

LES PARCOURS SCOLAIRES ATYPIQUES DU COLLÈGE DE PORÉDAKA EN GUINÉE (AFRIQUE DE L'OUEST): APPROCHE COMPARATIVE

*Percursos escolares atípicos do Colégio de
Porédaka em Guiné (África do Oeste): Uma
abordagem comparativa*

Boubacar Bayero Diallo¹

Résumé

Nous avons menée une recherche descriptive et comparative des parcours scolaires des filles et des garçons en Guinée, de septembre à décembre 2001, dans deux écoles rurales et deux écoles urbaines guinéennes, du primaire et du collège dans chacun des milieux. Le principal objectif de cette recherche est d'expliquer la persévérance scolaire des garçons et surtout celle des filles de familles défavorisées de ces écoles, et par là-même de contribuer à éclairer, sur le plan sociologique, la question des réussites scolaires atypiques. Ce sont les résultats préliminaires d'une de ces écoles, celle du collège de Porédaka, qui font objet de cette communication. Ils ne sont valides que pour les élèves de la 10^e année, dernier niveau d'étude du secondaire général de premier cycle. La méthodologie utilisée combine enquête par questionnaire (de 42 élèves de la 10^e année), entretien semi-dirigé (d'environ 20 élèves, parents, enseignants, responsables locaux), observation du logement des élèves et recherche documentaire.

Mots-clefs: Exclusion; parcours scolaires; persévérance scolaire; Guinée.

¹ Pesquisador do Centro Interuniversitário de pesquisa sobre ciência e tecnologia (Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie - CIRST) da Universidade de Québec em Montreal (UQAM). Correio Eletrônico: **bayerod@yahoo.fr**

Resumo

Trata-se de analisar uma pesquisa descritiva e comparativa dos percursos escolares de meninas e meninos em Guiné, no período de setembro a dezembro de 2001, em duas escolas rurais e duas escolas urbanas “guinéennes”, centralizando a pesquisa nos níveis do primário e do secundário em cada uma das escolas pesquisadas. O principal objetivo da pesquisa foi o de compreender a perseverança escolar dos meninos e, sobretudo, das meninas, filhos de famílias em condições sociais desfavoráveis, e assim, do ponto de vista sociológico, contribuir com a explicação da questão do sucesso escolar atípico. Nesse texto, discutem-se dados preliminares de uma destas escolas, do Colégio de Porédaka. A pesquisa foi realizada com alunos do décimo ano de estudo, o último nível do secundário geral do primeiro ciclo. A metodologia utilizada combina a enquete por meio de questionários (respondidos por 42 alunos); entrevistas semidirigidas com 20 crianças, pais, professores e responsáveis, observação e pesquisa documental.

Palavras-chave: Exclusão; Percurso Escolar; Perseverança Escolar; Guiné.

Nous avons menée, une recherche descriptive et comparative des parcours scolaires des filles et des garçons en Guinée, de septembre à décembre 2001, dans deux écoles rurales et deux écoles urbaines guinéennes, du primaire et du collège dans chacun des milieux. Le principal objectif de cette recherche est d'expliquer la persévérance scolaire des garçons et surtout celle des filles de familles défavorisées de ces écoles, et par là-même de contribuer à éclairer, sur le plan sociologique, la question des réussites scolaires atypiques. Ce sont les résultats préliminaires d'une de ces écoles, celle du collège de Porédaka, qui font objet de cette communication. Ils ne sont valides que pour les élèves de la 10^e année, dernier niveau d'étude du secondaire général de premier cycle. La méthodologie utilisée combine enquête par questionnaire (de 42 élèves de la 10^e année), entretien semi-dirigé (d'environ 20 élèves, parents, enseignants, responsables locaux), observation du logement des élèves et recherche documentaire.

Ainsi, après avoir présenté la problématique, la question et les hypothèses de recherche, nous exposerons successivement deux types de résultats. Les premiers sont des données contextuelles qui permettent de comprendre les facteurs extra scolaires et intra scolaires qui modulent les parcours scolaires: une dynamique locale favorable à la scolarisation datant de 1932, une priorité au mariage précoce des filles qu'à la poursuite de leurs études, et une division sexuelle du travail domestique en défaveur des femmes. Ces traditions et l'insuffisance du nombre d'enseignants ainsi que la distance école-domicile constituent les principales limites de la persévérance des filles au cycle secondaire. La seconde catégorie de résultats indique que le collège de

Porédaka est très performant aux yeux des enseignants, des responsables locaux et préfectoraux, mais elle suggère aussi que derrière ce capital symbolique se cache de fortes inégalités d'accès et de poursuites au détriment des filles. Enfin, il s'avère que, malgré les contraintes économiques et socioculturelles qui pèsent sur elles, certaines collégiennes issues de familles pauvres réussissent à poursuivre leurs études en utilisant diverses stratégies : mobilisation des sœurs, des mères, des grands-mères et des enseignants autour de leur projet et/ou prise en charge personnelle des dépenses d'éducation, offre de garanties «de ne poursuivre les études dans le respect d'une certaine tradition». Par ailleurs, bien que le contexte socioculturel local soit plus favorable à l'accès et à la persévérance scolaires des garçons, la poursuite des études chez certains garçons issus de familles pauvres se fait toutefois au prix d'un grand sacrifice. En plus, les résultats de l'analyse de cinq cas de parcours atypiques féminins et deux cas masculins de réussite et de persévérance scolaires sont présentés directement dans la conclusion.

Problématique, questions et hypothèses de recherche

Problématique de recherche

Offrir une éducation de base, de bonne qualité, à tous les enfants en âge scolaire est une des principales visées des réformes socio-économiques dans lesquelles se sont engagés les pays africains situés au Sud du Sahara depuis leur indépendance, dans les années 1960, pour lutter contre la pauvreté. Mais, malgré les réformes mises en œuvre, notamment dans les années 1980 avec le concours du FMI et de la Banque mondiale, et les immenses ressources minières, agricoles et humaines dont sont souvent dotés ces pays, la pauvreté et la faible scolarisation y demeurent très importantes.

