

PAGE PROVISOIRE

**UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE
FACULTE DES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES**

INSTITUT DE SOCIOLOGIE *N° d'ordre 3323 SO*

LABORATOIRE : CLERSE

THESE DE DOCTORAT DE SOCIOLOGIE

« CHANGEMENT SOCIAL ET DEVELOPPEMENT »

Présentée et soutenue publiquement par

NGUEMA ENDAMNE Gilbert

**ORIENTATION SCOLAIRE AU SORTIR DE LA CLASSE DE TROISIEME DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL PUBLIC AU GABON**

**Directeur de thèse : M. André GUICHAOUA
Professeur à l'Université des Sciences et Technologies de Lille**

Membres du jury

**Monsieur RABIER Jean-Claude : Professeur de sociologie à l'Université Lumière de
Lyon, Rapporteur**

**Monsieur SOLAUX Georges : Professeur en Sciences de l'Education à l'Université de
Bourgogne, Rapporteur**

**Madame LECLERQ Véronique : Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université
des Sciences et Technologies de Lille**

**Madame GADREY Nicole : Maître de Conférences à l'Université des Sciences et
Technologies de Lille**

**Monsieur GUICHAOUA André : Professeur de Sociologie à l'Université des Sciences et
Technologies de Lille**

Mardi 9 Septembre 2003

Avant-propos

La question de l'orientation scolaire n'occupe pas encore au sein de la société gabonaise une place décisive. Les décideurs éludent délibérément cette question dans les débats sur l'école. Nous pouvons être surpris que l'orientation scolaire ne soit pas une priorité dans une société qui ne cesse de s'inquiéter de l'inadéquation éducation/emploi, thème récurrent et caractéristique, entre autres aspects, du système éducatif gabonais. Ce paradoxe flagrant avive la curiosité intellectuelle. Celle-ci consiste à déplacer la réflexion du champ habituel vers un autre qui se rapporte à la manière dont les acteurs-élèves construisent leur orientation scolaire au sortir de la classe de troisième.

La réflexion sur l'orientation scolaire que nous initions dans cette étude a la particularité de s'inscrire dans une perspective inédite au Gabon puisque les études réalisées sur le terrain éducatif gabonais sont dominées par les problématiques d'apprentissage et d'enseignement, et les méthodes d'enseignement. L'orientation scolaire au travers de l'analyse que nous proposons dans cette étude ne se réduit pas à un phénomène isolé, son explication ne se ramène pas non plus à un monisme même si elle se lit sur le passage en classe supérieure.

L'objet de cette recherche consiste à élucider les phénomènes qui expliquent la forte propension des élèves à s'orienter dans les secondes littéraires-économiques de l'enseignement secondaire au sortir de la classe de troisième plutôt que dans les secondes scientifiques. Si ces phénomènes s'observent également au-delà de la classe de troisième, il reste cependant évident que les enjeux scolaires et sociaux se profilent en classe de troisième de l'enseignement secondaire général. Ces enjeux font ressortir une liaison entre type d'étude et type de profession. Sans verser dans l'extrapolation, il est tentant de soutenir que les mêmes phénomènes qui expliquent une différenciation d'orientation en classe de troisième se retrouvent dans les autres paliers du système scolaire gabonais dans la mesure où ce dernier se caractérise par une succession de contraintes qui parsèment le cursus scolaire du primaire au supérieur en passant par le secondaire. Mais les élèves sont aussi victimes des contraintes liées à la famille. Celles-ci renvoient au rapport à l'école qu'entretiennent les familles.

Ces deux contraintes (institutionnelles et familiales) sont désignées par le vocable de contraintes sociales. Notre tentative vise à mesurer le poids de ces contraintes sociales sur l'orientation scolaire. Autrement dit, ce sont les contraintes sociales qui permettent de rendre compte d'une orientation massive des élèves dans les secondes littéraires-économiques.

Par sa complexité, l'orientation scolaire désigne un fait sociologique dont l'intelligibilité s'appréhende à l'intersection de plusieurs paradigmes. La confrontation entre fonctionnalisme et sociologie de l'action dans ses deux variantes (individualisme méthodologique ou rationalité utilitaire et système d'action concret ou rationalité limitée) permet de dégager des pistes d'une réflexion, certes non exhaustive, de l'orientation scolaire en général, et la manière dont les acteurs-élèves justifient les choix d'étude qu'ils envisagent de faire en seconde en particulier. Les stratégies que les acteurs-élèves mettent en place face à leur orientation obéissent à des logiques de maximisation et de limites des ressources. À certains égards, les résultats de notre étude apparaissent comme une violation de l'omerta et remettent en cause les dogmes des chapelles expertes car nul n'aurait pensé ouvrir l'explication de l'orientation scolaire à un champ aussi complexe articulant la macrosociologie et la microsociologie. Si de tels résultats créent une surprise, Durkheim nous console et nous invite à faire preuve de courage lorsqu'il écrit : « (...) *Si chercher le paradoxe est d'un sophiste, le fuir, quand il est imposé par les faits, est d'un esprit sans courage ou sans foi dans la science.* »

Si notre tentative est osée, la réflexion qu'elle esquisse ici laisse le champ libre à d'autres paradigmes et hypothèses de travail et à la critique la plus autorisée qui contribueront à la pousser au plus haut niveau. Notre satisfaction réside dans l'esprit de conquête d'un objet d'étude qui n'a guère suscité jusqu'à ce jour l'attention des chercheurs nationaux. La présente étude sera critiquée par les uns et appréciée par les autres. Ce qui nous reconforte est d'avoir tenté de construire cet objet.

Dédicace

La réalisation de cette thèse, nous la devons à certaines personnes vivantes ou décédées à qui nous voulons témoigner une affection soutenue pour l'estime et les encouragements qu'elles n'ont cessé de manifester en notre endroit. Il s'agit particulièrement de :

ENDAMNE René

NGINGONE EKOME Pauline

NZANG ONDO Marie Madeleine

NZOUGA Marie-Thérèse

Mes frères et sœurs

OBAME NGUEMA Thomas †

NSE NDONG (TANGMANE NDOND) Pauline †

ESSONE André Martial †

NSEME NDONG Thomas †

NZANG ENDAMNE Virginie †

NGUEMA OBAME Gilbert †

OBIANG AKING Marcel †

NGOGHE BEKALE Laurent†

REMERCIEMENTS

Que le professeur André GUICHAOUA, qui a suivi ce travail en dépit des multiples occupations qui sont les siennes, trouve ici l'expression de mes sentiments les plus sincères et ma profonde gratitude pour ses conseils et orientations, combien importants pour l'aboutissement de ce travail. Nous lui rendons un hommage mérité pour s'être impliqué pendant cinq années à nous sortir des difficultés qui étaient les nôtres.

Ces remerciements s'adressent également à d'autres chercheurs et enseignants du CLERSE de la Faculté des sciences économiques et sociales de Lille pour leur collaboration et leur ouverture. Nous citerons notamment : Jean-Claude RABIER, Rémy BAZENGUISSA, Abdelkader DJEFLAT, Jean-Claude VEREZ, Nicole GADREY, Gabriel GOSSELIN, Jean-Marie DUPREZ, Bruno DURIEZ, Alexis FERRAND, Sophie GOEDEFROIT ...

Nous voulons également remercier tous ceux qui nous ont facilité l'accès à l'information sur le terrain, malgré les difficultés rencontrées de la part de certains responsables qui n'ont pas souhaité nous recevoir. Nous remercions particulièrement le proviseur du lycée d'Etat de l'Estuaire, le principal du collège d'enseignement secondaire de Mindoubé, le censeur du premier cycle du lycée d'Etat de l'Estuaire, le directeur des études du collège d'enseignement secondaire de Mindoubé, les enseignants des trois établissements, les surveillants et les élèves, pour avoir consacré un temps précieux à répondre à nos sollicitations. Nous n'oublions pas non plus la collaboration et l'aide des services statistiques des ministères de l'Enseignement supérieur, de l'Education nationale, du service d'information et d'orientation de l'Institut pédagogique national et de ses antennes installées dans les différents établissements secondaires. Il faut ajouter à cette liste les discussions fructueuses que nous avons eues avec les conseillers du ministre de l'Education, les conseillers de l'éducation et les inspecteurs de l'éducation nationale.

Nous voulons rendre aussi un hommage mérité à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville en l'occurrence à Monsieur AFFANE NGUEMA Jean Paulin, Directeur Général de cette institution, Monsieur SAMBO DA SILVA Alfred, Directeur des Etudes, chargé de la coordination , Monsieur ANGOUE NDOUTOUME Robert, Directeur de notre UFR, Madame OGOWET Liliane notre aimable chef de département, Madame MAIGA, Madame MOUYIVOU Pélagie, Madame BILOGHE EKOUAGHE Céline, Monsieur GUINDO, Directeur du Laboratoire de psychopédagogie, Monsieur NZEY Galédi, Madame OVA ALLOGO Marie Rose, Madame NZEMO BIYOGHE Olga, Madame MEZA Olga.

Enfin, nous rendons un hommage mérité à la communauté gabonaise de Lille, regroupée au sein d'une association dénommée « Espace Gabon Nord » pour le soutien qu'il nous a apporté durant notre thèse. Nous remercions particulièrement MIHORTO Pierre Claver, MOUTSINGA Octave, MASSOUNGA TEKA et NGOMA Eléonore pour avoir servi de relais entre nous et l'administration universitaire et l'Ecole doctorale.

SOMMAIRE

Introduction générale :	8
<u>PREMIER PARTIE : CADRE GENERAL DE L'ETUDE</u> :	17
Chapitre 1 : L'apport de la psychologie dans l'orientation scolaire.....	21
Chapitre 2 : L'orientation entre enjeux scolaires et sociaux : l'apport de la sociologie..	40
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche.....	102
<u>DEUXIEME PARTIE : LES CONTRAINTES SOCIALES</u>	119
Chapitre 4 : L'organisation du système scolaire gabonais et ses contraintes....	121
Chapitre 5 : La sélection scolaire.....	144
Chapitre 6 : Les contraintes familiales : l'émergence d'une idéologie du rapport à l'école ou du changement social.....	169
<u>TROISIEME PARTIE : ORIENTATION SCOLAIRE ET STRATEGIES</u>	209
Chapitre 7 : L'orientation et les ressources.....	212
Chapitre 8 : Influence socioculturelle des familles et orientation scolaire : la logique des contraintes familiales.....	251
Chapitre 9 : Les stratégies développées par les élèves face à leur orientation scolaire.....	270
Conclusion générale :.....	301
Bibliographie :.....	307
Annexes :.....	321

Introduction générale

L'expérience démontre à l'évidence que les pays industrialisés sont aussi les plus avancés. Corroboré par les littératures foisonnantes les plus autorisées, ce constat établit nettement que l'une des principales causes du sous-développement réside dans l'absence de la maîtrise des technologies qui favorisent l'industrialisation et le développement. Ce constat s'applique à la situation des pays d'Afrique sub-saharienne. Il y a deux décennies déjà, les travaux de la Banque mondiale montraient que ces pays manquaient de main-d'œuvre qualifiée en vue de la maîtrise de ces technologies¹.

Ce débat refait surface aujourd'hui avec l'émergence d'une conjoncture internationale sous-tendue par la mondialisation des échanges, le désir affiché par les agences internationales de restreindre ou de mettre fin aux politiques traditionnelles.² L'enjeu de la mondialisation en tant que nouvel ordre économique international, faut-il le rappeler, se joue sur le terrain de la maîtrise des technologies. Quitte à chaque pays sous-développé de s'accommoder de cette nouvelle conjoncture en initiant avec promptitude des dispositifs qui permettent de maîtriser les technologies.

Bien à propos de la maîtrise des technologies - qui fait défaut dans les pays sous-développés notamment ceux d'Afrique sub-saharienne -, la problématique éducative se présente comme une alternative incontournable et occupe une place importante. Il s'agit dans cette perspective de prendre en compte la dimension du système scolaire et sa capacité à mettre en place et à préparer les élèves dans les domaines et les filières d'études qui ouvrent les portes à cette maîtrise des technologies. Or, cette préparation passe par l'orientation scolaire vers les filières scientifiques qui facilitent une initiation aux technologies dont ont justement besoin les pays sous-développés. Dans cette direction, les agences internationales au travers d'un discours lucide invitent les pays sous-développés à accorder une importance particulière à la formation scientifique et technique³, gage de la maîtrise des technologies et du développement.

Dans cette perspective, la problématique de l'orientation vers les filières permettant la maîtrise des techniques s'avère comme un défi à relever. Le succès d'une économie dans l'ère de la mondialisation-globalisation des échanges va de pair avec un renforcement de

¹ Banque mondiale, *Education, politique sectorielle*, Washington, 1980, p. 45.

² A. Guichaoua, *Cours de sociologie du développement en D.E.A changement social 1997-1998*, Lille, U.S.T.L.

³ Allocution prononcée par le Directeur général de l'UNESCO au deuxième congrès sur l'enseignement technique et professionnel, Séoul, 26 avril 1999.

l'éducation et de la formation des hommes sans lesquels aucun profit de la rude concurrence que ce couple annonce ne peut être tiré. L'investissement humain au travers de l'éducation et la formation permet d'augmenter la productivité et d'attirer les investissements productifs par la mise sur le marché du travail des compétences professionnelles requises. Dans cette optique, les sciences constituent une priorité. Le plus urgent consiste aujourd'hui pour les pays en voie de développement à freiner la dépendance. Aussi, le Gabon n'est pas en reste de ces préoccupations en tant que pays appartenant à cet ensemble.

Dans une perspective de promotion des sciences et techniques dans un pays qui regorge de potentialités économiques, les politiques dotent le Gabon en 1977 d'un immense complexe, le Lycée technique national Omar Bongo. En 1986, ils inaugurent l'Université des sciences et techniques de Masuku. Ces investissements massifs dans une euphorie économique veulent faire accéder les Gabonais à la connaissance scientifique et technique pour qu'ils deviennent des acteurs efficaces de leur progrès économique et social, et amoindrir l'assistance technique et scientifique de la coopération extérieure.

Cependant, les Etats généraux de l'éducation et la formation, organisés à Libreville en 1983 attirent déjà l'attention sur l'orientation qui, au regard des priorités du développement économique et social, consignées dans la politique générale, se serait dévoyée de ces dernières. Il s'agit explicitement de l'orientation scolaire qui est à dominante littéraire ; alors que l'urgence d'obtenir des résultats au niveau de l'adaptation de la demande à l'offre du travail s'exprime avec acuité⁴.

De 1983 à ce jour, cette situation n'a guère évolué. Au contraire, elle semble même s'amplifier avec la crise et les programmes d'ajustement dont découle la montée du chômage, situation récurrente depuis plus d'une décennie. Le chômage touche principalement deux catégories de jeunes : les non-diplômés, c'est-à-dire ceux qui sortent du système scolaire sans la moindre certification ou qualification ; et ceux qui sont diplômés et ne présentent aucun profil permettant leur insertion professionnelle.⁵

D'autre part, la structure de l'emploi dans le secteur productif (surtout l'entreprise) fait apparaître que les étrangers⁶ occupent encore majoritairement des emplois de cadre particulièrement dans les secteurs vitaux de l'économie comme la recherche et l'industrie

⁴ République gabonaise, *Les Etats généraux de l'éducation et la formation*, Libreville, 17-23 décembre 1983.

⁵ Office national de l'emploi, *Opération de recensement des demandeurs d'emploi résidant à l'intérieur du pays*, Libreville, du 23 octobre 1997 au 12 janvier 1998.

⁶ Ce terme n'a aucune connotation chauvine. Il évoque seulement le dévoilement d'un discours poncif des années 80 qui mettait l'accent sur la gabonisation des emplois. Par gabonisation des emplois, il fallait entendre la priorité des emplois aux Gabonais dans le secteur productif. De même ce discours exprimait le prélude non pas de la fin mais de la réduction du poids de l'assistance extérieure.

pétrolières, l'industrie du bois et d'autres secteurs requérant des compétences scientifiques et techniques.⁷ Dans le secteur public, le ministère de l'Education nationale doit faire face à une insuffisance quantitative du corps enseignant intervenant dans les disciplines scientifiques.⁸ Au regard de ces constats et en dépit des mouvements de privatisation des entreprises et du contrôle des effectifs du secteur public concoctés par les ajustements structurels, le besoin de main-d'œuvre dans les domaines scientifiques reste tangible. Ce débat relatif à l'insuffisance des aspirations scientifiques augure une réflexion. Le débat sur le caractère incontournable des sciences dans une économie mondialisée acquiert désormais un droit de cité au sein de la société gabonaise⁹. Les journées « *portes ouvertes* » qui se tiennent quasiment chaque année présentent aux élèves et futurs diplômés les créneaux professionnels et les emplois du futur notamment l'informatique et les nouvelles technologies de communication dont le développement est bien perceptible depuis la décennie 1990-2000. Ce constat de l'insuffisance des aspirations scientifiques est appuyé par les effectifs d'étudiants aux universités et les candidats inscrits au baccalauréat, toutes les séries confondues, depuis trois décennies.

L'évolution des effectifs des étudiants dans les deux universités¹⁰ que compte le Gabon et celle des effectifs inscrits au baccalauréat sont une illustration pertinente du manque de motivation envers les filières scientifiques. Toutefois, le besoin d'élucider ce phénomène du manque d'attraction des filières scientifiques au profil de celles littéraires-économiques nous conduit à la base du processus où se profilent des bifurcations des filières de l'enseignement, c'est-à-dire la classe de troisième de l'enseignement général qui constitue un palier important de séparation dans le système scolaire gabonais. Notre problématique cherche à comprendre et à expliquer ce phénomène de détournement des filières scientifiques au profit des filières littéraires-économiques.

Le souci de comprendre et d'expliquer ce qui influence l'orientation scolaire des élèves vers des filières non littéraires-économiques suscite une réflexion et partant une interrogation : comment se fait-il que les élèves, à partir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général public¹¹ s'orientent massivement vers les secondes

⁷ Office national de l'emploi, *Résultats de l'enquête dans la structure de l'emploi des entreprises du secteur moderne du 11 octobre au 15 décembre 1996*, Libreville, document 03, janvier 1998.

⁸ République gabonaise, *Loi des finances, rapport économique, financier et social*, Libreville, 1995, p. 24.

⁹ Les Etats généraux de la Recherche scientifique et de l'enseignement supérieur tenus à Libreville du 3 au 6 mars 1998 ont reconnu que le fossé qui sépare les nations industrialisées de celles en développement est lié à la maîtrise des sciences et technologies.

¹⁰ Nous nous reportons aux tableaux des annexes.

¹¹ Nous insistons ici sur le mot « public » pour marquer la différence entre l'enseignement laïc pris en charge directement par les pouvoirs publics et les enseignements privés. Au Gabon, il y a trois ordres d'enseignement : l'enseignement public laïc, l'enseignement privé confessionnel et l'enseignement privé laïc.

littéraires-économiques alors que le contexte actuel avivé par le couple mondialisation-globalisation des échanges suppose une maîtrise des technologies qui passe par de réelles motivations scientifiques ? La réflexion que nous initiions dans ce travail s'inscrit dans le champ scolaire et concerne quasi exclusivement une catégorie de ses composantes qui est souvent marginalisée, *i.e.* des élèves. Pour éviter toute confusion des genres, après avoir exploré toutes les définitions possibles des filières scientifiques, celle que nous proposons ici, tirée d'un auteur, nous a semblée adéquate. Par filières scientifiques, il faut entendre :

« Toutes professions nécessitant une formation basée sur les mathématiques, la physique-chimie et /ou la biologie (et autres matières qui en sont dérivées) et dont l'activité principale consiste en la mise en œuvre de ces connaissances acquises, que ce soit à des fins pratiques (application directe), de recherche ou encore d'enseignement.¹² »

A l'inverse, les filières littéraires-économiques seraient donc dominées par les enseignements de langues vivantes, mortes, d'histoire, de géographie, d'économie et d'éducation morale.

Cette réflexion est notre objet d'étude. Se proposer d'expliquer le désintérêt des élèves vis-à-vis des filières scientifiques et leur intérêt pour filières littéraires-économiques comme objet, implique l'exploration de la littérature existante, *i.e.* de passer au crible les déterminants qui pèsent ou influencent l'orientation scolaire des élèves. Cet objet tourne autour de la question de l'échec et la réussite scolaires dans la mesure où l'orientation scolaire est devenue une des questions importantes des système scolaires contemporains avec l'avènement de la massification des publics qu'ils accueillent, le problème de leur insertion sociale et les réformes des systèmes scolaires.

Saisir l'objet de l'orientation scolaire suppose l'interrogation de l'institution scolaire dont le développement a coïncidé d'abord avec celui de la psychologie et plus tard de la sociologie de l'éducation. Certaines hypothèses traitant de cet objet soulignent l'importance des notions d'intelligence/ aptitudes et leur développement biologique. L'orientation scolaire d'après cette explication serait le résultat de l'évaluation de l'intelligence, autrement dit l'orientation obéit aux facultés intellectuelles. Mais l'élargissement et l'enrichissement d'une explication psychologique de l'orientation au champ scolaire ouvre la voie à d'autres chantiers théoriques très fructueux (objet de notre premier chapitre.)

Cependant, la sociologie de l'éducation qui veut expliquer et comprendre les phénomènes scolaires se divise en deux écoles. La première pose l'hypothèse d'une

¹² C. Marro: « Les projets scolaires et professionnels d'élèves de seconde envisageant une première scientifique » in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18, 3, 1989, p. 251-262.

autonomie relative du système scolaire. Fondée sur une orientation fonctionnaliste, elle explique les phénomènes scolaires dont l'orientation à partir d'un regard du fonctionnement de l'école, c'est-à-dire d'une analyse de l'école en tant que système relativement autonome. La seconde école sociologique se développe dans un contexte de remise en cause de l'avènement de l'école unique et oriente les hypothèses en direction de plusieurs sens. Les inégalités de l'école procèdent selon l'école déterministe, d'une distribution inégale du capital culturel. Dans cette perspective, l'analyse du système scolaire ne peut s'effectuer sans prendre en compte l'origine socioculturelle des élèves. Dans le même ordre d'idées, les inégalités de scolarisation suivant les sexes et les établissements scolaires sont aussi des témoins de certains biais sociaux que cette approche dénonce. L'orientation scolaire est ici soumise à la logique de ces déterminants sociaux.

Sans nier les inégalités sociales produites par le système scolaire, la sociologie de l'action analyse ces dernières d'une part, comme la conséquence de la conception de l'école qui conduit les acteurs à faire des calculs aux différentes bifurcations ou paliers du système, et d'autre part comme le résultat du procès de la scolarisation et l'allongement de la durée de scolarisation qui façonne chez les élèves des identités scolaires. Quant à l'orientation scolaire ici, elle est influencée par des calculs des adolescents et de leurs familles qui font des choix d'étude préférentielle et par des interactions scolaires.

Le procès de l'orientation selon une théorie qui se veut conciliatrice de la sociologie structuraliste et la sociologie de l'action analyse le phénomène de l'orientation scolaire dans sa dimension sociétale. Ce qui ne permet plus de le réduire à un simple phénomène. Le second chapitre fait l'état des lieux de ces différents apports sociologiques.

La confrontation de ces différentes approches permet d'en retenir trois et d'émettre une hypothèse pouvant élucider le ou les phénomènes interagissant qui expliquent l'orientation des élèves vers les filières littéraires-économiques au sortir de la classe de troisième. Trois approches sont revendiquées ici : l'approche fonctionnaliste, l'individualisme méthodologique et le système d'action concret. L'approche fonctionnaliste du système scolaire qui défend l'hypothèse d'une autonomie relative de l'institution scolaire qui façonne des identités typiquement scolaires comme tentative théorique permet de rendre compte de la réussite et de l'échec scolaire sans les dissoudre dans une problématique relative aux origines sociales et familiales. Mais elle n'élucide pas les contraintes extérieures au système scolaire qui trouvent leur origine dans la conception et la finalité de l'école chez les familles qui attendent de l'école un changement social et l'épanouissement qui en découle. L'analyse fonctionnelle sert cependant à comprendre la nature des contraintes sociales en replaçant

celles-ci dans le contexte général de la société. L'individualisme méthodologique permet de comprendre le rapport à l'école des familles et les contraintes dans la mesure où les acteurs investissent et attendent un résultat, c'est-à-dire le changement social. A côté de l'analyse fonctionnelle et l'individualisme méthodologique, le système d'action concret comme troisième tentative théorique aide à mettre en évidence les contraintes fonctionnelles du système scolaire en tant qu'il constitue une organisation sociale qui limite la liberté des acteurs devant les choix scolaires et que ces derniers ne peuvent s'analyser comme des choix préférentiels mais contingents, c'est-à-dire qui sont soumis aux ressources dont disposent les acteurs afin de contrôler les zones d'incertitude du système scolaire. Une enquête exploratoire décèle l'existence de ces contraintes sociales et les stratégies des élèves qui cherchent à contrôler les zones d'incertitude incarnées par l'organisation scolaire qui alterne l'échec et la sélection, et les pressions du milieu familial. Notre hypothèse veut donc montrer que les contraintes sociales expliquent l'orientation massive des élèves dans les secondes littéraires-économiques. La validité de cette hypothèse passe par la méthodologie, c'est-à-dire la collecte des informations de terrain et les instruments d'analyse.

Mener une étude sur l'orientation scolaire au Gabon pose certaines difficultés au niveau du découpage du terrain d'enquête, du choix des établissements et des statistiques officielles. Nous avons privilégié Libreville et une de ses banlieues pour effectuer nos enquêtes en raison des difficultés des voies de communication qui relient les différentes villes du Gabon et de l'insuffisance des moyens financiers. Le choix des établissements a été fait en évitant de tomber dans le piège des spéculations qui véhiculent l'existence des établissements scolaires plus prestigieux que d'autres. Ainsi, les enseignements privé confessionnel et laïc ont été évités pour ces raisons. Notre choix a porté sur trois établissements scolaires qui accueillent les élèves de différentes origines sociales. Les insuffisances de la statistique officielle et les doutes qui entourent notre objet d'étude en raison de l'absence des travaux réalisés sur le terrain gabonais nous ont conduit à effectuer des pré enquêtes pour définir des techniques de collectes d'information.

Les contraintes sociales comprennent ici deux types de phénomènes : ceux liés au fonctionnement de l'institution scolaire en tant qu'instance relativement autonome et ceux qui se rattachent aux pressions exercées par les familles.

Les contraintes institutionnelles ou scolaires sont perceptibles au travers de l'organisation scolaire qui prescrit ses normes de fonctionnement. Ces normes de fonctionnement rassemblent l'organisation scolaire en classe d'âge, les conditions de passage en classe supérieure, la production d'un savoir scolaire qui hiérarchise les disciplines scolaires

suivant leur importance sociale, la discipline scolaire qui intègre la violence verbale et physique, l'évaluation scolaire, la rapidité dans la transmission des connaissances et l'échec scolaire. Ces différentes contraintes fonctionnelles renvoient à une lecture du contexte global de la société qui intéresse les conditions d'émergence de la massification scolaire, les justifications politiques et économiques, les conditions de recrutement des enseignants et le traitement de ce corps professionnel, et la conjoncture socio-politique. Ces contraintes fonctionnelles réduisent l'autonomie des élèves. A côté de ces normes fonctionnelles, il y a des ressources scolaires dont les élèves ne disposent pas équitablement ; celles-ci concernent l'âge scolaire, c'est-à-dire la durée de scolarisation, les redoublements dans le primaire et le secondaire, la réussite scolaire en classe de troisième, les performances scolaires dans les matières fondamentales et le discours institutionnel. Ces contraintes institutionnelles influencent les motivations des élèves à envisager une orientation en seconde scientifique.

Outre les contraintes institutionnelles qui articulent les contraintes fonctionnelles et les ressources des élèves dans l'organisation scolaire, il y a des contraintes familiales. Ces contraintes familiales se fondent sur l'idéologie du rapport à l'école de ces dernières et se traduisent par des attitudes intransigeantes devant l'échec. Ces attitudes articulent des formes de violence après un échec à l'école et concernent le châtimeut corporel, le blâme, le tandem blâme/ châtimeut, l'abandon des soins familiaux et la démission. Les attitudes familiales face à l'échec varient donc suivant la catégorie socioculturelle des familles, elle-même déterminée par leur niveau d'instruction.

