évidence que l'échec scolaire des classes populaires n'était pas lié uniquement aux handicaps individuels mais surtout aux rapports de classes. Depuis, nombreux sont les sociologues qui se sont penchés sur ce sujet.

Selon l'analyse de Vigner et *al.* (*cit. in.* Diallo, 2001), l'idée d'« échec scolaire » renvoie à une certaine conception de l'école pensée comme un système homogène qui dans son fonctionnement normal produirait de la réussite à 100%. Même s'il peut avoir des cas d'exception, il faut signaler qu'en général la réussite à 100% n'est pas possible. Donc, nous pensons que la position de cet auteur n'est pas réaliste. L'expression « échec scolaire » fonctionne ainsi comme une sorte de « concept d'horizon », une sorte d'idéal permettant d'analyser la réalité de l'école, qu'elle soit africaine ou autre. Mais l'usage de plus en plus généralisé de l'expression « échec scolaire », surabondamment utilisée dans le discours contemporain sur l'école, tendrait à faire croire à l'universalité d'un concept qui est en réalité d'origine récente dans les pays développés et depuis peu en voie d'appropriation dans les pays d'Afrique. À l'opposé d'un certain sens commun, il faut dire que la notion d'échec scolaire n'a ni le caractère d'universalité et encore moins de permanence que certains voudraient lui prêter.

Pour Vigner et al. (*cit. in.* Diallo 2001), le concept « échec scolaire » est un concept jeune qui a commencé à émerger au cours des années 60 dans les pays développés au même moment où s'entamait le développement de la scolarisation secondaire. Ce concept n'est pas une propriété du système mais un jugement de valeur porté à son égard sur la base du degré d'acceptabilité de réussite ou d'échec scolaire (aux examens par exemple) que l'on se donne. Pour cet auteur, une société démocratique, éprise d'équité, n'aura pas vis-à-vis du rendement d'un système éducatif les mêmes attentes qu'une société inégalitaire qui fait de la rareté de la ressource éducative et de ses difficultés d'accès un principe de contrôle du pouvoir. Ce concept est également considéré par cet auteur comme une forme de valorisation du mérite : *Le terme échec scolaire se définit, à travers la littérature générale, comme la sanction d'une insuffisance des performances réalisées par l'apprenant par rapport à des normes fixées par l'institution où il évolue, ou par rapport à des ambitions fixées par lui-même ou projetées sur lui par exemple par ses parents* (A.I.P.U.1989 : 41).

C'est là une acception subjective. En effet, la notion d'échec se pose différemment pour un enfant de polytechnicien ou un enfant de travailleur immigré, par exemple. Pour le parent du premier, le succès au brevet ou bac n'a que peu de signification, il peut même être considéré comme un « échec », si l'enfant arrête là sa scolarité. Pour le second, c'est une réussite parfois plus prestigieuse. De plus, ce qui est vécu par les parents ne l'est pas forcément par l'élève. Dans ce cas, la notion d'échec apparaît comme étant très relative et donc malaisée à définir. À l'évidence, cette notion revêt même des acceptations selon les pays comme l'atteste une étude faite par Eurydipe (*cit. in.* Diallo 2001) à l'échelle de l'Union Européenne et dont

nous restituons quelques conclusions.

Il apparaît, pour cet auteur, que dans le contexte danois où le redoublement ne se pratique pas durant les 9 ans de scolarité obligatoire, on considère qu'il y a échec scolaire s'il existe un déséquilibre entre l'habileté de l'élève, ses capacités naturelles et le profit qu'il retire de l'enseignement. L'abandon des études au terme de la scolarité obligatoire (10% des élèves) intervient également dans l'acceptation du concept.

En Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord, le terme même d'échec scolaire n'existe pas. La notion d'échec scolaire s'exprime dans le concept d'«*underachieving*» et correspond à la situation d'un élève qui ne parvient pas à réaliser son potentiel individuel. Dans le système écossais, on préfère parler de difficultés individuelles d'apprentissage causées par un handicap (mental, physique, émotif ou social) et/ou un programme ou des méthodes d'enseignement inadéquats plutôt que d'échec scolaire. Ce dernier se mesure par le taux de poursuite d'études après la scolarité obligatoire, taux qui s'élevait à 52,6% en 1990 (Eurydipe *cit. in*. Diallo 2001).

Le système français quant à lui, appréhende l'échec scolaire principalement par les sorties sans qualification du système éducatif. Il se mesure également en cours de scolarité par les difficultés scolaires des élèves qui les empêchent d'atteindre un certain niveau de compétences et de connaissances à un âge donné. L'indicateur le plus utilisé est le taux de redoublement qui est de 8,1% en première année de l'enseignement primaire (1989-1990) ; de 11,1% en deuxième année de l'enseignement secondaire inférieur (collège, 1990-1991) ; de 15,4% en première

année de l'enseignement secondaire supérieur (c'est-à-dire le lycée) en 1990-1991(Diallo, 2001).

Ces exemples sur l'acceptation que des pays ont de la notion d'échec scolaire mettent en évidence la relativité de la notion et sa corrélation avec les objectifs assignés au système scolaire. Il apparaît que, en effet, la norme explicite ou implicite de la réussite varie selon la tradition éducative, les exigences des programmes et les modes d'évaluation et d'orientation. En conséquence, l'écart à cette norme, représenté par l'échec, prend des formes différentes.

D'après Rivière (*cit. in.* Diallo 2001), les définitions diffèrent en fait considérablement suivant que l'accent est mis sur l'épanouissement de l'enfant ou sur la référence à une norme institutionnelle. Ainsi, au Danemark, en Irlande où le redoublement n'est pas pratiqué, la non-réussite de l'enfant est définie par le manque d'épanouissement personnel ou par l'arrêt dans le progrès individuel. Par contre, dans les pays qui ont maintenu des systèmes d'examen et d'évaluation sélectifs, l'échec scolaire se définit par le redoublement, la sortie sans diplôme ou l'abandon scolaire.

En Guinée, de même que dans bien des pays c'est plutôt l'usage du terme de déperdition scolaire qui est le plus répandu pour désigner globalement les redoublements et les abandons. Il en est de même dans la plupart des publications de l'UNESCO, qui d'ailleurs consacrent maintes études à ce phénomène.

Déblé (1971) définit la déperdition scolaire comme étant *l'incidence des abandons et des redoublements dans le système scolaire d'un pays*. Selon cette

définition, généralement admise dans les études faites sur ce sujet, l'accent est davantage mis sur le « gaspillage » des ressources dû aux redoublements et aux abandons qu'au manque d'épanouissement de l'élève. Ainsi, par exemple, parlant de la déperdition scolaire en Afrique, Hilaire (*cit. in. Diallo 2001 : 10*) écrit : *En général, cette notion évoque de malencontreuses interruptions de cours des études. Mais, de plus en plus, elle se révèle inséparable du gaspillage imprudent des ressources affectées à l'éducation.*

Il ressort des exemples cités que la notion d'échec scolaire prend en compte le plus souvent le redoublement et/ou l'abandon scolaire, qui peuvent être deux phénomènes corollaires. Il nous apparaît important de proposer à présent une définition du terme « redoublement », de préciser à l'intention du lecteur le sens que nous lui donnons. Nous n'utiliserons pas l'expression « échec scolaire » au sens général qu'on lui attribue, mais au sens de redoublement tout cours. Ce qui est une grande restriction à propos de la définition de ce concept. Pourtant, cela correspond à la définition que certains travaux lui donnent.

Il en est de même dans des recherches faites sur la scolarité en Guinée où d'ailleurs l'on préfère parler "d'échec aux examens scolaires" et, lorsque l'élève redouble par deux fois dans un même niveau d'étude (classe), il est désigné sous le vocable de "triplant(e)". Tout triplant doit être licencié de l'école, selon les normes administratives en cours. Définissons maintenant le terme « redoublement et redoublant. »

3.4. REDOUBLEMENT ET REDOUBLANT(E)

Dans l'ouvrage de Déblé (1971) intitulé "La déperdition scolaire, un problème mondial", le redoublement est défini comme étant "le fait pour un élève de rester dans la même classe et d'accomplir le même travail que l'année précédente". Pour Leboulanger (1995), le « redoublement » est d'ordre sociologique, pédagogique et psychologique. C'est une pratique capable de « réparer les lacunes accumulées » par l'élève et de « consolider des acquis trop fragiles ». Pour cet auteur, le « redoublement » est également une décision pédagogique prise suite à des résultats scolaires insuffisants, une attitude négative de l'élève face à son travail, des potentialités intellectuelles insuffisantes ou encore un manque de maturité. Le « redoublement » est souvent prononcé comme une sanction.

Dans l'étude menée par Leboulanger (1995), dans le département de l'Aube, auprès de l'ensemble des redoublants et redoublantes de sixième en 1989, les enseignants de ce département définissent le « redoublement » comme une construction progressive d'une image de l'élève négative et dévalorisée et une dégradation de l'image que leur famille leur renvoie. Selon une publication de l'UNESCO, est redoublant : *L'élève qui, au cours d'une année scolaire donnée reste dans la même classe et fait le même travail* (Diallo 2001 : 12).

Pour Linhares Lima (*cit. in.* Diallo 2001 : 12) : *Le redoublant est l'élève qui, sans avoir des troubles graves du point de vue psychologique ou physique, fortuits ou constants, est allé pour la première fois à l'école primaire et, qu'à la fin de l'année, ses résultats scolaires l'ont amené à redoubler.*

Cette définition n'est non plus suffisamment précise, même si elle tient compte des causes fortuites. Elle se limiterait aux nouveaux inscrits et aux nouvelles inscrites dans le cycle alors qu'au niveau de tous les échelons on peut bien noter des redoublements.

Dans le système éducatif guinéen, est considéré comme redoublant tout élève qui est déclaré non admis en classe supérieure et qui doit recommencer pour un même niveau d'étude (classe) une année scolaire, lorsque ses résultats ont été jugés insuffisants (y compris pour des causes fortuites : maladie, etc.). C'est à cette dernière définition que nous allons nous tenir, puisque les statistiques dont nous disposons sur la scolarité en Guinée la reflètent.

En effet, dans ces statistiques (nationales) figurent sous une même rubrique de redoublants : le « bon élève » qui, à cause d'une hospitalisation de longue durée ne pouvait finalement (après examen spécial) passer en classe supérieure, et l'élève qui est en bonne santé mais a néanmoins enregistré un mauvais résultat.

Enfin, observons que nous avons pris l'expression « passage en classe supérieure » et le mot « passant » comme étant respectivement le contraire de « redoublement » et de « redoublant ». Pourtant, dans certains écrits portant sur la scolarité en Guinée, les termes « promu, admis ou reçu en classe supérieure » sont des synonymes de « passage en classe supérieure ». Dans le présent travail, nous emploierons plus fréquemment les termes passant et diplômé. Un diplômé est un passant, certes, mais qui termine en même temps le cycle. Ainsi, l'usage du concept

de « passant » correspond à l'indicateur de taux de passage qui exprime non pas seulement le nombre d'élèves qui passent d'une classe scolaire inférieure à une classe supérieure, mais qui donne un sens à ce mouvement. Ce taux, de même que ceux de redoublement et d'abandon seront utilisés dans le calcul des flux scolaires.

CHAPITRE IV : DÉMARCHE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre porte sur la démarche de recherche utilisée dans le cadre de cette thèse. La présentation de cette démarche de recherche se fera à l'intérieur de six points. Le premier porte sur la recherche documentaire, le second sur le questionnaire, le troisième sur l'échantillonnage. Le point quatre est un exposé de la structure du questionnaire qui a été utilisé. Le cinquième est intitulé préparation du terrain. Le sixième quant à lui porte sur le déroulement de la collecte de données.

Le choix d'une technique de collecte de données est toujours un moment crucial dans la recherche et de sa pertinence dépendra la validité des conclusions auxquelles on aboutira. Le plus souvent, la définition de l'objet même de la recherche et des objectifs visés par cette dernière sont suffisamment indicatifs de la technique de la collecte envisageable Barry (*cit. in. Kanté 2001 : 21*). S'appuyant sur les conclusions de Van Der Maren (*cit. in. Kanté 2001 : 21*) affirme que les facteurs à prendre en considération dans toute recherche sont les matériaux (ou données), les produits (théories) et les démarches qui permettent de conduire des uns aux autres. C'est en fait la mise en comptabilité des différents éléments avec la nature des objectifs visés et de l'hypothèse qui assure le succès de toute recherche.

Pour vérifier l'hypothèse qui est au centre de cette recherche, il s'avère nécessaire d'utiliser la recherche documentaire et l'enquête par questionnaire.

4.1. RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Cette recherche documentaire nous a permis de consulter et d'analyser les ouvrages généraux et spécialisés relatifs au thème de recherche. À ces ouvrages nous avons ajouté des journaux, des revues et des rapports d'études. Ces derniers ont été également analysés . Aussi nous avons procédé à la consultation et à l'analyse des archives du service planification et statistiques du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, de PADES, de l'Observatoire sans oublier les archives de la Faculté de lettres et sciences humaines et celles de la Faculté de médecine, pharmacie et odontostomatologie de l'Université de Conakry. Dans ces deux facultés, nous avons spécifiquement consulté les relevés de notes et les livres des étudiantes et étudiants. À ces consultations documentaires écrites nous avons ajouté enfin des consultations documentaires orales (les personnes ressources). En effet, les consultations des personnes ressources ont permis au chercheur de demander conseils aux spécialistes en éducation (sociologie de), en méthodologie, etc. Donc, ces personnes ressources ont prodigué des conseils qui ont aidé le chercheur à qualifier le travail de recherche. Également elles ont corrigé les travaux rédigés par le chercheur. En somme dans cette thèse, plusieurs documents ont été utilisés.