Ainsi, confrontés depuis les années 1980 à une croissance démographique élevée, à une crise économique sans précédent, aux guerres civiles, aux effets des programmes d'ajustements structurels de la Banque mondiale et du FMI, à la sécheresse et aux maladies endémiques², l'Afrique subsaharienne n'a pas comblé son retard sur les autres régions, bien qu'elle ait enregistré d'important progrès scolaires dans les années 1960, 1970 et 1990, et bénéficié d'un soutien financier et politique de la coopération internationale. D'autant plus que son taux net de scolarisation au primaire reste inférieur à 60 % alors

² L'espérance de vie en bonne santé à la naissance est en recule en Afrique passant de 42 à 39 ans de 1999 à 2000. *A contrario*, si le paludisme et la tuberculose avaient été éradiqués, le gain potentiel aurait été de 3 point d'années, et, sans le sida, la population d'Afrique subsaharienne aurait eu près de 6 autres années supplémentaires (OMS. 2003).

que la moyenne mondiale est de 84 %, celles des deux autres régions les moins scolarisées 79% (Asie du Sud) et de 77 % (pays arabes) (PNUD, 2003). De plus, les déperditions et les inégalités scolaires demeurent en Afrique subsaharienne non seulement importantes dans les premières années du primaire³, mais elles restent aussi particulièrement aiguës dans l'enseignement secondaire (N'DOYE, 2001; LANGE, 1998; UNESCO, 1998a, 2000). En outre, les quelques progrès y enregistrés dans les années 1990 se font selon un clivage social lié au genre, au milieu de résidence et à l'origine sociale. Ainsi, deux-tiers des garçons sont scolarisés comparativement à un tiers des filles, et cette sous-scolarisation est particulièrement forte en milieu rural (UNESCO, 1998a, 2002; UNICEF, 1999;). Selon Mingat et Suchaut (2000), 10 % d'une classe d'âge scolaire les plus favorisés détient environ 50 % des ressources publiques en éducation dans les pays africains comparativement à 30 % dans les pays des autres régions en développement.

Le cas de la Guinée illustre bien cette situation africaine. Dans ce pays, 40 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté, soit avec un revenu annuel de 300 \$ EU ou moins par habitant (MPC, 2000). Il reste également que seulement 55 % des garçons et 37 % des filles fréquentent l'école primaire. De plus, uniquement 10 % des garçons et 2 % des filles inscrits en première année du primaire atteignent la dernière année du secondaire. Ce faible rendement scolaire est d'autant plus préjudiciable qu'il touche particulièrement les filles et les enfants des écoles primaires et secondaire de la zone rurale, qui ont déjà moins accès aux ressources éducatives. La proportion des effectifs féminins dans les écoles primaires rurales est en effet de 32 %, comparativement à 42 % en zone urbaine. Les inégalités d'accès à l'éducation liées au genre et au milieu sont encore plus importantes dans le secondaire, où leur proportion dans les effectifs est de 15 % en milieu rural et de 28 % en milieu urbain (MEPU, 1998).

Toutefois, la situation scolaire actuelle est nettement meilleure à celle qui prévalait au début des années 1990. Mais, les familles pauvres bénéficient moins de cette amélioration (CHARMES; WILLAERT, 1994, p. 54). Leur taux brut de scolarisation au primaire était en 1995 de 28 % alors que la moyenne nationale se chiffrait à 48 % (MPC/PADSE, 1995, p. 3). Plus récentes et exhaustives, les études de suivis de cohortes d'étudiants des classes de premières années de l'université de Conakry, menées par Barry et *al.* (2000, p. 6), indiquent que le niveau de redoublement des étudiants qui proviennent des écoles secondaires privées est très largement inférieur à celui des étudiants qui proviennent des écoles secondaires publiques, et que l'accès des filles à l'université reste lié à la scolarisation des parents, notamment celui de la mère.

³ Si dans les pays dits en développement, à peine plus de la moitié des élèves entrant au primaire achève ce cycle, cette proportion est d'un tiers seulement en Afrique subsaharienne (PNUD, 2003, p. 92).

Il faut toutefois remarquer que certains enfants de ces familles pauvres réussissent bien leurs études, malgré les contraintes économiques et culturelles qui pèsent sur eux. Mais, il n'existe presque pas de recherches approfondies qui leur soient consacrés. L'essentiel des recherches en Guinée et dans les autres États subsahariens portent sur les causes de la faible scolarisation ou des facteurs explicatifs des redoublements, des abandons, des déscolarisations, de la qualité de l'éducation (DIALLO, 1996; LANGE, 1998; BARRY et al., 2001; ANDERSON-LEVITT et al., 1998 ; ANDERSON-LEVITT; DIALLO, 2003).

Dans les autres régions, la problématique des inégalités scolaires devant et dans l'école ont fait l'objet de nombreuses études sociologiques (BOURDIEU, 1966, 1970, 1998; CHERKAOUI, 1986; DE QUEIROZ, 1995; ROBERT, TONDREAU, 1997; LAHIRE, 1995, 1996, 1998, 2002; BOUDON, 1973, 2000). Toutefois, même dans ces régions, cette question est loin d'être épuisée. Dans le domaine de la sociologie de l'éducation, les grandes théories sociologiques, notamment la Reproduction de Bourdieu (1971) et l'égalité de chances de Boudon (1973), ne rendent pas totalement compte des cas de réussites dites exceptionnelles ou atypiques ou encore improbables. Par contre, le cadre d'analyse microsociologique proposé par Lahire (1995) complète les travaux fondateurs pour les expliquer. Il réfute l'explication de la réussite scolaire improbable par un facteur dominant et propose une prise en considération des configurations familiales effectives qui donnent à voir des combinaisons toujours spécifiques de certains traits pertinents généraux : projet scolaire, surinvestissement familial, mobilisation des familles sous-scolarisées, simple contrôle morale rigoureux, capital culturel acquis, etc.

Questions de recherche et hypothèses

Travaillant dans cette perspective, notre principale interrogation a porté sur le repérage et les configurations de variables qui font qu'en Guinée certains élèves issus de ces milieux réussissent bien leurs parcours scolaires et que certaines de leurs familles accordent les mêmes possibilités d'accès et de poursuite scolaires aussi bien aux filles qu'aux garçons. Sur ce, quels sont les types de parcours scolaires y existants? Quelles stratégies individuelles et contextes locaux et familiaux les modulent ? Quelles explications proposent les acteurs scolaires (élèves, parents, responsables, enseignants) pour rendre compte de ces réussites et persévérances scolaires improbables ?

Premièrement, nous faisons l'hypothèse que les réussites scolaires improbables s'expliquent par la mobilisation et les investissements de l'élève dans le cadre d'un projet familial projeté par les parents et ou certaines membres influant de la famille en vue de sortir celle-ci de la pauvreté. Deuxième-

ment, nous pensons que l'évaluation que les parents se font de la formation scolaire comme outil d'insertion sociale et professionnelle, leur projection dans l'avenir, ainsi que les avantages immédiats qu'ils tirent des travaux socioéconomiques de leurs enfants sont des facteurs déterminants dans le processus décisionnel des familles de scolariser ou non une partie ou tous les enfants, ou encore de les laisser poursuivre leur scolarité. Troisièmement, et enfin, nous présumons que les parcours typiques des filles et des garçons sont différents. Ceux des filles seraient davantage marqués par les retards scolaires et l'exclusion que ceux des garçons. C'est la nature des orientations normatives des familles qui expliquerait ces inégalités et qui conduit à des conduites différenciées selon le genre.