L'analyse des déterminants de l'orientation scolaire au sortir de la classe de troisième nous renvoie au concept de « ressources scolaires » qui opère un croisement du type de seconde souhaité avec les variables âge scolaire, le nombre de redoublements dans le primaire et le secondaire, réussite scolaire différentielle en classe de troisième et performances scolaires dans les disciplines fondamentales. Avant d'arriver à ces croisements, nous avons d'abord infirmé l'hypothèse que les ressources scolaires ne sont pas déterminées par l'origine sociale des élèves. Le croisement de l'âge avec la variable « seconde » révèle que plus les élèves sont moins âgés en classe de troisième, c'est-à-dire plus leur âge tend vers l'âge correspondant à la classe d'âge des élèves de troisième, plus ils envisagent de s'orienter en seconde scientifique. A l'opposé, les plus âgés souhaitent entrer dans les secondes littéraire-économique, technique et en formation professionnelle. Il en est de même pour les redoublements. En effet, plus les élèves doublent dans le primaire et le secondaire, moins ils ont l'intention de poursuivre les études en seconde scientifique. Le croisement du type de seconde avec la variable « réussite scolaire différentielle » établit également une hiérarchie

des choix scolaires. Après avoir éclaté la variable « réussite scolaire différentielle » en plusieurs catégories, il convient tout d'abord de préciser que les élèves en classe de troisième n'affichent pas la même réussite scolaire. Certains élèves ont des résultats scolaires qui se rapprochent de l'excellence. D'autres par contre, plus modérés ou optimistes affirment sans ambages leur passage en classe supérieure, enfin une autre catégorie d'élèves connaît des résultats moyens, mitigés et insuffisants pour passer en classe supérieure, mais leur intention se réduit à des filières moins sélectives. Les élèves excellents envisagent le plus souvent de poursuivre les études en seconde scientifique, tandis que les autres catégories de réussite scolaire se réfugient dans d'autres secondes, notamment littéraires-économiques. La réussite scolaire se lit aussi au travers des performances scolaires dans les matières fondamentales qui servent de référence au conseil de classe pour l'affectation des élèves dans les différentes secondes. Le discours orthodoxe des enseignants et ses contradictions, la marginalisation des conseillers d'orientation, avivent les contraintes institutionnelles et favorisent la préférence des élèves pour la seconde littéraire-économique. Mais, il n'y a pas que les contraintes institutionnelles qui expliquent le détournement des élèves de la seconde scientifique ; les contraintes familiales associées à la peur de l'échec influencent aussi l'orientation en seconde scientifique.

Nous proposons une analyse de la relation entre les contraintes familiales et le niveau d'instruction des familles et le type d'orientation envisagé par les élèves. C'est en raison de ce que nous avons constaté que le niveau d'instruction des familles détermine leur catégorie socioprofessionnelle et leur revenu mensuel que nous avons tenu à limiter notre analyse au niveau d'instruction des familles, sans l'étendre à d'autres modalités des catégories socioprofessionnelles. Le type de seconde envisagé croisé avec le niveau d'instruction des familles permet de constater que les élèves issus de familles instruites ont des intentions de s'orienter dans les secondes scientifique, technique et en formation professionnelle. A l'inverse, les élèves dont les familles ont de faibles niveaux d'instruction se dirigeraient dans leur majorité en seconde littéraire-économique. Etonnant paradoxe dans la mesure où la réussite scolaire et les ressources scolaires qui déterminent l'orientation scolaire ne constituent pas des handicaps des élèves des familles moins instruites, au contraire à milieu familial différent, réussite et ressources scolaires similaires. Ce paradoxe est élucidé dans le croisement des contraintes familiales avec le type d'orientation. Il a été démontré que c'est dans l'école primaire que les familles se montrent plus intransigeantes devant l'échec. Aussi, le croisement de la variable « attitude familiale devant l'échec dans le primaire » avec le type d'orientation montre clairement que les élèves issus des familles qui utilisent le châtime

dans le primaire après un échec envisagent de s'orienter en seconde littéraire-économique. A l'opposé, les élèves dont les familles observent une attitude de blâme et de démission souhaitent s'orienter davantage dans les secondes scientifique, technique et en formation professionnelle. Ce paradoxe s'explique par le degré de persévérance familiale. Les familles moins instruites et plus intransigeantes devant l'échec sont moins persévérantes que les familles instruites qui sont aussi moins intransigeantes. Ces contraintes sociales (institutionnelles et familiales) expliquent aussi les stratégies déployées par les élèves dans l'élaboration de leur choix scolaire.

Le dernier chapitre tente de saisir les stratégies que les élèves développent pour faire face aux contraintes sociales et les motivations de leur choix d'étude. Les élèves utilisent deux types de stratégie : l'autonomie et la dépendance.

L'autonomie est revendiquée par les élèves issus de familles défavorisées qui n'ont aucune connaissance des enjeux scolaires. Les élèves justifient cette stratégie par la peur que représente une seconde scientifique et l'échec qu'une telle décision peut entraîner au niveau des contraintes familiales. Par cette attitude, ces élèves, qui sont aussi moins âgés que les autres, excluent les familles, le corps professoral et les conseillers d'orientation dans l'élaboration de leur choix scolaire dans la mesure où ils fondent leur orientation sur leurs performances scolaires dans les matières fondamentales. L'autonomie caractérise également la stratégie des élèves en difficulté scolaire qui fonde leur orientation sur la simple volonté.

La seconde grande stratégie des élèves repose sur la dépendance. La première attitude de la dépendance traduit la socialisation anticipée, c'est-à-dire le désir des élèves de ressembler à leurs familles ou à leurs enseignants. Dans ce groupe, la principale motivation renvoie à la profession que les élèves envisagent d'exercer plus tard à l'instar de leurs familles ou de leurs enseignants. La seconde attitude de la dépendance concerne la procrastination. Les élèves de ce groupe ont la particularité de différer leur orientation scolaire. L'examen des variables montre que ce groupe rassemble les élèves en difficulté scolaire, ceux qui ont une réussite scolaire moyenne qui attendent le troisième trimestre pour confirmer leur passage en classe supérieure et les élèves excellents qui ne présentent aucune préférence pour une seconde ou une autre. L'affectation de ces élèves par le conseil de classe renforce le pouvoir institutionnel qui prend des décisions arbitraires. La troisième attitude de la dépendance a rapport au consensus qui s'établit entre élèves et leurs familles au niveau de l'élaboration des choix scolaires. Nous terminerons cette étude par quelques recommandations puisqu'elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche appliquée.

PREMIERE PARTIE
CADRE GENERAL DE L'ETUDE

Introduction à la première partie

La première partie de ce travail comporte trois chapitres. Les deux premiers chapitres exposent le débat théorique qui tourne autour de l'orientation scolaire. Un choix thématique minutieux guide cet exposé. Nous avons évité de tomber dans le piège d'un ostracisme scientifique notamment celui d'un sociologisme qui consisterait à faire passer l'idée que la sociologie seule peut appréhender les phénomènes sociaux. La littérature consacrée à l'objet de l'orientation scolaire foisonne tant en psychologie qu'en sociologie. La psychologie s'est développée parallèlement à l'expansion des systèmes scolaires. La psychologie scolaire¹³ s'approprie un champ, celui de la mesure des phénomènes psychologiques et de l'intelligence des élèves. C'est d'ailleurs à la psychologie et la pédagogie que nous devons la construction sociale de l'échec dont l'approche permet de mesurer des aptitudes et des facultés intellectuelles différentielles. Largement critiquée, cette psychologie fondée sur la mesure de l'intelligence qui sert d'étalon à l'orientation voit de nouveaux objets d'étude se construire. Cette seconde tentative explique l'intelligence et l'orientation scolaire par les variables sociales et environnementales qui influencent ces dernières. Un autre objet saisit l'orientation scolaire par le recours à une approche biologique fondée sur le développement vocationnel par lequel les sujets élaborent des choix selon un processus graduel sur la base des informations dont ils disposent. Si les trois sections consacrées à l'apport psychologique dans le débat de l'orientation scolaire n'épuisent pas la question, il est cependant intéressant de constater une évolution dans la réflexion de cet objet qu'est l'orientation scolaire. Cette évolution, nous la devons aussi à une variété des productions des aires culturelles et géographiques différentes.

Cependant, la sociologie de l'éducation aborde aussi la question de l'orientation scolaire qui implique des enjeux sociaux et scolaires à partir des catégories de l'échec et la réussite scolaires.

Le deuxième chapitre analyse l'apport de la sociologie de l'éducation dans l'orientation scolaire. Les hypothèses défendues par la sociologie de l'éducation s'opposent suivant les courants de pensées. Une comparaison des productions des ères géographiques et culturelles différentes permet de retrouver ces oppositions et des points de convergences au niveau des hypothèses émises. Plusieurs courants sociologiques se dessinent.

Le fonctionnalisme qui défend l'hypothèse d'une autonomie relative du système scolaire postule que l'orientation tout comme la réussite et l'échec scolaires doit s'appréhender à partir d'un regard interne au fonctionnement du système scolaire qui articule des contraintes. En accueillant les élèves issus de classes sociales et de familles différentes, l'école tend à faire disparaître leurs caractéristiques d'origine et leur attribue des identités scolaires. L'orientation scolaire et ses deux pendantes que sont la réussite et l'échec scolaires renvoient à cette fonction d'harmonisation et d'attribution des identités scolaires. Autrement dit, les inégalités scolaires trouvent leur essence dans l'autonomie relative du système scolaire. Vivement critiqué, le fonctionnalisme voit se dresser contre lui la sociologie des inégalités scolaires, elle-même divisée en deux tendances opposées.

La première tendance, influencée par le structuralisme et les analyses marxistes, trouve en l'orientation scolaire, le présage d'une division sociale du travail par le truchement d'une distribution biaisée des savoirs scolaires. La réussite et l'orientation scolaires dans les filières prestigieuses profitent aux élèves issus de familles qui détiennent un capital culturel et une position sociale avantageuse dans la hiérarchie sociale. L'école, selon le structuralisme, ne fait que légitimer et renforcer la domination des classes favorisées sur celles qui sont dominées en vertu d'une distribution injuste du capital culturel. Le structuralisme souligne également les inégalités de sexes et d'établissements dans l'orientation scolaire.

Contre cette tendance structuraliste, la sociologie de l'action, sans nier les inégalités de chances scolaires qui sont perceptibles, explique ces dernières et l'orientation scolaire par le jeu des acteurs. Les acteurs agissent comme des calculateurs en fonction de leurs ressources. La sociologie de l'action saisit l'orientation scolaire à partir de la volonté des acteurs, leurs ressources et la logique fonctionnelle du système scolaire qui est par nature contraignante. Les calculs que les acteurs font tiennent compte de ces contraintes institutionnelles, d'une part, et des ressources qu'ils possèdent de l'autre.

La troisième section de ce deuxième chapitre passe en revue l'approche sociétale de l'orientation. Cette approche fait la synthèse des différentes approches sociologiques. L'approche sociétale saisit l'orientation scolaire dans une perspective globale qui intéresse toute la société. Le bilan de cet état des lieux théorique et les entretiens exploratoires permettent de comprendre et d'expliquer les phénomènes qui influencent l'orientation scolaire des élèves dans les différentes filières : les contraintes institutionnelles et les contraintes familiales.

¹³ M. Huteau et J. Lautrey « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1979, 8, 1, p. 3-43.

Pour saisir la nature de ces contraintes sociales, trois approches sont revendiquées ici : l'approche fonctionnaliste de l'autonomie relative du système scolaire dont les contraintes sont tangibles et la sociologie de l'action dont les postulats reposent sur la rationalité limitée et l'individualisme méthodologique. L'approche fonctionnaliste permet de rendre compte de certaines contraintes sociales (institutionnelles et familiales) qui renvoient à une analyse globale de la société. Pour valider cette hypothèse, il convient d'exposer une démarche méthodologique.

Le troisième chapitre fait l'exposé de la démarche méthodologique, précise et justifie les choix du découpage du terrain d'enquête et les difficultés rencontrées, les choix des instruments de collectes et des méthodes d'analyse des données d'enquêtes.

CHAPITRE PREMIER
L'APPORT DE LA PSYCHOLOGIE DANS L'ORIENTATION
SCOLAIRE

Section 1. L'approche psychotechnique de l'orientation scolaire.

Pour rendre compte de l'apport de l'approche psychotechnique dans l'orientation scolaire, il convient d'abord d'élucider et de clarifier la notion de l'intelligence sur laquelle s'appuie cette approche. Nous allons d'abord discuter la notion de l'intelligence qui semble se situer au centre du débat des théoriciens de l'approche psychotechnique. Pour ce faire, nous choisissons la théorie de Piaget.

1.1.1. La notion d'intelligence : origine et processus d'évolution.

De prime abord, la position philosophique et métaphysique postule que l'intelligence relève d'une émanation spécifique de l'individu, un don, un trésor personnel que l'on ne peut partager. En chaque individu donc repose une intelligence. Sur ce point, on trouve, du moins, une ressemblance axiomatique entre les travaux de Burt et la théorie de Piaget. La recherche de Burt¹⁴ porte sur une explication génétique de l'intelligence qui est une faculté innée et individuelle. C'est cette différence de faculté qui explique une différenciation sociale des individus. Burt soutient sur la base d'un calcul de l'hérédité de l'intelligence humaine l'hypothèse de l'attribution des différences individuelles. Cette thèse s'appuie sur le développement cognitif, lui-même tributaire d'une logique biologique et génétique déterminée.

Piaget dans sa théorie de l'intelligence et de l'apprentissage ne dit pas autre chose et nous apprend qu'il n'existe pas de structure cognitive innée. Piaget étudie le processus d'acquisition de l'intelligence chez l'enfant. Il propose une théorie de l'intelligence liant le processus biologique de l'organisation à l'adaptation. Le premier processus est interne, tandis que le second est externe.

Cette tentative le conduit à distinguer deux types d'intelligence : l'intelligence verbale ou réfléchie qui est la matérialisation de l'extériorisation, s'appuie sur l'intelligence sensori-motrice¹⁵ qui, elle, n'est que la conséquence des habitudes et des associations acquises. Les deux intelligences impliquent comme condition un système de réflexes obéissant à la structure anatomique et morphologique de l'organisme. Piaget pose le postulat qu'il existe une continuité entre l'intelligence et le processus biologique et d'adaptation au milieu ambiant. Comme Burt, le postulat de Piaget accorde une importance aux facteurs héréditaires. Les premiers facteurs héréditaires sont structuraux et renvoient à la constitution du système

¹⁴ C. Burt : « Class differences in general intelligence » *Brit. J. stat. Psychology*, 1959, 12, p. 15-33.

¹⁵ J. Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux/ Niestlé, 1972, p. 8.

nerveux et des sens. Ils influencent l'intention et la perception et sont limitatifs par opposition à ceux du second groupe qui organisent l'activité de la raison et jouent un rôle fonctionnel. Ces seconds facteurs ne supposent plus une simple adaptation à l'expérience physique. L'adaptation de l'organisme aux variations ambiantes et physiques passe par une organisation et des fonctions de cohérence. Plus clairement, l'extériorisation de l'intelligence n'est comprise que par un processus d'organisation et de cohérence.

Pour Piaget, l'intelligence se définit comme une adaptation¹⁶ au sens où elle appréhende les relations existantes entre l'organisation et le milieu spatial. Cette capacité adaptative, loin de se limiter à la recherche des buts précis, s'élargit pour englober tout le champ du savoir. Si au début de l'évolution mentale l'adaptation biologique dépasse l'adaptation intellectuelle, cette dernière, par la suite la déborde.¹⁷

La relation unissant les éléments organisés à ceux du milieu est ce que Piaget appelle un « rapport d'assimilation. » L'adaptation sera donc un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Par déduction, l'intelligence est donc le résultat de l'assimilation étant entendu qu'elle comporte des éléments de l'expérience. Que l'intelligence soit sensori-motrice ou agnostique¹⁸, toutes deux concourent à l'adaptation par assimilation des objets extérieurs. Piaget parvient à regrouper deux grands processus de constitution et de développement de l'intelligence : les adaptations sensori-motrices et les adaptations intentionnelles.

Le premier grand processus renferme des exercices, les réflexes des premières adaptations acquises et la réaction circulaire. Le réflexe comme mécanisme physiologique dont le fonctionnement remonte à la naissance¹⁹ est influencé par une impulsion et des stimuli externes. A ce niveau, il y a trois étapes : répétition cumulative, généralisation de l'activité avec incorporation de nouveaux objets à ce fonctionnement et reconnaissance motrice²⁰. L'adaptation à ces trois étapes suppose donc une organisation. Le second niveau est celui des adaptations acquises et la réaction circulaire primaire. L'individu acquiert des habitudes grâce aux opérations d'assimilation et d'accommodation²¹. Ce second niveau prépare le second grand processus : les adaptations intentionnelles.

¹⁶ *Idem.*, p. 10.

¹⁷ *Idem.*, p. 11.

¹⁸ Piaget établit bien une distinction claire entre ces deux intelligences : l'intelligence pratique ou sensori-motrice organise des actes et assimile au schématisme de ces comportements moteurs les diverses situations offertes par l'expérience. L'intelligence agnostique ou réflexive se contente de penser les formes ou de les construire intérieurement pour leur assimiler le contenu de l'expérience.

¹⁹ *Idem.*, p. 30-31.

²⁰ *Idem.*, p. 39.

²¹ *Idem.*, p. 56.

Ce deuxième grand processus met en place la réaction secondaire circulaire. Par un processus de renouvellement et de répétition des actes assimilés reproducteurs et générateurs, l'enfant découvre ses premières habitudes grâce aux conduites d'exploration et d'expérimentation.²² Il décompose et recompose les schèmes à mesure qu'ils s'appliquent à des situations extérieures. C'est là qu'intervient l'intentionnalité. Les derniers stades de ce second processus consolident la coordination des schèmes secondaires à des fins d'application aux nouvelles situations et préparent aussi l'exploration des objets et des phénomènes nouveaux.

On retient de cette théorie qu'il n'existe pas de connaissance découlant d'un simple enregistrement d'observations sans une structuration provoquée par l'activité humaine ou par le sujet lui-même ou encore par des stimuli extérieurs. L'environnement dans lequel évolue l'enfant influence donc l'ensemble des processus d'acquisition de l'intelligence. L'intelligence en tant que notion philosophique met donc en place un processus de développement. Autrement dit, ce processus de développement signifie que tous les individus ne détiennent pas uniformément cette faculté. Le développement de l'institution scolaire, corrélé à celui de la pédagogie et la psychologie, va populariser la notion d'intelligence en catégorisant les individus suivant leur niveau d'intelligence grâce à des tests d'aptitude qui servent d'étalon à l'orientation scolaire.

1.1.2. L'utilisation des tests d'aptitude.

La notion d'intelligence s'est développée avec l'expansion de la scolarisation ponctuée par l'idéal d'une éducation prométhéenne et de justice sociale. Paradoxalement, l'expansion scolaire s'accompagne d'une catégorisation des élèves suivant leurs différences respectives. Une distinction entre les élèves voit le jour : l'inadaptation et l'adaptation, c'est la mise en place des concepts d'intelligence et d'aptitude et aussi le point de départ de la construction du « retard scolaire » qui deviendra par la suite l'échec scolaire. Ici se pose la question relative aux critères de distinction de ces différences catégorielles, *i.e.* leur mesure. Autrement dit, pourquoi mesure-t-on les aptitudes ou l'intelligence ?

A cette question, Binet et Simon répondaient :

« ...Sans doute, on pourrait concevoir beaucoup d'applications possibles de ce procédé, en rêvant d'un avenir où le milieu social serait mieux organisé que le nôtre, où chacun travaillerait selon ses

²² *Idem*, p. 137.

aptitudes reconnues, de manière à ce qu'aucune parcelle de force physique ne fût perdue pour la société. Ce serait la cité idéale. Elle est encore loin de nous.²³ » Plus tard, Binet écrira :

« Etudier les aptitudes individuelles des enfants, c'est aborder une de ces questions qui nous intéresse tous, à cause de leur portée pratique, non seulement pour l'enseignement de l'école, mais encore pour l'avenir de chaque enfant, car le choix de sa carrière ne devrait pas être fait sans qu'on examinât qu'elles sont ses aptitudes. Si on prenait cette précaution on diminuerait certainement le nombre de déclassés, des mécontents, on augmenterait le rendement économique de tous en mettant chacun à sa vraie place, et ce serait là un des moyens les plus simples, les plus naturels, les meilleurs de résoudre, au moins partiellement quelques-unes de ces insistantes questions sociales qui inquiètent tant d'esprits et qui menacent l'avenir de la société.²⁴ »

Comme on peut le constater, l'origine et l'objectif de la mesure de l'intelligence, si on suit la logique et la justification qu'apportent ces deux extraits de textes consistent à sélectionner des individus dotés de capacités et d'aptitudes qu'ils mettraient au service de la société et de leur épanouissement individuel. Concrètement, il s'agit, tel que l'insinue ce discours, de mettre l'homme qu'il faut à la place qu'il mérite dans la société. A l'inverse, les déclassés, *i.e.* ceux qui sont jugés inaptes n'ont aucune chance de promotion. Cette déduction est évidente. Pour déterminer les aptitudes et la mesure de l'intelligence, cette psychologie va procéder à l'administration des tests dits d' « intelligence. » L'orientation est dissoute dans cet exercice de mesure de l'intelligence.

Il s'agit d'une psychologie qui tire ses recettes d'une conception philosophique de l'intelligence. Elle se situe à l'intersection de la psychologie naturelle et la psychologie philosophique au voisinage de la pensée biologique. Cette approche vante les mérites de l'intelligence en tant que faculté innéiste et repose sur l'utilisation des tests mentaux pour évaluer ce qu'elle appelle « attitudes intellectuelles » ou des quotients intellectuels. L'approche établit une correspondance ou non entre les caractéristiques individuelles et les exigences professionnelles. Cet exercice, semblable à une catégorisation des individus, mentionne les traits marquants de l'intelligence de l'élève ou de sa personnalité et attribue des scores (pronostics) à chacun. L'ensemble de ces caractéristiques est classé dans des catégories. L'évaluation aboutit à trois types de résultats :

1. connaissance minutieuse du sujet de l'élève ;
2. analyse de l'objet de la profession ;
3. adaptation ou non-adaptation.

²³ A. Binet et T. Simon : «Le développement de l'intelligence chez les enfants » in *L'Année Psychologique*, 14, 1908-1909.

²⁴ A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1901, p. 162.

Au terme de ce processus d'évaluation et de classification, le verdict de l'orientation est prononcé.

Cependant, cette approche pose quelques problèmes. L'élève subit une décision d'orientation résultant de tests d'intelligence aléatoires qui ne traduisent pas souvent une correspondance tangible entre leurs résultats et les capacités scolaires réelles des élèves et dont il n'est pas lui-même l'artisan. La famille également n'est pas associée à l'orientation, pour les orienteurs psychologues, elle ne peut émettre des avis. L'approche déterministe porte une série de jugements de valeurs, une somme de préjugés sur les élèves qui seraient porteurs d'aptitudes intellectuelles ou d'inaptitudes congénitales. Ces jugements laissent penser que l'élève n'est pas capable de surmonter les tares ou erreurs révélées par les tests d'intelligence. Une telle approche se trouve à la croisée des chemins entre le scientifique et la morale ou l'émotionnel.

Les auteurs les plus autorisés dans le cadre d'une psychologie scientifique critiquent cette approche. Les critiques se réclamant de l'humanisme s'élèvent déjà contre ce que d'autres appellent la « mystification du culte de la bourgeoisie. » Pour un auteur comme Gal²⁵, l'orientation ne doit pas se limiter à une mesure des aptitudes intellectuelles ; elle prépare l'épanouissement de l'individu, elle est aussi une question de démocratie et de justice sociale. D'autres auteurs contribuent à cette critique en trouvant en la pratique des tests d'intelligence une proximité idéologique au service de la classe dominante. Léon, dans son ouvrage²⁶, reproche à ce modèle sa récollection des faits à des fins de diagnostic. Léon conçoit une orientation centrée sur le sujet lui-même. Celle-ci n'est possible que grâce à un développement des intérêts et représentations se fondant sur la capacité du sujet à projeter son avenir dans une perspective d'adaptation plus dynamique.

La critique la plus rude adressée à cette psychologie de mesure de l'intelligence est l'œuvre de Naville. La critique de Naville porte sur la notion d'« aptitude. » Pour Naville, la formation des aptitudes fait appel au milieu social, naturel, biologique, écologique et géographique de l'individu²⁷. Naville définit l'aptitude comme l'émanation de la « disposition native », *i.e.* que cette dernière est la source de l'aptitude en tant qu'elle est d'origine organique. La disposition native implique la spécificité des organes qui réagissent aux réactions du milieu et se modifient par la suite de l'influence du milieu.²⁸ D'où les notions de

²⁵ R. Gal, *L'orientation scolaire*, Paris, PUF, 1946.

²⁶ A. Léon, *Psychologie de l'orientation professionnelle*, Paris, PUF, 1957.

²⁷ P. Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard, Nouvelle édition augmentée, 1972 (première édition 1945), p. 156.

²⁸ *Idem*, p. 160.

rendement, de différences individuelles et de dispositions naturelles prennent tout leur sens. Contrairement à l'innéisme, l'aptitude s'acquiert et se manifeste dans l'activité sociale professionnelle de l'individu.²⁹ Pour Naville, les aptitudes sont appelées à une adaptation variable en fonction des contextes et de l'évolution des technologies. Naville montre que les aptitudes ne déterminent pas l'orientation, ce sont les logiques contextuelles de recherche de l'efficacité du rendement économique et politique qui prennent le devant de la scène. L'exemple de la seconde Guerre mondiale, où les politiques initient des orientations ponctuelles afin de répondre aux impératifs imposés par le contexte, étaye cet argumentaire.

Contre cette tendance psychologique, d'autres écoles vont développer des positions et des thèses (dans le cadre de la psychologie sociale) qui mettent l'accent sur les notions de développement biologique et d'expérience, d'acquisition de l'intelligence et des conditions environnementales et familiales des élèves.

²⁹ *Idem*, p. 166

Section 2. Expérience familiale et sociale dans la formation des projets scolaires.

L'orientation scolaire est dissoute sous les catégories de la réussite et de l'échec scolaires. Or la réussite et l'échec renvoient à des conditions d'acquisition des aptitudes intellectuelles, elles-mêmes déterminées par l'attitude des familles vis-à-vis de l'école, leurs conditions de vie sociale. C'est à l'articulation de ces différentes conditions, mues par une dialectique, que l'orientation est expliquée. Deux types de travaux nous intéressent ici : les travaux de l'école américaine et ceux de l'école française.

2.1. Les travaux américains.

Les théoriciens de l'apprentissage social mettent en avant de leur analyse les choix décisionnels et l'environnement familial. Dans les travaux consacrés à la mobilité sociale, les auteurs montrent que la réussite et l'échec tiennent aux attitudes à l'égard de l'école, à l'importance accordée à l'enseignement. Or, ces attitudes varient en fonction de la famille ou de la classe sociale d'appartenance. Chacune de ces entités – que l'on se place du côté des classes ou de celui de la famille – véhicule un système de valeurs qui lui est propre. L'environnement familial, quel qu'il soit, exerce une influence sur l'orientation scolaire. La question qui se pose est de savoir comment les pratiques ou attitudes familiales et l'environnement contribuent - elles à la formation des choix scolaires ?

Le modèle de conditionnement construit par Krumboltz³⁰ postule que les enfants dont les parents reconnaissent l'autonomie ont tendance à élaborer des choix autonomes. A l'inverse, ceux dont les parents ne décrètent pas cette autonomie éprouvent des difficultés à faire des choix. Cette approche se situe dans une perspective cognitive et sociale qui veut expliquer la formation des choix scolaires. Il s'agit pour Krumboltz de comprendre la formation des préférences et des qualifications éducatives et professionnelles et la manière dont les individus font leurs choix d'étude. Le modèle explicatif qu'il propose se résume à l'interaction de quatre catégories d'événements : origine génétique, conditions environnementales, expérience d'apprentissage et habilité d'approche à la tâche. Cette théorie réexamine et reprend quelques éléments de la théorie traditionnelle de l'orientation. Les individus ont des dons naturels et des prédispositions qui leur permettent de profiter de certaines expériences d'apprentissage³¹. Il s'agit de l'intelligence, les handicaps, le sexe de

³⁰ J.-D. Krumboltz, *A social learning theory of career decision making*, Craston, The Carroll Press, 1979.

³¹ *Idem*, p. 20.

l'individu, la race, etc. Les conditions environnementales s'entendent ici dans un sens très large englobant toute la politique sociale et économique et son organisation dans une société déterminée. Il faut ajouter les expériences d'apprentissage et les habilités à la tâche.