4.2. ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE

Elle vise à recueillir d'ordinaire, selon Javeau (1992 : 30) :

A - Des faits (« données factuelles »), qui ressortissent :

a) - Au domaine personnel des individus composant l'univers social étudié, par

exemple, leur âge, leur degré d'instruction, leur revenu.

b) - Au domaine de leur environnement, par exemple, leur habitat, leur classe, leur école, les membres de leur famille, de leur milieu d'étude.

c) - Au domaine de leur comportement, par exemple, le temps qu'ils consacrent à telle ou telle activité.

B - Des jugements subjectifs sur des faits, des idées, des événements ou des personnes qu'il s'agisse :

a) - D'opinions, c'est-à-dire d'évaluations directes émises au sujet de l'un ou l'autre, « objet problématique », (enjeu politique, une mode, une innovation sociale ou culturelle).

b) - Les motivations, les attentes, les « aspirations » etc.

Dans cette recherche nous nous attendons à ce que les résultats de l'enquête fournissent suffisamment des informations sur les paramètres qui expliquent les inégalités de réussite scolaire des étudiants et étudiantes de l'Université de Conakry. Ces données seront des données chiffrées.

Pour recueillir ces divers types de données, il existe plusieurs techniques. Cependant, nous avons privilégié la méthode des quotas car elle est avantageuse. En effet, elle consiste à choisir les individus ou les éléments de l'échantillon sur la base qu'ils présentent certaines caractéristiques présentes dans la population et qu'ils permettent ainsi de reproduire un portrait de la population reflétant ces mêmes caractéristiques (Trudel et Antonius, 1991). Donc la méthode des quotas (Grais, 1992) est caractérisée par le fait que l'échantillon est sélectionné de façon à constituer une

image, aussi fidèle que possible de la population. La méthode des quotas repose sur l'hypothèse de la corrélation des caractères d'une population. Si cette hypothèse est justifiée, un échantillon choisi de façon à permettre une distribution statistique de certains caractères, sélectionnés à dessein, identique à celle de la population dans laquelle il est prélevé, aura de grandes chances d'être très proche de cette population en ce qui concerne la distribution des autres caractères. Les caractères retenus pour assurer la conformité de l'échantillon à l'ensemble de la population sont appelés variables de contrôle. On obtient les quotas, qui devront être respectés par les enquêteurs en multipliant par le taux de sondage les effectifs correspondant aux diverses modalités des variables de contrôle. On s'assure ainsi que l'échantillon aura bien, par rapport aux variables de contrôle, la même structure que la population mère. Donc la méthode des quotas repose sur un principe simple : celui de la reproduction la plus fidèle possible de la population à étudier. C'est ce principe que, voilà plus de cinquante ans, Gallup (*cit. in. Gauthier 1990*), le père des fameux sondages dégaga et mit en application.

De façon pratique, voici selon Gauthier (1990 : 189) comment la méthode est mise en application : on dégage un certain nombre de caractéristiques (le sexe, l'âge, la classe sociale, par exemple), préalablement des variables dont on peut supposer qu'elles sont en relation avec ce que l'on veut chercher à mesurer; à l'aide d'un recensement récent ou, à défaut, d'un sondage probabiliste antérieur précis, on détermine comment la population se répartit suivant ces caractéristiques (que l'on appelle caractéristiques de contrôle) ; on construit alors l'échantillon en respectant cette répartition.

L'avantage de cette méthode réside dans les faits suivants :

- Elle ne requiert pas l'existence d'un fichier de référence (une connaissance de la population suffit.)
- Elle est économique, (avec les échantillons aléatoires, il faut revenir plusieurs fois pour rencontrer la personne désignée).
- Elle présente une certaine fiabilité.
- Elle autorise la publication de chiffres sur l'ensemble de l'échantillon et donc l'écriture d'énoncés généraux (Tremblay, 1968 ; Tremblay, 1991).

4.3. ÉCHANTILLONNAGE

À propos de la question de l'échantillonnage, Huberman et Miles (1989) disent qu'il faut non seulement décider des personnes à interviewer, mais aussi des milieux, des événements et des processus sociaux à observer. Ainsi plusieurs facteurs interviennent dans la construction de l'échantillon. Le premier est lié à la problématique et doit permettre de répondre à la question de recherche posée. Le deuxième est d'ordre scientifique : la taille et la variété doivent permettre une appréciation valide de la situation. Le troisième concerne la fiabilité et le souci de ne pas alourdir le dispositif par un « surdimensionnement inutile » (Van Der Maren, 1995) tout en conservant la qualité nécessaire des informations.

Dans le cadre de cette étude, il nous semble plus pertinent d'interroger directement les étudiants et étudiantes que d'interpeller d'autres personnes. Ainsi la population cible est composée fondamentalement par des étudiants et des étudiantes

de l'Université de Conakry en général et particulièrement par la sous population des étudiants et étudiantes de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, de celle de Médecine, Pharmacie et Odontostomatologie. Nous avons enquêté 150 étudiant(e)s sur une sous population de 442 étudiant(e)s. Cet échantillon semble être pertinent pour nous dans la vérification des variables de contrôle comme l'âge, le sexe. Concrètement, nous avons enquêté 36 étudiantes et 114 étudiants.

Les tâches des participantes et participants ont consisté à participer aux sessions de consentement, d'explication du questionnaire et des objectifs de l'étude ainsi qu'à celles de l'administration du questionnaire du pré test et de l'enquête proprement dite en qualité de répondant. Le temps maximum pour chaque session était d'une (1) heure. Les participantes et participants étaient également amené(e)s à parler de leur identification, de leur cursus scolaire, des informations sur leurs parents, de leur vie quotidienne, de l'organisation de leurs études universitaires et de leur autonomie dans les études.

Les caractéristiques des participantes et participants sont entre autres le sexe (masculin, et féminin), l'âge (23 ans et plus) le milieu (urbain et rural), l'origine sociale. Voici à titre d'exemples, quelques tableaux portant sur leurs caractéristiques.

Tableau 1 : Répartition des enquêté(es) par sexe

Sexe	Effectifs	Pourcentages
Masculin	114	76,0
Féminin	36	24,0
Total	150	100

Tableau 2 : Répartition des enquêté(e)s par âge

Âges	Effectifs	Pourcentages
23 ans	4	2,7
24 ans	16	10,7
25 ans	30	20,0
26 ans	30	20,0
27 ans	30	20,0
28 ans	15	10,0
29 ans	5	3,3
30-34 ans	16	10,7
35-39 ans	2	1,3
40 ans et plus	2	1,3
Total	150	100

Pour avoir des informations fiables auprès de la population cible qui a constitué l'échantillon, nous avons dû élaborer un questionnaire selon une certaine structure.

4.4. STRUCTURE DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire comporte principalement deux parties. La première est une lettre de présentation aux enquêté(e)s les objectifs de l'enquête. Le respect de l'anonymat et la déontologie de la recherche y sont également présentés aux participant(e)s.

La seconde partie du questionnaire est composée du corps du questionnaire, de l'ensemble. Le questionnaire proprement comporte six parties. La première et la deuxième portent sur l'identification et le cursus scolaire des étudiant(e)s. Tandis que la troisième porte sur les informations des parents d'étudiant(e)s. Enfin, les quatrième, cinquième et sixième parties portent respectivement sur la vie quotidienne, l'organisation du temps d'études

des étudiant(e)s et sur leur autonomie dans les études.

4.5. PRÉPARATION DU TERRAIN

Cette préparation a couvert une période allant du 24 septembre 2002 au 24 octobre 2002. En effet, la journée du 24 septembre 2002 a été consacrée à la rencontre des autorités du rectorat de l'Université de Conakry et particulièrement du vice-recteur chargé de la recherche. Au cours de l'entretien, nous avons expliqué à ce dernier l'objectif et l'intérêt de notre étude pour son institution et pour la Guinée. Le vice-recteur chargé de la recherche nous a donné l'autorisation de prendre contact avec les autorités du décanat de la Faculté des lettres et sciences humaines et de celles du décanat de la Faculté de médecine-pharmacie-odontostomatologie. C'est au sein de ces deux facultés que nous avons mené notre recherche. Le vice-recteur chargé de la recherche nous a délivré une autorisation d'accès aux documents et relevés de notes des étudiantes et étudiants de son institution.

Le 25 septembre 2002 a été consacré à l'entretien avec les autorités du décanat de la Faculté de médecine-pharmacie-odontostomatologie. Au cours de cet entretien, nous avons présenté et expliqué à ces autorités l'objectif et l'importance de l'étude sur les inégalités de réussite scolaire dans les institutions d'enseignement supérieur de Guinée en général et particulièrement à l'Université de Conakry.

Au cours de la journée du 26, nous avons rencontré le doyen et le vice doyen chargé de la recherche de la Faculté de lettres et sciences humaines. À ce niveau aussi, nous avons présenté et expliqué l'objectif et l'importance de l'étude sur les inégalités

de réussite scolaire dans les institutions d'enseignement supérieur de Guinée en général et particulièrement à l'Université de Conakry. Les autorités du décanat de cette faculté nous ont assuré de leur volonté de mettre à notre portée les documents qui entrent dans le cadre de la collecte de données.

Les 27 et 28 septembre 2002, nous pris contact et eue des séances de travail avec le directeur de l'Observatoire de la population étudiante et sur de l'insertion socioprofessionnelle des diplômés de l'Université de Conakry. En tant que personne ressource car possédant une solide expérience en matière de recherche, nous lui avons remis notre outil de collecte de données (le questionnaire) pour critiques et suggestions.

Le 30 septembre 2002 nous avons rencontré le secrétaire général de la Faculté de lettres et sciences humaines afin de nous trouver une salle de travail à partir du 29 novembre 2002 pour une période d'un mois. À la date indiquée, il nous a effectivement donné une salle de travail en location pour une période d'un mois.

La période allant du 1^{er} octobre 2002 au 21 octobre 2002 fut essentiellement consacrée à la recherche documentaire. Au cours de cette recherche, nous avons consulté surtout des rapports d'études, des mémoires et des annuaires statistiques. Nous avons aussi consulté les documents et relevés de notes des étudiantes et étudiants de 4^{ème} année des facultés de médecine-pharmacie-odontostomatologie, de Lettres et sciences humaines.

Nous avons procédé au cours de la même période (précisément le 21 octobre

2002) à la reprographie du questionnaire du pré test et à la reprographie de la lettre de consentement et de divers documents.

Les 22 et 23 octobre 2002 furent des journées d'administration de l'instrument de collecte à quelques étudiantes et étudiants afin de déceler les insuffisances de l'outil de collecte. Suite à ce pré test, nous avons procédé à de légères modifications conformément à la réalité du terrain et aux résultats du pré test de l'outil de travail le 24 octobre 2002.

4.5. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Conformément à notre démarche de recherche, à notre objectif et à l'hypothèse, la collecte de données consistait en administration d'un questionnaire auprès 150 participantes et participants qui sont en 4^{ème} année de la faculté de médecine-pharmacie-odontostomatologie et de celle de Lettres et sciences humaines de l'Université de Conakry.

Nous avons procédé à l'identification et au ciblage de la population à enquêter les 7, 8, 9, 11, 12, 13 et 14 novembre 2002. Les 15, 16 et 18 novembre 2002, nous avons organisé à l'intention de la population cible des séances d'explication du questionnaire et de l'objectif de l'enquête. Les 19, 20, 21, nous avons distribué les lettres de consentement aux participantes et participants pour signature. Du 23 novembre 2002 au 24 décembre 2002, nous avons procédé à l'administration de la dernière version du questionnaire. Du 26 au décembre 2002 au 3 janvier, nous avons contrôlé les fiches d'enquête avant de les saisir. Le questionnaire a été codé, la

fabrication de la maquette des données collectées aussi faite au cours de cette étape.

DEUXIÈME PARTIE

Cette deuxième partie présente le cadre de la recherche, les résultats de l'enquête et leurs interprétations. Elle est subdivisée en deux chapitres. Le premier chapitre porte sur la présentation du cadre d'étude, le second sur la présentation des résultats et l'interprétation des résultats ; et sur la proposition des stratégies d'action.

CHAPITRE V : PRÉSENTATION DU CADRE D'ÉTUDE

Ce chapitre est une brève description de la vie socio-politique et historique de la Guinée, du système scolaire guinéen et une présentation de l'Université de Conakry et de la vie étudiante en son sein. Il fournit quelques éléments liés au système scolaire guinéen et quelques données indispensables pour la compréhension de l'Université de Conakry. Il comprend les points ci-dessous.