Contextes et dynamisme locaux de la scolarisation à Porédaka

Une analyse des contextes humain, économique et socioculturel du milieu d'étude est nécessaire pour comprendre les facteurs contextuels notamment extra scolaires qui définissent les parcours scolaires. La compréhension des parcours atypiques passe aussi par une étude diachronique et comparative de l'accès et de la persévérance scolaires des filles et des garçons.

Contexte géographique, humain, économique de Porédaka

Le collège de Porédaka est l'unique établissement secondaire de la sous-préfecture de Porédaka. Bien que située à 55 km de la préfecture de Mamou et à 325 km de la capitale Conakry, Porédaka est une sous-préfecture rurale relativement enclavée et très peu dotée en infrastructures. Les pistes rurales y sont souvent dans un très mauvais état. Porédaka n'a ni électricité ni adduction d'eau, et le mode de logement le plus répandue est la case. Elle dispose néanmoins d'une bibliothèque, de quelques puits de forage et d'un dispensaire. Sa population, constituée presque uniquement de peuls musulmans, est pauvre et vit essentiellement d'activités agricoles, notamment de la culture céréalière (surtout du fonio) et des agrumes (des orangers principalement), et dans une moindre mesure de l'élevage du bétail et de la volaille. Ces activités agropastorales sont de type extensif et d'un très faible rendement. Les outils agricoles utilisés sont rudimentaires, et mobilisent une forte main d'œuvre. Les enfants, y compris les élèves, contribuent énormément à l'économie familiale notamment par leur participation aux travaux domestiques et agropastoraux. Cet apport à l'économie familiale se fait dans le respect de la division sexuelle du travail domestique. Les filles sont sollicitées dans presque toutes les activités domestiques (puiser de l'eau, cuisiner, port du bois, hygiène de

l'habitat et des habits) et nettement moins dans les travaux champêtres, sauf pour le désherbage, qui est dévolu aux femmes, et le labour, activité réservée à tous les genres. *A contrario*, les garçons participent plus aux travaux champêtres et très rarement aux travaux domestiques, sauf pour le port d'eau, et surtout pour le port du bois cuisine, qui est typé masculin. Par ailleurs, le commerce est rarement pratiqué par les filles et pas du tout par les garçons. À Porédaka, cette activité se fait essentiellement le dimanche, le jour du marché hebdomadaire. L'implication des élèves dans les activités pastorales est aussi marginale, peu de familles pratiquant l'élevage. Il n'existe pas d'activités minières et halieutiques à Porédaka.

En plus de leurs travaux familiaux, les élèves sont sollicités occasionnellement par les enseignants et les maîtres coraniques pour faire des travaux domestiques et des commissions. Les familles ne s'y opposent pas. Il est traditionnellement admis que les élèves doivent chercher de la baraka auprès de leurs parents et de leur maître coranique, et par extension auprès des enseignants. Plus de 3 collégiens enquêtés sur 4 affirment avoir travaillé chez un enseignant et chez un maître coranique. Les collégiennes font face également à une autre mobilisation extra familiale. Ce sont elles qui balayent les salles de classe, bien que cette reproduction dans la sphère scolaire de la division sexuelle du travail domestique soit bannie à l'école primaire de Porédaka centre.

Une autre caractéristique socioculturelle des familles à Porédaka est l'importance de leur taille. Chez les collégiens par exemple, 6 filles sur 11, et 18 garçons sur 31 appartiennent à des familles dont le nombre d'enfants (généralement de même père) est supérieur à 10. Il n'y a que 3 élèves sur 42, tous des garçons, qui proviennent de familles de 1 à 5 enfants. En fait, les pères des élèves sont très polygames. Seulement 7% des élèves, 3 sur 42, ont un père monogame. Les autres élèves sont de familles où le père est polygame.

Il importe également de noter l'homogénéité des catégories socio-professionnelles des familles : les pères sont très souvent des paysans, petits propriétaires terriens, et des petits commerçants, les mères sont presque toutes des ménagères. De plus, 64 % et 74 % des pères respectivement des collégiennes et des collégiens enquêtés sont analphabètes. Parmi tous les parents scolarisés, seulement cinq ont fait des études post primaires, dont une seule mère. Et parmi les 6 filles vivant avec des membres de la famille élargie, le tuteur d'une seule a été scolarisé. Chez les 4 garçons de cette catégorie, 2 tuteurs sur 4 sont analphabètes. Donc, le projet scolaire n'est pas liée à l'origine sociale à première vue puisque les parents des élèves enquêtés font à peu près les mêmes activités et ont un revenu annuel faible, inférieur au seuil de pauvreté en Guinée, estimé à 300 \$ par an (MPLC, 2000). Toutefois, l'analyse qualitative des données montre que dans la pratique les rapports des parents à l'école ne sont pas semblables dans bien des cas.

Dans ces contextes économiques et socioculturels fortement marqués par la prégnance des coutumes du patriarcat et la pauvreté, il peut être intéressant de comparer l'évolution de la scolarisation des filles et des garçons. D'autant plus qu'il existe depuis 1932 un projet de développement local, dans lequel la scolarisation est une des composantes, et, depuis les années 1990, une dynamique locale en faveur de l'école s'est mise en place, suite aux politiques de décentralisations gouvernementales.

Dynamisme local et éducation des filles

Sur le plan scolaire, l'histoire de la scolarisation de la sous-préfecture de Porédaka est indissociable à celle de l'école primaire de Porédaka centre et son fondateur. Celui-ci était un chef de canton, qui avait bénéficié de deux ans de scolarisation, une formation militaire et un séjour en France. Ce chef avait une vision « moderne » du développement local, pour avoir construit un dispensaire, tracé les premières routes de la localité, imposé aux familles de planter des orangers, ce qui a rendu plus tard Porédaka un grand exportateur d'oranges. Enfin, lorsqu'il a construit l'école primaire, il avait imposé aux hameaux un nombre d'enfants à scolariser, et aux familles de Porédaka centre la prise en charge des enfants scolarisés venant des localités éloignées. Toutefois, ce projet de scolarisation était inégalitaire. La première promotion de l'école ne comptait que 18 filles sur un effectif de 66 élèves. De plus, ceux-ci provenaient essentiellement de Porédaka centre.