2.2. Les travaux français.

L'étude de Lautrey a porté cette réflexion au plus haut niveau. En effet, fondée sur la théorie de la formation de l'intelligence de Piaget, elle s'interroge sur les facteurs ou éléments qui font que des milieux socioculturels différents présentent des formes de structurations différentes et inégalement favorables. Lautrey prend du recul vis-à-vis des théories psychologiques qui soutiennent la thèse des déterminations génétique de la formation de l'intelligence et dont il souligne les insuffisances. Une question centrale guide son étude : par quels mécanismes le milieu familial influence-t-il le développement intellectuel de l'enfant ? A cette question, il fait l'hypothèse suivante :

« les conditions de vie et de travail liées au statut socio-économique déterminent dans une certaine mesure leurs pratiques éducatives et qu'à leur tour celles-ci influent sur le développement intellectuel de l'enfant.³² »

Lautrey établit deux caractéristiques générales qui concourent au développement cognitif :

1. être source de perturbations, c'est-à-dire de résistances aux schèmes d'assimilation du sujet ;

2. offrir les conditions nécessaires aux ré-équilibrations, donc aux constructions.³³ Ces deux caractéristiques correspondent à trois types d'environnement :

1. le premier type d'environnement dit « aléatoire ou faiblement structuré » présente la première caractéristique. Les événements et d'autres impondérables qui surviennent accidentellement sont source de déséquilibre et de perturbation qui affectent le développement cognitif de l'individu ;

2. le second environnement « rigidement structuré » est approprié à la seconde caractéristique. Il présente les conditions favorables aux constructions cognitives de l'individu en raison de ce que cet environnement est prévisible ;

3. le troisième environnement dit « soupagement structuré » intègre les deux caractéristiques.

Cette situation est source de déséquilibre comme dans le premier environnement, à la seule différence que ce troisième permet aussi une ré-équilibration³⁴. Cette classification conduit à

³² J. Lautrey, *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.

³³ *Idem*, p. 66.

³⁴ *Idem*, p. 66-67

une hypothèse, le type de structuration souple de l'environnement est plus favorable au développement intellectuel que les deux autres. Lautrey propose trois types de structuration :

1. structuration faible caractérisée par l'inexistence de règles organisant les activités de l'enfant à la maison ;
2. structuration souple érigeant un ensemble de règles, de droit et devoir auxquels l'enfant est astreint ;
3. structuration rigide assignant des régularités immuables à l'enfant et ne souffrant d'aucune dérogation ou d'exception.

L'analyse des conditions de vie familiale comparées au test conduit à constater que le type de structuration est l'émanation des régulations par lesquelles chaque famille adapte son fonctionnement à ses conditions de vie. Associé au test d'intelligence qu'il fait passer, le poids de l'environnement familial met en lumière la relation entre l'éducation familiale et la formation des structures cognitives des enfants appelés à prendre des décisions.

Dans une autre étude, Lautrey dégage trois types d'éducation familiale :

1. «un environnement familial faiblement structuré dans lequel il existe assez peu de règles ou habitudes permettant de prévoir les événements de la vie quotidienne» ;
2. « environnement familial dit souplement structuré dans lequel les régularités assimilées par l'enfant sont assez souvent perturbées par des événements inattendus. Toutefois les événements perturbateurs peuvent ici être intégrés dans de nouvelles régulations car il est impossible de trouver des circonstances stables auxquelles ils sont liés» ;
3. «un environnement dit rigidement structuré lorsque les règles ou habitudes élémentaires ne sont liées à aucune circonstance périphérique qui viendrait en perturber le déroulement. Cet environnement est de fait facilement prévisible une fois assimilées les régularités élémentaires trop facilement du point de vue de la structuration de l'activité cognitive.³⁵ »

Selon Lautrey et les tenants de la thèse de la structuration familiale, les inégalités de scolarisation se construisent dans les familles par l'intermédiaire du système d'attitude et de valeur qui diffère d'une famille à une autre. La diversification de la structuration familiale est la résultante de l'appartenance à une classe sociale ou à une famille déterminée. Il existe une relation étroite entre les travaux de Lautrey et ceux de Krumboltz pour qui la construction de projets scolaires est déterminée par le degré de culture de la famille. Fondés de façon quasi exclusive sur les familles et les comparaisons des attitudes des élèves avec leur milieu, ces travaux ne permettent guère une généralisation. Le champ scolaire ne fait pas l'objet d'une

³⁵ J. Lautrey : « Structuration de l'environnement familial et développement cognitif : quoi de neuf ? » in *Bulletin de psychologie*, 42, 388, 1988, p. 47-56.

attention. Les élèves subissent passivement le poids de l'environnement familial. Contre cette tendance déterministe, d'autres auteurs mettent l'accent sur l'influence du champ scolaire.

Section 3. La psychologie des projets et le champ scolaire.

La psychologie des projets scolaires souligne dans son explication de l'orientation une différence de sexe. Si cette différence ne tient pas aux compétences scolaires différentielles, bien au contraire, elles renvoient à des attitudes psychologiques variables suivant les sexes. Les filles prendraient moins de risque que leurs collègues garçons qui s'orienteraient dans les filières scientifiques. La seconde tendance de la psychologie des projets scolaires défend l'hypothèse vocationnelle par laquelle les élèves élaborent des choix scolaires à partir des étapes en accumulant des informations en raison de leur expérience scolaire et des incertitudes du système scolaire.

3.1. L'école et les projets scolaires des jeunes : à sexe différent orientation scolaire différente.

L'étude d'Aubret est consacrée à l'orientation et à une comparaison entre filles et garçons. En effet, au sortir de la classe de troisième, les filles occupent une position scolaire plus que favorable par rapport aux garçons. Elles sont « sur-réalisatrices » c'est-à-dire que leurs résultats sont nettement supérieurs à ce que leurs aptitudes laissent prévoir. A l'opposé, les garçons sont « sous-réalisateurs »³⁶. Si les rendements scolaires des filles sont plus excellents que ceux des garçons jusqu'au sortir de la classe de troisième du moins, Aubret attribue cette différence à des caractéristiques ou dispositions psychologiques. En effet, certaines dispositions psychologiques des filles expliquent leur « sur-estimation » relative. Les filles s'appliquent avec beaucoup de soin au travail et aux exercices scolaires par la présentation: propreté et lisibilité suffisante des exercices ou devoirs pour l'enseignant. Par ailleurs, les filles utilisent mieux que les garçons aussi leur possibilité en prolongeant leurs efforts. Elles ont un meilleur contrôle psychomoteur et une grande introversion. Toutes ces caractéristiques, testées, présagent que les filles détiennent des atouts non négligeables puisqu'elles sont aussi orientées en second cycle long. Paradoxalement, elles s'orientent moins dans les filières scientifiques.

Mais Aubret fait remarquer que les filles sont aussi moins nombreuses que les garçons à prendre des filières ou sections d'études prestigieuses. Selon Aubret, les sections prestigieuses sont celles qui dispensent un enseignement scientifique dominé par les

mathématiques, la physique, la chimie et les sciences de la nature. Même à égalité de résultat scolaire en classe de troisième, inégalité d'orientation dans les filières scientifiques. Aubret conclut que l'orientation en classe de troisième dépend des aptitudes plus scientifiques qu'on retrouve chez les garçons, alors qu'on découvre une tendance plutôt littéraire chez les filles.³⁷

L'étude de Marro s'inscrit dans le même objet que celle de Aubret. Mais l'interrogation de Marro porte sur les projets scolaires et professionnels d'élèves de seconde envisageant une première scientifique. Plus que Aubret, Marro pose le problème en terme plus général, dans un contexte économique et social international dominé par la problématique des sciences.³⁸ Une comparaison de leurs trajectoires avec celles de leurs collègues garçons fait ressortir quelques résultats. En effet, les filles apparaissent très indéterminées par rapport aux garçons à passer le bac scientifique. Cependant, il ne reste pas que les deux sexes manifestent le désir de passer un bac scientifique. Mais du point de vue professionnel, on retrouve les filles dans les catégories professionnelles non scientifiques.³⁹ En revanche, les filles sont attirées par les professions de la santé. L'explication avancée par Marro est que les filles prennent moins de risque que leurs collègues garçons. Mais cette explication intéressante ne fait pas l'objet d'un approfondissement qui pourrait aider à rendre compte de la tendance des filles à ne pas prendre des risques. Un tel approfondissement suggère une élucidation du champ scolaire.

3. 2 : Développement vocationnel et expérience scolaire : le point de vue de la psychologie du développement.

La théorie du développement vocationnel, d'inspiration phénoménologique fondée sur l'idée d'un développement du potentiel humain propose une théorisation psychologique de la conception génétique des choix scolaires. Cette théorie met l'accent sur un processus évolutif en différents stades ou étapes de l'orientation. La première tentative de cette approche, nous la devons à Ginsberg et al.

Certains travaux mettent en évidence plusieurs stades de développement de l'expérience de l'élève suivant sa maturité. La tentative de Ginsberg⁴⁰ s'inscrit dans cette problématique

³⁶ F. Aubret : « Filles et garçons en troisième et après ? Les étapes d'une orientation sélective » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 15, 3, 1986, p. 227-229.

³⁷ *Idem*, p. 244.

³⁸ C. Marro, *op. cit.*, p. 251.

³⁹ *Idem*, p. 260.

⁴⁰ E. Ginsberg et al, *Occupational choice : an approach to a general theory*, New York, Columbia University, 1951.

aboutissant à une théorie générale du choix professionnel d'une population de garçons américains. Cette étude se résume en trois étapes : les choix imaginaires, les choix à l'essai et les choix réalistes. Une telle catégorisation à l'allure d'un schéma évolutionniste part d'un point embryonnaire et atteint la maturité.

Jusqu'à onze ans, les choix élaborés par les enfants relèvent de l'imagination et ne concernent pas encore les métiers qu'ils envisagent d'exercer plus tard. Cette période est marquée par l'emprise des choix inconscients. Les jeunes sont influencés par l'exercice de certaines activités des adultes.

Au second niveau d'analyse, c'est-à-dire entre 11 et 17 ans, les adolescents, ne sachant pas exactement ce qu'ils recherchent, procèdent par élimination progressive des zones d'ombre qui obstruent en se rapprochant plus ou moins de la réalité et en élaborant des choix à l'essai. Cette élaboration tient compte des intérêts, capacités et valeurs des adolescents.⁴¹

La troisième étape commence à l'université avec la mise en place des choix réalistes. Trois passages président à cette étape : exploration, cristallisation et spécialisation. A l'entrée à l'université, l'étudiant cherche et recueille des informations⁴² avant de s'engager. A l'approche de la sortie de l'université, l'étudiant se spécialise et s'engage définitivement dans tel ou tel emploi. En ce moment, les choix des étudiants ne se réduisent plus au strict respect des filières comme au lycée, mais l'horizon s'élargit avec plusieurs possibilités.

Dans la même perspective, Erikson⁴³ développe la thèse de l'anticipation des rôles chez l'enfant très voisine de la précédente en se posant une question : comment en effet, une personnalité vitale s'y prend-elle pour grandir, c'est-à-dire pour développer la capacité d'adaptation aux nécessités de la vie ? La réponse à cette question ouvre le débat de la génétique, d'après lequel l'organisme croît et grandit. A la fin du processus, l'organisme fonctionne comme un tout. Erikson défend l'idée d'un développement biologique de la personnalité de l'enfant qui traverse aussi trois stades successifs avant la maturité. Au départ, l'enfant s'aperçoit qu'il est une personne et veut découvrir quel genre de personne il représente. Il va d'abord s'identifier à ses parents qui, selon lui, incarnent une puissance et une beauté.⁴⁴

L'enfant se caractérise dès son jeune âge par l'absence de critères se rapportant au développement intellectuel et social. En revanche, il se définirait par un développement

⁴¹ *Idem*, p. 77-80.

⁴² *Idem*, p. 98.

⁴³ E. Erikson, *Adolescence et crise*, trad. Fr. Paris, Flammarion, 1972.

⁴⁴ *Idem*, p. 119.

progressif à travers une série d'étapes complexes de différenciations croissantes⁴⁵. Chaque stade se cristallise par une crise au cours de laquelle l'enfant se détache progressivement de la tutelle familiale pour élaborer ses choix.

Certaines analyses confrontent la socialisation du milieu scolaire des adolescents avec leur avenir scolaire. Ici, le champ scolaire est considéré comme le lieu de l'interférence du temps socialisé et de la maturation psychologique des adolescents.⁴⁶ Linéarité, alternance et forme systémique constituent des concepts qui rendent compte d'une part, d'un modèle idéal de développement vocationnel, fondement des pratiques éducatives dans la durée d'un cycle d'étude, d'autre part de la discontinuité observée, de la structuration pour une pédagogie et de la récurrence des changements et ruptures. Les travaux effectués sur le champ canadien appuient également l'hypothèse d'une maturation vocationnelle.

Dans sa version canadienne, les travaux de Pelletier et al.⁴⁷ mettent en évidence une maturation vocationnelle. Cette tentative fait référence à un modèle dimensionnel de l'intelligence. Il s'agit d'un programme articulant quatre tâches comportementales auxquelles correspond une variable de l'intelligence :

1. la phase d'exploration au cours de laquelle les individus font l'inventaire des solutions possibles ;
2. la phase de cristallisation se caractérise par une classification des informations et des possibilités qui s'offrent à l'individu ;
3. la phase de spécialisation par laquelle l'individu détermine des priorités ;
4. la phase de réalisation par laquelle l'individu prend une décision en tenant compte des conséquences associées à cette dernière et les anticipe.

Cette théorie accorde une importance à l'auto information des individus. Les différentes étapes de réflexion révèlent que l'orientation n'est pas une improvisation, mais un processus de construction dans sa réalisation. Implicitement, ce processus de construction de l'orientation occulte une dimension incertaine que les individus ne maîtrisent pas. Les travaux réalisés sur le terrain français dont l'objet s'inscrit dans une perspective du développement vocationnel soulignent également l'importance de l'information et de la réflexion.

Dumora propose l'hypothèse suivante : « Le travail d'élaboration des projets d'orientation dans le temps du premier cycle secondaire est une émergence et une systématisation progressive

⁴⁵ *Idem*, p. 94.

⁴⁶ B. Dumora : « La dynamique vocationnelle chez l'adolescent du collège : continuité et rupture » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19, 2, 1990, p. 111-127.

⁴⁷ D. Pelletier, A. Noiseux, R. Bujold, *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Montréal, Ed. Mac Graw Hill, 1974.

d'opérations mentales de mise en tension. » Soumise à un suivi longitudinal d'une cohorte d'élèves de la sixième en classe de troisième de 1981 à 1985, cette étude met en lumière un modèle tensionnel :

1- réflexion comparative mettant en tension des éléments descriptifs de soi (pôle motivationnel) et des éléments descriptifs des professions (pôle professionnel),
2- réflexion probabiliste mettant en tension le pôle motivationnel et l'auto-évaluation scolaire.⁴⁸ En un mot, il s'agit de comparer une réalité interne et une réalité externe. Celles-ci aboutissent à :

1- le motif tautologique à partir duquel aucune qualité du sujet ou de la profession n'est évoquée ;
2- la projection métaphorique, *i.e.* qu'il y a un transfert d'une entité dans l'autre entre le sujet et le professionnel, l'adolescent s'identifiant à des personnes qui l'entourent ;
3- la projection métonymique, autrement dit, il y a une relation de contiguïté, un partage de qualité entre le sujet et le professionnel.⁴⁹

A partir de la classe de quatrième et de troisième, la pensée de l'élève se déploie et lui permet de systématiser la comparaison entre l'image de soi et la profession. C'est là qu'apparaissent contradiction et ambivalence. La certitude est reléguée en lieu et place de la réflexion probabiliste et on passe de l'opération des ressemblances à celle de la démonstration.⁵⁰ La réflexion probabiliste renvoie ici à un raisonnement anticipatif sur des possibles dans la mesure où l'orientation est comprise ici comme une incertitude. La réflexion vocationnelle se débarrasse de son enracinement pulsionnel pour découvrir une réalité incertaine des significations sociales de l'orientation. Dans le même temps le système scolaire pour Dumora «... apparaît comme une suite de lieux d'accès à difficultés et sélectivités croissantes... » La réalité scolaire qui accapare l'espace vocationnel est dans une temporalité déterminée finalement par le niveau perçu de réussite scolaire.⁵¹ En somme, cette analyse dégage deux logiques⁵² de l'orientation : logiques psychologiques de la construction personnelle de l'élève et l'expérience scolaire.

Une autre étude, cette fois menée dans le cadre de la psychologie cognitive s'intéresse à la construction de projets scolaires et professionnels des élèves. Cette étude privilégie l'analyse des interactions qui s'établissent entre les ressources des lycéens, celle de son milieu

⁴⁸ *Idem*, p. 113.

⁴⁹ *Idem*, p. 115.

⁵⁰ *Idem*, p. 117.

⁵¹ *Idem*, p. 118-122.

social d'appartenance (ressources économiques, attitudes vis-à-vis de l'école, information) et l'ensemble des informations issues de communications sociales directes ou issues de l'environnement social. Ainsi, Guichard s'interroge sur les facteurs qui entrent en jeu dans la construction des représentations d'avenir spontanées ou élaborées d'une manière plus réfléchie. Pour répondre à cette interrogation, il énonce l'hypothèse que « L'organisation scolaire, en tant que système, constitue aujourd'hui un dispositif social ayant notamment pour objectif implicite de donner une structure aux volitions de la personne.⁵³ » Cette hypothèse s'appuie sur l'analyse du système scolaire notamment l'allongement de la scolarisation et l'extrême diversification actuelle des filières de formation.

Guichard analyse le rôle de l'expérience scolaire dans la détermination des projets d'avenir des adolescents. Trois concepts vont guider cette recherche : l'habitus social théorisé par Bourdieu, la représentation sociale et la catégorisation issue de la psychologie cognitive. Reprenant minutieusement le développement du concept d'habitus, Guichard veut montrer que l'éducation a pour conséquence de produire un ensemble d'attitudes, de schèmes de perception et d'actions durables. La durée de la scolarisation paraît essentielle à la mise en place d'un objectif qui consiste moins à produire des sujets riches en connaissances que des individus producteurs de pratiques conformes à la culture qui leur est dispensée. La durée de la scolarisation fait référence ici à la notion d'action pédagogique. Une similitude s'établit entre l'habitus et le concept de représentation sociale.

Pour Durkheim, la représentation sociale constitue une classe très générale de phénomènes psychiques et sociaux renfermant ce que nous désignons habituellement par sciences, mythe, religion, idéologie... Pour Moscovici, les représentations sociales sont des « Ensembles dynamiques, leur statut est celui d'une production de comportements et de rapports à l'environnement, d'une action qui modifie les uns et les autres, et non pas d'une reproduction de ces comportements ou de ces rapports, d'une réaction à des stimuli extérieurs donnés.⁵⁴ » Les représentations sociales expriment donc un rapport à l'objet et remplissent un rôle important dans la formation de ce rapport entre le sujet et l'objet.

L'approche cognitive des représentations qui repose sur l'idée que chaque individu soumis à une diversité d'informations devrait les traiter en y mettant de l'ordre. L'opération de sélection et d'assimilation de l'information passe par divers processus : sélection et

⁵² B. Dumora : « Expérience scolaire et orientation » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27,2, 1998, , p. 211-234.

⁵³ J. Guichard, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993, p. 23.

⁵⁴ S. Moscovici, *La psychanalyse : son image et son public*, 2^e édition, Paris, PUF, 1976 (première édition 1961), p. 48.

simplification de l'information en tenant compte de ce que le sujet sait déjà. Ainsi, la connaissance de l'objet consiste à le situer par rapport à ce que le sujet sait, le comparer aux objets déjà connus. Au niveau de la catégorisation des professions, il faut signaler la production d'effets de contraste et le privilège accordé à certaines propriétés de l'objet.⁵⁵

D'après cette approche cognitive, l'expérience scolaire favorise donc la genèse du système de caractéristiques et de traits. L'expérience scolaire résulte de l'organisation et du fonctionnement de l'institution scolaire selon le principe de l'excellence dans les disciplines valorisées. Guichard construit deux types de catégorie d'élèves : les bons élèves qui réussissent et les mauvais dont l'avenir se réduit à l'échec et à la relégation sociale. Les représentations d'avenir des jeunes sont d'abord et surtout liées à l'expérience scolaire : échec et/ou réussite. Ceux qui sortent du système « sans qualification » s'attribuent une identité, se jugent incapables de produire une compétence. L'incorporation de la règle de l'excellence dans la conscience des sujets en fait un composant de leur identité. Pour l'élève qui réussit, son intention d'orientation consiste à conserver, ou tout au plus, à améliorer la place qu'il occupe dans le système d'excellence scolaire. L'approche cognitive permet de mettre en évidence la structuration de l'expérience scolaire autour de la représentation que le sujet se fait du système scolaire qui lui attribue une identité et la manière de se représenter lui-même la société. Autrement dit, le projet scolaire articule deux types d'identité.

D'une manière générale, la difficulté de ces études est qu'elles privilégient la notion de l'intelligence qui détermine l'orientation scolaire, les expériences familiales et le développement biologique de l'individu qui atteint des stades d'évolution. Il est vrai que le développement de l'individu épouse et s'adapte au milieu ambiant et environnemental, donc des institutions, mais on n'aperçoit pas les interférences et les interactions qui s'y opèrent entre l'individu et les institutions dans lesquelles il est appelé à évoluer. De même, son action propre pouvant donner un sens ou une orientation à cette dernière est passée sous silence. En revanche, la contribution apportée par la théorie vocationnelle souligne les incertitudes et les interactions du système scolaire dont la particularité est d'être sélective. Cette dernière approche apparaît satisfaisante notamment les travaux de Dumora et Guichard dans la mesure où ils s'intéressent au champ scolaire qui est analysé comme une institution contraignante. Sur ce point, une ressemblance s'établit entre cette approche et certains travaux sociologiques. Mais le débat sociologique va porter la problématique de l'orientation à deux niveaux : celui

⁵⁵ J. Guichard, *op. cit.*, p. 121.

de la macrosociologie et celui de la microsociologie, c'est-à-dire la société tout entière et l'individu qui sont passés au crible d'une analyse qui n'est pas complaisante.

CHAPITRE 2
L'ORIENTATION ENTRE ENJEUX SCOLAIRES ET
SOCIAUX : L'APPORT DE LA SOCIOLOGIE

Section 1. L'apport du fonctionnalisme.

Le fonctionnalisme se fonde sur l'idée de fonction qui permet d'analyser certaines situations sociales et de fournir des explications. Dans cette perspective, la rationalité sociale est perceptible dans un jeu d'équilibre entre la fonction et ses déterminations structurelles. Suivant cette logique, le dysfonctionnement d'une société s'explique par une rupture entre fonction et structure qui, sans remettre en cause l'harmonie préétablie, favorise sa cohésion et son harmonie. Ce raisonnement s'applique à l'étude de la société totale. D'où l'importance est accordée au tout par rapport aux parties.

Sur le plan scolaire, de nombreuses études se réclament de ce courant de pensée sociologique qui tente d'expliquer les phénomènes scolaires comme la sélection, l'échec et l'orientation par le fonctionnement de l'école. Les travaux de Durkheim ont influencé cette orientation théorique tant en Europe qu'en Amérique. D'une part, l'école est perçue dans sa fonction de socialisation et d'autre part comme une institution stratifiée qui prépare la stratification et la mobilité sociales. Nous discuterons tour à tour le projet durkheimien et son versant anglo-saxon.

On peut discuter la théorie du système éducatif de Durkheim en quelques points. Pour Durkheim, l'origine de l'éducation est immanente à la nature humaine. Il dira que l'enseignement est anthropocentrique.⁵⁶ Durkheim s'aligne derrière la pensée de grands humanistes comme Jean Jacques Rousseau pour qui, l'éducation a une vocation humaine. Durkheim montre bien les différentes fonctions de l'éducation de l'antiquité gréco-romaine en passant par la période de son contrôle par des idéologies chrétiennes jusqu'à nos jours où la science prend le relais. En dépit de ses différences historiques, Durkheim entend définir l'éducation et sa fonction sociale.

Pour ce faire, il se refuse à se résoudre au finalisme qui conduit James Mill à dissoudre l'éducation dans une logique purement utilitariste. Comme Rousseau, Durkheim ne veut pas limiter l'éducation à la préparation à un état déterminé, à une fonction particulière dans la société. L'école remplit une fonction sociale en accueillant les enfants de toutes les origines sociales.

⁵⁶ E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, 2^e édition, Paris, PUF, 1969 (première édition 1938), p. 398.

Selon Durkheim l'école unifie et divise en fonction des prédispositions organiques⁵⁷ qui ne se transmettent pas par l'hérédité. L'action pédagogique exercée consiste à imprimer à l'enfant les idées et les sentiments. L'école façonne l'enfant de façon à faire de lui son produit et à lui imprégner une identité typiquement scolaire. Durkheim nie l'emprise de la famille et celle de la classe sociale sur la socialisation scolaire de l'enfant qui découvre à travers l'action pédagogique un monde social extérieur à la famille. Par-là, Durkheim souligne l'autonomie relative du système scolaire en tant qu'instance sociale.

Déjà, Durkheim en bon pédagogue, stigmatise la routine de l'éducation familiale pour ses risques de dérive et d'asservissement de l'enfant. Le passage de la solidarité mécanique à la solidarité organique voit graduellement le rôle de la famille dans la socialisation de l'enfant diminuer au profit d'une institution neutre qu'est l'école. Cependant, la socialisation de l'enfant qui est confiée à une institution implique des contraintes. En effet, la socialisation scolaire instaure des règles⁵⁸ qui prédéterminent la conduite de l'enfant. Les règles dont il est question impliquent des rapports d'autorité entre l'enseigné et le maître, des punitions, des blâmes, en somme le recours à la violence.⁵⁹ C'est dans et par ces règles institutionnelles que se trouvent cachés la socialisation, la réussite, l'échec et l'orientation scolaires. Les règles d'une institution qui s'autorégule renforcent son autonomie relative. Cette conception durkheimienne de l'école en tant qu'institution relativement autonome va exercer une influence vis-à-vis du structuro-fonctionnalisme qui se réclame de la pensée de Durkheim.

L'école assure selon le structuro-fonctionnalisme deux grandes fonctions sociales : une fonction de socialisation et celle de la sélection sociale. Les travaux portant sur la mobilité sociale dans la société américaine ont insisté sur cette seconde fonction. Sorokin⁶⁰ désigne l'école comme une instance de sélection sociale (*selection agencies*) tout comme la famille. Il convient donc de montrer comment se manifeste cette seconde fonction de l'école.

En effet, tout comme Durkheim, Parsons souligne que c'est par l'école que les élèves acquièrent les compétences⁶¹ dont a besoin la société ; c'est par elle aussi que les élèves

⁵⁷ Durkheim appelle « prédispositions organiques » « des centres d'intelligibilité, qui sont les cadres et les outils de la pensée logique. Entendez, par catégories non pas seulement les formes les plus abstraites de la pensée, la notion de cause ou celle de substance, mais les idées, plus riches de contenu, qui président à notre interprétation du réel, à notre interprétation actuelle : notre idée du monde physique, notre idée de la vie, notre idée de l'homme par exemple. »

⁵⁸ E. Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1992, p. 125.

⁵⁹ *Idem*, ; p. 140 et sq.

⁶⁰ P. Sorokin, *Social mobility*, Glencoe, The Free Press, 1959.

⁶¹ T. Parsons : « The school class as social system : some of its functions in American society » in *Harvard Educational Review*, 29, n° 4, 1959, , p. 297-318.

produisent des performances scolaires différentielles. Selon Parsons, les différenciations des performances scolaires entre élèves ne dépendent pas de leurs caractéristiques sociales objectives, c'est-à-dire de leur milieu d'appartenance. Les différenciations des performances scolaires renvoient à une situation cognitive et morale. Au niveau de l'orientation scolaire, Parsons postule que ce sont les différenciations des performances scolaires des élèves qui favorisent leur placement dans les différentes filières du système scolaire. Pour Parsons, l'école est une institution de différenciation culturelle entre individus et celle-ci préfigure inéluctablement les différenciations de statut social de ces derniers. Ici, c'est la fonction de sélection de l'école, alimentée par l'idéologie de la méritocratie qui persuade les individus à entrer en compétition. La fonction de l'orientation scolaire obéit à cette persuasion⁶², c'est-à-dire à l'idée de performances scolaires. Analyser le système scolaire uniquement comme une instance de diffusion de la culture et de différenciation des performances scolaires en vue de la sélection sociale, c'est oublier son organisation et ses acteurs. Or, la fonction des acteurs ne doit pas être occultée.

Certaines études de la sociologie fonctionnaliste menées dans le cadre de la sociologie des organisations sans remettre en question la problématique de l'autonomie relative du système scolaire, analysent le système scolaire comme une organisation avec ses contraintes et les limites des marges de manœuvre des élèves. Certes, l'école a une fonction de réponse à la demande de socialisation massive et uniforme formulée par la société ; mais ce processus serait davantage freiné par la marge d'autonomie que l'institution accorde à l'enseignant.⁶³ Cette marge d'autonomie de l'enseignant se manifeste dans ses missions pédagogiques notamment la transmission, l'évaluation dont découle la sélection et l'orientation scolaires.