5.1. BRÈVE PRÉSENTATION SOCIO-POLITIQUE ET HISTORIQUE DE LA GUINÉE⁵

C'est au XIX^{ème} siècle que la France manifesta ses intentions coloniales pour le territoire qui deviendra plus tard la Guinée. C'est le 1^{er} juillet 1912 que les limites territoriales de la Guinée française ont été définitivement fixées. Soumise à un système d'« administration directe », la Guinée a subi 60 années de colonisation qui ont pris fin, seulement avec le référendum du 28 septembre 1958 dont le résultat fut le

⁵ Baldé, A. 2001. *L'ethnicité et la vie politique en Guinée*. Mémoire de licence, Université de Conakry.

couronnement de toutes les luttes politiques et syndicales menées contre l'occupation coloniale, particulièrement depuis 1945. Malgré la réussite qu'a connue cette lutte, la période 1945-1958 connut aussi des moments sombres qui ont été marqués par une éclosion de groupes organisés sur des bases politiques et ethniques ou syndicales. Cette violence atteint les seuils critiques lors des élections législatives de 1954. La compétition entre les partis politiques pendant cette période s'est transformée très vite en des affrontements généralisés. La victoire du BAG et de son leader Diawadou Barry sur Sekou Touré et le PDG n'a fait qu'accroître les tensions ethniques entre les Peuls représentant la base électorale du BAG et les Soussous qui soutenaient le PDG. L'écrasante victoire du PDG aux élections de 1957 lors desquelles ce parti remporta 57 sièges sur 60 à l'assemblée territoriale ne changera pas les velléités d'affrontement de ses partisans. Cette atmosphère d'insécurité durera jusqu'à l'indépendance de la Guinée le 2 octobre 1958. Les dirigeants de la Guinée indépendante mettront en place un régime d'inspiration socialiste. La Guinée adoptait le socialisme comme voie de développement lors du 6^{ème} congrès du PDG en décembre 1962. Cette voie de développement mettait de l'avant la collectivisation des moyens de production et l'étatisation des principaux secteurs de l'économie. Pendant les 26 ans de règne (1958-1984) du PDG, la Guinée a connu au plan politique l'anéantissement de toutes les formes d'opposition, cela va provoquer l'exil de plusieurs milliers de guinéens et l'isolement du pays. L'arrivée au pouvoir de l'armée le 3 avril 1984 suite à la mort de Sékou Touré va changer la donne. Au cours de la période transitoire (1984-1993), les nouvelles autorités choisiront l'option libérale et mettront en place les bases d'un véritable État démocratique avec l'instauration du multipartisme et la reconnaissance des partis politiques. La mise en place des cinq pouvoirs quant à elle s'achève en 1997. La première élection présidentielle à laquelle prend part plusieurs partis est

organisée en décembre 1993. Cette période transitoire a été cependant marquée par de nombreux incidents. Notamment, quand un groupe de militaires à la tête duquel se trouvait le colonel Diarra Traoré fomente un coup d'État. Ce putsch, qualifié de "coup d'État malinké" par le général Lansana Conté, président de la république fut sévèrement réprimé. Aussi, des incidents à caractère ethnique vont éclater un peu partout dans le pays pendant les différentes périodes électorales qu'a connues la Guinée. Mais ces crises politiques à caractère ethnique ne vont heureusement pas dégénérer.

La population guinéenne se caractérise par une grande diversité ethnique, dont la mise en place serait le résultat, selon source, de migrations successives provoquées par les grands bouleversements qu'ont subis les empires soudanais à partir du IV^{ème} siècle. La région côtière ou Basse Guinée est considérée comme la région des Bagas, Nalou, Landouma, Tyapi, Balantè et Mandeniyi et surtout des Soussous, l'ethnie majoritaire de la région. La Moyenne Guinée, région la plus montagneuse de la Guinée est principalement occupée par les Peuls. Ils cohabitent avec de petits groupes de Badiaranké, de Foulacouda, de Coniagui, de Diakanké, et de Dialonké. Les Kouranko, Konianké, Wassoulounké, Djallonké, Toucouleurs se sont établis dans la savane guinéenne ou Haute Guinée. La Guinée Forestière abrite les Kissi, Guerzé ou Kpèlè, Toma ou Loma, Mano, Kono, Lélé, les Konons, les Zöwöta, les Koniankés, Tomamanyas.

5.2. DESCRIPTION DU SYSTÈME SCOLAIRE GUINÉEN

Le système d'enseignement guinéen apparaît organisé formellement en cycles

ou degrés différents dont l'ordre est déterminé par l'âge des élèves et le niveau scolaire qu'ils ont atteint. Il comprend un premier cycle du primaire qui comprend l'école maternelle et le primaire qui compte six niveaux d'études ou classes (de la 1^{re} à la 6^{ème} année = CP 1, CP 2, CE 1, CE 2, CM 1, CM 2). Celui-ci est sanctionné par un certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). Son acquisition (par un examen national) est obligatoire pour l'accès à la première classe du second cycle.

Le secondaire d'enseignement général est composé de deux cycles: le premier cycle du secondaire ou le collège et le deuxième cycle du secondaire ou le lycée. Les classes de 7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} et 10^{ème} années constituent le premier cycle du secondaire ou le collège. Ces quatre classes correspondent respectivement à la 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} années dans le système d'enseignement français. Le second cycle d'enseignement général constitue le lycée avec la 11^{ème} année, la 12^{ème} année et la terminale. La distinction entre le premier et le second cycle du secondaire semble correspondre à deux étapes d'une même formation. La fin du premier cycle du secondaire ou le collège est sanctionnée par un examen national : le brevet d'études du premier cycle (BEPC) dont l'obtention ou l'échec conditionne, dans une large mesure, l'accès au second cycle du secondaire ou lycée et aux écoles d'enseignement technique et de formation professionnelle.

La spécialisation débute seulement au niveau de la première classe du second cycle du secondaire ou du lycée, c'est-à-dire la 11^{ème} année (la seconde) dont l'accès est réservé uniquement aux titulaires du brevet d'études du premier cycle. Les deux autres niveaux d'études du lycée c'est-à-dire la 12^{ème} année (première) et la Terminale sont des classes sanctionnées par des examens nationaux appelés respectivement

baccalauréat première partie ou Bac 1 et le Baccalauréat deuxième partie ou Bac 2.

Il existe trois filières (sciences sociales, sciences expérimentales et sciences mathématiques) au sein du lycée ou second cycle du secondaire appelées séries d'orientation pour les élèves. Les deux premières séries débouchent principalement sur des filières professionnelles ou universitaires d'enseignement, médicales, juridiques, administratives et bureautiques. Tandis que la série mathématique conduit plutôt à des branches techniques de niveaux professionnels ou universitaires.

L'enseignement supérieur et la recherche scientifique constituent de son côté un sous-secteur de l'éducation nationale comprenant des établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique et technique et des centres de documentation et d'information scientifique. Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) en est l'organe gouvernemental de coordination, d'évaluation, de suivi et de contrôle. Il existe cinq établissements publics et neuf d'enseignement privé, 55 institutions de recherche dont seulement 11 relèvent du MESRS. Jusqu'en 1986, toutes les structures de sous-secteur de l'éducation étaient de statut public et elles étaient gérées à partir du pouvoir central. À partir de cette date, l'enseignement supérieur privé se met progressivement en place en faveur des options libérales du gouvernement. Une université consulaire, une faculté de sciences économiques, deux écoles et cinq instituts supérieurs privés délivrent les diplômes en économie, gestion et informatique. En même temps des réformes sont entreprises pour conférer une plus grande autonomie de gestion aux institutions d'enseignement et de recherche du secteur public. Des procédures et mécanismes sont mis en place pour asseoir cette autonomie mais l'État qui reste de

loin le principal pourvoyeur de fonds garde encore le contrôle sur le budget et les ressources humaines (PADES, 2000 : 12).

Cette organisation actuelle du système éducatif guinéen résulte d'un long processus ponctué de nombreux bouleversements. En effet, l'évolution qu'à connue l'école guinéenne n'a pas été linéaire, mais discontinue avec des hauts et des bas ponctués par les grands moments de la réforme de l'enseignement.

Après l'indépendance en 1958, une première réforme éducative a été adoptée, mettant en cause le système éducatif colonial français déjà en place, une réforme dont les éléments marquants étaient une orientation égalitaire et socialiste, l'expansion de l'école primaire dans l'arrière-pays et, depuis 1968, l'enseignement en langues nationales. Les orientations éducatives dans cette phase ont conduit à un accroissement des effectifs du primaire passant de 42.000 à 252.000 en dix ans (Diallo 2001 : 22).

Après le changement politique de 1984, une deuxième réforme fut adoptée où le français a repris sa place comme unique langue officielle d'enseignement. Ce qui veut dire en d'autres termes que depuis cette date jusqu'à nos jours, c'est la langue française qui est enseignée de l'école primaire jusque dans les universités et les instituts. Les langues nationales ne sont donc plus enseignées. Elles ont été systématiquement remplacées par la langue française. Ce changement a été accompagné par un effort massif de formation des maîtres et une refonte de l'organisation des ministères en charge de l'éducation.

La nouvelle stratégie éducative de 1989 et la politique d'ajustement structurel de l'éducation de 1990 ont introduit une orientation nouvelle qui a bénéficié de l'appui des donateurs étrangers. Ses objectifs étaient d'augmenter les ressources allouées à l'enseignement primaire, l'accès à l'école, d'améliorer la qualité et l'efficacité interne du système, promouvoir l'équité, renforcer la capacité de gestion des ministères chargés de la gestion du système éducatif guinéen, et stimuler la planification et la gestion décentralisée. Le programme d'ajustement sectoriel de l'éducation (PASE I et II) incorpore la nouvelle stratégie dans ses quatre volets d'appui à l'enseignement. Il s'agit du renforcement de la capacité institutionnelle ; de la formation et du ciblage géographique des ressources humaines ; des constructions scolaires et de la production de matériel pédagogique (Diallo 2001 : 22-23).

5.3. UNIVERSITÉ DE CONAKRY

Située dans la commune de Dixinn, au quartier de Landréah l'Université de Conakry est limitée à l'Ouest par le quartier Camayenne, à l'Est par le stade du 28 Septembre, au Nord par la Corniche Nord, au Sud par l'autoroute Fidel Castro. Cette université comprend deux campus. Le premier est localisé à Conakry et le second se trouve à Foulaya dans la préfecture de Kindia. Le campus de Conakry s'étend sur 21, 2 hectares et comprend trois sous campus (A, B, C). Le campus A est le "cœur "de l'institution. Il abrite les bureaux administratifs, l'institut polytechnique, la bibliothèque centrale, l'imprimerie, les résidences des étudiants et d'autres locaux de services et les facultés de droit, des sciences économiques et gestion, de médecine, pharmacie et d'odonto-stomatologie, et des sciences. Le sous campus B comporte le centre d'études de langue anglaise (CELA) et le sous campus C abrite la Faculté de

lettres et des sciences humaines. Quatre bâtiments de deux cent appartements adjacents au sous campus C servent de logements pour les enseignants. L'Université de Conakry dispose de quatre résidences pour étudiants, dont une résidence pour filles, un restaurant universitaire sur le campus et un terrain de football, de basket-ball et de volley-ball derrière les résidences d'étudiants.

Le campus de Foulaya est situé à environ 150 km de Conakry. Ce campus abrite la première année de droit, d'économie et de gestion. En 1997, le nombre d'étudiants y était estimé à 1000. Ce campus, selon le projet d'appui pour le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (PADES, 1997), est relativement bien organisé mais se heurte cependant à d'énormes difficultés d'approvisionnement en eau potable. Ses deux résidences comportent 599 places dont seules 51 places sont réservées aux filles. Les salles de classe comptent 1 607 places incluant la salle de conférence de 599 places. Ce total selon le PADES (1997) excède amplement les besoins de l'institution. Le campus est également doté d'une bibliothèque, d'une cafétéria de 500 places, de 19 villas fonctionnelles pour le personnel.

La gestion de l'Université de Conakry est marquée par un centralisme élevé (PADES, 1997). Les 24 départements, les facultés, les conseils de facultés et autres instances se rapportent au recteur. Les vice-recteurs chargés des études et de la recherche semblent avoir peu de responsabilités et de pouvoirs pour une institution de cette envergure. Les vice-recteurs chargés des études s'occupent de tous les problèmes relatifs aux études dans les universités. Les vice-recteurs chargés de la recherche par contre s'occupent de tous les problèmes liés à la recherche dans les

universités.

Depuis de nombreuses années, la Guinée administre au niveau national un concours d'entrée à l'enseignement supérieur, destiné aux finissants du baccalauréat qui désirent accéder aux institutions d'enseignement supérieur. Jusqu'en 1992, le ministère de l'éducation nationale administrait le concours. En 1993, les institutions universitaires ont pris le relais et administrent le concours. En général, ces facultés les effectifs féminins n'étaient pas à minimiser.

La clientèle de l'Université de Conakry est essentiellement masculine. Donc, numériquement, les garçons sont les plus importants. En effet, le pourcentage des effectifs féminins a chuté de 20% en 1985 en raison des barrières d'examen et de la fermeture des facultés de sciences agronomiques et administratives. Depuis les huit dernières années, celui-ci a oscillé entre 11 et 8% de l'ensemble des effectifs totaux (PADES, 1997). En 2000, l'Université de Conakry comptait un effectif de 7 318 étudiants dont 1 083 filles répartis entre les structures de formation suivantes : Faculté des lettres et sciences humaines, Faculté des sciences, Faculté de médecine, pharmacie et odontostomatologie, Faculté de droit, sciences économiques et gestion, Institut polytechnique et le Centre d'études et de recherche en environnement.