Malgré la mobilisation politique, la scolarisation a connu un rythme très lent pendant la période coloniale puisque la création des écoles dans les gros villages n'a débuté que dans la période post coloniale. Au cours de celle-ci, la sous-préfecture connaît un développement scolaire important. L'accroissement des effectifs scolaires avait permis la création du collège actuel en 1966. Un lycée est même mis en place dans les années 1970, mais il a été supprimé en 1985 par la réforme éducative qui a aboli les lycées ruraux en Guinée, suite au changement du régime politique intervenu en 1984.

Le développement scolaire s'est néanmoins poursuivi sous le nouveau régime, avec une certaine réduction des inégalités scolaires, mais celles-ci restent fortes entre le district du centre et les districts périphériques, et entre les filles et les garçons. En 2001, il y avait 28 écoles primaires, pour un effectif de 3 000 élèves. Les autorités scolaires locales estiment le taux (brut) de scolarisation dans le cycle primaire à 85 %, mais chez les filles ce taux est de 40 %. La proportion des filles dans les classes est particulièrement faible au collège. Sur un effectif total de 340 élèves, il n'y avait que 74 filles (22 %). Toutefois, il existe au centre de Porédaka des classes où les effectifs des filles équivalent à peu

près à ceux des garçons. Mais, selon un des responsables éducatifs, il existe un grand risque que cet accroissement des effectifs, notamment féminins au primaire, soit freiné par la pénurie d'enseignant:

«Nous sommes obligés actuellement de tempérer les velléités de constructions scolaires. Chaque village veut son école. Or, il faut tenir compte de la carte scolaire [établie par le Ministère de l'éducation]. Mieux, l'école n'est pas seulement une question d'infrastructures, mais aussi des possibilités de recrutement d'enseignants. Mais, les gens ont de l'engagement [motivation]. La norme nationale est de 40 élèves par classe, mais les gens forment plus que cela, il y a même 60 élèves par classe».

En assistant au gré du hasard à un débat sur le choix de lieu de construction de trois salles de classes et à la cérémonie de la pose de la première pierre de celles-ci, nous avons constaté cette mobilisation scolaire de certains villages. Dans ce cas observé, des cadres et ressortissants d'une localité où la carte scolaire ne prévoit pas de construction scolaire avaient obtenu d'un bailleur fonds étranger le financement à hauteur de 70 % d'un projet de construction de trois salles de classes. Cette localité avait apporté une contribution de 30 %, qui correspondait aux frais de main d'œuvre locale non qualifiée, d'agrégats et d'eau. Mais, les autorités sous-préfectorales ont réorienté, à notre présence, ce projet vers une autre localité, suite à un long débat. Lors de la cérémonie de la pose de la première pierre, nous avons également vu que le village bénéficiaire avait lui-aussi apprêté des agrégats, et que sa population s'était spontanément et fortement mobilisée à cette occasion. Au cours de cette cérémonie, les responsables sous-préfectoraux ont sensibilisé la population sur les bienfaits de la scolarisation et ont demandé «qu'on laisse les filles aller à l'école, comme cela se fait maintenant au centre de Porédaka».

Nous avons cherché à vérifier si effectivement la scolarisation allait de soi au district central, comme le prétendaient les responsables. Les éléments de réponse obtenus au cours d'un second séjour indiquent qu'il existe un dynamisme local en faveur de la scolarisation que les interviewés associent au projet de scolarisation du chef de canton, fondateur de la première école. Il s'avère aussi que Porédaka est l'une des sous-préfectures qui a le plus grand nombre de cadres dans la région de Mamou et en Guinée. C'est aussi l'une des sous-préfectures où l'impact de l'apport des cadres et des commerçants sur le développement local commence à se faire sentir. Certaines personnes interrogées à Mamou centre ont résumé cet impact par l'expression de «l'effet des cadres», c'est-à-dire l'influence possible des cadres politiques et des responsables administratifs à la mise en place de certains projets, soit compte tenu de leur position hiérarchique dans l'administration, soit par leurs initiatives dans la création d'associations locales à but non lucratif. Il existe à Porédaka une

vingtaine groupements associatifs (4 masculins, 12 féminins et 6 mixtes), en plus d'une ONG de développement local. Le don d'une bibliothèque par l'agence canadienne de développement international, la mise en place d'un centre naffa⁴ par l'Unicef, le don de la coopération japonaise de trois salles de classes et un bureau équipés à l'école primaire de Porédaka centre, le projet de construction scolaire réorienté, dont il a été question précédemment, résultent de cet dynamisme associatif. L'école primaire de Porédaka centre a été rénovée et équipée grâce aussi au don d'un commerçant ressortissant de la localité et à l'action concertée des autorités scolaires et l'APAE, qui ont obtenu des familles et de l'ONG Word education une partie du financement de cette rénovation.

Si à Porédaka, la dimension « effet cadre » n'est pas soulignée par les enquêtés, les noms des hauts cadres, reconnues pour leur remarquable carrière professionnelle dans l'administration guinéenne et dans des institutions internationales, sont fréquemment cités, notamment ceux de Diallo Tély, premier secrétaire général de l'Organisation de l'unité africaine, de Habib Diallo, ancien ambassadeur de la Guinée à Ottawa, et de Thierno Monenbo, un des écrivains africains les plus lus de l'espace francophone africain. D'autres cadres et commerçants sont surtout cités pour leur grande contribution au développement scolaire. Les réalisations matérielles et sociales (maisons en dur, soutien scolaire d'enfants restés au village, financement de pèlerinage des parents à La Mecque) des ressortissants qui sont partis de rien pour réussir sont aussi présentés dans les entrevues comme étant de bels exemple pour les familles et les enfants.

Mais il n'y a pas que l'apport de cadres et commerçants vivant en dehors de Porédaka qui explique le dynamisme scolaire local. Certains enseignants et responsables locaux oeuvrent pour une meilleure préparation des élèves aux examens de fin de cycle, incitent les élèves et les familles à poursuivre leurs études après leur mariage. La sensibilisation touche également la question environnementale. Certaines écoles ont mis en place des pépinières de plants. La mobilisation des autorités locales en faveur de l'école est aussi perceptible dans leur contribution à la prise en charge financière des enseignants. En fait, seulement 34 des 81 enseignants de la sous-préfecture sont pris en charge par le budget national, de sorte que 39 d'entre eux sont rémunérés par le budget de la Communauté rurale de développement (CRD) et les autres par les familles à travers les associations des parents d'élèves (APAE) (CISSE, 2001). La CRD octroie au collège un budget de fonctionnement de 270 000 francs guinéens (Fg). Les familles prennent en charge le salaire de l'unique enseignant contractuel du collège. Les responsables locaux semblent entrete-

⁴ Système informel de formation de base, d'une durée de trois ans, où les élèves apprennent outre à lire, à écrire et à calculer, de la couture et de la saponification.

nir également de bons rapports avec les ONG travaillant dans divers secteurs socio-économiques, notamment avec le WEG. Cette ONG, américaine, par la formation qu'elle offre, a en effet renforcé les capacités de gestion des membres des APAE et a augmenté leur niveau d'implication au sein des écoles. Les responsables interrogés affirment notamment que les APAE disposent à présent de statuts, d'un compte bancaire, des documents administratifs relativement tenus à jour, de projets pour les écoles et sont plus présents dans les écoles. Certains membres du Corps de la paix américain qui ont séjourné dans la localité dans le cadre d'un projet de foresterie ont aidé à la construction d'un haie vive au collège et semblent aussi avoir eu un impact positif sur le parcours scolaire de certaines collégiennes par leur aide financière et les conseils apportés à ces dernières.