L'étude de Cherkaoui⁶⁴ dont l'objet est la comparaison des systèmes éducatifs afin de rendre compte de l'influence des variables expliquant la réussite scolaire, s'aligne dans cette tradition sociologique de Durkheim. Il démontre que l'école est une institution originale dont les effets ne peuvent pas être expliqués par des déterminants sociaux extra-scolaires. En divisant et en unifiant les individus, l'école crée des identités scolaires qui ne correspondent pas aux identités socioculturelles héritées du milieu social ou familial. Si pour Cherkaoui la rigueur de la sélection scolaire dans le système visiblement et explicitement sélectif profite paradoxalement aux élèves issus des milieux sociaux défavorisés, en revanche, il va de soi

⁶² B.-R. Clark: « The cooling-out' Function in Higher Education » in *American journal of sociology*, 65, n° 6, 1960, p. 569-576.

⁶³ C.- E. Bidwell : « The school as a form Organization » in *March J.-G Handbook of Organizations*, Chicago, 1965, p. 972-1022.

⁶⁴ M. Cherkaoui, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979.

que l'orientation scolaire vers les filières d'études n'est assujettie à aucun mécanisme de reproduction des clivages sociaux. Celle-ci renvoie à l'autonomie relative du système scolaire dont la fonction régulatrice consiste en une distribution du savoir scolaire. Selon Cherkaoui, ce sont les caractéristiques personnelles et non leur milieu social d'origine qui font la différence d'orientation des élèves suivant les filières d'études. En résumé, l'éducation dans la tradition de Durkheim a pour fonction l'intégration sociale de l'enfant dans la société.

L'approche fonctionnaliste explique la sélection et l'orientation scolaires à partir des variables scolaires comme, l'assiduité, la situation cognitive de l'élève qui mesurent la performance scolaire. Toute explication extérieure à des variables scolaires est insuffisante et moins importante. L'école contribue au maintien de l'équilibre de la société. C'est pour cette raison que le fonctionnalisme place les variables d'origine sociale entre parenthèses. Mais il y a un paradoxe flagrant entre la fonction de socialisation de l'école qui devrait déboucher sur l'intégration de l'individu et sa fonction de sélection d'une infime partie des candidats que l'école accueille. Ce paradoxe va susciter l'émergence de la sociologie des inégalités qui se propose d'apporter un éclairage sur la sélection, l'échec et l'orientation scolaires.

Section 2. La sociologie des inégalités de chances.

C'est en réaction à un mode de pensée enraciné dans la conception de l'unité et l'unicité de l'école, accusé d'entretenir un conservatisme social, que les théories de l'éducation vont s'ériger autour de la thématique des inégalités. L'orientation scolaire est saisie comme le résultat d'un processus que l'école ne fait qu'entériner selon l'approche macro-sociologique. Les théories structuralistes de l'inégalité de chances imputent ces dernières à l'origine sociale, *i.e.* à un biais culturel au niveau des attitudes parentales vis-à-vis de l'école. Les publics que l'école reçoit ne détiennent pas le même capital culturel, celui-ci s'obtient dans la famille d'origine et constitue le principal facteur de sélection, donc de l'orientation. Dans la perspective interactionniste symbolique, l'école est analysée comme une institution qui décerne les étiquettes aux apprenants. Ce sont ces étiquettes qui permettent de rendre compte de la sélection et de l'orientation. La sociologie de l'action dans ses différentes variantes pose respectivement le problème de la sélection et de l'orientation en terme d'effet d'agrégation des comportements des élèves et des familles d'une part, d'interaction entre élèves et système scolaire autour de la fonction de sélection de l'école d'autre part.

2.1. Le structuralisme.

La démarche structuraliste accorde une importance aux signes. Elle conduit à considérer un ensemble de faits comme une structure. Ce sont les structures sociales qui rendent compte de la réalité sociale. Les performances et l'orientation scolaires sont confrontées avec le milieu social des élèves. Nous verrons tour à tour l'apport des travaux anglo-saxons et ceux réalisés sur le terrain français.

2.1.1. Les travaux anglo-saxons.

Les travaux américains qui privilégient une explication structuraliste s'opposent à ceux de Parsons et Sorokin. Les phénomènes scolaires selon Kahl, ne trouvent pas une explication dans le monde scolaire comme le proposent les fonctionnalistes. Ils tiennent aux attitudes à l'égard même de l'école et à son importance.⁶⁵ Ces attitudes varient en fonction de l'appartenance aux classes sociales et aux familles qui occupent une position quelconque à l'échelle sociale. Autrement dit, le système de valeurs auquel souscrit un individu sur le plan scolaire quant à la réussite, la performance ou l'orientation dépend du système de valeurs

⁶⁵ J. Kahl, *The American class structure*, New York, Rinehart, 1957.

inculqué par sa famille et sa classe sociale. La famille exerce une influence sur les phénomènes scolaires par la culture qu'elle inculque. Cette problématique d'une inégalité culturelle des élèves des familles faiblement instruites va s'élargir à partir de nombreuses enquêtes empiriques effectuées en Angleterre et aux Etats -Unis. Le but de ces enquêtes ne répond pas toujours à un souci de théorisation sophistiquée mais à celui d'une réponse aux demandes sociales, d'où l'appellation d' « empirisme méthodologique⁶⁶ . »

En Angleterre vers les années 60, méfiants à l'égard des grandes théories sociologiques et soucieux d'apporter des réformes, les travaux anglais reflètent l'expérience du terrain. Centré sur les inégalités d'accès aux filières sélectives, le rapport de Floud⁶⁷ établit une corrélation entre l'âge des élèves qui exprime nettement leur origine sociale et les types d'établissement qui les accueillent « *grammar school, technical school, secondary modern school* ». Quelques années après la publication de ce rapport, un autre⁶⁸ fait apparaître que les facteurs liés à l'environnement familial pèsent sur la réussite et les performances scolaires des élèves, donc sur leur itinéraire scolaire. Il n'y a pas seulement le milieu familial qui se présente comme un handicap et un atout pour la poursuite des études, d'autres facteurs comme la race, l'ethnie rendent mieux compte de la sélection et des différenciations d'établissement dans la société américaine.

Aux Etats-Unis, plusieurs enquêtes empiriques ont cherché à vérifier la liaison entre scolarisation et stratification sociale. Dans cette perspective de recherche des déterminants de la stratification sociale (réussite et orientation scolaires), on assiste à un changement conceptuel. La classe sociale et la famille ne déterminent plus la réussite ou l'échec. D'autres concepts (qui permettent de comprendre la situation de classe et familiale) vont faire leur apparition. Coleman postule que les différences de race, de couleur, de religion et d'origine nationale déterminent la sélection et la performance scolaires.⁶⁹ Les données examinées sur le terrain et leur comparaison avec les types d'établissement fréquentés par les élèves, le corps enseignant, les élèves et leur provenance révèlent que les variations entre établissements sont moins importantes que celles à l'intérieur de chaque école. Autrement dit, l'hypothèse d'une différenciation d'école ne semble pas vérifiée. En revanche, les variations à l'intérieur de chaque école procèdent de différences dans la composition sociale (religion, ethnie,

⁶⁶ J. Karabel, A.-H. Halsey: "Educational Research: a Review and an interpretation" in *Karabel and Halsey, eds , Power and ideology in Education*, New York, Oxford University press, 1977, p. 1-85.

⁶⁷ J. Floud.: « Social class factors in educational Achievement » in *Halsey A.-H, ed, ability and Educational opportunity*, Paris, OECD, 1961, p. 91-109.

⁶⁸ A. Little, J. Westergaard : « The trend of class differentials in educational opportunity » in *British journal of sociology*, 15, n° 4, 1964, p. 301-316.

nationalité, couleur, etc.) des élèves. La composition sociale des élèves aide à établir la liaison classique entre le niveau d'instruction des familles et les performances scolaires de l'élève. Les résultats inédits de ces enquêtes articulant pour la compréhension des phénomènes scolaires les facteurs génétiques, ethniques, religieux et politiques remettent en question l'idéologie de la méritocratie dans la société américaine et de la démocratie pour l'accès à la scolarisation pour tous. Ces résultats imposent une attitude de prudence au regard de la situation américaine qui est une colonie de peuplement composée d'une majorité blanche et de minorités de couleur. Une généralisation de ces résultats à toutes les sociétés relève d'une maladresse même s'il convient cependant de reconnaître la rigueur méthodologique qui a présidé à l'élaboration de cette longue enquête nationale. La thèse génétique, sans être infirmée, a constitué une nouvelle problématique dans la recherche des déterminants de la réussite et de l'orientation scolaires dans la société américaine sur le terrain purement sociologique comme l'illustrent d'autres études.

D'autres études américaines ont souligné que les antécédents des élèves surtout génétiques⁷⁰ influencent leur réussite et leur orientation scolaires. Une recherche portant sur l'orientation scolaire des élèves de couleurs différentes dans la société américaine se sert du concept de « *retard mental* »⁷¹ utilisé par les orienteurs pour affecter les élèves dans les différentes filières d'enseignement. La base de la mesure du « *retard mental* » est le test du quotient intellectuel et la norme fixe ce dernier à 80. Tout élève qui obtient un quotient intellectuel inférieur à cette norme est considéré comme anormal et devrait être orienté dans une filière pour les « *retardés mentaux*. » Paradoxalement, en dépit de cette norme, les élèves sont traités différemment par les responsables d'établissement suivant leur origine raciale. A score égal, les élèves blancs ont plus de chances de continuer leurs études dans les filières normales que leurs collègues issus de minorités de couleurs admis majoritairement à continuer les études dans les classes spéciales réservées aux « *retardés mentaux*. » Le concept de « *retard mental* » est lui-même chargé d'une connotation idéologique.

Le « *retard mental* » renvoie dans un premier temps à une construction sociale de l'institution scolaire. Les enquêtes de Mehan retracent l'origine de la construction sociale du « *retard mental* » dont le point d'ancrage est la classe. C'est en effet l'enseignant qui désigne dans la classe les élèves susceptibles de faire l'objet d'une procédure d'affectation dans les

⁶⁹ J.-S. Coleman : « The concept of equality of educational opportunity » in *Harvard Educational Review*, 38, n° 1, 1966, p. 7-22.

⁷⁰ A.-R. Jensen: « How much can we boost IQ and scholastic achievement? » in *Harvard Educational Review*, 39, 1969, p. 1-123.

⁷¹ J. Mercer, *Labeling the mentally retarded*, Berkeley, University of California, 1974.

classes spéciales⁷² destinées aux « *retardés mentaux*. » Des contraintes pèsent sur l'enseignant et ce système de désignation des élèves « *retardés mentalement*. » Elles se rapportent à la législation fédérale.⁷³ Mehan appelle ces contraintes « *practical circumstances* » ou des « *circonstances pratiques*. » Pour Mehan, la construction sociale du « *retard mental* » ne répond pas toujours à une reproduction culturelle mais à l'imprévision de l'organisation bureaucratique. La souveraineté et le pouvoir de l'enseignant- même si c'est lui qui se charge de désigner les élèves *en retard*- s'affaiblissent face aux injonctions de l'administration fédérale. L'inégalité de poursuivre les études dans les filières normales au-delà de sa coloration raciale peut être appréhendée comme une manœuvre de la machine politique via l'institution scolaire visant à sélectionner les individus. D'autre part, cette interprétation sous-entend également une perte de l'autonomie relative du système scolaire dans la mesure où les décisions de sélection viennent de l'extérieur. Si cette hypothèse pose des problèmes quant à sa généralisation au niveau de l'explication de la sélection scolaire par des causes extérieures, l'interactionnisme symbolique, s'il n'adopte pas la même démarche, recourt toutefois à une explication extérieure au système scolaire, aux signes dont sont porteurs des élèves.

Comme dans les études précédentes et en réaction au fonctionnalisme, l'interactionnisme symbolique privilégie les enquêtes de terrain et les données concrètes. Il s'agit de décrypter le rapport ou la dichotomie individu/ société⁷⁴ et de rendre compte du jeu des interactions sociales. La démarche interactionniste s'intéresse à l'action collective des individus qui définissent les situations et entrent en conflit pour donner un sens à la vie sociale. La théorie de l'étiquetage (*labeling theory*) qui lui sert de support apporte une précision au processus de constitution de normes qui alimente la contradiction et les tensions.

Appliqué au champ scolaire, l'interactionnisme symbolique analyse le processus de construction sociale d'une catégorisation de situation scolaire : réussite, échec, inadaptation, aptitude, motivation, orientation, etc. Le rôle des groupes sociaux supérieurs consiste non seulement en l'utilisation des formes de coercition mais à la construction des étiquetages et à de nouvelles formes de réglementation. Par ces formes de réglementation et de coercition, l'école fabrique la réussite, l'échec, l'adaptation et l'inadaptation. Tout se passe comme si

⁷² H. Mehan et al, *Handicapping the handicapped: decision making in students' careers*, Stanford, CA, Stanford University Press, 1985.

⁷³ H. Mehan : « Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies » in *Sociology of Education*, 65, n° 1, 1992, p. 1-20.

⁷⁴ H.-S. Becker, *Etudes de sociologie de la déviance*, (traduit par J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie) Paris, Ed. A.M. Métailié, 1985.

l'on prédisait l'avenir scolaire des élèves au travers d'une série de préjugés⁷⁵ de nature sociale. Les jugements des enseignants qui se chargent de la socialisation scolaire des élèves renforcent la construction de tels étiquetages par la prédiction sociale que leur assigne leur origine sociale.⁷⁶ Quant à l'orientation scolaire, elle est soumise au jeu de ces interactions entre les jugements portés par l'enseignant sur l'élève et la prédiction qui est faite à son sujet sur la référence au statut social de sa famille. Bien à propos du statut social d'origine, une autre école d'obédience marxiste propose des analyses voisines.

Dans une perspective d'inspiration néo-marxiste, deux écoles se distinguent en Angleterre et aux Etats-Unis. La « *théorie des correspondances*⁷⁷ » mise en évidence aux Etats-Unis, s'inscrit en faux contre le fonctionnalisme et analyse le système scolaire comme une source de contradiction entre méritocratie et reproduction sociale des inégalités. Le système scolaire est vu comme un appareil qui contribue directement à reproduire les inégalités sociales, à légitimer la domination de la classe supérieure sur la classe inférieure. Fortement influencée par la personnalité de Louis Althusser, cette thèse affirme l'existence de pratiques pédagogiques différentes selon les filières d'étude et les niveaux d'étude. La répartition des élèves dans les filières suivant leur importance et leur rendement social est déterminée par la classe sociale. Aussi, il y aura d'un côté des filières réservées aux enfants de bourgeois et de l'autre celles des enfants de prolétaires. Cette hypothèse est réfutée par une autre école néo-marxiste.

L'école néo-marxiste de « *résistance culturelle*⁷⁸ » voit le jour en Angleterre. Elle met en lumière les résistances culturelles, les oppositions et les conflits qui s'établissent à l'intérieur du système scolaire. Ces comportements de résistance culturelle, d'opposition et de conflit seraient l'apanage des élèves appartenant à des catégories sociales dominées. Ces comportements sont en opposition avec la culture scolaire et se caractérisent par la violence et les comportements anormaux que l'école, en tant qu'institution de socialisation, ne tolère pas. Désignés par le terme de « *lads* », c'est-à-dire « *durs* » en anglais, ces élèves ne font que reproduire à l'identique à l'école les comportements des milieux ouvriers auxquels ils appartiennent. Ces comportements préfigurent l'échec scolaire et la non-poursuite des études. Par leurs comportements qui s'éloignent de la norme de l'école, les « *lads* » sont condamnés

⁷⁵ R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion à l'école*, (traduction française par S. Audebert, Y. Rickards) Paris, Casterman, 1971.

⁷⁶ J.-C. Forquin : « La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, avril-juin 1983, p. 61-79.

⁷⁷ S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976.

soit à poursuivre des études dans les filières conduisant aux emplois d'ouvriers, soit à arrêter leurs études. Les travaux français se réclamant du structuralisme vont orienter leurs études vers des problématiques néo-marxistes.

2.1.2. Les travaux français.

En France, les réformes du système scolaire initiées par Berthoin en 1959 et inspirées des lois de la troisième République posent les bases d'une prolongation de la scolarité obligatoire, l'instauration d'une école moyenne et unique pour tous les élèves caractérisée par son unicité et l'homogénéité des programmes.

La sociologie des inégalités scolaires en France coïncide avec l'avènement de l'école unique qui rompt avec la conception d'une reproduction des clivages sociaux et ses contradictions. Ces contradictions conduisent les chercheurs de l'INED à effectuer des enquêtes empiriques en vue d'invalider l'hypothèse d'une école unique. La plupart des travaux empiriques serviront à échafauder une théorie du système d'enseignement.

Dans plusieurs articles parus au courant des années 60, Alain Girard cherche à comprendre le phénomène de sélection qui s'effectue en fin du cours moyen deuxième année pour le passage en classe de sixième. Cette étude définit des variables : sexe, âge, origine sociale, sixième classique et sixième moderne. L'examen de la variable sexe montre que les garçons, plus que les filles mettent plus de temps à l'école primaire ou dans l'enseignement court. Quant à l'âge, les élèves des lycées sont un peu moins jeunes que ceux des collèges d'enseignement général. Ceux des lycées techniques sont encore plus âgés que les autres. Un autre constat se dégage, les enfants d'ouvriers et cultivateurs, censés occuper une position démographiquement importante sont de loin moins représentés dans les lycées classiques ; ils sont sur-représentés dans les lycées modernes. Au niveau des collèges d'enseignement général, ces établissements accueillent en majorité des enfants d'ouvriers et d'agriculteurs. De même, l'enseignement technique reste le bastion des enfants d'ouvriers.

Deux autres enquêtes apportent beaucoup plus de lumière sur l'orientation et la démocratisation de l'enseignement. En effet, l'enquête⁷⁹ de 1963 aboutit à deux résultats importants :

⁷⁸ P. Willis, *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*, Farnborough, Saxon House, 1977.

⁷⁹ A. Girard : « Enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire » in *Population*, 1954, p. 597-634.

1. l'inégalité d'accès à la classe de sixième et l'absence de démocratisation se manifestent de deux façons ;

- notes moyennes, meilleures pour les enfants de classes sociales aisées ou plus exactement pour les enfants dont les parents ont un niveau culturel élevé :

- même à notes égales, inégalités de chances d'accès à la classe de sixième au lycée surtout :

2. le handicap géographique gagne en importance.

Une autre enquête⁸⁰ veut rendre compte de la séparation des élèves vers les voies différentes. Cette enquête longitudinale mesure les effets de la démocratisation et des réformes instituées depuis 1959. Ainsi, si des facteurs psychologiques et sociaux n'agissent pas de la même façon, il reste cependant évident que l'influence du milieu social est associée étroitement aux différents facteurs déterminant l'orientation : réussite et âge.

Les travaux et les différentes enquêtes menés par Alain Girard sur l'orientation des élèves du cours moyen deuxième année en classe de sixième après la guerre et spécialement autour des années 1960 constituent les prémises d'une approche non encore théorisée. Les résultats de ces recherches poussent à poser le problème de la sélection à l'entrée en classe de sixième en terme de division sociale. Les enfants des classes favorisées vont pour la plupart dans les lycées classiques à dominante des humanités classiques, latin et grec. Les élèves de ce groupe sont aussi en moyenne moins âgés que les autres issus de groupes ou classes différents. A l'opposé, les élèves dont les familles occupent une fonction sociale au bas de la hiérarchie sociale font le plein des lycées modernes et techniques. Ils sont aussi nettement plus âgés que les premiers. Les conclusions de toutes les enquêtes allant dans la même direction vont se cristalliser pour développer une théorie du système d'enseignement.

2.1.2.1. La théorie du système d'enseignement de Bourdieu et l'orientation scolaire.

Le point central de la théorie du système d'enseignement proposée par l'analyse structuraliste porte sur la distribution des biens culturels. Ce faisant, elle cherche à tirer les conséquences des faits de reproduction culturelle dans le système scolaire. La conception de l'égalité de chance qui tend à faire admettre que l'école restitue aux élèves une stricte égalité de conditions et n'accorde de succès qu'aux seuls mérites, avive le débat. Les frustes constats tirés des chances d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants selon leur origine sociale

⁸⁰ A. Girard et H. Bastide : « Orientation et sélection scolaire. Cinq années d'une promotion de la fin du cycle élémentaire à l'entrée en second cycle du second degré » in *Population*., 24^e année, 1969, p. 9-46.

rèvent un inégal pourcentage selon les classes sociales. La répartition en fonction des disciplines fait ressortir des inégalités.⁸¹ L'examen des variables comme rapport à la culture, occupation hors des heures de cours, ressources, logement, répartition des sections d'étude, etc. montre que les étudiants des milieux aisés réunissent toutes les conditions pour réussir. Bourdieu et Passeron soulignent que l'inégalité devant la culture scolaire explique les différences individuelles : « Les inégalités devant la culture ne sont nulle part marquées que dans le domaine où, en l'absence d'un enseignement organisé, les comportements culturels obéissent aux déterminismes sociaux plus qu'à la logique des goûts et des engagements individuels.⁸² » Ainsi, l'analyse du système d'enseignement en tant qu'instance de sélection et de légitimation de ces différences apparaît inévitable.

Il faut voir le système scolaire comme une institution dotée d'un pouvoir de violence symbolique. C'est par et avec la violence symbolique qu'il parvient à imposer des significations en les légitimant. Par-là, il dissimule les rapports de forces entre les classes sociales.⁸³ La violence symbolique s'exerce par l'action pédagogique. L'action pédagogique en tant que processus de transmission et de diffusion de la culture est une violence symbolique en ce qu'elle procède de rapports de force entre classes qui sont le fondement du pouvoir arbitraire à partir duquel s'institue un rapport de communication pédagogique. La communication pédagogique n'énonce pas les rapports de force, elle les passe sous silence. La délimitation des significations (contenus et matières d'enseignement) renvoie à un arbitraire imposé par la classe dominante et n'entretient pas objectivement un lien intime avec «*la nature des choses ou la nature humaine.* » L'action pédagogique dont le pouvoir arbitraire consiste en l'imposition d'un arbitraire culturel obéit donc aux rapports de classes sociales⁸⁴ : c'est la fonction de la reproduction sociale. L'action pédagogique s'exerce par l'intermédiaire de l'autorité pédagogique et l'autonomie relative de l'instance chargée de l'exercer, c'est-à-dire l'école.

La valeur culturelle transformée par l'école en titres scolaires, participe de la reproduction des rapports de domination à travers un processus complexe. En effet, le système d'enseignement doit son existence et sa spécificité à sa structure et son à fonctionnement propres. Son objectif consiste à produire et à reproduire des conditions institutionnelles dont la pérennité est nécessaire à sa fonction.

⁸¹ P. Bourdieu et J.-C Passeron, *Les héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1964, p. 134-137.

⁸² *Idem*, p. 32.

⁸³ P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970, P.18.

⁸⁴ *Idem*, P.24.

La seconde fonction du système d'enseignement renvoie à la production d'un habitus conforme aux principes de l'arbitraire culturel au travers d'un travail pédagogique⁸⁵ qu'assure un corps d'agents et d'un travail scolaire. Pour veiller à l'orthodoxie et à l'homogénéisation du travail scolaire, le système d'enseignement attache du prix au travail scolaire, c'est-à-dire à la culture scolaire en tant qu'elle est routinière. La culture scolaire est homogénéisée, ritualisée par la routine du travail scolaire, c'est-à-dire des exercices de répétition et de restitution. De même, le système d'enseignement dispose du monopole de la production des agents de la reproduction. L'autonomie relative du système doit son existence à sa capacité à se reproduire lui-même par l'intermédiaire de l'arbitraire symbolique et l'action pédagogique qu'elle impose. Il y a lieu de se poser maintenant la question de la sélection dans un système qui s'autorégule selon l'approche de Bourdieu et Passeron.

C'est dans la sélection que Bourdieu et Passeron tentent d'analyser l'orientation et le degré d'aspiration des nouveaux *producteurs d'habitus*.⁸⁶ La question de la réussite et de l'élimination scolaire doit être corrélée à certaines variables pertinentes notamment l'origine sociale, le sexe et le passé scolaire. L'un des principaux critères autour duquel se cristallisent la sélection et l'inégalité parmi les étudiants reste le rapport à la langue. En effet, s'inspirant des travaux de Bernstein, Bourdieu et Passeron soutiennent que, suivant leur origine sociale, les étudiants ne présentent pas les mêmes compétences linguistiques⁸⁷ les uns les autres. La sélection s'opère systématiquement sur la base de la maîtrise de la langue scolaire qui se transmet depuis la famille. Un concept construit par Bourdieu rend compte de la place de la langue d'enseignement dans la formation des inégalités : le capital culturel.

Les enfants des classes favorisées acquièrent depuis leurs familles une culture et une aptitude au maniement de la langue reconnue par l'école. Le concept de « capital culturel » occupe une place importante dans l'analyse du système scolaire, puisqu'il reste déterminant de la sélection et de la reproduction des rapports sociaux de domination. Le capital culturel se mesure au niveau d'instruction ou d'étude de la famille mais aussi au niveau culturel des

⁸⁵ *Idem*, p. 72

⁸⁶ Terme désignant les élèves et les étudiants selon Bourdieu et Passeron.

⁸⁷ «Plus la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais elle fournit outre un vocabulaire plus ou moins riche, un système de catégories plus ou moins complexe en sorte que l'aptitude au déchiffrement et la manipulation de structures complexes, qu'elles soient logiques ou esthétiques, dépend pour une part de la complexité de la langue transmise par la famille. Il s'ensuit logiquement que la mortalité scolaire peut croître à mesure que l'on va vers les classes les plus éloignées de la langue scolaire, mais aussi, que dans une population qui est le produit de la sélection, l'inégalité de la sélection tend à réduire progressivement et parfois à annuler les effets de l'inégalité devant la sélection. De fait, seule la sélection différentielle selon l'origine sociale et en particulier la sur-sélection des étudiants d'origine populaire, permettent d'expliquer systématiquement toutes les variations de la compétence linguistique et toutes les variations de la compétence linguistique en fonction de la classe sociale et en particulier, l'annulation ou l'inversion de la relation directe». *Idem*, p. 92.

ascendants et de la famille étendue.⁸⁸ Bourdieu décompose le capital culturel en trois dimensions :

- 1- le capital culturel existe à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de disposition durable;
- 2- à l'état objectivé sous la forme de bien culturel;
- 3- le capital culturel a une forme institutionnalisée, c'est-à-dire garantie par l'institution scolaire sous la forme de diplôme. C'est autour de ces trois dimensions qu'est situé l'enjeu de la sélection sociale.

Les mécanismes présidant à la sélection dans les différentes sections d'étude obéissent aux exigences scolaires notamment aux humanités latines. Les rares élèves issus de milieux défavorisés admis dans les sections d'études classiques subissent une sur-sélection. Alors que les élèves issus de classes favorisées parviennent à consolider leurs avantages et aptitudes en investissant leur capital culturel dans les sections les plus aptes à assurer une rentabilité scolaire plus durable.⁸⁹ L'examen scolaire qui sanctionne la sélection n'est qu'un instrument efficace au service de l'inculcation de la culture dominante et de la valeur de cette dernière. Pour expliquer l'élimination scolaire qui s'opère pour un groupe qui ne parvient pas à franchir un cycle d'étude, Bourdieu et Passeron ne l'attribuent pas à la causalité d'un fait individuel.

La probabilité objective⁹⁰ d'accès à un ordre d'enseignement, à une filière ou section est liée à la situation d'appartenance à une classe sociale. L'espérance subjective est fonction de conditions qui déterminent les chances objectives de réussite propre à sa classe. L'espérance subjective se situe à l'intersection des différents systèmes de relation unifiant le système scolaire à la structure des rapports sociaux de classes et les relations entre le système des relations objectives de l'ethos. L'habitus permet aux étudiants d'ajuster leur niveau d'aspiration aux chances objectives de réussite d'un projet scolaire et professionnel. La question de l'orientation se résume selon Bourdieu à un effet de culture qui trouve son origine dans la classe sociale.

Toujours dans cette perspective d'analyse des mécanismes de la reproduction sociale, une autre étude se propose d'examiner le fonctionnement du système scolaire qui est assimilé à un appareil idéologique.

⁸⁸ Bourdieu parle de différence d'ancienneté du capital.

⁸⁹ *Idem*, p. 105

⁹⁰ « Bien que la réussite scolaire, directement liée au capital culturel légué par la famille joue un rôle dans les choix d'orientation, il semble que le déterminant premier de la poursuite d'étude soit l'attitude de la famille à l'égard de l'école, elle-même fonction, on l'a vu des espérances objectives de réussite scolaire qui définissent chaque catégorie sociale. » P. Bourdieu : « L'école conservatrice » in *Revue française de sociologie*, vol 7, 1966, p. 325-347.