Si les étudiantes inscrites en première année de l'Université de Conakry proviennent, majoritairement de l'option sciences expérimentales (l'une des options du Lycée ou deuxième du secondaire), elles sont inégalement réparties entre les facultés et leur poids proportionnel varie considérablement d'une faculté à une autre. En effet, 34% des femmes inscrites en première année de l'Université de Conakry le

sont à la Faculté des lettres et des sciences humaines, 28% sont à la Faculté des sciences, 21% en médecine, 13% en droit et sciences économiques et 4% à l'Institut polytechnique (Barry *et al.*, 2000). Ce qui signifie que dans l'ensemble, les étudiantes ne sont pas numériquement importantes à l'Université de Conakry. À titre d'exemple, en 2000, sur un effectif global de 7 318 étudiants, il n'y avait que 1 083 filles soit 14,79% contre 85,21% chez les hommes. Cet écart se traduit également dans les deux facultés (Faculté des lettres et sciences humaines, Faculté de médecine, pharmacie et odontostomatologie) qui constitué le cadre de notre étude. Selon Barry *et al.* (2000 : 9), par rapport aux effectifs de chaque faculté, il apparaît que les filles représentent 19% des effectifs de la Faculté de lettres et sciences humaines et 17% de la Faculté des sciences.

Quant au personnel enseignant, l'Université de Conakry comptait en 2000, 425 enseignants intra-muros dont 3 de grade professeur, 170 docteurs, 65 titulaires d'un diplôme d'études approfondies/diplôme d'études supérieures spécialisées (DEA/DESS) et 187 possédants un diplôme d'études supérieurs (DES). A ce niveau aussi, les femmes sont minoritairement représentées (24 contre 401 hommes) soit 6% contre 94%. En terme de pourcentage, l'enseignement est assuré à l'Université de Conakry à 59,29% par les détenteurs d'un DEA/DESS/et ou DES, quant aux détenteurs d'un Ph.D. vu leur nombre, ils n'assument que 40% de l'enseignement. Tandis que ceux qui ont un grade de professeur ne symbolisent que 0,70% (SPS/MESRS : 2000 : 42).

S'agissant du personnel expatrié enseignant à l'Université de Conakry, il est majoritairement composé de Russes (44 docteurs et 3 professeurs) suivis des

Canadiens (2 professeurs, un détenteur d'un doctorat et un possédant un DEA), enfin un Français avec un DESS. Rappelons ici que les Russes enseignent à l'Institut polytechnique, à la Faculté de médecine, pharmacie et odontostomatologie, et à la Faculté des sciences. Tandis que les Canadiens interviennent au Centre d'études et de recherche en environnement (CÉRE).

L'enseignement au sein de cette université est structuré en trois cycles : un premier cycle de deux ans qui assure une formation de base (un DEUG) ; un deuxième cycle de deux à quatre ans (selon les programmes) qui conduit à des diplômes universitaires (le DTS, la licence, la maîtrise, le diplôme d'ingénieur ou le doctorat en médecine) et ; un troisième cycle qui conduit à un diplôme post-universitaire particulièrement au diplôme d'études approfondies (DEA ou maîtrise de type nord-américain).

5.4. VIE ÉTUDIANTE À L'UNIVERSITÉ DE CONAKRY

Est-ce qu'il y a de l'emploi ou du travail rémunéré sur le campus de l'Université de Conakry pour les étudiantes et étudiants ?

Sur le campus de l'Université de Conakry, il n'y a pas de travail ou de l'emploi rémunéré pour les étudiantes étudiants. En effet, même en dehors du campus le problème d'emploi ou de travail rémunéré n'est pas aisé. Donc, la ressource principale de la plupart des étudiantes et étudiants est constituée d'une bourse mensuelle de 60 000 francs guinéens (soit à peu près l'équivalent de 60 dollars canadiens). Ce sont toutes les étudiantes guinéennes et tous les étudiants guinéens qui sont entrés à l'Université de Conakry par voie de concours et qui ne sont pas encore

victimes de triplement qui bénéficient automatiquement de cette bourse d'entretien. Ce concours est organisé chaque année par les autorités du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique du pays. Les autres étudiantes et étudiants de l'Université de Conakry autrement dit les étudiantes et étudiants qui ont la nationalité guinéenne mais qui ne remplissent les conditions ci-dessus (certaines et certains sont des fonctionnaires de l'État ou du privé, d'autres ne sont ni fonctionnaires de l'État, ni du privé) et celles et ceux qui ont une nationalité étrangère, payent leurs études. Les frais de scolarité sont en fonction des nationalités (les étudiantes et étudiants de nationalité guinéenne ne payent pas les mêmes frais que les étudiantes et étudiants qui ont une nationalité étrangère). Par exemple, à la Faculté de médecine-pharmacie-odontostomatologie, les frais de scolarité par an pour une étudiante ou un étudiant de nationalité étrangère, s'élèvent à 1000 000 de francs guinéens soit à peu près l'équivalent de 1000 dollars canadiens. Tandis que ceux d'une étudiante ou d'un étudiant de nationalité guinéenne s'élèvent à 800 000 francs guinéens soit à peu près l'équivalent de 800 dollars canadiens. Hormis ces cas de figure, à l'Université de Conakry, les études sont gratuites parce qu'en Guinée, les établissements d'enseignement public sont gratuits. C'est l'État guinéen qui subventionne les établissements en question.

Avant de clore cette partie, nous tenons à signaler que les étudiantes et étudiants qui n'ont pas de famille (ici, nous faisons allusion à la famille élargie : papa, maman, sœur, frère, oncle, neveu, nièce, tante, grand-mère, grand-père, beau frère, belle sœur, etc.) à Conakry et qui n'ont pas d'autres sources de revenu, ne vivent que de leur bourse d'entretien.

Est-ce qu'il y a suffisamment de salles de cours sur le campus ?

Sur le campus le nombre de salles de cours est très limité. À cause de cette limitation, toutes les étudiantes et tous les étudiants inscrits à l'Université n'ont pas de places assises au moment des cours. Certaines et certains restent debout pour suivre leurs cours par manque de places assises. Dans certaines facultés, pour avoir de la place assise, l'étudiante ou l'étudiant est contraint(e) de venir très tôt le matin (généralement vers 6 heures du matin) pour réserver de la place assise. Certaines étudiantes et certains étudiants qui viennent en retard n'ont quelquefois ni de la place assise ni de la place debout à l'intérieur des salles de cours. Ces dernières et derniers restent au dehors et précisément au niveau des fenêtres des salles de classe pour suivre les cours. Ce qui veut dire en général que les étudiantes et étudiants suivent leurs cours dans des conditions déplorable. Certaines salles de cours ne sont pas bien aérées, d'autres ne sont pas éclairées, plafonnées. D'autres encore ont les murs et le sol lézardés.

Existe-t-il des cafétérias fonctionnelles sur le campus ?

Les cafétérias fonctionnelles sur le campus brillent par leur absence depuis un certain moment. Donc, nous ne pouvons pas parler d'études dans les cafétérias. Généralement, les étudiantes et étudiants vont dans les cafétérias des quartiers qui sont proches de l'université pour déjeuner, dîner, souper. Dans ces cafétérias, l'environnement n'est pas propice aux études. Néanmoins, à certaines occasions les étudiantes et étudiants font des débats sur les actualités politiques du pays et du monde entier dans ces cafétérias. Les étudiantes et étudiants qui sont logé(e)s sur le

campus et celles et ceux qui sont proches du campus universitaire font leurs révisions dans l'enceinte de l'université.

Nous revenons sur la question de logement pour dire que toutes les étudiantes et tous les étudiants ne sont pas logé(e)s sur le campus. En effet, le nombre de places est très réduit. Le peu de logements existant est destiné aux étudiantes et étudiants les plus performant(e)s qui formulent des demandes d'hébergement sur le campus.

Est-ce qu'il y a des activités culturelles et sportives sur le campus ?

Oui, il y a des activités culturelles et sportives sur le campus. Les étudiantes et étudiants participent à des conférences qui sont organisées par l'université et par d'autres organismes de la place. D'autres étudiantes et étudiants ont des clubs culturels. Par exemple, à la Faculté de lettres et sciences sociales, il y a le club William Sassine. D'autres encore font des reportages sportifs à l'occasion des compétitions sportives organisées entre les facultés de l'université. D'autres pratiquent les arts martiaux, le basket, etc. D'autres encore font de la presse écrite.

CHAPITRE VI : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Comme son titre l'indique, ce chapitre porte sur la présentation et l'interprétation des résultats. Il est structuré en neuf points qui portent chronologiquement sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiant(e)s, le nombre de redoublements à l'université, le temps mis pour se rendre à l'université, l'option à l'université, le relevé de notes, la performance scolaire et le sexe, la catégorie socioprofessionnelle et le niveau d'instruction des parents, les stratégies d'action.

6.1. CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES ÉTUDIANT(E)S

Les filles enquêtées sont au nombre de 36 (soit 24% de l'échantillon). Alors que les garçons enquêtés sont au nombre de 114 (soit 76% de l'échantillon). Selon l'âge, les enquêté(e)s qui ont un âge compris entre 25 et 27 ans représentent 60%. Ce pourcentage est réparti à part égale entre ceux et celles qui ont 25 (20%) ans ou 26 (20%) ans ou 27 (20%) ans. Cette tranche d'âge constitue l'essentiel de la population enquêtée. Elle est suivie par les personnes âgées de 24 ans (10,7%) et de celles âgées de 30 à 34ans (10,7%). Les personnes âgées de 28 ans représentent 10%. Celles qui sont âgées de 29 ans représentent 3,3% contre 2,7% pour celles âgées de 23 ans. Sont de manière équitable au bas de l'échelle les personnes âgées de 35 à 39 ans (1,3%) et celles âgées de 40 ans et plus (1,3%).

Du point de vue du statut matrimonial, il faut noter que la majorité écrasante des personnes enquêtées sont des célibataires (92,7). Celles qui sont mariées ne représentent 7,3%.

Tableau 3 : Répartition des enquêté(e)s selon le statut matrimonial

Statut matrimonial	Effectifs	Pourcentages
Célibataire	139	92,7
Marié	11	7,3
Total	150	100

Au volet appartenance ethnique, les peuls sont les plus nombreux à l'Université de Conakry (29,3%). Cette ethnie est suivie à part égale par les malinké (24,7%) et l'ethnie forestière (24,7%). Les personnes qui s'identifient comme soussou constituent 14% contre celles qui se réclament d'une ethnie étrangère (7,3%).

Tableau 4 : Répartition des enquêté(e)s par groupe ethnique

Groupe ethnique	Effectifs	Pourcentages
Soussou	21	14,0
Peul	44	29,3
Malinké	37	24,7
Forestière	37	24,7
Ethnie étrangère	11	7,3
Total	150	100

Les personnes enquêtées sont issues, à part inégale, des options disponibles au lycée. Elles proviennent à 63,3% des sciences sociales, à 25,3% des sciences expérimentales et à 11,3% des sciences mathématiques. (56,7%) des étudiant(e)s enquêté(e)s ont obtenu leur baccalauréat à l'intérieur du pays contre 38,7% à Conakry et 4,7% à l'extérieur de la Guinée.

Tableau 5 : Répartition des enquêté(e)s selon la série d'options au lycée

Option au lycée	Effectifs	Pourcentages
Sciences sociales	95	63,3
Sciences expérimentales	38	25,3
Sciences mathématiques	17	11,3
Total	150	100

64% de ces étudiant(e)s sont orienté(e)s en à la faculté de Lettres et sciences humaines. Le reste (36) des étudiant(e)s est orienté à la faculté de médecine-pharmacie-odontostomatologie.

6.2. NOMBRE DE REDOUBLEMENTS À L'UNIVERSITÉ

Tableau 6 : Nombre de redoublements à l'université

Désignation	Effectifs	Pourcentages
Aucun redoublement	117	78,0
Redoublement	29	19,3
Triplement	4	2,7
Total	150	100,0

Dans l'ensemble, 78% des étudiantes et étudiants enquêté(e)s déclarent qu'ils ou elles n'ont jamais redoublé ou triplé à l'université. Par contre 19,3% déclarent avoir redoublé au moins une fois. Tandis que 2,7% ont triplé.

Les redoublements varient à l'Université de Conakry en fonction de plusieurs variables. Selon les options des personnes enquêtées, ont redoublé au moins une fois en géographie, deux personnes sur 13 personnes ; en langue anglaise, six personnes sur un effectif de 19 personnes ; en lettres modernes, six personne sur neuf ; en journalisme, quatre personne sur six ; en philosophie, une personne sur huit ; en histoire, deux personnes sur 17 ; en stomatologie, une personne sur cinq ; en

pharmacie, trois personnes sur 11 et enfin en médecine, huit personnes sur 38.

Par contre les 19 personnes enquêtées sur 19 en sociologie et les cinq personnes enquêtées sur cinq en langue arabe ont déclaré aucun redoublement à l'Université de Conakry.