Cette mobilisation locale a toutefois d'importantes limites. Elle se fait dans le cadre d'une reproduction de l'ordre établi. D'abord, c'est une scolarisation sur mesure pour les filles, notamment pour celles issues de familles pauvres. En effet, si l'idée de laisser les filles poursuivre leurs études après le mariage fait son chemin au primaire (on trouve de filles mariées en classe de 6^e année), leur abandon des études reste important à partir de l'âge de la puberté, au cours duquel les pressions sociales du mariage se font particulièrement fortes, notamment quand la fille a redoublé sa classe ou montre de comportements jugés déviants. Cette scolarisation sur mesure des filles est aussi remarquable dans les écoles coraniques, dispensées dans des écoles non formelles, tant pour l'accès que pour la persévérance. En effet, 4 collégiennes sur 11 enquêtées n'ont pas fait d'études coraniques, ce rapport est de 4 sur 31 chez les garçons. Et presque tous les collégiens scolarisés dans ces écoles ont plus de 6 ans de scolarité comparativement à 45 % chez les filles. Ensuite, il n'existe pas de modèle féminin de réussite professionnelle parmi les personnages précités. L'insuffisance du nombre d'enseignantes dans le corps enseignant (5 sur 81, aucune au collège) ne comble non plus ce vide symbolique.

Par ailleurs, la distance domicile-école module le niveau de participation des collégiennes. En effet, 71 % des collégiennes habitent à moins de cinq kilomètres du collège. Parmi les 30 élèves (9 % de l'effectif) qui parcourent plus de 8 km pour se rendre à l'école, il n'y a que 2 filles. Ces filles, comme toutes les autres, ne font pas partie des 37 élèves qui utilisent des bicyclettes pour se rendre à l'école.

Une autre raison qui limite la réussite scolaire des filles est l'inégalité de participation des filles et des garçons à l'économie familiale. Sur les 7 activités domestiques, les filles ont une moyenne hebdomadaire d'heures de travail largement supérieure à celle des garçons, à l'exception du port de bois, qui est une activité typée masculine. Par exemple, toutes les filles pratiquent la cuisine, alors que seulement un quart des garçons le font. En outre, et c'est là

une dimension particulièrement importante, 64 % des filles ont une moyenne hebdomadaire de 9 heures de cuisine. La mobilisation des filles pour la survie familiale est d'autant plus importante qu'elle porte sur des activités domestiques quotidiennes et sur des activités agricoles qui s'étendant parfois sur une plus longue période (désherbage), tandis que les garçons sont plus mobilisés dans des travaux qui sont certes plus physiques mais souvent occasionnelles (construction et entretien de clôtures champêtres et domestiques, surveillance et récolte des champs). Il faut dire aussi que la moyenne d'heures hebdomadaires de la plupart des 13 activités agropastorales recensées est compris entre 0 et 1 heure, ce aussi bien chez les filles que chez les garçons. Donc, les élèves ne sont pas très fortement mobilisées par les activités agricoles, contrairement aux travaux domestiques.

Enfin, l'idée de laisser les filles mariées poursuivre les études est un progrès par rapport à ce qui prévalait naguère, mais comme dit un des responsables :

«Certains familles acceptent que les filles se marient, mais exigent de leur mari qu'elles poursuivent leurs études. Mais, il arrive que la maternité vient perturber le cours des études. Certaines filles ne poursuivent plus les études. Mais les gens commencent à comprendre l'usage des préservatif».

Pourtant, tous les interviewés du collège aspirent poursuivre leurs études jusqu'à l'université. Chez les garçons pour «devenir haut fonctionnaire de l'État » (ministre, ambassadeur, préfet, etc.) ou «devenir riche», chez les filles pour « devenir médecin ou enseignante». Si les projections des garçons correspondent à l'attente des familles et aux modèles de réussite locaux des hommes, l'ambition des filles de poursuivre les études jusqu'à l'université est en contradiction avec les projets de réussite sociale que leur réservent les parents, étant donné le contexte socioculturel décrit antérieurement. Pourtant, certaines femmes et élèves filles commencent à se mobiliser pour bousculer certaines de dispositions socioculturelles ou idéologiques. Les propos d'un des responsables locaux résumant bien ces aspects et cette dynamique des femmes.

«Il y a l'esprit rétrograde des parents. On dit la femme n'est pas faite pour ceci pour cela. D'où l'esprit de ne pas vouloir scolariser les filles. Cependant, ça commence à changer. Il existe deux classes où les filles sont plus nombreuses que les garçons. Pour ce qui est des abandons liés aux grossesses hors mariage, nous sensibilisons les parents, mais il y a pas de garantie, on ne peut pas empêcher le retrait des filles par les familles. Mais, il y a quelques filles rebelles qui veulent continuer. Mais certaines mères poussent de plus en plus à la scolarisation des filles, il y a un désir de changer la situation. Les femmes supportent le plus souvent les frais de scolarité».

Persévérance scolaire au collège de porédaka

Une analyse selon le genre du retard et de la persévérance scolaire au collège de Porédaka permet de mieux rendre compte de cette faible participation et de cas atypiques de poursuite et de réussite des filles.

Collège performant, mais pour les garçons

La réussite à l'examen du BEPC, qui est un examen national sanctionnant la fin du premier cycle de l'enseignement général, est souvent perçue à Mamou, par les familles, les enseignants et les responsables éducatifs comme étant un indicateur de performance non pas uniquement de l'élève mais aussi de son établissement et ses enseignants. De sorte que les collèges sont classés annuellement par la direction préfectorale de l'éducation. Le collège de Porédaka est réputé obtenir d'excellents résultats à ce test inter établissement. En 2000 et 2001, il s'est classé, selon cette norme, au premier rang de la préfecture de Mamou.