2.1.2.2. Le système scolaire comme un appareil idéologique et l'orientation scolaire : l'apport de l'analyse marxiste.

L'examen du fonctionnement du système scolaire au regard de son fondement idéologique (l'unicité de l'école) prend un caractère beaucoup plus accentué par le recours à une approche marxiste. L'objectif consiste à valider une hypothèse de l'unité contradictoire de l'école. Baudelot et Establet observent la pyramide. Convaincus de l'illusion de l'unité de l'école, ils posent la relation école unique égale à une école divisée: « Ce qui existe ce sont des écoles distinctes sans aucun rapport entre elles parce qu'elles ne préparent pas à des mêmes professions.⁹¹ »

La question de l'orientation scolaire et professionnelle, puisqu'il s'agit d'elle, renvoie à la division de l'école en tant qu'institution investie d'une mission de reproduction. A l'intérieur de la division scolaire se trouve celle des effectifs scolarisés en deux types de réseaux de scolarisation où 75% des effectifs abandonnent et 25% seulement poursuivent leur cursus normal⁹²: cela se nomme un effet de *reproduction sociale*. Pour rendre compte de la sélection, Baudelot et Establet font l'hypothèse qu'il existe deux types de réseaux de scolarisation faisant place à deux groupes de filières étanches et dont le public qui les fréquente serait choisi en fonction de l'appartenance à la classe sociale. Ces deux réseaux conduisent à des postes tendanciellement opposés dans la division sociale du travail. La validation de cette hypothèse passe par l'analyse du système scolaire en tant qu'appareil idéologique et le procès de la division du travail.

Empruntant à Althusser le concept «*d'appareil idéologique*» d'un Etat d'une société capitaliste, l'école ne peut être que le reflet de ce qui se passe dans la société tout entière. L'école est assimilée à une théorie déconnectée de la production. L'appareil scolaire, soumis à la nécessité de reproduire les rapports sociaux existants, est caractérisé par une dichotomie en son sein. La démonstration de l'existence d'une division du système scolaire présenté comme une structure dotée d'une rationalité s'appuie sur l'orientation au sortir du cours moyen deuxième année.

L'orientation en classe de sixième de l'enseignement secondaire ouvre la voie à deux types de filières étanches. L'observation d'une série statistique de l'âge scolaire des élèves admis dans les différentes sixièmes donne du poids à l'argumentation. L'analyse conduit à deux résultats : l'âge atteint à la fin du cours moyen deuxième année reste déterminant dans

⁹¹ C. Baudelot et R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Ed. Maspero, 1971, p. 13.

⁹² *Idem*, p. 41.

l'orientation d'une part, les sections de sixième sont divisées selon leur importance, d'autre part⁹³. Au cours moyen, les élèves prennent deux itinéraires qui n'obéissent pas à une logique fortuite, mais à un déterminisme. La « *sixième classique* » accueille les élèves dont l'âge moyen est de onze ans. A l'opposé, « la *sixième de transition* » reçoit un public d'un âge bien avancé et une surpopulation scolaire. Une question se pose : comment en effet lire l'articulation de la variable « âge » avec la classe sociale pour mesurer l'aptitude individuelle ? Ou encore comment cette variable explique-t-elle la division de la société au travers du système scolaire ?

Baudelot et Establet établissent un rapport subtil entre l'âge d'obtention d'un résultat scolaire et le choix de la classe de sixième. Ceci permet de conjecturer que l'âge atteint à un niveau scolaire est fonction de l'origine sociale comme on peut s'en rendre compte à partir des résultats d'une enquête⁹⁴ réalisée sur les élèves du cours moyen deuxième année de toutes les catégories socioprofessionnelles. Ces résultats confirment l'hypothèse que l'âge scolaire dépend de l'origine sociale. Il va falloir mettre en évidence l'influence de l'âge en recherchant pourquoi il remplit une fonction discriminatoire.

L'organisation de la scolarisation va fonder cet argumentaire. La scolarisation bourgeoise établit un rapport de conformité entre les degrés de l'âge et ceux du savoir, c'est-à-dire qu'à chaque âge correspond un degré du savoir. L'effet de l'âge, selon Baudelot et Establet, en tant que variable révélatrice de discrimination est dissimulée derrière la volonté d'organiser la scolarisation en classe d'âge. Dans ces conditions, affirment-ils, l'âge est comme sans signification sociale conflictuelle.

Postérieure au développement du capitalisme, l'organisation de la scolarisation n'est qu'une forme sociale qui se justifie par les effets qu'elle produit et non les justifications pseudo-biologiques, pseudo-psychologiques, pseudo-scientifiques dont elle s'entoure. Si l'âge n'est plus vu comme relevant d'une situation de classe sociale, l'échec, l'orientation, le retard, la réussite ou la relégation scolaires qui lui sont associés renvoient à la condition de classe. L'appariement de l'âge avec le niveau scolaire ne fait plus l'ombre d'un doute. L'âge aide à identifier le partage des classes qui se déroulent à l'école. En dernière instance, la différence des âges, à la fin du cours moyen deuxième année, elle-même définie par la classe sociale d'appartenance, décide de l'orientation.

⁹³ *Idem*, p. 55.

⁹⁴ L'enquête concerne un échantillon restreint comprenant cent jeunes élèves du cours moyen deuxième année de chaque catégorie socioprofessionnelle. Ainsi, sur 100 fils d'ouvriers agricoles scolarisés en cours moyen, 2,3% sont âgés de moins de 11 ans et connaissent des résultats scolaires excellents. Sur cent fils d'ouvriers, 2,4%

La réalité de l'orientation au travers du système scolaire en deux réseaux de scolarisation présentée par Baudelot et Establet conduit à discuter le thème du procès de répartition matérielle des individus. Reprenant plusieurs séries statistiques relatives aux effectifs des élèves inscrits suivant les sections et les catégories socioprofessionnelles des parents, il ressort qu'un fils de bourgeois a plus de chances d'être scolarisé dans le réseau «*secondaire supérieur*» (s.s); et moins de chances d'être scolarisé dans le réseau «*primaire-professionnel*» (p.p). A l'opposé, un fils d'ouvrier détient plus de chances de poursuivre ses études dans le réseau (p.p). Cette logique préside au passage d'une classe à une autre. Le primaire-professionnel prend pour base la fin d'étude primaire et les classes de sixième de transition. Il se poursuit par les classes pratiques, les collèges d'enseignement technique, l'apprentissage sur le tas et le travail productif. Le réseau secondaire-supérieur commence dans les classes classiques et modernes longues et conduit au baccalauréat. Mais qu'est-ce qui fait la différence fondamentale entre les deux réseaux?

La différence importante entre les deux réseaux se situe aux niveaux des pratiques scolaires. Celles du réseau primaire-professionnel font place à la répétition et au piétinement ; tandis que celles du réseau secondaire-supérieur évoquent une continuité. Pour Baudelot et Establet, l'école primaire joue la fonction d'aiguillage, c'est-à-dire de répartition des individus selon leurs aptitudes et leur origine sociale. Mais la métaphore ferroviaire, précisent-ils, ne rend pas suffisamment compte de l'orientation dès la fin de la scolarité de l'école primaire par la séparation des élèves. En effet, ce n'est pas la fin de la scolarité du primaire qui explique la séparation ou l'orientation des élèves comme on pourrait le croire. L'orientation en tant que fait social renvoyant au fonctionnement de l'institution scolaire qu'est «*l'appareil idéologique*» au service de l'Etat capitaliste ne doit pas seulement s'analyser à la fin de la scolarité. L'orientation comme procès n'est qu'un fait de surface⁹⁵ qui entérine un processus commencé dès le début, sinon avant. La séparation des individus qui prennent des itinéraires ou réseaux de scolarisation différents ne tient pas à l'apparence institutionnelle du fonctionnement de «*l'appareil idéologique*» par la détection des aptitudes individuelles. Il faut rechercher l'explication de la séparation des individus dans le procès de répartition matérielle, c'est-à-dire dans le rôle de l'inculcation de l'idéologie.

ont moins de 11ans et des bons résultats scolaires. Enfin sur 100 fils de cadres supérieurs, 20.2% ont moins de 11ans et des bons résultats scolaires.

⁹⁵ «L'orientation ne fait jamais qu'enregistrer un fait accompli dès le début. L'orientation est un phénomène de surface, la forme sous laquelle se présente le processus réel de division, c'est finalement de la poudre aux yeux. La plupart des enfants des classes populaires en sont d'ailleurs à des degrés divers, tout à fait conscients» p. 270.

L'idéologie suivant la tradition marxiste dont se réclament Baudelot et Establet, est par définition une arme d'assujettissement au service de la classe dominante. La division de l'école s'opère au niveau de l'inculcation de l'idéologie capitaliste. La division de l'école est assurée par l'inculcation de l'idéologie qui sous-tend son fonctionnement et son organisation internes. Le processus d'inculcation de l'idéologie bourgeoise et de ses contradictions s'effectue à un double niveau qu'il importe de mettre en évidence: les différentes étapes d'inculcation de l'idéologie bourgeoise et le refoulement de l'idéologie prolétarienne.

L'inculcation de l'idéologie bourgeoise s'apparente à une mise à niveau de tous les élèves sans distinction de classe ou d'origine, Bourdieu parle d'habitus. Elle laisse penser que l'idéologie en tant que production sociale s'assimile au savoir que l'école dispense. Le contenu de l'inculcation de l'idéologie est dissout sous la forme de la vérité universelle, de la culture scolaire. Cette forme d'inculcation apparente appelle cependant sa démythification ou sa critique en levant ce voile⁹⁶. Le grief qui est fait à l'inculcation de l'idéologie réside dans le fait qu'elle se réalise sous deux formes caractéristiques des deux réseaux de scolarisation participant à un objectif commun. Chaque réseau renferme un sous-produit de la culture ou de l'idéologie bourgeoise⁹⁷. L'idéologie ne se réduit pas à une somme d'idées reçues ou à des contenus manifestes, elle se trouve dans et par les pratiques scolaires selon lesquelles elle se concrétise. La soumission à l'idéologie bourgeoise s'accompagne de l'observance d'un ensemble de pratiques qui forment le «*rituel matériel* .» Les pratiques dont il s'agit recouvrent un champ d'activité et de prescription incluant notamment le travail scolaire, la discipline, les devoirs, les exercices scolaires, le tableau d'honneur, l'émulation, la concurrence, la punition, etc.⁹⁸ Pour être primés, les élèves doivent se surpasser au point que, refuser de se soumettre à l'ensemble des prescriptions socialement définies par «*l'appareil idéologique*», équivaut à une exclusion. Ils parviennent à établir très habilement une analogie entre le fonctionnement de «*l'appareil idéologique*» au travers de l'inculcation de l'idéologie bourgeoise qui passe par des soumissions à ces pratiques et le marché du travail qui fonctionne selon des critères qu'il définit lui-même, c'est-à-dire l'exclusion et la compétitivité. Cependant, derrière leur apparente fonction éducative, les pratiques scolaires, selon Baudelot et Establet, loin d'une neutralité, occultent la dimension et non la moindre, de l'idéologie bourgeoise.

⁹⁶ *Idem*, p. 272.

⁹⁷ «Les formes sublimées et nuancées inculquées par le réseau (s.s), le culte de l'art, de la science pure, la "profondeur philosophique" la "subtilité" des analyses psychologiques, la complexité des savoir-faire rhétorique n'ont d'autre vérité et d'autre raison d'être que le moralisme et l'utilitarisme sans nuance du réseau (p. p), directement nécessaire pour que, à tous les niveaux de la division sociale du travail, chacun agisse selon des nécessités du travail du droit et de la politique bourgeoise et se les représente comme des vérités». p. 272.

⁹⁸ *Idem*, p. 273

L'intériorisation des pratiques scolairement et socialement arrêtées par «*l'appareil idéologique*» et leur extériorisation participent du processus d'inculcation de l'idéologie bourgeoise et du refoulement de l'idéologie prolétarienne.

Le processus par lequel l'inculcation de l'idéologie bourgeoise se met à exécution passe nécessairement par le refoulement, l'asservissement et le travestissement de l'idéologie prolétarienne.⁹⁹ Le processus d'inculcation fait place à une lutte de classes, donc à une question de survie et/ou de non-survie des valeurs inculquées par chaque classe. Pour faire valoir ses droits, ses valeurs dominantes, asseoir son autorité sur la classe prolétarienne, la classe bourgeoise doit lutter contre les valeurs qui fondent l'existence de son antagoniste. Refoulement, asservissement et travestissement ne signifient point seulement refus de faire acquérir aux fils d'ouvriers dans son intégralité la culture bourgeoise. La trilogie renvoie à l'impossibilité notoire des élèves d'ouvriers d'acquérir, de façonner, d'extérioriser et de reproduire l'idéologie prolétarienne. Les éléments constituant le socle de l'idéologie prolétarienne (us et coutumes, histoire, représentation du monde, etc.) sont soumis au refoulement. Leur réapparition ou leur survivance s'effectuent de manière travestie, c'est-à-dire complètement transformée en idéologie bourgeoise. C'est au terme de cette transmutation que l'idéologie dominante devient celle de toute une société capitaliste. Il reste à montrer la relation entre appareil scolaire et reproduction de la force de travail.

Nous avons vu *supra* que l'appareil scolaire contribue à la division de la société en deux classes opposées au travers de l'existence de deux réseaux de scolarisation. Cette division à l'intérieur de l'école traduit des conséquences sur la qualité de la force de travail par le biais de la transmission de savoir, savoir-faire qui renferment une objectivité et une dimension idéologique. Par rapport au fonctionnement des deux réseaux de scolarisation, le réseau (s.s) bénéficie d'une transmission des connaissances scientifiques. La prédominance de la culture scientifique dans le réseau (s.s) participe à un souci de reproduction sociale qui renvoie elle-même dans cette optique à une transformation matérielle des moyens de production,¹⁰⁰ des objets matériels et leur maîtrise. A l'opposition théorie et pratique, Baudelot et Establet suggèrent qu'on ajoute celle de deux autres notions qui témoignent de la reproduction des forces productives assurées par le système scolaire : travail intellectuel et travail manuel.

⁹⁹ *Idem*, p. 275.

¹⁰⁰ La fabrication des outils comme la machine, et plaçant le capitaliste en position de force dans la société, constitue un exemple qui étaye la position que le réseau de scolarisation (s.s) occupe dans la société par rapport au réseau (p. p).

En définitive, l'institution scolaire ne remplit pas une fonction neutre. Elle est un instrument utilisé par le pouvoir des classes et familles qui détiennent le capital culturel selon Bourdieu et Passeron et celui du capitalisme pour dominer l'ensemble de la société selon Establet et Baudelot. L'orientation dans les filières est perçue comme le processus qui prépare la division sociale. Suivant toujours cette problématique des inégalités, celle-ci touche aux sexes et aux politiques des établissements d'enseignement notamment les collèges.

2.1.2.3. Inégalités de sexes et orientation scolaire.

La question de l'égalité de chances d'accès à la scolarisation entre filles et garçons constitue un autre thème largement débattu par la sociologie de l'éducation. Il s'agit de rendre compte de l'égalisation par une comparaison de la proportion de filles scolarisées par rapport aux garçons et de leur répartition dans les filières sélectives et moins sélectives.

A résultat scolaire égal ou supérieur à celui de leurs collègues garçons, les filles se voient reléguées dans des filières moins prestigieuses et socialement moins valorisées. Les auteurs les plus autorisés parlent de *domination masculine*¹⁰¹ qui est la manifestation la plus évidente de cette forme d'inégalité et de la violence symbolique, concept important de l'analyse proposée par Bourdieu. La domination masculine selon Bourdieu repose d'abord sur une construction psychologique des schèmes et structures mentales. La domination « *phallo narcissique* » est un acte inconscient qui hante le sexe masculin. Celle-ci reflète le travail de l'habitus, la « *stéréotypisation* », la répétition et la ritualisation de pratiques socialement dominantes. Ensuite, cette domination masculine se formalise et s'insère dans les structures sociales au travers de l'organisation de l'espace, du temps, de la division sexuelle du travail. Elle s'inscrit dans un tissu de relation de condescendance et de rapport au pouvoir par le biais de l'incorporation de la légitimation morale de cette domination. Elle se trouve par la suite confortée dans sa position et justifiée par un habillage législatif au travers de textes, discours, chants et toutes les productions sociales. Bourdieu soutient que la domination masculine et l'infériorité féminine sont ainsi reconnues comme naturelles. Le statut attribué à la femme confine sa compétence à des tâches spécifiques que la division sexuelle du travail lui consacre dans les relations économiques.

Les études coordonnées par Gadrey font le même constat que les précédentes. L'augmentation du taux de scolarité des filles est un fait désormais considéré comme acquis. La réussite des filles à tous les niveaux du cursus est perceptible. Toutefois, de cette réussite

¹⁰¹ P. Bourdieu: « La domination masculine » in *Acte de la recherche en sciences sociales*, n° 84, 1990, , p. 2-31.

découle un paradoxe. La spécialisation dans les filières scolaires suivant le sexe demeure une réalité. Les filles éprouvent de difficultés d'insertion professionnelle; celles-ci sont indubitablement liées aux filières scolaires qu'elles empruntent. Ces études veulent éclairer ce paradoxe ou encore cette forme d'inégalité. Deux hypothèses principales constituent le fil conducteur de cette recherche. La première veut élucider l'avance prise par l'école par rapport à d'autres instances de socialisation et d'insertion professionnelle par le fait qu'elle consacrerait les conditions d'égalité de sexe. Cette hypothèse est appuyée par les données de la démographie scolaire. La seconde hypothèse pose que l'interaction de trois instances de socialisation et d'insertion professionnelle et leur autonomie relative assureraient une socialisation différenciée de sexes.¹⁰² Une enquête qualitative auprès d'un large public (élève filles, mères, enseignants et corps administratif) permet de confronter les opinions des différents acteurs impliqués dans la procédure de l'orientation.

L'exploitation des données examinées confirme sans ambiguïté la sur-représentation des filles dans les études longues, c'est-à-dire dans le second cycle long jusqu'en terminale. Pour les périodes examinées, leur effectif est supérieur à celui des garçons. Ces nouvelles tendances contrastent avec la situation scolaire des filles il y a des décennies. Cependant, la représentation par sexe suivant les filières en terminale fait apparaître une discrimination. Les filles sont sur-représentées dans les filières A, B et G et moins présentes dans les filières scientifiques et techniques. Nonobstant une réussite scolaire comparable à celle des garçons, les filles poursuivent leurs études dans les filières les moins valorisées. Quels mécanismes et facteurs influent sur le choix de l'orientation des filles ?

Pour Gadrey, la réponse à cette interrogation se trouve du côté de l'examen du cadre institutionnel à l'intérieur duquel a lieu l'orientation en interrogeant les acteurs impliqués dans l'orientation et les conditions de la socialisation des filles.¹⁰³ L'idée qu'à la base de l'orientation scolaire se pose le problème de la socialisation liée aux représentations de la division du travail entre sexe fait l'objet d'une hypothèse. Des stéréotypes et une certaine représentation assignent aux filles des rôles sociaux qui se limitent aux fonctions d'épouse, mère au foyer, etc. Ces représentations influenceraient leur orientation. En effet, après la classe de troisième, elles choisissent des filières typiquement « féminines » alors que leurs résultats scolaires jusqu'en classe de troisième permettraient la poursuite des études dans les séries scientifiques. Les qualités scolaires qui ont parsemé un parcours scolaire normal ne jouent plus en leur faveur. Les ambitions des filles auxquelles s'ajoute l'intériorisation des

¹⁰² N. Gadrey, *Etudes sur l'orientation des filles*, Lille, IFRESI, 1992.

¹⁰³ *Idem*, p. 39.

rôles attribués à la femme pèsent sur leur orientation dans la mesure où elles sont moins entreprenantes par crainte de l'échec. Les filles repoussent la réflexion sur leur avenir scolaire quel que soit leur résultat, renforçant ainsi leur indétermination par rapport aux garçons.

L'explication de l'inégalité entre filles et garçons au niveau des disciplines scientifiques se fonde sur un conformisme qui inclinerait les filles à limiter leurs aspirations et ambitions scolaires et professionnelles aux stéréotypes sociaux.¹⁰⁴ Les stéréotypes sociaux détournent les filles des formations ou filières à dominante masculine. Selon Cacouault et Oeuvarard, pas plus que Bourdieu, il faut rechercher ce conformisme dans les modes de socialisations et des pratiques éducatives.

Mais l'inégalité ne peut reposer forcément sur un déterminisme de fixation ou de correspondance entre filières d'étude et sexe. Le système scolaire est lui-même un univers compétitif. Les filles seraient certainement moins entreprenantes que leurs collègues garçons, comme le souligne Gadrey, cette attitude, nous ne l'attribuons pas à un déterminisme naturel, le système scolaire véhicule certaines attitudes. Les sous-systèmes d'action que sont les établissements ont eux aussi leur rationalité et leur logique spécifiques qui interviennent dans l'orientation.

2.1.2.4. Inégalités des établissements et orientation scolaire.

Les recherches conduites dans le domaine de l'orientation mettent aussi l'accent sur les effets des établissements. Ces institutions bénéficient d'une autonomie spécifique qui s'exerce dans leur politique de recrutement des publics scolaires, les modes d'évaluation des élèves. L'ensemble de ces pratiques ne profite pas à tous les élèves notamment les informations relatives à l'orientation. Duru-Bellat et Mingat observent le déroulement de la scolarité au collège et veulent comprendre ce qui détermine l'orientation au collège. Pour cela, ils posent que la différence dans le fonctionnement du collège est susceptible d'avoir un impact sur l'évaluation des élèves et leur orientation.¹⁰⁵ Cette étude suit le parcours des élèves. Le contexte de scolarisation des élèves produit des différences dans leur traitement à travers la spécificité des collèges et des classes. Le rapprochement des notes scolaires obtenues en classe de cinquième et les scores aux épreuves communes permettent de postuler que les élèves sont évalués différemment selon qu'ils sont issus de milieux sociaux différents.

¹⁰⁴ M. Cacouault, F. Oeuvarard, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Ed. La Découverte, collection « Repères » n° 169, 1995, p. 43.

¹⁰⁵ M. Duru-Bellat, A. Mingat: « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. » in *Revue Française de sociologie*, 29, 1988, p. 649-666.

Les enfants de cadres supérieurs sont mieux notés (évaluation de connaissances) que ceux d'ouvriers. Au niveau de l'orientation, les variables individuelles (notes et âge) jouent un rôle important puisque la connaissance de ces variables en classe de cinquième explique plus de la moitié de la variance du taux de passage en classe de quatrième. L'appartenance à un collège traduit un impact variable suivant la caractéristique des élèves. Cet impact est très perceptible chez les élèves moyens, discret chez les élèves faibles et quasi inexistant lorsque les élèves atteignent des performances scolaires supérieures à la moyenne. «*L'effet collègue* » est ressenti à travers plusieurs variables. D'abord, la taille du collège influe sur le passage et l'orientation en quatrième. Plus le collège a une taille importante plus la probabilité de passer en classe de quatrième est grande. A l'inverse, un collège de faible taille voit cette probabilité de passage en classe supérieure s'amenuiser. La structure du corps enseignant n'exerce aucun impact sur les pratiques d'orientation. Ensuite, les épreuves communes de connaissance ont une incidence positive sur la possibilité du passage en quatrième. Plus les élèves doublent, plus leur accès en classe de quatrième se referme. Enfin, la composition sociale des élèves, exerce un effet très décisif sur la probabilité individuelle de passer en classe de quatrième.

Les résultats ci-dessus confirment que les collèges ont chacun une politique. La comparaison de deux collèges à composition sociale différente permet de dégager les pratiques d'orientation qui sont fonction des publics scolaires. Dans les collèges populaires, le taux de passage en classe de quatrième des enfants de cadres est légèrement inférieur à celui d des enfants d'ouvriers. La tonalité sociale du collège influe sur la politique d'orientation. En effet, plus le collège a une tonalité sociale composée majoritairement d'enfants de milieux populaires plus les pratiques d'orientation seront sélectives. A l'opposé, dans un collège à tonalité des enfants de milieux favorisés, la politique du collège est moins sélective au niveau de l'orientation. Les inégalités sociales d'orientation sont marquées dans les collèges populaires. Ces différences procèdent du niveau d'aspiration moyen qui se développe dans les collèges d'une part, et de pratiques très sélectives d'autre part.

Les faits observés montrent que, ce n'est pas seulement la valeur scolaire des élèves qui déterminent leur orientation. L'orientation au collège, telle qu'elle se pratique, veut que soit pris en compte le fonctionnement des établissements scolaires. Le fonctionnement des établissements fait appel à des logiques internes et externes au système. Certes les logiques internes renvoient à l'organisation scolaire elle-même qui fait que, pour continuer dans une filière, l'élève doit subir une évaluation qui détermine le choix des filières et des options. Nous retrouvons là, la position de Bourdieu sur la sur-sélection dont sont l'objet les enfants des classes populaires.

Dans la même perspective, Duru-Bellat s'interroge sur la place des processus et procédures d'orientation dans la genèse de la diversité des cheminements scolaires. Elle soutient que : « L'orientation scolaire n'est pas un épiphénomène, mais bien un rouage fondamental dont l'analyse peut s'avérer heuristique pour comprendre non seulement le fonctionnement du système scolaire en tant qu'institution relativement autonome, mais aussi ses rapports avec la société globale.¹⁰⁶ » Une telle analyse s'inscrit dans une approche sociologique du système scolaire tout entier. L'analyse des mécanismes de l'orientation suscite des questions sur le fonctionnement des établissements, la fonction d'évaluation des élèves, celle de leur socialisation et de modelage de leurs aspirations et la fonction d'information/persuasion des familles. Toutes ces informations profitent plus aux familles favorisées qui les utilisent le mieux que les familles défavorisées. L'utilisation de l'information dans la procédure de l'orientation constitue une inégalité.

Dans la même direction, l'orientation suppose et nécessite la prise en compte de la carte scolaire. En effet, l'impact de la carte scolaire s'observe sur les effectifs scolaires d'un établissement donné, *i.e.* sur le rapport entre le nombre de division de 4^{ème} et de 5^{ème}.¹⁰⁷ Les lycées professionnels offrent plus de possibilité de scolarisation. A l'opposé, l'absence d'offre s'exerce avec acuité dans la poursuite d'études générales. Ici le contexte géographique exerce lui-même une influence considérable. En effet, les lycées professionnels sont moins fréquentés dans les zones urbaines favorisées. La distance à parcourir pour suivre des études dans une filière située à proximité aux dépens des filières alternatives éloignées est un élément important.

Les rapports entre les politiques d'orientation des collèges¹⁰⁸ en fin de troisième et la réussite scolaire des élèves nourrit aussi un débat. En effet, prenant un échantillon composé de certains collèges, l'étude compare leur taux de réussite : admission en seconde, en B.E.P, redoublement et vie active. L'orientation en fin de troisième est ici analysée comme un processus qui se base sur les notes scolaires et la conséquence de la gestion des flux des élèves aux différents niveaux de la scolarité et notamment à la fin du cycle d'observation. L'orientation exprime le fonctionnement pédagogique du collège et renvoie à une variété socioculturelle des élèves. Ce processus extirpe le devenir et la volonté des élèves en raison d'un niveau d'exigence arbitraire. Les conseils de classe en fin de troisième des

¹⁰⁶ M. Duru-Bellat, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Neuchâtel/Delachaux et Niestlé, 1988, p. 9.

¹⁰⁷ M. Duru -Bellat et A. Mingat : « Carte scolaire et orientation en fin de 5^e » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1989, 18, 2, p. 171-184.

établissements les plus défavorisés pratiquent une politique d'orientation trop sélective et exigeante.

La démarche déterministe que nous venons de passer en revue accorde une importance aux signes, au statut social de la famille de l'élève et à la politique scolaire des établissements. Elle conduit à considérer un ensemble de faits comme une structure. L'analyse du système scolaire comme instance de légitimation et de reproduction des inégalités et comme institution divisée (ou qui divise en fonction de l'origine sociale) est une illustration. Mais on ne se pose pas la question: qui est derrière les structures sociales passées ainsi au crible? L'individu se dissout dans les structures et n'existe que par elles. Les limites d'une explication structuraliste vont susciter la réaction de la sociologie de l'action que nous examinerons *infra*.

2.2. La sociologie de l'action.

La sociologie de l'action veut saisir l'orientation scolaire à partir de l'action que les individus exercent sur les systèmes dans lesquels ils sont, de l'interaction entre système et individus et des contraintes que constituent tout système social. L'application de cette théorie au champ scolaire inaugure des approches qui placent les individus au centre d'une analyse interactive. Nous distinguons ici l'individualisme méthodologique du système d'action concret.

2.2.1. Individualisme méthodologique et intentionnalité des acteurs.

L'individualisme méthodologique tire son essence d'une réflexion philosophique qui cherche, selon la phénoménologie, à revenir « *aux choses mêmes* » et à les décrire telles qu'elles apparaissent à la conscience de l'individu indépendamment de tout savoir constitué. Pour analyser certains phénomènes, cette considération philosophique sera reprise en économie, puis en sociologie. L'individualisme méthodologique se situe dans la ligne des analyses néo-weberiennes notamment sa théorie de l'action humaine intentionnelle.