Tableau 7 : Nombre de redoublements à l'université selon les options des enquêté(e)s à l'université

Option à l'université		Nombre de redoublement à l'université			Total
		Aucun	Redoublement	Triplement	
Option à l'université	géographie	11	1	1	13
	anglais	13	6		19
	Lettres modernes	3	6		9
	journalisme	2	4		6
	langue arabe	5			5
	philosophie	7	1		8
	histoire	15	2		17
	sociologie	19			19
	stomatologie	4	1		5
	pharmacie	8	3		11
	médecine	30	5	3	38
Total		117	29	4	150

Tableau 8 : Option au lycée et nombre de redoublements à l'université

Option au lycée		Nombre de redoublements à l'université			Total
		aucun	redoublement	Triplement	
Option au lycée	sciences sociales	75	19	1	95
	sciences expérimentales	30	8		38
	sciences mathématiques	12	2	3	17
Total		117	29	4	150

En fonction de la variable portant sur les options au lycée, le taux de redoublement est inégalement réparti. En effet, ont redoublé au moins une fois, en sciences sociales, 20 personnes enquêtées sur 95 ; en sciences expérimentales, huit personnes enquêtées sur 30 ; en sciences mathématiques, cinq personnes enquêtées sur 17.

S'agissant du redoublement à l'Université de Conakry par rapport à la variable lieu d'obtention du baccalauréat seconde partie, sur 58 personnes enquêtées qui ont obtenu leur baccalauréat seconde partie à Conakry, sept personnes ont redoublé au moins une fois. Parmi les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat seconde partie à l'intérieur du pays, 22 personnes sur 85 ont redoublé au moins une fois. Quant aux personnes enquêtées qui ont obtenu leur baccalauréat seconde partie à l'extérieur du pays, quatre personnes enquêtées sur sept sont des redoublantes.

Tableau 9 : Nombre de redoublements à l'université selon le lieu d'obtention du baccalauréat seconde partie

		Nombre de redoublement à l'université			Total
		aucun	redoublement	Triplement	
Lieu d'obtention bac2	Conakry	51	7		58
	Intérieur	63	21	1	85
	Extérieur du pays	3	1	3	7
Total		117	29	4	150

La distance physique qui sépare les domiciles des étudiantes et étudiants de l'université a une influence sur la réussite scolaire. Le croisement de cette variable

avec la variable taux de redoublement dans le ci-dessous explique la corrélation statistique cette influence. En effet, le taux de redoublement est plus bas chez les étudiantes et étudiants qui font moins de 60 minutes et plus pour se rendre à l'université.

Tableau 10 : Distance et taux de redoublement à l'université

		Nombre de redoublement à l'université			Total
		aucun	redoublement	Triplement	
Distance	de 2 à 29 minutes	37	7	2	46
	de 30 à 59	48	8	1	57
	60 minutes et plus	32	14	1	47
Total		117	29	4	150

6.3. TEMPS MIS POUR SE RENDRE À L'UNIVERSITÉ

Tableau 11 : Répartition des enquêté(e)s selon temps mis pour se rendre à l'université

Désignation	Effectifs	Pourcentages
de 2 à 29 minutes	46	30,7
de 30 à 59	57	38,0
60 minutes et plus	47	31,3
Total	150	100

Nous avons estimé en minutes le temps que les étudiant(e)s utilisent pour se rendre à l'Université de Conakry dans le cadre de leurs cours. En effet, ceux et celles qui font 60 minutes et plus pour se rendre à l'université représentent 31,3% des enquêté(e)s. 30,7% des étudiant(e)s font 2 à 29 minutes pour se rendre à l'université et 38% font 30 à 59 minutes pour se rendre à l'université. Cette variable a tant soi peu une certaine influence sur la performance scolaire des étudiantes et étudiants. En effet,

son croisement avec la variable performance scolaire ou moyenne obtenue par les étudiantes et étudiants donne les résultats suivants. Sur les 46 étudiant(e)s qui font deux à 29 minutes pour se rendre à l'université, 17 étudiant(e)s ont obtenu une moyenne qui varie entre 5 et 5,99. 27 étudiant(e)s ont obtenu une moyenne qui varie 6 et 6,99 ; 2 étudiant(e)s. Ont obtenu une moyenne de 7 et plus sur 10, 2 étudiant(e)s. Par contre sur un effectif de 57 étudiant(e)s qui font 30 à 59 minutes pour se rendre à l'université, 29 contre 26 et 2 sont respectivement celles et ceux qui ont une moyenne de 5 à 5,99 ; 6 à 6,99 ; 7 et plus sur 10. S'agissant des étudiant(e)s qui font 60 minutes et plus pour se rendre à l'université, 32 étudiant(e)s ont obtenu une moyenne de 5 à 5,99 sur 10 contre 15 étudiant(e)s qui ont obtenu une moyenne de 6 à 6,99 sur 10.

Ici, nous nous rendons aisément compte que les étudiantes et étudiants qui ont une meilleure performance sont celles et ceux qui parcourent moins de distance avant de se rendre à l'université. Le taux de performance est plus bas chez les étudiants qui 60 minutes et plus avant de se rendre à l'université.

Tableau 12 : Temps mis pour se rendre à l'université et performance scolaire

		Moyenne universitaire			Total
		5 à 5,99	6 à 6,99	7 et plus	
Temps mis pour se rendre à l'université	de 2 à 29 minutes	17	27	2	46
	de 30 à 59	29	26	2	57
	60 minutes et plus	32	15		47
Total		78	68	4	150

6.4. OPTION À L'UNIVERSITÉ

Tableau 13 : Répartition des enquêté(e)s selon leur option à l'université

Options	Effectifs	Pourcentages
Géographie	13	8,7
Anglais	19	12,7
Lettres modernes	9	6,0
Journalisme	6	4,0
langue arabe	5	3,3
Philosophie	8	5,3
Histoire	17	11,3
Sociologie	19	12,7
Stomatologie	5	3,3
Pharmacie	11	7,3
Médecine	38	25,3
Total	150	100

Plus de la moitié des enquêté(e)s proviennent de la Faculté des lettres et sciences humaines (64%). De ces 64% des étudiant(e)s, 12,7% font la langue anglaise comme option. C'est le même pourcentage pour les étudiant(e)s qui font sociologie. Après les deux, viennent par ordre d'importance numérique les étudiant(e)s qui sont en histoire (11,3%), en géographie (8,7%), en lettres modernes (6%), en philosophie (5,3%), en journalisme (4%) et en langue arabe (3,3%).

Par contre les étudiant(e)s de la Faculté de médecine-pharmacie-odontostomatologie ont une représentativité égale à 36%. Parmi ces 36% des étudiant(e)s, 25,3% font médecine, 7,3% font pharmacie et 3,3% font odontostomatologie.

6.5. RELEVÉ DE NOTES

Tableau 14 : Répartition des enquêté(e)s en fonction du relevé de notes

Relevé de notes	Effectifs	Pourcentages
5 à 5,99	78	52,0
6 à 6,99	68	45,3
7 et plus	4	2,7
Total	150	100

Il s'agit de la moyenne du relevé de notes de la première, de la deuxième et de la troisième années de l'université des étudiantes et étudiants qui ont été enquêté(e)s. Actuellement ces étudiantes et étudiants se trouvent en quatrième année de l'université. En fonction de ce relevé, nous avons catégorisé les étudiantes et étudiants en trois groupes. La première catégorie est composée d'étudiant(e)s dont la moyenne du relevé de notes varie entre 5 et 5,99 sur 10. Ce sont les étudiant(e)s les moins performant(e)s. Ils/elles sont les plus nombreux parce que leur taux est de 52,%. La deuxième est constituée d'étudiant(e)s dont la moyenne du relevé de notes est comprise entre 6 et 6,99 sur 10. Du point de l'importance numérique ces étudiant(e)s viennent en deuxième position car leur taux est de 45,3%. Enfin la troisième catégorie rassemble les étudiant(e)s dont la moyenne du relevé de notes est de 7 et plus sur 10. Ce sont les plus performant(e)s mais les moins nombreux 2,7%.

Tableau 15 : Sexe des enquêté(e)s et relevé de notes

		Relevé de notes			Total
		De 5 à 5,99	De 6 à 6,99	7 et plus	
Sexe	masculin	61	50	3	114
	féminin	17	18	1	36
Total		78	68	4	150

Selon le sexe, 17 filles contre 61 garçons ont obtenu une moyenne qui varie entre 5 et 5,99 sur 10 ; 18 filles contre 50 garçons ont obtenu une moyenne allant de 6 à 6,99 sur 10 ; enfin une fille contre trois garçons ont obtenu une moyenne de 7 et plus sur 10.

6.6. PERFORMANCE SCOLAIRE ET SEXE

La plupart des recherches montrent que non seulement les filles sont moins nombreuses dans les systèmes scolaires mais aussi que celles qui y tendent à performer moins bien que les garçons. Notre recherche sur les inégalités de réussite scolaire à l'Université de Conakry ne fait pas exception à la règle en ce qui concerne les inégalités d'accès. En effet, dans cette université, l'effectif des garçons dépasse de loin celui des filles. Par exemple en 2000, sur un effectif global de 7 318 étudiant(e)s, il n'y avait que 1 083 filles soit 14,79% contre 85,21% chez les hommes. Dans une sous population de 442, l'effectif des filles ne passe pas 100. Selon cette appartenance sexuelle, 17 filles sur 36 (soit moins de la moitié) contre 61 garçons sur 114 (soit plus de la moitié) ont obtenu une moyenne qui varie entre 5 et 5,99 ; 18 filles sur 36 contre 50 garçons sur 114 ont obtenu une moyenne allant de 6 à 6,99 ; enfin une fille sur 36 contre trois garçons ont obtenu une moyenne de 7 et plus. Ce qui implique que les

filles performent mieux que les garçons. Des études faites au Niger aboutissent aux mêmes conclusions. En effet, Duru-Bellat et Jarousse (1989) dans une étude faite au Niger expliquent que le niveau de performance au test était plus élevé pour les filles. En revanche les études de Mingat et Jarousse (1989) au Togo, d'Adeyami (1989) au Nigeria, d'Ouédraogo (1989) au Burkina Faso et de Diambomba et *al.* (1996) au Congo ont révélé le contraire.

Cependant, la nature de la relation est différente dans les études portant sur les classes à sexe unique. Par exemple au Nigeria Lockhed et Lee (*cit. in.* Diambomba et *al.* 1996) ont trouvé que les niveaux de performance des filles tendaient à être élevés lorsque celles-ci étaient dans les classes à sexe unique (filles seulement) que quand elles étaient dans les classes mixtes (filles et garçons). À l'inverse, les garçons connaissaient des résultats plus faibles quand ils étaient dans les classes à sexe unique (garçons seulement) que les classes mixtes. D'après ces auteurs, les niveaux élevés de performance des filles pourraient s'expliquer par la taille relativement moins grande des classes des filles ; mais comme dit Adeyami (1989), c'est aussi probablement parce que les enseignants ont des attentes plus élevées pour les filles que pour les garçons. Par ailleurs, on reconnaît aussi que les parents tendent à avoir beaucoup moins d'ambition pour les filles que pour les garçons (Jarousse et Mingat, 1989 ; Adeyami, 1989).

6.7. CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DES PARENTS⁶

Ce point est composé de deux sous-points. Le premier aborde la catégorie socioprofessionnelle des pères. Le deuxième sous-point quant à lui traite de la catégorie socioprofessionnelle des mères.

6.7.1. CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DES PÈRES

L'origine sociale des pères des étudiantes et étudiants enquêté(e)s est dominée par la catégorie des salariés cadres des secteurs public, privé et mixte (26,7%). Cette catégorie est suivie de près de celles des professions commerciales et libérales (22,7%), puis des employés du public, privé et mixte (22%). Les fils et filles qui ont des personnes qui exercent des activités agricoles et autres (19,3%), d'ouvriers et artisans (9,3%) forment le reste des effectifs.

Tableau 16 : Profession des pères

Profession	Effectifs	Pourcentages
Commerce et profession libérale	34	22,7
cadre du public, privé et mixte	40	26,7
employé du public, privé et mixte	33	22,0
agriculteur, planteur, pêcheur et autres	29	19,3
ouvrier et artisan	14	9,3
Total	150	100

⁶ En l'absence d'une nomenclature des professions imposée par les autorités accréditées à cette fin et largement partagée par la communauté des chercheurs, il a été décidé, dans le cadre de cette recherche, une classification sociologiquement pertinente et qui ne heurte pas le bon sens. C'est sur cette base qu'il a été nécessaire de construire quatre rubriques : ceux qui vivent d'un salaire, d'un revenu indépendant mais urbain (les professions libérales), ceux qui vivent des activités agricoles et autres. Au niveau de ceux qui vivent d'un salaire, il a été décidé d'introduire une classification sur la base de la position institutionnelle, du niveau d'instruction et du revenu estimable. Sur cette base, les salariés ont été, par exemple, dispersés dans trois rubriques : cadres, employé(e)s et ouvrier(e)s. Par exemple, un enseignant de niveau universitaire est rangé dans la catégorie des cadres alors que qu'un autre enseignant de niveau primaire ou secondaire est rangé dans la catégorie des employés.