Les responsables du collège de Porédaka mettent en avant principalement deux arguments pour expliquer la performance de leur établissement. D'abord, ils soutiennent que les élèves bénéficient d'un excellent encadrement, malgré l'insuffisance des infrastructures et des équipements. Selon l'un d'entre eux, «le collège n'est pas accueillant: pas d'aires de jeux, pas d'activités parascolaires, pas de clubs de lecture et de jardinage, les salles de classes existantes ne sont pas bien adaptées, avec une seule porte, elles sont obscures en fin de journée». Un examen des statistiques scolaires indique que plus de la moitié des tables bancs sont en mauvais état. Ensuite, une des stratégies mises en œuvre par les responsables et les enseignants, qui sont presque tous très expérimentés, est une plus grande rigueur dans l'évaluation des élèves. Par exemple, sur les 34 candidats du collège à l'examen final préfectoral, 27 garçons et 3 filles ont réussi à l'examen du brevet élémentaire du premier cycle (BEPC), dont les copies sont corrigées par les enseignants d'une autre préfecture. Ce pourcentage de réussite est nettement supérieur à celui obtenu par ces candidats lors de l'évaluation préparatoire effectuée par leurs enseignants. L'examen des archives permet également de constater que les responsables du collège tiennent des statistiques relativement à jour sur les résultats scolaires et établissent de tableaux de suivi des élèves, de calcul des taux de réussite par matière pour savoir où les élèves éprouvent plus de difficultés. Dans l'un des rapports scolaires, il est noté que :

«Si le taux global de réussite de 63,91 %, contre 50,24 % l'année dernière, constitue un motif de satisfaction, le souci de relever le niveau des

élèves en français, en mathématiques et physiques est un défi majeur. En outre, bien que la grande majorité des élèves aient obtenu la moyenne 10 et plus, la note 9,12 sur 20 de l'établissement exige un souci plus accru des professeurs aux élèves en difficulté au cours de leur enseignement et la mise en oeuvre d'une coordination pédagogique entre les groupes techniques».

Les enseignants trouvent également que même si les familles ne sont pas très impliquées au sein de l'école ou dans les travaux scolaires des élèves, elles prennent en charge financièrement l'unique contractuel du collège et conseillent leurs enfants. De sorte que le collège n'a pas de gros problèmes de discipline. Les données de l'enquête par questionnaire menée auprès des 42 élèves de la 10^e année montrent effectivement que les parents ne se rendent à l'école que pour louer des livres ou sur convocation de l'administration scolaire. La participation des familles aux devoirs scolaires est particulièrement faible, surtout au niveau des garçons: 8 sur 31. Chez les filles le rapport est de 5/11. De plus, ce soutien est apporté aux élèves par des frères et des oncles. Le fait que la plupart des parents soient analphabètes explique en partie cette faible aide aux travaux scolaires.

Par ailleurs, la plupart des élèves enquêtés affirment être conseillés par leur famille de bien étudier, le plus souvent par les parents, quand il s'agit des filles, alors que chez les garçons l'intervention des autres membres de la famille semble plus fréquente, en plus de l'appui parental. La plupart des conseils qui leur sont donnés portent sur la meilleure attitude à prendre face à l'école et sur la présentation de celle-ci comme un moyen de «devenir quelqu'un», de sortir de la pauvreté. Les expressions «il faut étudier», «il faut respecter les enseignants», «il faut étudier si tu veux devenir quelqu'un demain» sont très cités par les élèves comme exemple de conseil parental. En plus de conseiller leur enfants, les parents les sanctionnent. Certains élèves ont évoqué de sanctions corporelles, d'autres ont parlé de privation de vacances ou de loisirs, ce plus chez les filles que chez les garçons.

Il importe par ailleurs de relativiser le succès du collège de Porédaka et l'implication des familles, selon qu'il s'agisse des garçons et des filles. Un examen d'ensemble des effectifs des inscrits et des diplômés sur la dernière décennie, de 1991 à 2001, suggère que le collège n'est pas si performant, surtout pour les filles. Sur les 344 candidats présentés pendant cette période, seulement 142 ont en effet été admis, soit 41 %. Ces effectifs indiquent que non seulement les élèves qui parviennent en fin de cycle sont très peu nombreux, mais uniquement 2 sur 5 parmi eux parviennent à obtenir leur diplôme. Les filles en sont les plus touchées. Leur proportion en 10^e année est de 9 % (32/344) et leur taux de réussite au BEPC n'est que de 28 % (9/32), soit 3 filles sur 7.

L'analyse du retard scolaire en fonction de l'âge et selon le genre en 7^e année, y compris à l'intérieur de chaque genre, indique aussi qu'au collège de Porédaka les élèves nouvellement admis à ce niveau d'étude entre 1996 et 2001

sont dans l'ensemble très âgés. Ils sont donc très en retard par rapport à ce niveau d'étude. En effet, seulement 1 élève sur 7 est "à l'heure ou en avance" par rapport à l'âge officiel, qui est de 14 ans pour la 7^e année, et près d'un élève sur deux (45 %) a deux ans ou plus de retards. L'analyse indique également que les filles accèdent au collège plus jeunes que les garçons, mais restent très sous-représentées dans les effectifs. Grosso modo, c'est près d'une fille (22 %) comparativement à 4 garçons qui y entre. Leur sous-représentation est aussi remarquable parmi les effectifs des élèves à l'heure, où elles ne constituent que 26 % de ceux-ci. Autrement dit, 3 élèves sur 4 qui sont à l'heure ou en avance sont des garçons. Les conclusions de cette analyse du retard scolaire selon le genre en classe de 7^e année restent valables pour les autres niveaux d'étude, du moins pour l'année scolaire 2001-02 pour laquelle les données sont disponibles. Dans ce contexte de fortes déperditions scolaires, redoubler une ou deux fois dans son parcours scolaire au collège apparaît au niveau des élèves de 10^e année comme une «normalité».

Selon les élèves, les causes du redoublement, de l'abandon scolaire et de la non scolarisation sont diverses. Pour le redoublement, les raisons citées sont liées au métier de l'élève (attitude, discipline, cours, etc.), pour 64 % et 80 % des filles et des garçons, et au manque de moyens économiques et financiers des parents, pour 27 % des filles et 7 % des garçons. Les travaux familiaux et champêtres ne sont cités que par les filles, et ce pour 10 % d'entre elles. En ce qui concerne l'abandon scolaire, la cause principale invoquée, pour 60 % des filles et 67 % des garçons, est la pauvreté des familles. La deuxième cause d'abandon citée par les garçons est le manque de motivation et l'attitude négative des parents face à l'école, soit pour 13 % d'entre eux. Chez les filles, le redoublement, le mariage ou les craintes de grossesses hors mariage, l'attitude des parents face à l'école sont des causes toutes aussi importantes les unes que les autres. Par ailleurs, 73 % des filles et 50 % des garçons considèrent que l'attitude des parents face à l'école est la cause principale de la faible scolarisation à Porédaka. Le manque de ressources économiques est aussi cité par 40 % des garçons et 9 % des filles.