Les auteurs de la théorie du système éducatif qui s'alignent derrière l'individualisme constatent comme les structuralistes des inégalités de scolarisation et de réussite. Mais ils déplacent le débat des structures aux individus. Les inégalités sociales de scolarisation ne

¹⁰⁸ A. Baldy et R. Baldy: « Pratiques d'orientation des collèves en fin de classe de troisième et réussite des élèves en second cycle long » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19, 2, 1990, pp.303-323.

peuvent être réductibles à des mécanismes de reproduction des structures sociales. Elles doivent être envisagées plutôt comme la façon dont les individus agrègent des décisions. Ces dernières obéissent à des calculs faits par les adolescents et leurs familles aux différents points de bifurcation du système scolaire. La théorie économique du capital humain sert de référence à la théorie de l'individualisme méthodologique. Brièvement, avant d'exposer sur l'individualisme méthodologique, examinons d'abord le postulat de la théorie du capital humain.

L'approche du capital humain¹⁰⁹ doit son succès à l'augmentation de la croissance économique au sortir de la seconde Guerre mondiale. Cette théorie accorde une importance à la notion du capital qui recouvre un vaste champ comprenant la santé, l'éducation, etc. Le souci d'élucider les déterminants de ce stock dans un sens économique est au cœur de la théorie du capital humain. L'accumulation ou l'acquisition du stock de capital humain à un niveau macro ou micro-économique est considérée comme un investissement¹¹⁰. D'après la théorie générale du capital dont est tirée l'approche du capital humain, l'acquisition d'un stock de ce capital suppose l'utilisation des ressources rares et coûteuses. En contrepartie des ressources engagées dans l'acquisition du capital humain, il y a un gain futur. Si le stock global ou individuel de l'éducation disponible est défini par les conditions de valorisation de l'éducation dans le procès de production, les bénéfices et coûts associés à l'investissement humain sont évalués en terme de revenus salariaux. Ce raisonnement économique va s'appliquer au champ scolaire.

La contribution apportée par Boudon tire son origine de deux thèmes dominants : la différence, en fonction des origines sociales dans la possibilité d'accéder aux différents niveaux de l'enseignement et la différence en fonction des origines dans la probabilité d'accéder aux niveaux socioprofessionnels.¹¹¹ Boudon considère que les facteurs de l'inégalité ne s'ajoutent pas mais se combinent et constituent un système. Les calculs que les adolescents et leurs familles sont appelés à faire constituent des médiations nécessaires afin de prendre des décisions dans un espace de jeu réduit à un dilemme : continuer ou arrêter. D'un certain nombre de facteurs, qu'il importe d'élucider, dépend la réponse au dilemme.

Les familles investissent dans la scolarisation des adolescents. En retour, il y a l'attente d'un gain futur. D'où les notions de coûts, de bénéfices et de risque, ont tout leur sens à un premier niveau d'analyse. Sans nier l'effet de classe sociale, Boudon le reconnaît,

¹⁰⁹ G.-S. Becker, *Human capital*, National Bureau of Economic Research, Columbia University Press, New York, 1964.

¹¹⁰ M. Riboud, *Accumulation du capital humain*, Paris, Economica, 1978.

mais il ajoute pour cela la notion de position sociale. Ainsi, l'intérêt subjectif pour un individu d'atteindre une position sociale donnée est fonction de la position sociale de la famille ou de la classe sociale d'appartenance. L'investissement scolaire n'est pas homogène selon les familles et les classes sociales. Pour prendre une décision, il faut mettre en plus de la constellation sémantique précédente (coût, bénéfice, position sociale) les notions de risque, âge, avance, retard. Dans un système scolaire, les familles et les adolescents prennent donc des décisions de survie et/ ou de non-survie. Le risque associe l'âge, l'avance ou le retard, l'échec ou la réussite scolaire. L'utilité du système scolaire se mesure à la combinaison des facteurs de risque, coût, bénéfice, position sociale, l'âge, l'avance ou le retard, la réussite ou l'échec. La réussite et/ou l'échec sont associés à des degrés de risque proportionnels au niveau scolaire atteint et à la position sociale occupée dans le système de stratification sociale si nous nous fondons sur le schéma théorique élaboré par Boudon. Les ajustements que les individus opèrent dans l'espace de jeu sont des médiations. L'utilité baisse quand le risque augmente ou lorsque le coût croît, le bénéfice décroît. La décision qui accueille l'approbation des acteurs face à une alternative est celle qui génère un bénéfice majoré à faible coût ou celle dont l'utilité minimise le risque. Ainsi, la décision de poursuivre les études pour une famille se fonde sur cette conception d'utilité, c'est-à-dire le niveau d'étude visé rapporte potentiellement un bénéfice majoré. Prosaïquement, la décision pose en filigrane la relation suivante : à un niveau scolaire donné correspond un bénéfice ou plus exactement une position sociale donnée.

L'évolution des sociétés s'accompagne de celle des structures sociales et des mécanismes de sélection sociale. Ces derniers apparaissent souples dans une société en voie d'industrialisation. A l'opposé, ils deviennent plus rigides et rigoureux dans une société industrielle fondée sur la méritocratie. Boudon invite à comprendre que si, à un niveau scolaire correspond une position sociale à l'échelle de la hiérarchie sociale à une période donnée ; à une autre période, ce niveau scolaire ne conduit plus à la même position sociale. Une réussite ou un diplôme ne donne pas lieu à une ascension professionnelle automatique.¹¹²

L'orientation scolaire dans la perspective de Boudon se ramène à des calculs effectués par les adolescents et leurs familles. Les calculs font place à des choix d'étude. Les choix d'étude quant à eux s'analysent sur la base de leur rentabilité ou de leur utilité au sens

¹¹¹ R. Boudon, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973, p. 27.

¹¹² Boudon le souligne dans ce passage : « Les individus ayant atteint le niveau d'instruction supérieur ont en moyenne un peu plus de chance de perdre leur statut d'origine que d'accéder à un statut supérieur. Mais ils ont paradoxalement beaucoup plus de chance de connaître une mobilité descendante que ceux qui ont un niveau d'étude moyen » .

économique du terme. Il faut le dire, ces comportements d'acteurs visent à maximiser les chances en fonction des positions sociales¹¹³ respectives des parents d'élèves. Le modèle décisionnel de Boudon va s'appliquer diversement dans les études qui cherchent à rendre compte de l'orientation scolaire et professionnelle en montrant clairement pour certaines d'entre elles le rôle de l'élève et l'implication familiale.

2.2.1.1. L'élève -acteur et calculateur.

Nous avons vu que l'individualisme place l'acteur au centre de l'analyse sociologique. L'élève ne subit pas seulement le poids des étiquettes de classe qu'il porte, il réagit aussi et donne un sens à l'action sociale en tant qu'acteur. Il participe au jeu du système social. C'est cette participation de l'élève au jeu social et à son orientation scolaire que nous examinons maintenant.

Duru-Bellat et Mingat construisent un modèle décisionnel de comportement qu'ils vont appliquer à l'analyse de l'orientation notamment à une étude des disparités de carrières à l'université. Ils posent l'hypothèse que les choix d'étude sont supposés s'analyser à partir des anticipations faites par les étudiants.¹¹⁴ Les individus qui s'orientent fonctionnent comme les acteurs cherchant à effectuer la meilleure adaptation des moyens dont ils disposent (facteurs positifs et contraintes) afin d'atteindre les fins qu'ils poursuivent. Visiblement, les acteurs donnent un contenu plus précis aux termes pris en compte dans leur décision d'orientation. Cette décision est sous-tendue par les finalités (les buts poursuivis), les moyens et l'ajustement des moyens et finalités.

Selon Duru-Bellat et Mingat, l'étudiant observe les caractéristiques distinctives des différentes filières de l'enseignement supérieur. Chaque filière est observée minutieusement en tenant compte des débouchés en terme de possibilité d'emploi et de rémunération, de la durée plus ou moins longue des études, de leur dimension attractive, de la connaissance du niveau des contenus de formation. Le recensement de tous ces paramètres fait l'objet d'une réflexion et des calculs aux termes desquels il faut mobiliser les moyens. La mobilisation des ressources associe plusieurs ingrédients qui font intervenir la valeur scolaire de l'élève: performance scolaire, l'âge, l'origine sociale qui traduit les disponibilités financières, l'origine géographique qui induit des coûts plus ou moins élevés et le goût de l'étudiant. La

¹¹³ R. Collins, *The credential society: an historical sociology of education and stratification*, New York, Academic Press, 1979.

¹¹⁴ M. Duru- Bellat, A. Mingat : « Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto -sélection » in *L'Année sociologique*, 38, 1988, p. 309-340.

dernière étape se rapporte à l'ajustement des moyens et fins dont découle en dernière analyse la décision d'orientation.

Le choix de l'étudiant est de s'orienter vers les filières les plus efficaces pour son insertion professionnelle et son entrée dans la vie active d'une part, les filières où les coûts à supporter seraient les plus faibles et à sa portée d'autre part. Les coûts eux-mêmes ont plusieurs dimensions. La dimension institutionnelle se mesure par l'intermédiaire du temps d'étude aussi bien leur durée en nombre d'années que leur intensité en terme de volume hebdomadaire du travail à fournir. Il y a aussi des coûts associés à un manque à gagner qui tient aux caractéristiques scolaires et aux acquisitions antérieures des étudiants. L'observation des probabilités différentielles de réussite en fonction notamment des caractéristiques scolaires des étudiants et des acquisitions antérieures conduit donc les étudiants à agir par anticipation. L'analyse de la structuration des choix des filières est envisagée dans un modèle qui en rend compte: $P_{ij} = f(P_{rij}, R_j)$.

P_{ij} : probabilité de l'individu i de s'orienter dans la filière j ;

P_{rij} : probabilité personnelle de l'individu i de réussir ses études dans les filières j ;

R_j : rendement monétaire associé à la filière.

Suivant ce modèle, un étudiant qui souhaite obtenir un rendement maximum et un risque minimum doit avoir un risque plus élevé.¹¹⁵ Les arbitrages qu'il est appelé à faire ne renvoient ni à la diversité des goûts individuels ni à des valeurs de classe mais à des réponses adaptées en raisons des contraintes économiques. En revanche, les contraintes économiques définissent la situation de classe. Le modèle définit les choix par l'alternative entre poursuite et arrêt des études ou bien choix entre études courtes ou longues. Les résultats d'une analyse factorielle des correspondances montrent une hétérogénéité structurée de la population des bacheliers avec d'un côté les dimensions caractérisant l'origine socioculturelle des étudiants et une dimension caractérisant l'âge et la carrière scolaire de l'autre. Les séries du baccalauréat et leur répartition sont très significatives. La série C regroupe des élèves plutôt jeunes et d'origine favorisée alors que les élèves de la série G sont d'origine défavorisée.¹¹⁶ Les étudiants titulaires des bacs F et G d'origine modeste ne poursuivent pas leurs études qui se rapportent à une préparation professionnelle. A l'inverse, les orientations dans les filières valorisées (comme la médecine, les grandes écoles, les classes préparatoires) sont l'apanage des élèves de série mathématiques et d'origine favorisée. 80% des étudiants poursuivent des études tandis que 20% arrêtent et entrent dans la vie active. L'offre de place exerce aussi un

¹¹⁵ *Idem.*, p. 313.

¹¹⁶ *Idem.*, p. 325.

impact sur l'orientation. Les caractéristiques géographiques ont un impact sur les décisions individuelles. D'où la thèse que la structure des coûts relatifs a une incidence sur les choix.¹¹⁷

Mais l'inégalité d'accès à une filière ne se limite pas seulement aux seules décisions individuelles, elle procède aussi de stratégies élaborées par les familles selon qu'elles occupent telle ou telle position dans la hiérarchie sociale.

2.2.1.2. Les familles comme des acteurs sociaux stratégiques.

L'avènement de la famille-acteur correspond à l'étiollement du pouvoir de socialisation des enfants au profit de l'institution scolaire à qui incombe désormais cette mission comme le remarque Durkheim. Plusieurs auteurs s'interrogent sur le degré d'implication de la famille tant à la scolarité qu'à l'orientation scolaire de leurs enfants. Derrière cette implication il y a bien entendu les enjeux sociaux de promotion sociale ou de maintien du statut social de la famille. Boudon a passé au crible les stratégies et les attentes familiales vis-à-vis de l'école. La famille est considérée dans ces analyses comme la structure sociale de base, en même temps le lieu de prédilection de mise en place d'un processus d'actes éducatifs et de formation des projets scolaires.¹¹⁸ Ici, le degré d'implication familiale est proportionnel au niveau de culture et des ressources et à la manière de faire les choix scolaires. Ballion dans son célèbre ouvrage¹¹⁹ consacrée à la question de l'implication familiale passe au crible les attitudes parentales vis-à-vis de l'école. Quant à l'orientation, il se pose la question qui décide de l'orientation ? L'examen des données met en évidence l'implication des familles; 46% des familles exercent une influence sur l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants¹²⁰ même s'il reconnaît l'autonomie des enfants. Cette proportion reste cependant importante et ne concerne que les catégories socioprofessionnelles aisées.¹²¹ Le rôle de la famille consiste à optimiser la scolarité de leurs enfants.¹²² Pour ce faire, elle développe des stratégies objectives d'implication. Mais celles-ci se différencient par la position sociale des familles. Celles qui occupent une position sociale favorable en tirent profit. L'inégalité du degré d'implication familiale au niveau de l'orientation tient à l'occupation d'une position sociale avantageuse tant culturelle qu'économique qui permet aux familles l'accès facile aux enjeux scolaires dont le processus s'entame depuis l'école primaire.

¹¹⁷ *Idem.*, p. 326.

¹¹⁸ J.-P. Pourtois, *Comment les mères enseignent à leurs enfants*, Paris, PUF, 1979.

¹¹⁹ R. Ballion, *Les consommateurs d'école*, Paris, Ed. Stock/Laurence Pernoud, 1982.

¹²⁰ *Idem.*, p. 134.

¹²¹ *Idem.*, p. 135.

¹²² J.-M. Berthelot, *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983.

Tout commence depuis l'école primaire quant au redoublement ou au passage en classe supérieure. C'est à partir du primaire qu'il faut aller chercher les différentes étapes, les divers mécanismes et les contextes de fabrication des inégalités sociales de carrières scolaires. L'hypothèse que les différenciations sociales finales ne feraient que traduire des inégalités en matière de réussite s'inscrit dans cette approche.¹²³ Le test d'une telle hypothèse s'appuie sur une enquête longitudinale.

La scolarité du primaire détermine en quelque sorte celle du secondaire, c'est-à-dire qu'elle influe sur le déroulement ultérieur de la carrière scolaire. Si nous restons dans le court terme cette affirmation peut s'avérer vérifiée. En revanche, un tel résultat ne prédit pas sur la scolarité finale. La prédiction a une valeur relative. En effet, la réussite en cours préparatoire n'explique qu'une proportion faible de la variabilité des scolarités finales des élèves. Et du coup, l'hypothèse que tout se joue en cours préparatoire peut momentanément être écartée. Dans la perspective adoptée par Duru-Bellat, il est question de rechercher des écarts de carrières et de différences de réussite dans l'origine sociale. Le modèle explicatif construit s'apparente de prime abord à celui de Bourdieu. Ce modèle veut expliquer l'accès à un second cycle long par la réussite scolaire en associant les variables sociales qui valident l'hypothèse de la prédiction des carrières individuelles.

A un premier niveau d'analyse, l'héritage social est le signe de cette prédication. Il se transformant en valeur et en capital scolaires, et est légitimé par l'institution scolaire. Trois groupes sont distingués :

- 1- la probabilité des enfants de cadres supérieurs dont l'accès ultérieur à un second cycle long est tangible, est supérieure à celle des élèves qui ont anticipé sur la base des seuls résultats scolaires en primaire ;
- 2- les enfants de non-cadres ont les plus faibles chances ;
- 3- les enfants des professions intermédiaires sont dans une situation médiane entre les deux groupes précédents.

Les réussites scolaires en cours préparatoire avantagent les enfants de cadres. A l'opposé, un niveau faible de réussite ou d'échec pénalise les enfants dont les parents ne sont pas cadres. Ce niveau d'analyse permet déjà de mettre en évidence la position sociale déterminante des familles. Celle-ci va peser jusqu'à la procédure de l'orientation.

Duru-Bella et décèle déjà un biais dans l'analyse des procédures d'orientation. Les vœux d'orientation que les familles remplissent ne prennent pas en compte les biais sociaux

¹²³ M. Duru-Bellat et al. : « Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales » in *Revue Française de sociologie*, 34, 1993, p. 43-60.

de la procédure de l'orientation. Le concept de persévérance familiale construit par Duru-Bellat et al. a toute sa valeur stratégique face à l'orientation. La persévérance est variable suivant les familles ou classes sociales. Les familles de cadres supérieurs font beaucoup preuve de persévérance en dépit de mauvais résultats scolaires que les enfants peuvent connaître. A l'inverse, dans les familles d'ouvrier la tendance est à l'anticipation ; on persévère moins surtout lorsque la valeur scolaire de l'enfant autorise les chances de succès. Etant donné l'âge, qui constitue un critère important dans la décision d'orientation, les familles vont devoir moduler leur stratégie en fonction de cette contrainte. Les familles choisissent la classe où le redoublement se manifeste comme un avantage. La comparaison des redoublements depuis la classe de cinquième jusqu'en classe de troisième établit une nette distinction qui permet de lire la stratégie des familles. Le redoublement n'est plus perçu ici comme une relégation ou un immobilisme scolaire, il participe à une stratégie de « *survie scolaire* ». En effet, les chances d'accès au second cycle long des élèves ayant doublé la troisième sont supérieures à celles des élèves ayant doublé les classes de cinquième et quatrième. La classe de troisième, en tant qu'elle constitue un palier d'orientation important devient du même coup stratégique. Le groupe qui double la classe de troisième à l'âge de 14 ans rassemble 75% des enfants de cadres supérieurs, 15% des enfants d'ouvriers et 7% seulement des enfants d'agriculteurs. La stratégie de redoublement de la classe de troisième illustre une conception et une connaissance suffisantes de l'institution qu'on retrouve dans les familles privilégiées qui manifestent une intention pour les études longues. Le parcours de l'école primaire (sans le moindre redoublement) n'est qu'un tremplin. Les attitudes familiales influencent l'orientation au travers de leur degré d'implication et de la connaissance qu'ont les familles du système scolaire. Cette position est celle que défend également Pujol qui analyse les relations entre le milieu familial et les choix d'orientation des lycéens¹²⁴ en construisant le concept d' « *implication parentale* ». Comme les études précédentes, sa conclusion débouche sur les mêmes constats. Certaines études réalisées sur le terrain africain, sans pouvoir ressortir cette implication de la famille dans la scolarisation de leurs enfants, mettent cependant en lumière d'autres formes de pressions familiales qui se lisent au travers de la demande scolaire qu'elles expriment en raison de la rentabilité sociale de l'école.

Plusieurs études sur l'éducation réalisées en Afrique soulignent le problème d'une scolarisation universelle déconnectée des réalités africaines.¹²⁵ Certaines études mettent en

¹²⁴ J.-P. Pujol : « Des attitudes parentales différenciées pour des orientations différentes » in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24, 4, 1995, p. 387-402.

¹²⁵ G. Belloncle, *La question de l'éducation en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1984.

lumière la considération de l'école dans une logique distributive¹²⁶, c'est-à-dire qu'il suffit de donner la possibilité à tous les enfants issus de toutes les couches sociales sans se soucier de sa rentabilité. D'autres études soulignent que les dépenses¹²⁷ éducatives, même en période de crise économique, ne se traduisent pas par la formation d'un capital humain dont ont justement besoin ces pays. Si ces études nous éloignent de l'objet, il faut simplement retenir qu'elles soulignent les pressions familiales, matérialisées par la demande scolaire, liées à leurs stratégies en vue de rentabiliser ou de maximiser les profits qu'elles peuvent tirer de la scolarisation de leurs enfants.

Restant toujours dans le cadre de la sociologie de l'action, l'orientation est aussi le résultat de la longue période de scolarisation des élèves au sein de l'institution scolaire qui décerne des identités à ces derniers et des interactions entre les acteurs de la procédure de l'orientation scolaire.

2.2.2. L'école comme lieu des interactions et de l'expérience scolaire.

L'orientation scolaire suivant l'analyse du système d'action veut saisir le phénomène à partir des interactions qu'il y a entre les élèves et l'institution scolaire. L'expérience scolaire met au centre de l'analyse les élèves. Le temps qu'ils passent à l'école en raison de l'allongement de la scolarisation et son antagonisme que sont les règles de la sélection, l'apparition des concepts d'échec et de réussite, les choix chimériques et l'expérience reçue hors de l'univers scolaire enrichissent le débat de l'expérience scolaire. Le thème de l'expérience scolaire considère que les fonctions de l'école ne se limitent pas à un effet de reproduction sociale, à la production de qualifications et des niveaux de compétence ou à son adaptation au système économique. La construction des projets scolaires s'analyse aussi comme un jeu mettant au centre les élèves et leurs familles et le corps institutionnel.

Les différentes études de Dubet qui se réclame de cette démarche¹²⁸ quasi inédite s'inscrivent dans la tradition sociologique de l'action de l'acteur¹²⁹. En d'autres termes, les élèves en tant qu'ils sont des acteurs du système scolaire secrètent des logiques d'action qui ne reflètent pas obligatoirement leurs appartenances sociales. Ils produisent des conduites, des manières propres qui renvoient à l'école. Les recherches de Dubet veulent justement élucider

¹²⁶ P. Hugon : « Crise de l'éducation en Afrique » in *Afrique Contemporaine*, n° 169-172, 1994.

¹²⁷ I. Deblé : « Différenciation ou uniformisation » in *Afrique Contemporaine*, n° 169-172, 1994, p. 9-32.

¹²⁸ Il s'agit de l'expérience scolaire. Les élèves acquièrent celle-ci tout au long de leur longue scolarisation qui produit des attitudes.

les représentations de l'école, la sélection, l'organisation scolaire et pédagogique, les manières de construire l'orientation scolaire chez l'élève dans un système constitué.¹³⁰ C'est l'ensemble de ces structurations qu'il désigne par le concept « *d'expérience scolaire.* »

L'expérience scolaire ne se limite pas strictement au champ scolaire. Elle s'étend au-delà de cet univers pour s'intéresser à l'organisation de la société et à la vie en général. L'expérience scolaire se structure autour de la définition de l'école et du système éducatif. Elle prend la forme d'une logique d'action sociale des acteurs. L'école par sa durée de scolarisation rendue nécessaire par l'arrivée de nouveaux publics d'élèves, ses filières, les diplômes et titres qu'elle délivre, classe et hiérarchise des élèves.¹³¹ L'emprise de l'école sur la formation professionnelle et sa position quasi hégémonique dans la mobilité sociale en témoignent. L'hypothèse de Dubet s'appuie sur la contradiction entre l'universalisme d'un modèle culturel gratuit et la fonction sélective du système scolaire.

Cette hypothèse est soumise à une intervention sociologique et à une série d'entretiens adressés à sept établissements hétéroclites et à deux publics : élèves et enseignants. Selon Dubet, le système scolaire doit son existence au mode d'articulation de trois fonctions : production (mode culturel), intégration et sélection (distribution des positions.) Aussi, souligne-t-il, l'utopie d'un système scolaire qui concilierait les trois fonctions. Evidemment, c'est la non-conciliation ou l'introuvable articulation de ces trois fonctions qui fonde l'idée de l'expérience scolaire dans la mesure où la sélection prend une place décisive et déterminante avec la massification scolaire.

L'expérience scolaire recouvre plusieurs dimensions. La première dimension de l'expérience scolaire est relative à la construction du projet de l'élève comme médiation entre la fonction de sélection et le modèle culturel du système scolaire. La seconde dimension de l'expérience scolaire est placée à l'intersection entre l'organisation scolaire et le modèle culturel du système scolaire. Cette dimension de l'expérience scolaire est présentée en terme de passion, de vocation, d'ennui, d'allergie à quelques enseignants et à certaines matières, de découverte. Trois orientations à ce rapport au savoir émergent : l'efficacité de l'enseignement et de l'enseignant d'une part, l'intérêt de l'élève en tant que sujet intellectuel d'autre part, et la relation enfin. La dernière dimension de l'expérience scolaire se rapporte à la stratégie de l'élève en tant qu'il juge ses compétences scolaires.

¹²⁹ Cette démarche s'appuie sur le courant sociologique de l'action animé par Alain Touraine.

¹³⁰ F. Dubet, *Les lycéens*, Paris, Ed. du Seuil, 1991.

¹³¹ *Idem.*, P.21.

L'analyse qualitative de l'approche de l'univers scolaire construite par Dubet aboutit à quelques typologies. La conception qu'ont les élèves de l'institution les partage entre deux groupes. D'une part, l'école reproduit les inégalités existantes. L'école qui forme l'élite est un lieu de diffusion de la culture et de la compétition d'autre part. Le second groupe de lycéens construit un rapport particulier à leurs études. Celui-ci articule sérieux dans l'élaboration, détachement, souci d'adaptation et stratégie. Ce groupe rassemble les bons élèves, ceux qui n'éprouvent pas assez de problèmes scolaires, mais ce groupe n'est pas à l'abri de l'échec. Le troisième groupe, constitué de nouveaux lycéens, vit une expérience scolaire complètement décomposée, dominée par le stress, le sentiment d'appartenir au groupe des mauvais élèves. Celui-ci se caractérise par l'absence d'adaptation. Le groupe des élèves du lycée professionnel partage une expérience scolaire négative, faite d'échec scolaire, de peur du chômage et de refus des enseignements généraux. C'est une frustration que ce groupe ressent. Ce groupe ne dispose pas en outre de toutes les stratégies pouvant assurer une adaptation scolaire. Compte tenu de la sélection qui s'érige au lycée et la faible organisation sociale intégratrice, les élèves vont devoir tenter de concilier ces deux principes par les logiques adaptatives et le détachement des élèves de leur expérience scolaire. L'école, au-delà des fonctions qu'on lui attribue, est aussi un lieu stratégique. C'est pour cette raison que les élèves parlent d'adaptation. L'école produit aussi des individus réinterprétant les connaissances et la culture scolaires dans un espace fermé à l'influence des enseignants. Les élèves recherchent l'authenticité d'une culture. Enfin, la comparaison de l'expérience des enseignants avec celles des élèves fait place à une analogie. Comme les élèves, les enseignants aussi s'inscrivent dans un clivage.

Boyer s'interroge également sur les significations que les lycéens attachent à leurs études, leur degré d'implication à l'égard de l'école au regard de l'allongement de la scolarité et de la demande scolaire qui ne cesse de croître.¹³² Cette démarche suggère les interactions avec le monde extra scolaire. Autrement dit, il s'agit de rendre compte des modalités d'articulation entre les intérêts extrascolaires et le milieu pédagogique. Ils postulent que les comportements des lycéens à l'égard de la scolarité et des loisirs, les choix scolaires qui les sous-tendent, les significations qui y sont attachées, sont liés entre eux et se construisent en interaction avec les représentations de l'avenir personnel et professionnel. Une approche qualitative des entretiens ponctue cette enquête fondée exclusivement sur les entretiens semi-

¹³² R. Boyer et al, *Parole des lycéens*, Paris, Ed. Universitaires, 1991.

directifs. Comme dans l'étude de Dubet, celle de Boyer parvient à la construction de typologies de lycéens.

Le premier groupe désigné par le terme « *héritiers* », c'est-à-dire ceux qui sont sûrs de leur avenir. On les retrouve dans les séries C. Individualisme et hédonisme les caractérisent. Le second groupe composé des « *aspirants* », proche du premier groupe, a des ambitions d'études supérieures courtes. Le groupe des « *lycéens indécis* » à dominante féminine est caractérisé par l'incertitude et le manque de confiance à l'égard de l'avenir. Il y a le groupe des jeunes filles indépendantes, groupe composé de jeunes filles inscrites en B.E.P. Le groupe dit « *des rêveurs passionnés* » qui manifeste une convergence de ses projets professionnels avec son orientation et ses activités scolaires. Le groupe des « *élèves déterminés* » présente une homogénéité avec l'origine socioprofessionnelle des familles. Enfin, le groupe des élèves en « *panne d'avenir* » qui ne peut formuler un projet professionnel ou même un horizon d'étude allant au-delà de l'année en cours. L'école, par sa fonction sélective, fabrique des individus scolairement hétérogènes au regard des typologies de comportement et de représentation de l'univers scolaire qu'ont les élèves de cette institution.