Tableau 17 : Profession des pères et performance scolaire

Profession des pères		Performance scolaire			Total
		De 5 à 5,99	De 6 à 6,99	7 et plus	
	commerce et profession libérale	18	14	2	34
	cadre du public, privé et mixte	19	21		40
	employé du public, privé et mixte	14	18	1	33
	agriculteur, planteur, pêcheur et autres	19	10		29
	ouvrier et artisan	8	5	1	14
Total		78	68	4	150

Le croisement de cette variable avec la variable performance scolaire nous donne les résultats suivants. Plus de la moitié c'est-à-dire 21 enfants de cadres sur 40 contre 16 enfants de commerçants ou de professions libérales sur 34 ; 19 enfants d'employés sur 33 (donc plus de la moitié) ; 10 enfants d'agriculteurs ou planteurs ou pêcheurs ou autres professions sur 28 (moins de la moitié) ; 6 enfants d'ouvriers sur 8 (plus de la moitié) et 1 enfant des personnes qui exercent d'autres professions sur 1 ont obtenu une moyenne de 6-6,99 ou de 7 et plus. Pour le cas spécifique de la moyenne 7 et plus, il faut noter que ce sont les enfants d'employés, d'ouvriers et de commerçants ou de professions libérales qui ont une telle moyenne. En effet, sur les 4 enfants qui ont obtenu une telle moyenne, 2 sont des enfants de commerçants ou de professions libérales ; les 2 autres sont respectivement des enfants d'ouvriers et d'autres professions à par égale. De tout ce qui précède, nous pouvons dire que les moins performants sont les enfants d'agriculteurs ou de planteurs ou de pêcheurs ou autres professions. C'est dire que le statut économique du père a une influence sur la

performance scolaire des enfants. Après eux viennent les enfants des ouvriers. Ils sont suivis par ordre de croissance par les enfants de pères commerçants ou de professions libérales ; de cadres et d'employés. Ces résultats s'apparentent quelque peu à ceux d'une étude effectuée au Togo chez les élèves de dernière année du niveau primaire Lawon (*cit. in*. Diambomba et *al.* 1986 : 44). Dans ce cas, le statut socioéconomique du père qui s'est révélé en relation importante avec les résultats aux tests d'acquisitions. Cependant, les résultats des recherches de Heyneman et William (1976) disent le contraire. En effet, dans une étude effectuée en Ouganda, cet auteur avait trouvé que contrairement à ce qui était observé dans les pays industrialisés, les variables reliées à l'origine socioéconomique avaient moins d'influence sur les résultats scolaires des élèves que celles reliées à l'école. Dans notre étude, nous constatons que 6 enfants d'ouvriers ou artisans sur 8 ont une performance scolaire élevée. Ces enfants ont obtenu une moyenne d'au moins égale ou supérieure à 6 sur 10. D'autres études présentent des résultats contradictoires. En effet, la profession du père était sans effet significatif sur les résultats des élèves chez Orivel et Pérot (1988). Celui-ci était négatif dans les études de Mingat et Jarousse (1989) au Togo et au Congo mais positif dans celles de Duru-Bellat et Jarousse (1989) au Nigeria.

6.7.2. CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DES MÈRES

Pour l'essentiel, les mères des étudiantes et étudiants enquêté(e)s sont des ménagères (50%). 18% parmi les étudiantes et étudiants enquêté(e)s déclarent une mère de commerce et/ou de profession libérale. Les mères salariées se répartissent entre les employées du public, privé ou mixte (14,7%), les cadres du public, privé ou mixte (10%). Les mères ouvrières et artisanes ne sont pas numériquement importantes

comparativement aux autres catégories socioprofessionnelles (7,3).

Tableau 18 : Profession des mères

Profession	Effectifs	Pourcentages
Ménagère	75	50,0
Commerce et profession libérale	27	18,0
Cadre du public, privé et mixte	15	10,0
employée du public, privé et mixte	22	14,7
Ouvrière et artisane	11	7,3
Total	150	100,0

Tableau 19 : Profession des mères et performance scolaire

Profession des mères		Performance scolaire			Total
		De 5 à 5,99	De 6 à 6,99	7 et plus	
Profession des mères	ménagère	54	19	2	75
	commerce et profession libérale	8	18	1	27
	cadre du public, privé et mixte	4	10	1	15
	employée du public, privé et mixte	8	14		22
	ouvrière et artisane	4	7		11
Total		78	68	4	150

En fonction de la catégorie socioprofessionnelle des mères, sur un effectif de 150 étudiantes et étudiants enquêté(s), près de la moitié c'est-à-dire 72 étudiantes et étudiants soit 48% ont une moyenne qui varie 6 et 7 sur 10. De ces 48% d'étudiantes et d'étudiants, 7,33% de filles et de fils de mères cadres sur 10% (2,66% ont obtenu une moyenne de 5 à 5,99) ; 12,66% de filles et fils de mères commerçantes ou de professions libérales sur 18% (5,33% ont une moyenne de 5 à 5,99) ; 9,33% de filles et de fils de mères employées sur 14,66% (5,33% ont obtenu une moyenne de 5 à

5,99) ; 4,66% de filles et fils de mères ouvrières ou artisanes sur 7,33% (2,66% ont obtenu une moyenne de 5 à 5,99) ; 14% de filles et de fils de mères ménagères sur 50% (36% ont obtenu une moyenne de 5 à 5,99), ont obtenu une moyenne de 6 à 7.

Ici les inégalités de réussite scolaire apparaissent clairement. En effet, les filles et fils les moins performant(e)s sont celles et ceux des ménagères. Par contre les plus performant(e)s sont les filles et fils de mères cadres. Ces filles et fils sont suivi(e)s à part égale par celles et ceux de mères employées et de mères ouvrières ou artisanes. Ce qui implique que l'origine sociale des mères et plus précisément la catégorie socioprofessionnelle des mères à une incidence très significative sur la performance scolaire. Des études faites dans d'autres pays par d'autres chercheurs aboutissent à peu près aux mêmes conclusions. En Afrique du Sud par exemple, le chercheur Cherian (*cit. in. Diambomba et al. 1986 : 44*), s'est intéressé à la relation entre le niveau le niveau de revenu des parents et la performance scolaire des enfants ; cette étude a révélé une relation positive entre le niveau de performance scolaire des filles et des garçons provenant de ménages de faible niveau socioéconomique et le revenu du père et de la mère. La relation était également positive entre le revenu familial et le niveau de performance des garçons provenant de ménages de niveau socioéconomique élevé.

Il existe une correspondance entre modes d'expression cognitive et la structure de classes, qui retentit sur la réussite et plus généralement sur les conduites scolaires et sociales de l'individu. Bernstein part de la conclusion à laquelle ont abouti un grand nombre de recherches, notamment la recherche selon laquelle le niveau linguistique est indépendant du potentiel intellectuel mesuré par les tests chez les enfants issus de

la classe ouvrière. La différence résulte presque entièrement de l'existence de deux langages, chacun étant typique d'une classe sociale ; l'un formel, utilisé par les individus appartenant à la classe bourgeoise, est riche en qualifications personnelles et individuelles ; sa forme implique des ensembles d'opérations logiques, avancées, langage pour l'intensité, le ton et d'autres moyens d'expression non verbaux, bien qu'importants, ne prennent qu'une place secondaire ; l'autre public, propre aux individus appartenant à la classe ouvrière où l'accent est mis sur des termes émotifs, emploie un symbolisme concret, descriptif, tangible et visuel dont la nature tend à limiter l'expression de celui-ci est opéré par des moyens non verbaux : gestes, expressions corporelles, changements et variations dans le ton de la voix, en un mot, par ce que Bernstein appelle « le symbolisme expressif » Bernstein (*cit. in* Cherkhaoui 1999 : 61-62).

6.8. NIVEAU D'INSTRUCTION DES PARENTS

Tout comme le point sept, cette partie comporte aussi deux sous-points. Le premier est relatif au niveau d'instruction des pères. Le deuxième sous-point examine le niveau d'instruction des mères.

6.8.1. NIVEAU D'INSTRUCTION DES PÈRES

Tableau 20 : Niveau d'instruction des pères

Niveau	Effectifs	Pourcentages
Analphabète	55	36,7
Primaire	14	9,3
Secondaire	15	10,0
professionnel	27	18,0
universitaire	39	26,0
Total	150	100

36,7% des enquêté(es) déclarent un père analphabète et 63,3% déclarent un père scolarisé. De ces 63,3%, 26% déclarent un père ayant un niveau d'instruction universitaire, 18% un niveau d'instruction de type professionnel, 10% un niveau d'instruction de type secondaire et 9,3% un niveau d'instruction primaire.

6.8.2. NIVEAU D'INSTRUCTION DES MÈRES

Tableau 21 : Niveau d'instruction des mères

Niveau	Effectifs	Pourcentages
Analphabète	85	56,7
Primaire	11	7,3
Secondaire	16	10,7
professionnel	23	15,3
universitaire	15	10,0
Total	150	100

56,7% des étudiantes et étudiants enquêté(e)s ont des mères analphabètes. Les autres c'est-à-dire les 43,3% ont des mères qui ont été scolarisées. 7,3% de ces 43,3% mères scolarisées ont un niveau d'instruction primaire contre 10,7% des enquêté(e)s ayant des mères de niveau d'instruction secondaire, 15,3% de niveau d'instruction de type professionnel et 10% de niveau d'instruction universitaire. Cette variable croisée avec la variable relevé de notes des étudiantes et étudiants, nous donnent les résultats ci-dessous.

Tableau 22 : Niveau d'instruction des mères et performance scolaire

		Niveau d'instruction des mères					Total
		analphabète	primaire	secondaire	professionnel	universitaire	
Performance scolaire	De 5 à 5,99	52	6	6	11	3	78
	De 6 à 6,99	30	5	10	12	11	68
	7 et plus	3				1	4
Total		85	11	16	23	15	150

Il faut noter que sur un total de 150 participantes et participants enquêté(e)s, il n'y a que 72 participantes et participants qui ont eu une moyenne qui oscille entre 6 et

7 sur 10 soit 48%. La physionomie de ces 48% se présente de la manière suivante. Le taux de représentativité des participantes et participants qui ont des mères universitaires est de 8% sur 10. Celui des participantes et participants qui ont des mères ayant un niveau d'instruction de type secondaire est de 6,66% sur 10,66%. 8% sur 15,33% constituent le taux des participantes et participants qui ont des mères ayant un niveau d'instruction de type professionnel. La part des participantes et participants ayant des mères de niveau d'instruction de type primaire est de 3,33% sur 7,33%. Tandis que celle des participantes et participants ayant des mères analphabètes est de 22% sur 56%.

Une lecture de ces résultats montre que plus le niveau d'instruction des parents et particulièrement des mères est élevé plus le taux de performance scolaire est important, et plus le niveau d'instruction des parents est bas, plus le taux de performance scolaire est bas. En effet, Diambomba et *al.* (1986) ont montré que au Congo que c'est la maman qui affectait le plus les résultats scolaires des enfants. C'est aussi ce que l'on trouve dans l'étude d'Ouédraogo (1989) au Burkina Faso. Ce résultat n'est pas étonnant. En effet, c'est avec la maman que les enfants de bas âge ont plus de contacts. Des résultats comparables ont été obtenus dans les études provenant des pays anglophones. En Afrique du Sud, Jubber (1988) s'est intéressé à l'effet des variables reliées au milieu familial sur les résultats scolaires. D'après ces résultats, ces variables se classent comme suit, par ordre décroissant, en fonction de l'importance de leur apport à la variation dans les niveaux de performance des élèves : l'attente des parents ; l'importance de la lecture extrascolaire ; le niveau d'éducation de la mère maternelle et du père ; la lecture à haute voix faite à l'enfant d'âge scolaire et préscolaire et la structure familiale. C'est pourquoi Bourdieu et Passeron (1971)

disent que l'école ne fabrique pas les inégalités mais les dissimule. De ce point de vue, les auteurs de cette théorie, (Bourdieu, 1979; Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; Bisiret, 1974; Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 1993) mettent souvent en rapport direct les divisions sociales et les divisions scolaires. C'est dans ce cadre qu'il faut situer la lecture culturaliste de la réussite scolaire. L'interaction entre un facteur interne à l'école (un certain type de culture scolaire) et un certain facteur externe à celle-ci (un certain type de culture familiale), est au principe de chances très inégales de réussite ou d'échec à chaque niveau en fonction de la classe d'origine. Le rôle des facteurs culturels est déterminant des deux côtés (famille et école). Mais dans les deux cas, il faut entendre le terme « culture » au sens large du terme. Du côté de la famille, il faut comprendre le « capital culturel » comme les diplômes des parents, bibliothèque familiale, pratiques « cultivées », mais aussi les habitudes, l'hétérocléisme familial et en particulier les espérances en matière scolaire (l'importance des projets scolaires, le degré de confiance accordé à l'école, etc.).

6.9. STRATÉGIES D'ACTION

Notre analyse de la situation suggère deux types d'actions. La première action doit s'inscrire dans le long terme et doit viser à augmenter les inscriptions des filles au primaire et surtout à réduire les échecs et les abandons. Il doit viser à augmenter l'accès des filles au supérieur ; augmenter l'accès des filles et fils des personnes qui pratiquent l'agriculture, bref des filles et fils de pauvres. La seconde porte sur des mesures concrètes et immédiates qui pourraient améliorer la représentativité des femmes, des enfants des pauvres, des analphabètes, des milieux ruraux dans les effectifs scolaires.