En somme, le collège de Porédaka est un établissement perçu comme très performant comparativement aux autres collèges de la préfecture, mais les déperditions scolaires y sont fortes, particulièrement au niveau des filles, lesquelles ont non seulement moins accès au collège mais aussi réussissent moins à décrocher le diplôme du BEPC.

Principaux analyses des cas atypiques de parcours scolaires

Il reste que des filles poursuivent leurs études, même à l'encontre des désirs de certaines familles, ou du moins de certains chefs de famille. La question est alors de se demander quels processus sociaux sont en œuvre dans la

poursuite ou la persévérance scolaire. La distinction entre projet scolaire individuel et projet scolaire familial permet de l'éclairer.

L'idée du projet scolaire est souvent rattachée dans les discours pédagogiques et éducatifs aux individus, qui en sont le porteur. Il est possible d'identifier des projets qui ne sont pas qu'individuels. La mobilisation scolaire locale en est un indicateur. Le rapport des familles à l'institution scolaire en est un autre. Dans ce contexte, nous pouvons envisager la poursuite des études dans la dynamique qui s'instaure entre le projet individuel, porté par les filles et le projet familial. Il existerait quatre situations typiques d'accès et de poursuite scolaire.

Le premier cas de figure est celui des familles à forte scolarité, mais dont le projet pour leurs enfants n'est pas nécessairement a priori fort. Ils laissent tous leurs enfants, filles et garçons, poursuivre les études tant qu'ils le peuvent. Le «succès scolaire» personnel de l'élève y devient le critère de continuité, la réussite renforçant le projet scolaire de l'élève et son engagement dans les études. Cette situation souligne une complémentarité entre le projet familial et le projet individuel qui dépend de l'engagement des élèves.

La deuxième situation est celle où il y a aussi complémentarité ou renforcement mutuel entre le projet familial scolaire fort et le projet individuel de l'élève. Ce dernier désire poursuivre ses études et sa famille le soutient dans la réalisation de ce projet. Parmi les cas étudiés, nous retrouvons deux garçons et deux filles, indiquant que ce cas de figure repose sur l'absence de discrimination familiale par le genre, même en cas de difficultés. Toutefois, l'articulation du projet familial fort et d'un projet individuel fort, ne garantit pas à long terme la poursuite scolaire, quand les parents sont très pauvres. C'est le cas d'un des 7 cas atypiques analysés, où un garçon et sa sœur, scolarisés et soutenus par leur grand-mère (analphabète), qui pourtant n'ont enregistré aucun redoublement, risquent d'abandonner leurs études du fait que la situation économique de leur famille demeure très précaire. En effet, si le faible revenu familial, tiré de la culture d'arachide, se détériorait, la famille devrait faire davantage appel aux enfants pour assurer sa survie économique, notamment la fille.

La troisième situation correspond au cas de figure où il y a l'absence d'un projet familial de scolarisation et existence d'un projet individuel scolaire fort. Le chef de ménage ne voit pas d'un bon œil la scolarité des filles et encore moins la poursuite de leurs études au delà d'un seuil «minimal». Toutefois, certaines filles réussissent à se scolariser ou à poursuivre leurs études à la suite d'un changement de situation familiale. Ces dernières ont souvent consisté à trouver des alliés dans la famille ou dans le milieu. Dans certains cas, cette mobilisation a souvent été rendue plus facile à la suite d'incidents biographiques.

Dans le quatrième cas de figure, les familles scolarisent les enfants, parfois tous, à l'école primaire, mais elles sont enclines à donner moins de chance aux filles de continuer les études après l'âge de la puberté, indépen-

damment de leurs résultats scolaires. Ces familles valorisent souvent le mariage et le respect de la tradition qui entoure celui-ci, plus que l'école, surtout quand la fille redouble sa classe. Dans ce cas, la fille, qui tient à poursuivre ses études malgré cette contrainte socioculturelle, doit mettre en œuvre des stratégies de résistance qui consiste à chercher (et à trouver) des appuis de certains membres de sa famille, en l'occurrence les mères, les oncles et les grands-parents (comme dans un des cas atypique) ou à négocier avec ses parents un report du mariage de quelques années, avec, en contrepartie, l'engagement de ne pas tomber en grossesse hors mariage.

Aussi, apparaît-il que la distinction entre les quatre cas de figure tient aussi à différents facteurs qui expliquent les réussites et persévérances scolaires atypiques au collège de Porédaka. Premièrement, il existe une forte motivation de la famille et de l'élève en vue de lutter contre la pauvreté, mais parfois le simple désir de saisir une chance d'être scolarisée, dans le cas des filles scolarisées tardivement, est mis en avant, et que l'idée de sortir de la pauvreté par le biais de l'école apparaît au second plan. Deuxièmement, il y a une éthique laborieuse des élèves et le développement de stratégies spécifiques, comme offrir de garanties «de ne pas déshonorer la famille par une grossesse hors mariage», être capable de prendre en charge personnellement une partie des dépenses d'éducation, rallier à son projet certains membres de la famille, savoir exploiter les ressources locales existantes ou les accidents biographiques pour faire clore ou avancer son projet scolaire. Troisièmement, une offre de l'éducation suffisante et diversifiée, tant en terme d'infrastructure que d'un nombre suffisant d'enseignants, est aussi déterminante tant pour l'accès que pour la persévérance scolaire, surtout pour les filles. Quatrièmement, un contexte local favorable (le discours des leaders, les actions des enseignants et responsables scolaires) et le soutien de certains membres des ONG et APAE créent un environnement propice à l'articulation des projets individuels et familiaux.

Conclusion

Au terme de la présentation des résultats, il apparaît qu'il existe à Porédaka une dynamique locale favorable à la scolarisation, et plusieurs familles, bien que pauvres, sont manifestement inciter à scolariser tous leurs enfants. En ce sens, la mobilisation scolaire présente dans le milieu et largement porté par les élites locales et les enseignants a un effet sur les comportements des familles. Cependant, ce processus n'endigues pas le fait que les parcours scolaires sont toujours imprégnés par les rapports sociaux de sexe. Les garçons ont un plus grand accès à l'école et réussissent mieux que les filles, et leur projet scolaire est plus souvent soutenu par les parents, surtout lorsqu'il

s'inscrit sur un registre de lutte contre la pauvreté familiale et de respect des valeurs traditionnelles. En revanche, les filles sont plus souvent contraintes par les familles au mariage précoce et quittent plus généralement l'école. Les parcours atypiques des filles s'expliquent par une configuration de facteurs favorables: La mobilisation scolaire locale (enseignants, organismes locaux), une forte motivation de certains membres de la famille (les sœurs et mœurs surtout) et de l'élève en vue de lutter contre la pauvreté. Au niveau individuel, certaines filles, en plus d'avoir une forte éthique laborieuse, développent de stratégies spécifiques : offre de garanties «de ne pas déshonorer la famille par une grossesse hors mariage», prise en charge personnellement d'une partie des dépenses d'éducation, ralliement à son projet certains membres de la familles, aptitude à exploiter les ressources locales existantes ou les accidents biographiques pour faire clore ou avancer son projet scolaire.