Dans un article récent, Dubet appréhende la situation scolaire comme la désarticulation de ses fonctions et note que le mécanisme des inégalités est passé dans l'école car c'est dans le parcours scolaire que se forment les inégalités.¹³³ L'expérience scolaire construite est la résultante de la combinaison et de l'articulation de plusieurs rationalités et de plusieurs logiques qui prennent forme à partir de deux processus distincts. Le premier processus a rapport à l'identification au maître jugé très puissant et ayant une ascendance sur les élèves. Mais l'élève se détache progressivement de la toute puissance du maître pour devenir et forger sa personnalité autonome. Le second processus qui remplace le premier est la comparaison aux autres élèves par la recherche des performances. L'unité des écoliers se brise par les résultats scolaires. L'unité du groupe se voit disloquée et chaque élève se trouve dans l'obligation de forger son identité.

¹³³ F. Dubet et D. Martucelli : « Sociologie de l'expérience scolaire » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 2, p. 169-187, 1998.

2.2.3. L'orientation scolaire et le système d'action concret ou la rationalité limitée

Le système d'action concret¹³⁴ comme tentative d'analyse sociologique des choix que les acteurs sont appelés à effectuer dans une organisation donnée s'oppose à l'individualisme méthodologique. Le système d'action concret considère que les choix des acteurs n'obéissent pas à un déterminisme et à une rationalité utilitaire. Les contraintes de l'organisation conduisent les acteurs à des anticipations qui participent de la réduction des zones d'incertitude. Autrement dit les choix des acteurs ne sont ni meilleurs ni pires, ils reflètent seulement les contraintes et les ressources dont ils disposent. Appliqué au champ de l'orientation scolaire, le système d'action concret propose une lecture qui prend en compte les contraintes institutionnelles, *i.e.* celle de l'école.

Le procès de l'orientation se situe au croisement des enjeux économiques et politiques. L'orientation organisant la circulation et la sélection à l'intérieur du système scolaire, transforme les conditions de production de qualification et influe sur la division du travail. Mais l'orientation en tant que stratégie développée par les acteurs pour maîtriser leur avenir scolaire et professionnel favoriserait aussi les interactions entre les acteurs : élèves, famille, corps institutionnel. Ainsi, comment saisir l'interaction des acteurs dans un espace quasi conflictuel où chaque acteur se cherche et veut définir une marge de manœuvre et où il convient plutôt de parler de rationalité limitée ? A cette question, Gadrey propose un élément de réponse en ces mots : « Les termes de demande de familles, de conseil et de proposition d'orientation suggèrent l'idée d'une transaction dont l'élève et sa famille ont à prendre l'initiative, mais dont ils ne maîtrisent guère les conditions et les résultats.¹³⁵ » Il faut chercher à saisir comment les élèves et leurs familles mettent en œuvre les procédures d'orientation définies par les textes et comment s'élabore la prise de décision d'orientation.

L'examen du cadre juridique est de mise. Le cadre légal de l'orientation place l'élève au centre du processus d'orientation. Cependant, les lycéens manifestent une attitude de report de la réflexion de leur propre avenir scolaire et professionnel. Par-là, ils préfèrent attendre l'initiative des acteurs institutionnels. La difficulté à construire un projet d'avenir scolaire et professionnel procède d'une méconnaissance du système éducatif et de ses verdicts d'une part, et du milieu professionnel de l'autre. Cette méconnaissance traduit une angoisse et une

¹³⁴ M. Crozier, E. Friedberg, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Ed. du Seuil, 1977.

¹³⁵ N. Gadrey : « Du collège au lycée. Règles et pratiques de l'orientation » in *4^e Quatrièmes journées de l'IFRESI*, Lille, 30-31 mars 1995, p. 119-133.

indécision qui hantent les élèves. Au sortir du collège, les élèves n'ont ni projet scolaire ni projet professionnel. Gadrey construit trois situations qui rendent compte de cette indécision.

1. Les élèves n'envisagent que de projets relatifs à leur trajectoire, se préoccupent de la hiérarchie des filières et ont comme seul projet le passage en seconde, ce qui permet de différer la réflexion sur l'avenir professionnel ;
2. les élèves éprouvent des préférences pour certaines matières en liaison avec leur discours sur les relations avec les professeurs et expliquent ainsi leur choix d'une spécialité de formation ;
3. ils expriment des aspirations aux contours vagues concernant un secteur d'activité sans réflexion sur l'orientation scolaire ni sur les professions qui sont effectivement accessibles.

C'est sur la base de cette indécision que l'action des acteurs institutionnels prend de l'ampleur. La physionomie de l'orientation se dévoie. Au lieu d'être une négociation comme le stipulent les textes, l'orientation devient une procédure administrative qui place les acteurs institutionnels aux avant-postes. Grâce à la réalisation de quelques entretiens, Gedrey propose quatre typologies de conceptions de l'orientation, elles-mêmes liées à des expériences de l'évaluation scolaire et de notes des acteurs institutionnels, et à des perspectives scolaires et professionnelles différentes.

1. la logique de l'excellence : elle concerne les lycéens orientés en seconde d'enseignement général, puis en première scientifique. Issus de couches favorisées et moyennes, et ayant connu un parcours scolaire sans redoublement dans le cursus, ces élèves se présentent comme les seuls artisans de leur orientation ;
2. la logique de l'incertitude : les élèves de ce groupe appartiennent à des milieux moyens et populaires et sont entrés en seconde générale. Ce groupe se caractérise par des attitudes de doute, d'incertitude et de difficulté à s'auto-évaluer. Les élèves de ce groupe attendent une confirmation de leurs familles ou des acteurs institutionnels ;
3. l'adaptation : les élèves de ce groupe sont orientés en seconde technique et sont plus âgés que les deux précédents groupes. Il se caractérise par un cursus scolaire parsemé d'accidents de parcours. Il ne remet pas en cause son orientation qui est l'aboutissement d'un consensus. Ce groupe est responsable de son orientation ;
4. l'orientation subie : le groupe d'élèves orienté dans l'enseignement professionnel est issu pour la plupart de couches populaires. Ce groupe est composé en majorité de filles. Plus que le groupe précédent, il accuse d'énormes retards scolaires et intériorise les jugements que l'institution scolaire porte sur lui. Une tension conflictuelle règne entre ce groupe et les acteurs institutionnels. Les professeurs prennent des décisions à leur place.

Pour clôturer ce débat qui oppose deux traditions sociologiques, nous nous intéressons à une approche qui fait la synthèse des deux précédentes sections consacrées à la sociologie de l'orientation. L'orientation scolaire vers les filières d'enseignement s'analyse aussi comme un fait social qui, loin d'être isolé implique une analyse prenant en compte les interférences de la division sociale du travail, du procès de scolarisation en tant que mode hégémonique déterminant la mobilité sociale dans les sociétés modernes. Une telle approche appréhende l'orientation dans sa dimension globale.

Section 3. Une approche globale de l'orientation scolaire.

Il s'agit dans cette approche globale de mettre en évidence un nouveau chantier théorique qui appréhende l'orientation dans sa dimension sociétale, *i.e.* qui ne réduit plus l'orientation dans un jeu de simples déterminants mais cherche sa complexité. Nous passerons en revue les travaux de Berthelot et les analyses politiques.

3.1. La démarche sociétale.

La démarche dite «*sociétale*»¹³⁶ veut réconcilier les paradigmes¹³⁷ de la sociologie de l'éducation. L'orientation scolaire et professionnelle en tant que processus de passage du milieu familial au monde professionnel par le truchement de l'école fait l'objet d'une approche globale. L'espace des itinéraires individuels n'est pas le seul fait d'une construction institutionnelle, mais il obéit également à un ensemble de logiques sociales et historiques complexes irréductibles par leur caractère à un simplisme commode ou à un arrangement. L'interférence des phénomènes internes et externes à l'orientation scolaire participe de sa complexité et de sa dimension sociétale. Il faut d'abord mettre en évidence l'ensemble de ces phénomènes.

Les transformations subies par le système scolaire dans l'histoire traduisent une évolution significative au niveau des résultats ou du rendement scolaire, signe de la prolongation de la durée de la scolarisation. Parallèlement, le travail perd tout son caractère d'aliénation capitaliste au XIX^e siècle. Mais l'école constitue le principal maillon de la nouvelle société, c'est-à-dire la société industrielle. L'élévation des niveaux scolaires obtenue par la généralisation de la scolarité et le diplôme en tant que certification universelle mais non suffisante et exhaustive préparant à la vie active, témoignent de l'importance du système scolaire. Les comportements des acteurs face à l'orientation et leur connaissance insuffisante

¹³⁶ « (...) En fait l'émergence de ce terme, dans les contextes et avec des significations partiellement différentes renvoie à l'épuisement relatif du terme «social». L'usage de ce dernier dans le discours administratif dominant (politique sociale, problème social, travail social, couverture sociale) tend à affaiblir le concept jusqu'à en faire un substitut amorphe du collectif, une sorte de résidu indifférencié de ce qui n'est ni économique, ni politique, ni culturel. La sociologie, à l'inverse, pense le social comme ensemble structuré et dynamique, combinant des logiques diverses et s'exprimant par une complexité particulière de détermination à chacun de ses niveaux, à ce que G. Gurvitch appelait «paliers en profondeur». User du terme «sociétal» c'est alors désigner le social non comme environnement indifférencié ou faiblement différencié mais comme totalité structurée en devenir, c'est inviter à une mise en évidence de niveaux et de modalités de détermination variés. Spécifiquement, penser le procès d'orientation comme procès sociétal, s'efforcer de repérer les diverses logiques qui s'y jouent et s'y trouvent, c'est adopter la perspective qui définit l'orientation non par rapport à une institution à un moment donné, mais par rapport à un procès social multiple ment déterminé » J.- M. Berthelot. : « Orientation formelle et procès sociétal d'orientation » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 13, 2, 1984, p. 91-113.

¹³⁷ Il s'agit des modèles proposés par Bourdieu (courant reproductif des inégalités) et Boudon (modèle décisionnel).

du système, le conseil de classe et l'affectation sont les problèmes auxquels cette approche tente d'apporter des éclairages.

L'analyse des modalités et mécanismes de l'orientation nécessite d'abord que soit mise en avant celle du système dans lequel ils prennent sens. L'orientation scolaire comme fille de l'orientation professionnelle selon Berthelot, n'a de sens que par l'analyse des contradictions du procès d'insertion professionnelle. Les finalités du système scolaire renvoient certes à des intérêts et stratégies des acteurs, mais aussi à des contradictions structurelles¹³⁸. Berthelot fait l'hypothèse que «l'orientation formelle est inscrite dans un procès sociétal d'orientation qui de façon manifeste ou dissimulée la détermine le plus souvent et qu'il est nécessaire de mettre à jour.» L'orientation formelle désigne l'ensemble des procédures institutionnalisées. Le procès sociétal renvoie quant à lui, à l'ensemble des mécanismes sociaux de nature et de niveaux divers qui interviennent dans la détermination de l'orientation réelle. La mise en évidence de la division sociale du travail et le rapport que cette dernière instaure entre procès d'orientation et procès de socialisation fait l'objet d'une discussion.

La division technique du travail en tant que différenciation et appréciation des fonctions sociales générées par le mode de production capitaliste définit aussi le moment de l'insertion professionnelle et les modalités de ses conditions. Parmi elles, figure l'acquisition des savoirs nécessaires à l'exercice des professions. Le rapport compétence technique/fonction sociale secrété par voie de conséquence par la division technique du travail revêt un caractère complexe en raison même de la nature sociale des fonctions à occuper. L'insertion socioprofessionnelle ne doit pas être saisie sous l'optique d'une simple intégration à un système technique, mais davantage comme l'acquisition d'un statut de compétence, la transmission des qualités socialement requises pour la position à laquelle elle est associée. L'acquisition des savoirs implique le procès de socialisation.

Le procès de socialisation comme ensemble des transmissions du savoir d'une société par une génération d'adultes à une génération de jeunes n'est rien d'autre que celui de la socialisation et par ricochet celui de l'orientation. La démonstration d'une telle relation fait l'objet d'une hypothèse : la socialisation est un procès social faisant intervenir aussi bien la transmission de compétence, de savoir, de savoir-faire, de connaissance qu'un univers incluant les techniques, l'histoire, les mythes, les archétypes, etc. en un mot un univers de la civilisation.¹³⁹ Le procès d'orientation prend ancrage dans celui de la socialisation qui lui-

¹³⁸ C. Dubar, *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Ed. Sociales, Collection « Problèmes », 1980.

¹³⁹ A. Caroff, *op. cit.*, p. 165 et sq.

même s'appréhende exclusivement par l'école. C'est en effet au sortir de la seconde Guerre mondiale que la suprématie de l'école est reconnue comme mode hégémonique et incontournable de socialisation. Si l'école est vue sous son aspect hégémonique et sa suprématie en tant qu'institution de socialisation, il revient donc à saisir l'articulation entre école et orientation.

La réalité du procès d'orientation analysée par Berthelot échappe à l'action des conseillers d'orientation. Le procès d'orientation est tributaire de celui de la scolarisation. L'enquête réalisée par Berthelot sur un échantillon de lycéens le confirme. Une question centrale est liée à ce que Berthelot se propose de découvrir: qui décide de l'orientation? On retient de cette enquête deux grandes observations:

1. le rôle du spécialiste de l'orientation est minimisé dans la prise de décision ;
2. le mode de représentation de la décision d'orientation mobilise divers modèles répartis comme suit;
 - modèle volontariste où l'élève conçoit la décision d'orientation comme le résultat de son choix,
 - modèle collectif à dominante familiale,
 - modèle collectif à dominante institutionnelle (professeurs-élèves.)

Globalement, 40% des décisions d'orientation sont personnelles, c'est-à-dire l'œuvre des élèves eux-mêmes. Ce qui permet à Berthelot de faire l'hypothèse que le modèle volontariste dominant renvoie à une intériorisation par les élèves de valeurs scolaires. Cette hypothèse n'invalide pas l'articulation d'une hiérarchie de variables sociales, scolaires, et géographiques. Berthelot va plus loin en questionnant l'effet global de l'orientation produit par le procès de scolarisation depuis l'institutionnalisation des procédures d'orientation.

Berthelot veut évaluer les deux modèles de théorisation de la sociologie des inégalités qui, d'après lui, n'arrivent pas à rendre compte de l'enracinement sociétal de l'orientation dans sa double dimension historique et symbolique. Le raisonnement de Berthelot établit une hiérarchisation scolaire des filières, une hiérarchisation sociale des filières et une surdétermination positionnelle. Trois conditions président à l'orientation formelle ou institutionnelle:

1. choix entre filières parallèles à contenu de formation et effet global d'insertion socioprofessionnelle;
2. ce choix est irréversible;
3. ce choix implique une décision prise par une instance institutionnelle.

Il reste à montrer l'influence des déterminants institutionnels de l'orientation. Berthelot construit trois champs constituant l'espace de jeu réservé à l'action institutionnelle. Premièrement, il oppose comme borne de champ d'intervention deux modèles d'orientation : un modèle précoce et ponctuel et un modèle différé et successif. Deuxièmement, l'observation de la nature et partant, du rapport entre filières aboutit à un dualisme : grandes filières hétérogènes et étanches et petites filières. Troisièmement, au niveau des acteurs participant au procès d'orientation, deux modèles sont dégagés : dirigisme institutionnel et concertation simple. Ainsi, l'école en tant qu'institution diffusant la culture et le savoir cultive en son sein l'idée d'une hiérarchisation des filières suivant leur importance. Celles-ci s'imposent aux grandes comme aux petites filières. Cette hiérarchisation produit deux effets :

1. elle ajoute au critère de différenciation technique des filières un critère qui, s'il est assez visible dans ses grandes hiérarchisations se nuance dans le détail au point d'être souvent difficile à cerner, malgré sa présence de fait ;
2. elle institue comme norme de l'orientation non pas le goût, où l'aptitude mais la performance scolaire, la réussite scolaire s'oppose alors à l'échec dans le système d'orientation non comme le plus ou moins mais comme l'ouverture à la clôture : une performance scolaire médiocre ferme l'espace des choix et le réduit aux filières dévalorisées.

Mais le procès de hiérarchisation des filières n'obéit pas seulement aux paramètres scolaires comme on vient de le voir ; il est aussi soumis à des déterminants sociétaux complexes. Les filières en tant que voies par lesquelles des élèves accèdent à des fonctions techniques, sont aussi des positions au niveau de la division sociale du travail. Les filières correspondent à des réseaux de hiérarchisation sociale en fonction des avantages sociaux qu'elles procurent. Le champ scolaire comme condition d'accès aux fonctions sociales est perçu comme un terrain où il y a des enjeux. C'est sur ce terrain que va se jouer la relation formation/emploi qui sera forte, tandis que le nombre de places à pourvoir sera faible. La hiérarchisation des filières résultant du système scolaire et du système des fonctions sociales n'existe qu'à travers des séries de détermination temporelle et géographique. La surdétermination positionnelle fait référence aux acteurs sociaux diversement positionnés dans l'univers des rapports sociaux. Le positionnement des acteurs non institutionnels dans cet univers est à prendre en compte. Même s'il reconnaît que Boudon est considéré comme le premier à avoir introduit dans l'analyse du procès d'orientation le poids des déterminations positionnelles, Berthelot trouve qu'à côté des enjeux économiques, il y a également des enjeux symboliques, affectifs relationnels et matrimoniaux. Justement, à propos de la

distribution des filières, une étude menée dans le cadre institutionnel analyse les politiques scolaires en matière de recrutement dans les différentes filières.

La création des filières de scolarisation n'est que la conséquence du développement et de l'expansion scolaire. La perspective institutionnelle analyse le comportement de la population, la politique scolaire et les conséquences, de la scolarisation. L'analyse institutionnelle postule que les établissements sont astreints à tenir compte des contraintes démographiques, économiques, politiques et institutionnelles.¹⁴⁰ Si les établissements gèrent des flux, il va de soi qu'ils doivent recruter les élèves afin de les maintenir pendant un temps déterminé et dans la limite des filières d'études existantes. La notion qui permet d'analyser la relation entre l'établissement et la population est l'offre de place.

L'analyse de l'offre de places scolaires peut s'appréhender au travers de la logique de comportements de deux types d'acteurs : le corps institutionnel d'une part, les élèves et leurs familles d'autre part. Le corps institutionnel gère les effectifs en ce sens qu'il recrute en fonction de certains critères dont le plus important au départ serait l'offre de places disponibles. Les élèves et les places disponibles ne sont pas des entités homogènes. C'est la raison pour laquelle l'analyse retient deux principes : *l'offre formelle* et *l'offre effective*. Plusieurs normes définissent *l'offre formelle* de places. Celles-ci prennent des dénominations diverses : fixation du seuil d'effectifs pour le maintien des filières ou sections d'études, caractéristiques scolaires, encadrement pédagogique et caractéristiques sociales (sexe, âge, appartenance sociale...) L'offre formelle désigne les ressources dont disposent les responsables ou gestionnaires des établissements. Ces ressources recouvrent les places disponibles et l'acceptabilité des candidats à occuper des places disponibles. Le processus de l'offre de places introduit la notion de *l'offre effective*. *L'offre effective* dépend de la carte scolaire (les établissements existant dans le territoire), les fonctions de l'institution, l'organisation des filières d'études, et l'ensemble des pratiques de recrutement des agents institutionnels. Au niveau de l'orientation, les agents institutionnels détiennent un rôle par les jugements qu'ils portent et les informations et conseils qu'ils donnent aux élèves. L'ensemble de ces jugements engage la poursuite ou non des études dans telle ou telle section d'études.

Une autre étude aux conclusions similaires veut expliquer le passage de l'enseignement secondaire aux filières de l'enseignement supérieur en confrontant les résultats d'enquête aux deux paradigmes de la sociologie de l'éducation. Berthelot élucide l'enracinement sociétal du phénomène de l'orientation dans sa double dimension historique et

¹⁴⁰ J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie : « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble » in *Revue française de sociologie*, 34, 1993, p. 3-42.

symbolique. Le passage du secondaire au supérieur est dominé par les caractéristiques scolaires des élèves qui l'emportent dans un premier temps. A ces dernières s'ajoutent des caractéristiques secondaires qui sont transformées en caractéristiques scolaires : sexe, âge, origine sociale, etc. Sur ce point, Berthelot s'accorde d'ailleurs avec Bourdieu et Passeron sur la transmutation de distinctions sociales en distinctions scolaires.¹⁴¹Berthelot dégage deux logiques : la première est d'ordre économique, la seconde renvoie à des calculs d'utilité, puisque à chaque filière correspond une rentabilité différentielle. Ces deux logiques forment la cristallisation de logiques historiques et sociales complexes non réductibles à une description.

L'analyse proposée par Berthelot ne limite pas l'orientation à un ou quelques phénomènes isolés. Au contraire, il faut selon lui, interroger la société globale tant économique, c'est-à-dire la division du travail et le nombre d'emploi disponible que social, c'est-à-dire l'organisation de la scolarisation, la division de la société en classes et les stratégies individuelles. Nous remarquons que l'orientation scolaire d'après la démarche sociétale, est soumise à plusieurs facteurs explicatifs. Cette tentative nous paraît d'une extrême généralité.

3.2. Le discours politique et l'orientation scolaire.

L'orientation scolaire est un enjeu politique et économique majeur dont les discours renvoient au problème de la scolarisation en général. Or la dénonciation des inégalités et de l'incapacité de l'école d'assurer l'intégration aujourd'hui poussent à penser que l'école n'intègre plus. Le paradoxe de l'école ne fait plus l'objet d'un doute. Elle constitue une des voies sûres conduisant à l'exclusion sociale. Cette incapacité de l'école d'intégrer et d'articuler les fonctions sociales qui sous-tendent son existence se joue autour de l'enjeu de l'orientation scolaire.

L'orientation conjugue enjeux politiques et économiques. Enjeux politiques au sens où la politique gouvernementale en matière d'éducation- formation et d'emploi d'un Etat est sur la sellette. Le pragmatisme politique vise à mettre sur pied une main-d'œuvre compétente et à répondre aux attentes de l'école.

Enjeux économiques dans la mesure où l'orientation scolaire trace le profil de la division du travail et la répartition matérielle des tâches en fonction des compétences. La division du travail agit elle-même par contrecoup sur le niveau de la production des biens

¹⁴¹ J.-M. Berthelot: « Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures » in *L'Orientation scolaire*

matériels et marchands. C'est donc une spirale (orientation) dont la réflexion interfère le politique et l'économique. La question de l'orientation occupe aujourd'hui une place des plus importantes qui voit dans certains pays les politiciens s'y intéresser.

La réflexion sur l'orientation scolaire prend dans ce débat une place décisive et un caractère tranché. La dénonciation des travers du système scolaire ne fait pas l'objet d'un doute. Delors écrit justement que : « C'est normalement pendant l'enseignement secondaire que les jeunes choisissent la voie par laquelle ils vont entrer dans la vie adulte et le monde du travail.¹⁴² » L'orientation en tant que mécanisme de séparation des différents élèves entre les filières variées n'est plus appelée à s'enfermer dans les carcans d'une logique d'étanchéité de filières traditionnelles, mais à s'ouvrir. Le système éducatif se trouve obligé de créer des passerelles entre les différents enseignements qui le composent et est condamné à la flexibilité en tenant compte des différences individuelles. Le système scolaire doit épouser le temps, souligne Delors. Le choix d'une filière de l'enseignement général ou professionnel doit davantage se fonder sur les « *points forts et les points faibles* » des élèves. A cet effet, l'école doit se faire une idée juste du potentiel de l'adolescent plutôt que d'une sélection par l'échec.¹⁴³

Pour lutter contre ce que Delors appelle « *sélection contre l'échec* », les politiciens ont signé un acte d'engagement à lutter contre les inégalités de sexe au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle. Les statistiques officielles révèlent que les filles suivent des études dans les filières moins valorisées par rapport à leurs collègues garçons.

Le discours des politiciens sur l'orientation scolaire tient à un constat, *i.e.* au lieu que l'école intègre, elle devient l'institution qui sélectionne son public et qui engendre les inégalités. L'école intégratrice prônée par Durkheim produit des inégalités aujourd'hui en raison de ces contraintes et des attentes que les groupes sociaux placent en elle.

3.3. La problématique.

Les études dont nous avons rappelé les résultats précédemment n'autorisent pas un satisfecit total. Au fonctionnalisme, nous reprochons l'illusion d'une école intégratrice et la relégation de la famille qui ne joue aucun rôle déterminant tant au niveau de la réussite qu'à celui de l'orientation scolaire. L'orientation scolaire est d'abord soumise au procès de

et professionnelle, 18, 1, 1989, p. 3-21.

¹⁴² J. Delors : « L'éducation. Un trésor est caché dedans » in *Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, UNESCO, 1996.

¹⁴³ J. Delors « Il faudrait dans la mesure du possible que les orienteurs professionnels soient disponibles pour faciliter le choix du domaine d'étude en tenant compte de besoins du marché du travail, pour aider à résoudre les

scolarisation comme le souligne Berthelot. Pour le dire clairement, c'est dans cet espace (scolaire) qu'elle prend un sens.

Comme on peut le constater, les analyses de l'inégalité de chance sont généralement dominées par un regard tourné vers l'extérieur de l'institution scolaire. Cet extérieur est regardé comme un garant méta-social qui donne un sens à la société et au changement social. Les élèves portent des étiquettes, et les jugements et les sanctions scolaires s'appuient sur ces dernières. La fonction du système scolaire se réduit ici à un simple effet de classe sociale et à une distribution des distinctions. L'orientation se dissout d'après cette perspective dans la réussite scolaire ou non, elle-même tributaire du capital culturel transmis par la famille. L'orientation scolaire est analysée comme le résultat d'un processus prévisible d'avance. La prédiction d'un tel résultat tient à la structure des classes sociales et des familles et aux rapports de forces. Les acquis de la classe sociale se transmutent en valeur scolaire. Ce déterminisme ne rend pas suffisamment compte des phénomènes comme la réussite et l'orientation scolaire. L'école est analysée à partir des résultats scolaires comparés à la structure des classes sociales. Plusieurs inégalités observées dans l'univers scolaire ne peuvent pas toujours être corrélées à la famille ou la classe sociale dans une société donnée.

Dans une autre perspective, autant l'individualisme met en exergue le rôle des acteurs dont l'élève et les familles, que le structuralisme a inexorablement séquestré, autant l'analyse qu'il propose demeure superficielle et extérieure au système scolaire dans la mesure où ce sont les intentions d'acteurs qui priment. Cette tentative réduit le système scolaire à un utilitarisme instrumentaliste. Le système scolaire n'est pas avant tout un marché, lieu de rencontre de l'offre et de la demande. Sous cette réserve, les travaux soutenant l'implication familiale restent des tentatives encourageantes et pertinentes qui permettent de découvrir les contraintes que le milieu familial exerce sur les enfants et les espoirs qu'il place en l'éducation de ces derniers.

Pour revenir à la critique des paradigmes sociologiques, aucune question n'est posée au sujet des acteurs du système scolaire. Les individus qui composent ce labyrinthe, qui sont-ils, que font-ils, que désirent-ils, que déploient-ils comme effort, qu'elles sont les contraintes auxquelles ils sont soumis? Autant de questions qu'il importe de se poser, mais qui ne constituent pas le centre d'intérêt d'un ensemble d'analyses voué à scotomiser de son champ l'élève.

problèmes sociaux de certains élèves. La responsabilité de l'enseignement secondaire est donc immense », *Idem.*, p. 144.

Il semble donc qu'une analyse de la spécificité du système scolaire ne s'avère pas inutile pour élucider ses contraintes. En effet, les travaux de Dubet et Boyer dont les résultats sont rappelés montrent que l'institution scolaire par son organisation fabrique des inégalités entre élèves. Ces dernières s'expliquent par l'interaction entre élèves et l'institution.

Une analyse de la spécificité du système scolaire n'est pas gratuite pour pallier, du moins en partie, le caractère inachevé de la problématique de l'inégalité. Or, pour apporter une réponse à l'ensemble de ces interrogations, trois modèles d'analyse nous paraissent pertinents et qui se recoupent d'ailleurs : l'autonomie relative du système scolaire proposée par Durkheim, l'individualisme méthodologique et l'analyse du système d'action concret.

L'école, d'une manière générale est un sous-système qui atteint une autonomie en tant que constituant comme d'autres sous-systèmes de la société globale. Elle est une institution sociale¹⁴⁴ dotée d'une rationalité, d'une autonomie relative. Dans cette optique, les effets et phénomènes scolaires comme l'orientation dans les filières de l'enseignement renvoient d'abord sans équivoque au fonctionnement interne de l'institution dont la nature varie suivant les périodes de l'histoire et les sociétés. La contribution la moins contestable à l'analyse du système scolaire en tant que spécificité et domaine de rationalité, reste, ce nous semble, celle de Durkheim. Cependant, nous devons reconnaître que le projet de Durkheim est une éducation pour l'intégration des individus dans la société. Toutefois, la massification scolaire sous-tendue par l'idéal d'une scolarisation pour tous et ses conséquences tangibles notamment les exclusions et les déclassements scolaires infirment le rêve de Durkheim.