1. L'amélioration des effectifs féminins et masculins des personnes qui pratiquent l'agriculture, qui vivent dans les milieux ruraux, des analphabètes dans nos institutions universitaires est une œuvre de longue haleine. L'effort devra porter autant sur le volume des inscriptions au primaire que sur les échecs et les abandons.

2. Des données actuelles sur la scolarisation des filles suggèrent que les échecs et les abandons affectent particulièrement les filles. Pour remédier à cette situation, il faut améliorer l'efficacité interne de l'enseignement élémentaire et secondaire. Mais on pourrait aussi remplacer le système de promotion annuelle, actuellement en vigueur dans le système éducatif guinéen, par le système de promotion par matière. Avec cette méthode, les élèves des lycées et les étudiants (filles et garçons) ne reprendraient que les cours échoués. On pourrait, avec un tel système, établir une politique d'encadrement et de suivi pour les élèves (filles et garçons) ayant des performances insuffisantes dans certaines matières. Et surtout, cette mesure réduirait considérablement le handicap des filles, le temps. Car au lieu de reprendre une année entière, elles n'auront à reprendre que la matière ou les matières échouées. Cette mesure devrait aussi s'appliquer à toutes et à ceux qui victime de redoublement à l'Université de Conakry. En Guinée, ce sont les filles qui s'occupent essentiellement des travaux domestiques. Ces travaux occupent une bonne partie de leurs temps. Par exemple après l'école, ce sont elles qui font la cuisine, lavent les ustensiles de cuisine, les enfants, etc. Ce qui fait qu'elles ont moins de temps à consacrer à leurs études comparativement aux garçons.

3. Sur le court terme, l'état guinéen devrait supprimer le concours d'accès à l'Université guinéenne et même la première partie du baccalauréat. En regard des données disponibles, la suppression de la première partie du baccalauréat pourrait constituer des gains de 15% au minimum au niveau de l'effectif féminin. La suppression totale du concours pourrait renforcer la présence des femmes mais des enfants de pauvres, d'analphabètes dans l'enseignement supérieur. Le concours est discriminatoire envers les filles, les enfants de pauvres. Le concours occasionne le vieillissement de la population masculine. Ce vieillissement de la population masculine de l'Université engendre des problèmes sociaux. Au moment des études, ces étudiants ont des charges familiales que l'État ne peut ignorer. Et sur le marché de l'emploi, c'est "l'employabilité" de ces produits qui posent problème. Il faut remplacer le système de bourse universel actuel par un système basé sur le besoin réel des étudiant(e)s. Cette formule permettrait de libérer des fonds qui pourraient être utilisés pour accroître l'accessibilité à l'enseignement supérieur pour les femmes et les guinéens issus de famille à revenu modeste (paysans par exemple). Ces fonds pourraient aussi permettre la construction de nouveaux bâtiments sur le campus universitaire devant servir de logements pour les étudiantes et étudiants de l'Université de Conakry. En effet, les résultats de notre recherche montrent que l'un des mobiles des inégalités de réussite scolaire c'est la distance entre les domiciles des étudiant(e)s et l'Université de Conakry. Les étudiantes et étudiants les plus performant(e)s sont en général celles et ceux qui habitent tout près de l'université. C'est dire que l'une des manières de réduire les inégalités de réussite des étudiantes et étudiants est de les loger sur le campus.

4. L'équité en matière d'accès à l'enseignement supérieur devrait supposer en premier lieu le renforcement et, au besoin, la réorientation, des liens avec tous les autres niveaux de l'éducation, en particulier avec l'enseignement secondaire. Les établissements d'enseignement supérieur doivent être considérés comme faisant partie - et doivent aussi s'employer à faire partie - d'un système continu qui commence avec l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire et se poursuit tout au long de la vie, et ils doivent favoriser un tel système. Les établissements d'enseignement supérieur doivent travailler en partenariat actif avec les parents, les écoles, les élèves, les milieux socio-économiques et les collectivités locales. L'enseignement secondaire devrait non seulement préparer des candidats qualifiés à accéder au niveau supérieur en développant la capacité d'apprendre dans de nombreux domaines, mais aussi préparer à la vie active en offrant une formation à une vaste gamme de métiers. Toutefois, l'accès à l'enseignement supérieur devrait rester ouvert, dans toute la mesure du possible, sans distinction d'âge et sans aucune discrimination, à quiconque a mené avec succès à leur terme des études secondaires ou de niveau équivalent ou remplit les conditions d'admission.

5. La diversification des modèles d'enseignement supérieur, des modes et des critères de recrutement est indispensable à la fois pour répondre à la tendance internationale de massification de la demande et pour donner accès à diverses modalités de fournitures des services et d'élargir l'accès à des publics de plus en plus variés, dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie, ce qui suppose que l'on puisse aisément entrer dans le système d'enseignement supérieur et en sortir en permanence.

6. Les décideurs nationaux et institutionnels devraient mettre les étudiants et étudiantes et leurs besoins au centre de leurs préoccupations et les considérer comme des partenaires essentiels et des protagonistes responsables du processus de rénovation de l'enseignement supérieur. Cela devrait comprendre la participation des étudiants et étudiantes aux questions qui intéressent cet enseignement, à l'évaluation, à la rénovation des méthodes pédagogiques et des programmes et, dans le cadre des institutions en vigueur, à l'élaboration des politiques et à la gestion des établissements. Les étudiantes et étudiants ayant le droit de s'organiser et d'assurer leur propre représentation, leur participation à ces questions devrait être garantie.

7. Les services de conseils et d'orientation devraient être développés - en coopération avec les organisations d'étudiantes et d'étudiants - pour faciliter le passage des étudiants du secondaire au supérieur à n'importe quel âge et tenir compte des besoins de catégories de plus en plus variées d'apprenants. En dehors de ceux qui accèdent à l'enseignement supérieur au sortir d'écoles ou d'établissements d'enseignement post-secondaire, il faudrait aussi tenir compte des besoins de ceux qui quittent l'enseignement supérieur et y reviennent au long de leur vie. Un tel soutien est important pour assurer une bonne compatibilité entre étudiants et études.

CONCLUSION

Le but de cette thèse de maîtrise était de comprendre les inégalités de réussite scolaire à l'Université de Conakry. Pour y arriver, notre question de recherche était comment expliquer les inégalités de réussite dans les institutions d'enseignement supérieures de Guinée et plus particulièrement à l'Université de Conakry ? Pour rendre notre question de recherche opérationnelle, nous avons émis l'hypothèse que les inégalités de réussite scolaire résulteraient l'origine sociale des étudiantes et étudiants. Cette origine sociale peut être mesurée à l'aide des déterminants comme le capital culturel, économique, le niveau d'instruction des parents. Des déterminants que le système universitaire (les structures et le corps enseignant) sait reconnaître et capitaliser à travers son système de sélection-gratification (les évaluations).

Au cours de cette étude, nous avons été amenés à faire une revue de la littérature pour permettre une meilleure compréhension de notre travail. Nous avons ainsi fait la recension de quelques études effectuées à travers le monde sur les inégalités de réussite scolaire puis nous avons regroupé les différentes positions en trois approches : l'approche de "l'école efficace", l'approche contextuelle et l'approche « externaliste » ou néolibérale. La première est particulièrement présente dans le monde anglo-saxon, et met en évidence les « effets-écoles », et les « effets-classes » sur l'apprentissage (Cousin, Cruillemet, Dubet et Cousin, 1993 ; Bressoux,1995). La seconde identifie l'école à un appareil idéologique de la classe dominante, met les divisions scolaires en rapport avec les divisions sociales.

Pour les culturalistes, Clerc et Truchot (*cit. in.* Diallo, 1996), la performance scolaire et donc la réussite scolaire, dépend surtout du capital culturel des parents. La

troisième approche rapporte les inégalités présumées de l'école à des subcultures de classes, à des systèmes de valeurs constatés : cultures de l'effort, goût de réussite.

Au plan méthodologique, la démarche adoptée est la recherche documentaire ou bibliographique et l'enquête par questionnaire, notamment l'enquête par quotas. La recherche documentaire concernait les documents comme les ouvrages, les revues, les articles, les rapports, les mémoires, les thèses et les annuaires statistiques qui étaient en rapport avec le thème de recherche.

Après présentation, interprétation et analyse des données, nous arrivons à la conclusion que les inégalités de réussite scolaire sont effectivement en rapport avec l'origine sociale des élèves.

Par cette recherche, nous avons voulu participer à la compréhension du phénomène d'inégalités de réussite scolaire à l'Université de Conakry en identifiant les différents éléments qui favorisent cet état de fait. Ce travail devrait permettre d'entreprendre d'autres études dans ce domaine pour mieux saisir les différents canaux qui mènent aux inégalités de réussite scolaire à l'Université de Conakry et d'en saisir toutes les implications. Il y a en effet plusieurs autres aspects de cette réalité qui n'ont pas été considérés dans cette thèse. Une étude des inégalités de réussite scolaire devrait, par exemple, aborder la question des inégalités d'accès en général et en particulier celles des filles dans les universités guinéennes. Une étude complémentaire qui prendrait en compte ces éléments serait pertinente.

La réflexion que nous faisons des inégalités de réussite scolaire à l'Université

de Conakry est que le déterminant origine sociale des élèves à lui seul ne permet pas d'expliquer toutes les inégalités de réussite. Cette recherche permet par exemple de dire qu'en plus de ce déterminant, il faut prendre en compte d'autres déterminants comme le sexe, la distance physique entre l'école et les domiciles des étudiant(e)s pour mieux expliquer les inégalités. Donc, toute explication des inégalités de réussite scolaire doit tenir compte de la combinaison de plusieurs déterminants.

BIBLIOGRAPHIE

Abrami, P. C. 1996. *L'apprentissage coopératif, théorie, méthodes, activités*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire). 1989. *Les échecs dans l'enseignant supérieur*. Burundi : Université de Burundi.

Adeyami, M. A. 1989. « Cognitive Styles and Achievement in Science. » *International Journal of Educational Development*, Vol. IX, No. 4, pp. 283-297.

Amyotte, L. 1996. *Méthodes quantitatives : applications à la recherche en sciences humaines*. Ottawa : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Bah, M. D. 2000. *Les migrations en Guinée*. Rapport du ministère du plan et de la coopération, Conakry.

Bamba, A. 2002. *Éducation des filles et la question de leur accès dans les institutions d'enseignement supérieur en Guinée*. Mémoire de licence. Université de Franche-Comté : Besançon.

Barry, A. A. B. 2000. *Les violences collectives en Afrique: le cas guinéen*. Paris : L'Harmattan.

Barry, A. A. B. et al. 2000. *Profil des étudiants de première année de l'Université de Conakry (année universitaire 1999-2000)*. Rapport d'étude de l'Observatoire de la population étudiante et sur l'insertion socioprofessionnelle des diplômés. Université de Conakry.

Baudelot, C. et Establet, R. 1975. *L'école primaire divise*. Paris : Maspéro.

Baudelot, C. et Establet, R. 1992. *Allez les filles*. Paris : Édition du Seuil.

Bisiret, N. 1974. *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris : Presses Universitaires de Paris.

Boudon, P., Cuin, C. H. et Massot, H. 2000. *L'axiomatique de l'inégalité des*

chances. Québec : Presses de l'Université Laval/Paris : L'Harmattan.

Boudon, R. 1985. *L'inégalité des chances, l'immobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Hachette.

Bourdieu, P. 1979. *La distinction*. Paris : Editions Minuit.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. 1971. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Bressoux, P. 1995. "Les effets de contexte scolaires sur les acquisitions des élèves : effet-école effet-classe en lecture" *Revue française de sociologie*, Vol., XXXIV, No. 2, pp. 273-274.

Cherkhaoui, M. 1979. *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cherkhaoui, M. 1999. *Sociologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Crahay, M. et al. 1996. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

Cruillemet, J.P., Dubet, F. et Cousin, O. 1993. « Les mobilisations des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. » *Revue française de sociologie*, volume XXX, No. 2, pp. 235-256.

De Queiroz, J. M. 1995. *L'école et ses sociologies*. Ouvrage publié sous la direction de François de Singly. Paris : Nathan.

Déblé, T. 1971. *La déperdition scolaire, un problème mondial*. Paris : UNESCO.

Diambomba, M. et al. 1996. *Les déterminants de la réussite scolaire au Congo. Enquête sur les causes du faible rendement de l'enseignement primaire congolais*, GERPS/CONFEMEN (Rapport d'études).

Diallo, A. G. *et al.* 1987. *Géographie de la Guinée et de l'Afrique*. Paris : Hatier.

Diallo, B. B. 1996. *Les abandons scolaires des collégiennes de Guinée : le cas du collège de Donka*. Mémoire de DEA, Université de Rennes, France.

Diallo, M. P. 2001. *Le redoublement scolaire à Conakry : Cas de l'école primaire de Donka*. Mémoire de licence, Université de Conakry.

DNS (Direction nationale de la statistique). 1996. *Répartition des ménages ordinaires et de la population administrative par subdivision administrative*. Conakry.

DNS/Macro Internationale (Direction nationale de la statistique et Macro Internationale). 1999. *Enquête démographique et de la santé*. : Conakry.