Références

ANDERSON-LEVITT, Kathyne; BLOCH, Marianne; SOUMARÉ, Maïga Aminata. Inside classrooms in Guinea: girls experiences. In: **Women and education in sub-saharian africa, power, opportunities, and constraints**. M. Block: J. Beokubetts, 1998.

ANDERSON-LEVITT, Kathyne; DIALLO, Boubacar Bayero. Teaching by the book in Guinea. In: **Local meanings, global schooling** (Org.) ANDERSON-LEVITT, Kathyne. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

BARRY, Alpha Amadou Bano; BARRY, Mamadou Gando; BALDÉ, Alhassane; SOW, Thierno Souleymane; BAMBA, Aïssata; DIABY, Mohamed; KOUNDOUNOM, Michèle Sona. **Profil des étudiants de première année de l'université de Conakry (année universitaire 1999-2000)**. Conakry: Observatoire de la population étudiante et sur l'insertion professionnelle de l'Université de Conakry, 2000.

BARRY, Alpha Amadou Bano; BARRY Ibrahima; KABA, Aiba. **France-unicef: recherche-action sur l'éducation des filles. Draft du guide pédagogique et du schéma directeur du programme**. Conakry: Unicef/Guinée, 2001.

BOUDON, Raymond. **L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés, industrielles**. Paris: A. Colin, 1973.

_____; CUIN, Charles-Henri; MASSOT, Alain. **L'axiomatique de l'inégalité des chances**. Paris: L'Harmattan, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Minuit, 1970.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**. Les étudiants et la lecture. Paris: Minuit, 1985.

_____. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v. 7, n. 1, p. 325-347, 1966.

_____. **La domination masculine**. Paris: Seuil, 1998.

CHARMES, Jacques; WILLAERT, Yves. Dimensions sociales du développement et lutte contre la pauvreté. Pauvreté et vulnérabilité en Guinée. État des connaissances. **Programmes d'action, instruments de suivi et d'évaluation (rapport final)**. Conakry: Ministère des affaires étrangères et de la coopération, 1994.

CHERKAOUI, Mohamed. **Sociologie de l'éducation**. Paris: P.U.F. 1986.

PORÉDAKA, Collège. **Tableau statistique de la réussite des élèves du collège de Porédaka**. Porédaka: Collège de Porédaka, 2001.

QUEIROZ, Queiroz Jean-Manuel de. **L'école et ses sociologies**. Paris: Nathan, 1985.

DIALLO, Boubacar Bayero. **Les abandons scolaires des collégiennes de Guinée: le cas du collège 1 de Donka**. Mémoire de Diplôme d'études approfondies. Rennes: Université de Rennes 2, 1996.

CISSÉ, Ismaël. **Rapport trimestriel d'activités de la sous-préfecture et de la CRD de Porédaka pour la période allant du 1er avril au 30 juin 2001, no 27/sp/P/Im/2001**. Porédaka: Sous-préfecture, 2001.

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

_____. **Les formes de l'incorporation in L'homme pluriel**. Les ressorts de l'action. Paris: Nathan, p. 189-219, 1998. (Collection Essais et Recherche).

_____. **Portraits sociologiques**. Dispositions et variations individuelles. Paris: Nathan, 2000.

_____. La variation des contextes dans les sciences sociales. **Remarques épistémologiques**. Annales HSS, Paris, n. 2, p. 381-407, mars/avril, 1996.

LANGE, Marie-France. **L'école et les filles en Afrique, une scolarisation sous-conditions**. Paris: Karthala, 1998.

MINISTÈRE de l'enseignement Pré-universitaire. **Données statistiques enseignement secondaire année scolaire 1997-1998**. Conakry: Service statistique et planification du Ministère de l'enseignement Pré-universitaire, 1998.

MINGAT, Alain; SUCHAUT, Bruno. **Les systèmes éducatifs africains: une analyse économique comparative**. Paris: De Boeck Université, 2000.

MINISTÈRE, du plan et de la coopération (MPC). Projet d'appui au développement des Ménages (PADSE). Enquête permanente auprès des ménages. Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages avec module budget de consommation 1994-1995. **Profil de pauvreté**. Conakry: MPC/PADSE, 1995.

MINISTÈRE du plan et de la coopération (MPC). **Enquête démographique et de santé Guinée 1999**. Conakry: Direction Nationale de la statistique du MPC, 2000.

N'DOYE, Mamadou. L'histoire du développement scolaire vue d'Afrique. In: CEPEC de Lyon. **Vingt ans de formation et d'éducation**. Actes du colloque international 15 et 16 à septembre 1997. Lyon: CEPEC, 2001.

OMS, Organisation mondiale de la santé. **Rapport sur la santé dans le monde**. Genève: OMS. 2003.

PNUD, Programme des Nations Unies pour le Développement. **Rapport mondial sur le développement humain 2003**. Les objectifs du Millénaire pour le développement : un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté humaine. New York: Economica, 2003.

TONDREAU, Jacques; MARCEL, Robert. **L'école québécoise, débats, enjeux et pratiques sociales**. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres. Québec: CEC. 1997.

UNESCO. **Occasions perdues**: Quand l'école faillit à sa mission. L'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire. Éducation pour tous, situations et tendances 1998. Paris: Unesco. 1998a.

_____. **Développement de l'Éducation en Afrique**: étude statistique. Septième conférence des Ministres de l'Éducation des États membres Africains tenue du 20 au 24 avril 1998 à Durban, en Afrique du Sud. Paris: Unesco. 1998b.

_____. **L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000**. Rapport des pays. Paris: Unesco. 2000.

_____. **Éducation pour tous**: le monde est-il sur la bonne voie? Rapport de suivi de l'éducation pour tous dans le monde 2002. Paris: Unesco. 2002.

UNICEF. **La situation des enfants dans le monde 1999**. New York: Unicef. 1999.

Recebido em: 08 de dezembro de 2005.

Aceito em: 19 de dezembro de 2005.