Dubar, C. 1991. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dubos, J. 1986. *Collecte et traitement statistique de l'information économique et sociale*. Paris : Éditions Cujas.

Durkheim, E. 1992. *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de Paris.

Durkheim, E. 1992. *L'éducation morale "Quadriges"*. Paris : Presses Universitaires de Paris.

Duru-Bella, M. et Mingat, A. 1993. *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : Presses Universitaires de Paris.

Duru-Bellat, M. 1992. *Le fonctionnement de l'orientation : Genèse des inégalités sociales à l'école*. Genève-Paris : Delachaux Nestlé.

Duru-Bellat, M. et Van Zanten, H.A. 1993. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Duru-Bellat, M. et Jarousse, J. P. 1989. *Évaluation de la vacation dans l'enseignement primaire au Niger*. (Rapport d'étude).

Ferréol, G. 1995. *Vocabulaire de la sociologie*. Paris : Presses Universitaires de Paris.

Gauthier, B. (dir.). 1990. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Goumaz, G. 1991. *Enseignant-enseigné : une estime réciproque*. Genève : Edition des sables.

Grafmeyer, Y. 1994. *Sociologie urbaine*. Paris : Nathan.

Grais, B. 1992. *Méthodes et statistiques*. Paris : BORDAS.

Grawitz, M. 1994. *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Heyneman, S. and William, L. 1976. « The Effet of Primary School Quality on Achievement Accros Twenty-nine High and Low Income Countries », *American Journal of Sociology*, Vol. 88, No. 6, pp. 1162-1194.

Huberman, A. M. et Miles, M. B. 1991. *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (Traduit de l'anglais par Cathérine de Backer et Vivian Lamongie). Bruxelles : Éditions du Renouveau pédagogique.

Husén, T. 1987. *Enseignement supérieur et stratification sociale : une comparaison internationale*. Paris : Unesco.

Hutmacher, W. 1993. *Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. : Genève.

Jarousse, J. P. et Mingat, A. 1989. *Les effets des conditions d'enseignement sur les acquisitions des élèves à l'école primaire : le cas du Togo* (Rapport d'étude).

Javeau, C. 1986. *Leçons de sociologie*. Paris : Éditions Méridiens-Klincksieck.

Javeau, C. 1992. *L'enquête par questionnaire*. Bruxelles : Éditions de

l'Université de Bruxelles.

Jubber, K. 1988. "The Home and Family Environment and its Impact on Achievement", *South african Journal of Education*, Vol. VIII, No. 4, pp. 287-297.

Kanté, N. 2001. *Recherche sur la scolarisation des jeunes filles en milieu rural de Guinée*. Mémoire de licence, Université de Conakry.

Khellil, M. 1997. *Sociologie de l'intégration*. Paris : Presses Universitaires.

Leboulanger, M. 1995. « Le redoublement au collège. » CDDP de l'aube. *Revue française de pédagogie*, No. 25-26, pp.20-30.

Linhares Lima, M. 1988. *Déperdition et rétention scolaire chez les enfants du premier degré dans le Nord-Est brésilien*. Thèse pour l'obtention du doctorat 3^{ème} cycle. Université de Paris.

Loubet del Bayle, J. L. 2000. *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

MEPU-FP/NFQE. 1997. (Niveaux fondamentaux de qualité et d'équité). *Résultats des consultations relatives à l'éducation de qualité, NFQE/EDC. Analyse de situation de base en Guinée* (Rapport d'étude) Conakry.

MENJC (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la culture). 1962. « Historique, justification application de la réforme de l'enseignement en Guinée », *Revue de l'éducation*, No. 2, pp. 6-8.

Mirieu, Ph. 1996. *Apprendre en groupe*, Vol. I, No. 29, Lyon. Montréal : Les Éditions de la chenelière.

Najman, D. 1972. *L'éducation en Afrique : que faire ?* Aubenas : Éditions deux mille.

Observatoire de la population étudiante et sur l'insertion socioprofessionnelle des diplômés. 2000. *Profil des étudiants de première année de l'Université de Conakry (année universitaire 1998-1999)*. Université de Conakry.

Orivel, F. et Pérot, J. 1988. *Les performances de l'enseignement primaire en Afrique francophone : deux études de cas : le Congo et la République centrafricaine*, , Dijon : IREDU.

Ouédraogo, C. 1989. *L'effet du suivi de la mère sur la réussite scolaire de l'enfant*. Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Piaget, J. 1957. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

PADES (Programme d'appui au développement l'enseignement supérieur et à la recherche scientifique. 1997. *L'efficacité interne des institutions universitaires de Guinée* (Rapport d'étude).

PADES (Programme d'appui au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. 2000. *Plan de développement (PDS) du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Conakry* (Rapport d'étude).

Rocher, G. 1968. *Introduction à la sociologie générale, Tome 1 l'action sociale*. Paris : Éditions HMH.

SPS/MESRS (Service planification et statistiques du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. 1999. *Annuaire statistique*. Conakry.

SPSP/MESRS (Service planification et statistiques du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. 2000. *Annuaire statistique*. Conakry.

SPS/MSRS (Service planification et statistiques du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Guinée 1996-1997 *Annuaire statistique*, Conakry.

Tembon, M. *et al.* 1996. *Genre et fréquentation scolaire au primaire en Guinée*

(Rapport d'étude), Conakry.

Tremblay, A. 1991. *Sondages : histoire, pratique et analyse*. Montréal : Edition Gaétan Morin.

Tremblay, M.-A. 1968. *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal : Editions Gaétan Morin.

Trudel, R. et Antonius, R. 1991. *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

Van Der Maren, J. M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal (Québec) : Les Éditions de l'Université de Montréal.

Vassileff, J. 1992. *Histoire de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique sociale.

ANNEXE

Étude sur les inégalités de réussite scolaire dans les institutions d'enseignement supérieur de Guinée : le cas de l'Université de Conakry

Questionnaire

PREMIÈRE PARTIE

Bonjour !

Un grand merci pour avoir accepté de répondre à nos questions. Cela permettra aux spécialistes en éducation de mieux connaître ce que les jeunes comme vous savent, pensent et vivent à propos des inégalités de réussite scolaire à l'Université de Conakry.

Cette étude a pour but principal de tenter de comprendre et d'expliquer les inégalités de réussite scolaire.

Attention!

Vos réponses restent tout à fait anonymes. Nous ne les dévoilerons pas à quiconque ; tout est confidentiel. Quand nous publierons, dans notre thèse de maîtrise, l'ensemble des réponses de toutes les jeunes et de tous jeunes qui auront répondu au questionnaire, personne ne pourra vous reconnaître.

Vous pouvez décider de ne pas répondre à ces questions. Nous comprendrons. Cela ne vous causerait aucun tort. Mais il serait fort apprécié si vous acceptez de

répondre à toutes ces questions, sans en sauter une. Comme cela, vous feriez partie de celles et ceux qui font connaître leurs idées sur les inégalités actuelles de réussite scolaire en Guinée.

DEUXIÈME PARTIE

I. IDENTIFICATION

1- Sexe

1-1-1 Masculin

1-1-2 Féminin

1-2 Année de naissance :

1-3 Préfecture ou ville de naissance :

1-4 Nationalité :1 Guinéenne

2 Autre (à préciser)

1-5 Région d'origine :

1- Conakry

2- Basse Côte

3- Moyenne Guinée

4- Haute Guinée

5- Guinée Forestière

1-6 Ethnie:.....

1-7 Statut matrimonial :

- 1- Célibataire
- 2- Marié(e)
- 3- Séparé (e)
- 4- Divorcé(e)
- 5- Autre

II. CURSUS SCOLAIRE

2-1 Option au lycée :

2-2 Où avez-vous obtenu le baccalauréat seconde partie ?

- 1- Conakry
- 2- Intérieur du pays
- 3- Extérieur de la Guinée

2-3 En quelle année avez-vous obtenu le baccalauréat seconde partie ?

2-4 Mention obtenue ?

- 1- Sans mention
- 2- Passable
- 3- Assez bien
- 4- Bien
- 5- Très bien

2-5 Dans quel type de lycée avez-vous le baccalauréat seconde partie ?

1- Lycée privé

2- Lycée public

2-6 En quelle année avez-vous obtenu le concours d'accès à l'université :

2-7 Option à l'université :

2-8 Niveau d'étude.....

2-9 Avez-vous été redoublé à l'Université ?

1- Oui

2- Non

2-10 Si oui, précisez le nombre de redoublements.....

III. INFORMATION SUR LES PARENTS

3-1 Situation de vos parents :	Père	Mère
En emploi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au chômage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retraité (e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Décédé (e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3-2 Si autre, précisez : Père : Mère :

3-3 Quelle est la profession de votre père (profession actuelle ou exercée en dernier lieu : soyez précis. Par exemple : contrôleur de navigation aérienne ; ouvrier mécanicien, etc.). Évitez les réponses floues telles que fonctionnaire, employé,

fonction publique, etc.).....

3-4 L'exerce-t-il ou l'exerçait-il comme :

1- Salarié de l'État ou d'une collectivité locale

2- Salarié du privé ou du demi-public

3 -6 Si à son compte : nombre de salarié (e) s:

De 0 à 4

De 5 à 9

10 ou plus

3-5 Quelle est la profession de votre mère (profession actuelle ou exercée en dernier lieu : soyez précis. Par exemple : institutrice, infirmière, commerçante, couturière, etc.). Évitez les réponses floues telles que fonctionnaire, employée, fonction publique, etc.).....

3-6 L'exerce-t-elle ou l'exerçait-elle comme :

1- Salariée de l'État ou d'une collectivité locale

2- Salariée du privé ou du demi-public

3 - Si à son compte : nombre de salarié (e) s :

De 0 à 4

De 5 à 9

10 ou plus

3-7 Quel est le niveau d'instruction de vos parents, parentes et/ou tuteur ? (cochez la bonne réponse)

	Analphabète	Primaire	Secondaire	Professionnel	Universitaire
Père					
Mère					
Tuteur					

3-8 Avez-vous des frères et/ou des sœurs (de même père) ayant fréquenté une Université?

1- Oui

2- Non

3-9 Zone d'habitation du père : 1 Rurale

2 Urbaine

3-10 Zone d'habitation de la mère : 1 Rurale

2 Urbaine

IV. VIE QUOTIDIENNE

4-1 Où habitez vous actuellement ?

1- Domicile des parent (e) s

2- Résidence universitaire

3-Location, seul (e)

4- Location en couple

5- Location avec ami (e) s

6-Habitation dont vous êtes personnellement propriétaire

7- Habitation dont vos parent (e)s sont propriétaires et qu'ils n'habitent pas

8- Habitation d'un autre membre de votre famille

9- Autres, précisez :

4-2 Quel temps mettez-vous en moyenne pour un aller entre votre domicile et l'endroit où vous suivez les cours ? Heure (s).....Minutes.....

4-3 Quel mode de locomotion principal utilisez-vous habituellement pour vos trajets quotidiens entre votre domicile et votre établissement d'enseignement (une seule réponse) ?

1-Marche

2-Véhicule à deux roues (vélo, moto)

3-Voiture seul (e)

4-Voiture à plusieurs

5-Transport en commun

4-4 Possédez-vous personnellement ? (plusieurs réponses possibles) :

1-Un vélo

2-Une moto

3-Une voiture

4-5 Vos parent (e) s et/ou époux (e) possèdent-ils (elles) une voiture :

- 1- Oui
- 2- Non

V. L'ORGANISATION DE VOTRE TEMPS D'ÉTUDES

5-1 La semaine précédant cette enquête, combien d'heures d'enseignement avez-vous eues ? Heures de coursHeures de TD+TP.....

5-2 La semaine précédant cette enquête, en plus de l'assiduité aux cours, TP et TD, combien d'heures avez-vous consacré à vos études universitaires personnelles ?

5-2-1- sur les 5 premiers jours de la semaine:.....

5-2-2 - le week-end :.....

5-3 Vous êtes-vous imposé un emploi du temps strict pour vos études universitaires personnelles?

- 1- Oui
- 2- Non

5-4 Si oui, le respectez-vous ?

- 1- scrupuleusement
- 2- Peu scrupuleusement
- 3- Pas du tout

5-5 Vous arrive-t-il ou-t-elle d'étudier tard le soir :

- 1- Régulièrement
- 2- Parfois
- 3- Jamais

5-6 Si régulièrement et parfois, jusqu'à quelle heure en général?.....

5-7 Vos parents ont-ils (ou avaient-ils) une bibliothèque ? (précisez le nombre) :

1- Oui

2- Non

5-8 Allez-vous à la bibliothèque (universitaire, des facultés, des Centres culturels libyen, américain, français, CEDUST et/ou des institutions internationales) ?

a) Tous les jours

b) 2-3 fois par semaine

c) 1 fois par semaine

d) 1-3 par mois

e) Moins souvent

f) Jamais

5-9 Dans votre bibliothèque personnelle, combien de livres approximativement possédez vous ?

VI. AUTONOMIE DANS LES ÉTUDES

Pour vos études avez-vous besoins du concours extérieur pour faire vos devoirs et autres travaux liés à l'obtention de votre moyenne dans vos matières respectives ?

1-Très souvent

2- Souvent

3-Moins souvent

4- Pas du tout

Prénoms et Nom :

Encore une fois merci pour votre collaboration.

Daouda Koman.