Mais il est vrai, la conception de l'école de Durkheim est démentie aujourd'hui par son emprise dans la mobilité sociale et la recherche d'un bien être social. Les inégalités, comme le rappelle Dubet, sont entrées dans l'école parce qu'elle a été investie d'une mission de sélection par l'échec selon Delors.

Les contraintes de l'école sont pratiquement consubstantielles à ces fonctions. La première fonction est celle de la production d'un modèle culturel qui ne se limite pas à des contenus et programmes d'enseignement. La pédagogie renferme en elle-même un modèle culturel. La seconde fonction du système scolaire est la sélection qui hiérarchise et classe les individus suivant leurs compétences scolaires. Cette fonction assure quasiment la distribution des compétences, des rôles et des fonctions sociales dans la société. Enfin la dernière fonction du système scolaire renvoie à l'intégration, c'est-à-dire à l'organisation.

¹⁴⁴ Durkheim désigne sous ce vocable toutes les conduites et tous les modes de conduites institués par la société in *Règles de la méthode sociologiques*, 5^e édition, Paris, PUF, 1990.

Le fonctionnement de l'institution scolaire inclut des normes, donc des contraintes arbitraires liées à la production d'un modèle culturel, à l'autorité de l'enseignant qui transmet cette culture. L'école insère aussi une discipline, un ensemble de règles qui se chevauchent avec son fonctionnement et sa fonction sélective. Le respect des normes fonctionnelles de l'école est confié à un agent institutionnel à qui l'institution autorise l'usage du pouvoir de la pénalité scolaire comme l'a montré Durkheim. Les règles de l'école confortent la sélection et sont perçues par les élèves comme des contraintes. Mais, l'école n'est pas la seule institution sociale contraignante. La famille qui est le premier noyau de socialisation de l'individu exerce des contraintes sur ce dernier quant à l'utilité de l'école. Une autre fonction de l'école se dégage ici, celle qui prépare le changement social de l'individu et de sa famille.

Le rapport à l'école des familles introduit un rapport de confiance susceptible de provoquer le changement social. Les travaux menés dans le cadre de la sociologie soulignent que les familles sont convaincues de l'intérêt de l'école.¹⁴⁵ Les travaux s'intéressant aux familles populaires notent également ce rapport entre l'école et l'idée du changement de statut et de l'identité familiale.¹⁴⁶ Comme les familles aisées, les familles populaires sont convaincues d'une image positive du système scolaire. Cette confiance les pousse à investir dans la scolarité¹⁴⁷ de leurs enfants moyennant un résultat. Derrière ces investissements, les familles espèrent une attente positive de l'école. A l'opposé, l'absence d'un résultat concluant conduit les familles à des attitudes de violence vis-à-vis de leurs enfants.¹⁴⁸ Le rôle et les attentes de la famille constituent d'autres contraintes auxquelles sont confrontés des élèves face à l'orientation scolaire.

Ces différentes études montrent clairement l'existence des contraintes sociales tant institutionnelles que familiales qui pèsent sur les élèves. Ces contraintes font planer des doutes et des incertitudes. Dans *La société bloquée*,¹⁴⁹ Crozier, abordant la question de l'école dépeint l'ensemble des incertitudes et contraintes qui l'entourent et qui s'emparent des élèves. La réalité de l'orientation, telle qu'elle se pratique au Gabon et les entretiens que nous avons eus font ressortir des contraintes qui entourent la problématique de l'orientation scolaire.

¹⁴⁵ On se réfère ici aux travaux de Boudon, Balion et Berthelot cités *supra*.

¹⁴⁶ Z. Zéroutou: « La réussite scolaire des enfants d'immigrés » in *Revue française de sociologie*, vol 29, 1988, p. 447-470.

Voir aussi A. Henriot-Van Zanten, *L'école et l'espace local. Les enjeux des ZEP*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1990.

¹⁴⁷ A. Leger et M. Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridien Klincksieck, 1986.

¹⁴⁸ R. Ballion, *op. cit.*

¹⁴⁹ M. Crozier, *La société bloquée*, Paris, Ed. du Seuil, 1970.

3.3.1. L'orientation scolaire au Gabon.

La problématique de l'orientation scolaire se pose au Gabon en terme d'inadéquation formation /emploi. En effet, le chômage des diplômés trouve son explication dans une formation qui ne correspond pas souvent au profil exigé par des entreprises installées au Gabon. Mais quel type de profil peut faciliter l'insertion professionnelle des diplômés ?

A cette question, nous répondons que les filières scientifiques sont prisées par les entreprises.¹⁵⁰ Les entreprises pétrolières, notamment SHELL Gabon, organisent chaque année le concours national des meilleurs élèves dans tous les établissements du Gabon. Ce concours s'adresse aux élèves des classe de terminales scientifiques. Les reçus à ce concours poursuivent, aux frais de l'entreprise, des études d'ingénieur en Europe. A la fin de la formation, les ingénieurs vont servir l'entreprise. Outre cet avantage, les politiques ont mis en place un dispositif favorable à la poursuite des études scientifiques après le baccalauréat. Les bacheliers des séries scientifiques bénéficient d'une bourse d'étude si ces dernier ont une moyenne annuelle de neuf sur vingt en terminale, alors que dans d'autres série on exige une moyenne supérieure ou égale à dix sur vingt.

Aussi, cette volonté de susciter des vocations scientifiques au Gabon ne semble pas produire des effets escomptés. En effet, les Etats Généraux de l'Education et la Formation tenus au Gabon ont mis en évidence que les élèves s'orientent davantage vers les filières littéraires plutôt que scientifiques.

«... La grande propension aux études littéraires qui déséquilibre à l'heure actuelle notre population estudiantine, est bien la conséquence d'un système éducatif de type colonial, établi essentiellement pour des raisons de communication et ce, au détriment des réalités techniques propres à un pays en développement comme le nôtre...¹⁵¹ »

Le constat fait, il y a deux décennies, se confirme aujourd'hui.¹⁵² Quand nous regardons l'évolution des effectifs des candidats au baccalauréat et ceux des Universités, nous remarquons que les séries scientifiques n'attirent pas beaucoup d'élèves. L'explication du Ministre Sambat n'est pas satisfaisante dans la mesure où l'orientation s'inscrit d'abord dans

¹⁵⁰ Nous avons animé une conférence le 25 mars 1999 à l'Amphithéâtre Pasteur de l'Université des Sciences et Technologie de Lille à laquelle prenait part le professeur Jacques Brocard qui assure également des enseignements à l'Université des Sciences et Techniques de Masuku, au Gabon intitulée : *Education et formation au Gabon. Nouvel enjeu.*

¹⁵¹ A Sambat, Ministre du Travail et de l'Emploi « Allocution » in *Etats Généraux de l'Education et la Formation*, déjà cités, , p. 97-98.

¹⁵² La lois des Finances 1995, dans son Rapport économique, social et financier souligne le problème de l'orientation comme une seconde priorité, derrière celle relative aux structures et personnels d'encadrement. Mais la loi reconnaît un déséquilibre au niveau des filières, *i.e.* que les élèves s'orientent de plus en plus dans les filières qui ne facilitent pas l'insertion professionnelle.

une logique organisationnelle du système scolaire fondé sur l'élitisme et où il n'y a pas une alternative pour les élèves qui n'arrivent pas à s'adapter à l'enseignement général.¹⁵³ Le système scolaire gabonais ne prévoit pas des institutions susceptibles de recevoir les nombreux élèves qu'il exclut chaque année. L'orientation dans le système scolaire gabonais se réduit donc aux seuls élèves qu'il juge aptes à poursuivre les études sur la base de la moyenne et les performances scolaires. Le déroulement de l'orientation depuis la fin de la scolarité primaire constitue la preuve d'un système élitiste. En effet, le système scolaire gabonais se caractérise entre autres par ses différents paliers d'orientation du primaire au supérieur en passant par l'enseignement secondaire.

Le cours moyen deuxième année se présente dans le système scolaire gabonais comme le premier palier d'orientation scolaire. Au terme de six années de scolarité primaire ponctuées par le concours d'admission en classe de sixième des lycées et collèges, les élèves sont dirigés vers les établissements secondaires généraux et techniques suivant certains critères.

Le premier critère se rapporte à l'âge scolaire des élèves. En effet, les élèves moins âgés admis au concours d'entrée en sixième continuent leurs études dans les lycées d'enseignement général. A l'opposé, les élèves âgés de seize ans et plus admis, sont reçus dans les collèges d'enseignement secondaire général et technique. Le second critère se rapporte aux places disponibles dans les établissements d'accueil. La sélection au cours moyen deuxième année en vue de la poursuite des études secondaires s'appuie donc sur ces deux critères. Cependant, dans le secondaire, l'orientation scolaire ne se réduit plus aux critères administratifs, elle se complexifie et se diversifie en plusieurs paliers d'orientation.

La classe de cinquième est considérée dans le système éducatif gabonais comme le premier palier d'orientation scolaire dans l'enseignement secondaire général. En cinquième, les élèves peuvent s'attendre à deux types d'orientation. Le premier définit les conditions de poursuite des études dans l'enseignement secondaire général. L'orientation qui se pratique en classe de cinquième opère une première bifurcation en deux types de quatrième : classique et moderne. La différence entre les classes classiques et modernes repose essentiellement sur le choix d'une langue morte (latin) ou d'une troisième langue vivante en plus de l'anglais, de l'espagnol ou de l'allemand, etc. Le second type d'orientation à l'issue de la classe de

¹⁵³ Les réformes qui sont prévues prennent en compte ce volet important du système scolaire. Les recommandations des Etats généraux du baccalauréat consacrent d'ailleurs une réflexion éminente à cette question.

cinquième ouvre la voie à une possibilité de poursuivre les études dans les Lycées professionnels et les collèges d'enseignement professionnel.¹⁵⁴

En quatrième classique, les élèves sont astreints à l'enseignement de trois langues, tandis que dans le moderne, ils sont soumis à deux langues vivantes. Il n'y a pas de différence au niveau des autres enseignements. La différence entre classique et moderne tient à la volonté des élèves et de leurs familles. La division classique/ moderne disparaît en classe de seconde.

C'est en classe de troisième de l'enseignement général secondaire général que l'orientation scolaire se réduit à deux possibilités réelles. L'arrêté n° 00024 /MEN/SE/HCDGEP/DG2/DETP/IPN, fixant l'organisation des études du second cycle fait de la classe de troisième un important palier de bifurcation et d'orientation scolaires. En classe de troisième de l'enseignement secondaire général, les élèves sont appelés à effectuer un choix parmi les possibilités suivantes :

- la seconde à dominante littéraire et économique (LE) ;
- la seconde à dominante scientifique (S) ;

La seconde technique et la formation professionnelle peuvent compléter ces possibilités, mais l'admission à poursuivre les études dans ces filières n'est pas décidée par le conseil de classe. Pour entrer en seconde technique, l'élève passe un concours d'admission. De même, les centres de formation professionnelle ne reçoivent pas directement les élèves renvoyés des établissements d'enseignement secondaire. Les centres privés exigent le paiement des frais d'écolage. L'organisation de l'orientation scolaire met l'accent sur une sélection rigoureuse¹⁵⁵ qui prend en compte seulement le critère de l'excellence. Ainsi, Il appert au regard des possibilités qui s'offrent aux élèves que la classe de troisième de l'enseignement général secondaire général se présente comme une passerelle qui associe deux alternatives, soit la seconde scientifique, soit la seconde littéraire-économique. Nous avons cherché au travers de quelques entretiens exploratoires à enrichir notre réflexion.

Bonjour !

Je fais une enquête sur l'orientation scolaire au Gabon au sortir de la classe de troisième. Peux-tu me consacrer une vingtaine de minutes pour discuter avec toi ?

*Identification

Prénom :

¹⁵⁴ Voir L'arrêté N° 000001/PMMIDSM/MENJSCF PPG/MESRE/MFBP du 8 février 1995 portant organisation de l'enseignement technique et professionnel précise que l'admission en lycée professionnel et dans les collèges d'enseignement techniques s'effectue à la fin de la classe cinquième de l'enseignement secondaire général.

Etablissement :

Profession du père :

Profession de la mère :

* Parle-moi des différentes secondes que tu connais

* Parle-moi de la seconde que tu envisages de faire l'année prochaine et justifie ce choix en quelques mots.

Notre enquête exploratoire fait ressortir ces contraintes auxquelles sont soumis les élèves. Pour tenter d'apporter une réponse à notre interrogation, nous avons été conduit à réaliser des entretiens exploratoires avec un petit échantillon tiré au hasard composé de 15 élèves de troisième de trois établissements scolaires qui ne font pas partie de notre champ d'investigation empirique: Lycée Djoué Dabany, Collège d'enseignement secondaire d'Oloumi et Lycée Public de Nzeng-Ayong. Ces entretiens avaient pour objectif, non pas de tester des hypothèses mais de récolter des informations sur la manière dont les élèves font leurs choix scolaires, sur les paramètres qui pèsent tout au long de ce processus décisionnel complexe et sur les stratégies qu'ils mobilisent pour valider ces choix. Ces entretiens ont donné lieu à transcription. Quelques séquences permettent de rendre compte des contraintes sociales et des stratégies.

Alain

Etablissement: Lycée Djoué Dabany

Profession du père : Ingénieur des eaux à la S.E.E.G

Profession de la mère : Institutrice principale.

« La seconde que je veux faire ? Ouf ! C'est la seconde LE. Oui la LE. Je veux pas me casser la figure en seconde S comme mon cousin qui a abandonné à cause de... des maths et la physique. Ah ! En S, ça blague pas, on bosse comme des fous hein ! Et puis bon ! ...J'ai trop redoublé comme ça. Si il faut encore partir en S, c'est accepter la mort. On vient à l'école pour apprendre et pour avoir des moyennes, pour passer en classe supérieure, pas pour avoir des minables notes... La seconde LE, j'ai pas encore été, mais je sais que c'est pas trop trop dur quoi ! La seconde LE a des avantages quand on voit les coefficients. Les coefficients ne sont pas trop déséquilibrés comme en S, les maths c'est sept, la physique-chimie c'est six, le français c'est cinq. En seconde LE, le gros coefficient c'est cinq en français, les autres c'est trois trois... partout. Les profs de maths en seconde S, ils font pas de cadeaux. En LE, ça se passe comme ça. Comme je suis redoublant, mes amis qui sont en seconde S, qui sont passés l'année dernière me disent que y a pas la joie, c'est le calvaire. Y a des devoirs où y a pas une

¹⁵⁵ Nous retrouvons cette idée dans le Deuxième Congrès Extraordinaire du Parti gabonais, tenu à Libreville du 24 au 27 janvier 1979.

seule moyenne en maths et même en physique...Bon ! Aller en seconde S pour redoubler (hésitation), non ! Sinon mes parents se fâchent avec moi à la maison... »

Gaétan

Etablissement: Collège d'enseignement secondaire d'Ouloumi

Profession du père : fonctionnaire de Douanes

Profession de la mère : secrétaire administrative.

« Bof ! ... J'ai des problèmes en maths surtout. Je comprends pas ce machin. (Haussement d'épaules.) Je fais quand même. J'ai expliqué à mes parents que j'ai des problèmes en maths. Quand on avait rempli les papiers... pour l'orientation en janvier, mon vieux m'a dit comme je suis faible en maths, bon ! Il m'a conseillé que c'est mieux la seconde LE. C'est ...les maths tout ça. Ailleurs je me débrouille comme on peut. J'avais déjà redoublé la cinquième à cause des maths, sans les maths je passais sans problème. Je travaille bien dans les autres matières depuis la sixième. La seconde S, c'est les maths, la physique et la science naturelle qui comptent. Je m'entends pas bien avec le prof de maths ; il est le prof principal. Il est bizarre... »

Chantal

Etablissement: Collège d'enseignement secondaire d'Ouloumi

Profession du père : agent commercial

Profession de la mère : sans emploi.

« C'est... difficile de parler de la seconde. On a encore un trimestre devant nous. Beaucoup de choses peuvent encore se passer. Si par exemple, je dis aujourd'hui que c'est la seconde S, et en fin d'année, on m'envoie en seconde LE. J'attends de voir. On m'enverra partout, je vais faire encore comment. Pour moi, la seconde S, la seconde LE, tout c'est la même chose. Pas de choix. C'est seulement mauvais de rester à la maison sans rien faire dans la vie. Si on n'apprend pas on se moque de toi, on dit que vous êtes bandit, un vaurien, quelqu'un qui a gaspillé sa vie. Quelle honte ! L'avenir c'est l'école. Faut pas être pressé dans la vie. On dit : qui va lentement va sûrement. Quand j'étais en quatrième, je savais pas que je vais passer en troisième. Mes copines qui étaient sûres sûres, certaines ont redoublé la quatrième. Je garde mon silence, et j'attends ce qui va arriver... »

Vincent de Paul

Etablissement : Lycée Public de Nzeng-Ayong

Profession du père : policier

Profession de la mère : secrétaire de bureau.

« L'orientation pour moi, c'est les professeurs eux-mêmes là-bas qui vont dire si oui ou non je dois passer en seconde. Pour la série S ou bien encore la LE, c'est toujours les professeurs qui vont

dire ce qu'ils pensent de moi. Mais je sais seulement que quand on n'a pas la moyenne annuelle en classe, on ne peut pas passer en classe de seconde, donc on ne va pas parler de l'orientation en ce moment là. L'école des blancs a trop de surprises (rire)...Je prie seulement qu'on ne m'exclue pas et que je ne redouble pas la classe (visage disgracieux.) Et puis chez nous, on ne fait pas vraiment un choix puisque y a seulement deux secondes : la seconde LE et la seconde S. On peut ajouter le redoublement et l'exclusion. »

Eric

Etablissement : Lycée Public de Nzeng-Ayong.

Profession du père : enseignant

Profession de la mère : sage-femme

«... j'ai déjà dix-neuf ans, c'est pas normal que je sois encore en troisième. Pour rattraper mon retard, si c'est encore possible, je crois logiquement qu'il faut que j'aille en seconde LE faire la littérature. C'est mieux que rien et mes parents ...ne vont pas se fâcher. Au contraire, ils veulent que je pousse mes études jusqu'au bout et faire peut-être comme mon père l'histoire... »

Ces séquences illustrent aussi des expériences différentes. Si l'on compare les origines sociales des élèves, nous constatons que celles-ci n'expriment pas des choix d'étude qui restent assujetties à ces dernières. Il apparaît dans un premier temps que l'histoire scolaire ou les trajectoires individuelles constituent des éléments importants dans la détermination du type de seconde. Cette histoire scolaire est perceptible d'une manière latente d'abord par l'âge scolaire, et ensuite d'une manière patente par le redoublement. Plus l'élève a conscience de la durée de sa scolarisation en raison des redoublements, moins il prend de risque de s'orienter vers les filières scientifiques et justifie sa préférence pour la seconde littéraire-économique. L'âge scolaire apparaît comme un handicap qui peut être surmonté par une orientation en seconde littéraire-économique.

Quelle que soit l'attitude qu'ils adoptent et qui a des répercussions immédiates sur leur orientation, les élèves se présentent comme les artisans de leur orientation. Cette autonomie leur vient de la connaissance¹⁵⁶ qu'ils ont de l'école, de ses verdicts et des enjeux scolaires. C'est cette connaissance qui les conduit à anticiper sur les incertitudes qui parsèment le système scolaire.

Le terme « *surprise* » corrélé à l'école signifie des incertitudes quant au résultat final. Le système scolaire ne présente pas une rationalité totale qui permettrait à l'acteur de

¹⁵⁶ La connaissance dont il est question renvoie à une marge d'autonomie très limitée de l'élève.

maîtriser les tenants et les aboutissants. La rationalité de l'acteur se trouve toujours limitée. L'emploi simultané et répété des « si » dans les séquences montre bien l'incertitude. Le passage est conditionné par une moyenne. Deux types d'attitudes témoignent de cette incertitude. Les élèves ont une attitude se rapportant à une dépendance et une assistance relative pour confirmer ou valider leur choix. L'incertitude les oblige à être assistés dans la prise de décision d'orientation après avoir rappelé au cours des discussions les difficultés scolaires rencontrées ici et là. L'autre attitude est la tendance des élèves à ajourner ou à différer les choix à la décision de l'orientation. Les élèves se retrouvent dans une situation d'aporie qui ne leur permet pas toujours de faire une projection sur l'orientation. L'incertitude peut tout faire basculer. L'essentiel pour les élèves se réclamant de cette attitude est de suivre des études qui donnent accès à un statut social.

L'attitude des familles influence indirectement le choix de l'orientation parce qu'elles stigmatisent tout échec, d'où le choix des élèves se rapporte aux secondes moins sélectives. L'absence du diplôme entraîne une relégation sociale. Cette idée est confirmée à la fin de la première séquence où l'élève exprime une peur de l'échec qui est justifiée par l'hostilité de la famille. L'échec est prohibé par la famille et s'appréhende comme une situation dramatique.

Le dernier enseignement tiré de ces entretiens, tout aussi important est celui de l'autorité de l'enseignant qui intervient dans les matières scientifiques. La manière de transmettre les connaissances et la manière d'évaluer sont passées au crible par des élèves dans la mesure où ces deux procédures déterminent le passage en classe supérieure et l'orientation en seconde.

D'une manière générale, ces séquences sont évocatrices des contraintes sociales (scolaires et familiales) qui influent sur les choix scolaires des élèves. Ainsi, notre hypothèse de travail cherche à démontrer la relation qui existe entre les contraintes sociales et l'orientation scolaire pour répondre à notre interrogation initiale, c'est-à-dire comment se fait-il que les élèves s'orientent davantage dans les secondes littéraires-économiques alors le besoin des vocations scientifiques se fait sentir avec acuité ?

3.3.2. Hypothèses.

L'hypothèse de cette recherche découle directement des résultats de la pré-enquête que nous avons effectuée sur notre champ empirique. Les résultats de la pré-enquête, c'est-à-dire l'organisation de l'orientation scolaire au Gabon, les entretiens exploratoires menés auprès des élèves des classes de troisième et la littérature existante, nous ont amené à postuler une

relation. Ainsi, les contraintes sociales dont les élèves sont l'objet tout au long du processus de socialisation scolaire depuis l'école primaire jusqu'en classe de troisième, les conduisent à prendre moins de risques en s'orientant davantage dans les secondes littéraires-économiques. Pour établir le lien entre l'orientation massive dans les secondes littéraires-économiques et les contraintes sociales, notre hypothèse a été éclatée trois thèmes.

Thème 1. Les contraintes institutionnelles et l'orientation en seconde.

Ce thème cherche à mettre en lumière le poids que les contraintes institutionnelles exercent sur l'orientation scolaire en classe de troisième. En troisième, les élèves ne détiennent pas les ressources scolaires analogues leur permettant de poursuivre des études dans la même seconde. L'école en tant qu'institution relativement autonome dont le fonctionnement est à dominante sélective¹⁵⁷, divise les élèves suivant leurs ressources scolaires. Ici, l'expérience (actuelle et passée) qu'ont les élèves de l'institution scolaire constituent des éléments de base et de référence qui justifient l'orientation en seconde. La différence de ressources entre élèves établit nettement la différence d'orientation. L'insuffisance de ressources scolaires explique l'orientation massive des élèves dans les secondes littéraires-économiques et leur détournement des secondes scientifiques.

Thème 2. les contraintes familiales et l'orientation scolaire.

Les élèves sont aussi victimes des contraintes familiales qui s'exercent sur eux pendant leur scolarisation. Ces contraintes s'appuient sur la conception d'une distribution des statuts sociaux par l'école, c'est-à-dire qu'elle assure la promotion sociale des individus et sur les investissements de la familles sur le plan scolaire. Ces contraintes se lisent au travers des attitudes familiales très intransigeantes vis-à-vis de l'échec à l'école. Ces attitudes familiales vont jusqu'à l'utilisation par les familles de la violence¹⁵⁸.

¹⁵⁷ On se réfère ici aux travaux sociologiques de F. Dubet, M. Duru, cités *supra* appuyés par les analyses que nous conduirons dans la seconde partie, notamment le chapitre qui traite de la sélection scolaire.

Thème 3. Les stratégies des élèves face à leur orientation scolaire.

De même que les ressources scolaires différencient les élèves, ces derniers se distinguent également par les stratégies qu'ils mettent en place face à leur orientation scolaire. Ces stratégies visent à réduire le poids des contraintes sociales.

Il nous reste à définir les concepts du cadre opératoire. Durkheim utilise la notion de « *contraintes sociales* » pour caractériser la particularité d'un fait social qu'il définit : « Est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur les individus une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est général dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations, individuelles. ¹⁵⁹ »

On peut extraire de cette définition deux notions importantes : contraintes et indépendance. La société en tant qu'un tout organisé fonctionne avec des normes. Pour qu'elle soit équilibrée, la société prescrit des normes qui s'appliquent aux individus qui se trouvent contraints de les respecter. Ces dernières pèsent sur eux indépendamment de leur volonté. Autrement dit, il s'agit des pressions que la société exerce sur ses membres pour les conduire à se conformer aux prescriptions qu'elle dicte à leur intention. Cette pression s'exerce sur l'individu subjectivement dans la mesure où il les perçoit comme des obligations et objectivement car elle contient des sanctions.

Appliquant cette théorie à sa pédagogie, Durkheim considère l'éducation de l'enfant comme une organisation confiée à une institution. Deux types de pression selon Durkheim s'exercent sur l'enfant : une pression institutionnelle incarnée par le représentant institutionnel qu'est le maître et la pression familiale. Cette pression sociale veut façonner l'enfant à l'image de la société et en direction des normes sociales. Les contraintes institutionnelles renvoient à des normes de régulation et de fonctionnement du système scolaire qui sont fixées arbitrairement et s'appliquent aux élèves indépendamment de leur conscience et de leur volonté. Les contraintes familiales sont exercées par les familles au travers du rôle qu'elles jouent et des attentes qu'elles ont de l'école. Ces contraintes se lisent au travers des attitudes que les familles adoptent face à l'échec de leurs enfants à l'école. Ces attitudes associent la violence physique, la violence verbale, l'abandon et la démission.

Dans une autre perspective sociologique, le système d'action concret comme tentative d'analyse sociologique considère l'organisation comme non pas une donnée naturelle, mais comme un construit social. Tout système d'action doit son existence à son caractère

¹⁵⁸ Plusieurs études mettent en évidence le rapport au savoir scolaire des familles. Nous nous référons ici spécialement aux travaux de Durkheim et Ballion cités *supra*.

¹⁵⁹ E. Durkheim (1990), *op. cit.*, p. 14.

contingent. Cette nature contingente ne signifie pas que le système d'action propose des solutions toutes faites¹⁶⁰ à toutes les sollicitations sociales. Cette contingence va-t-elle de pair avec des contraintes que les individus tracent dans la mesure où tout système d'action relève d'une invention humaine. Plus simplement, le système d'action désigne un tout organisé dans lequel toutes les parties sont interdépendantes et mues par une structuration qui est garantie par certains mécanismes de régulation. Le système d'action n'est rien d'autre qu'un système humain au sens où il doit son existence et sa signification à la création humaine par opposition à tout ce qui relève de la nature. La régulation du système s'opère grâce à des jeux au travers desquels les calculs des acteurs sont intégrés.¹⁶¹ Concrètement, nous retenons du système d'action concret la définition suivante : « Nous pouvons donc définir finalement un système d'action concret comme ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est-à-dire la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux...¹⁶²»

Comme nous pouvons le constater, cette définition s'applique bien à toute organisation en tant qu'elle présente des caractéristiques relatives à la structuration, à l'existence de buts, à la formalisation de jeux autour de ces buts et à la conscience des acteurs de l'existence de ces buts. L'organisation est donc un système d'action concret avec une régulation semi-consciente et contraignante, qui laisse aux acteurs la liberté de poursuivre leurs buts dans un espace de jeux imposés par cette régulation. L'étude du système d'action concret dont nous connaissons le caractère contingent, permet de poser le problème de la décision de l'orientation scolaire parce qu'elle est le résultat du système d'action concret. Aussi, la décision de chaque acteur n'est rationnelle qu'à partir du système d'action concret qui la produit, autrement dit toute décision ne renvoie pas forcément à une rationalité totale. La décision de l'acteur procède de son expérience et non d'un simple jeu de calcul coût/avantage. C'est par l'expérience que l'acteur apprend à découvrir ce qui est possible en fonction des contraintes sociales qui influent sur le choix qu'il doit faire et les ressources dont il dispose.

L'école en tant qu'institution délivrant des titres et des statuts sociaux dont le fonctionnement est à dominante sélective crée des inégalités. Ces dernières ne renvoient pas à un effet de classe sociale mais à la spécificité du système scolaire comme une organisation

¹⁶⁰ M. Crozier et E. Friedberg, *op. cit.*, p. 282.

¹⁶¹ *Idem.*, p. 285.

¹⁶² *Idem.*, p. 286.

dotée d'une rationalité et d'une autonomie relative impliquant des contraintes institutionnelles.

La définition de la stratégie en sociologie de l'action est variable suivant les auteurs et les écoles de ce courant de pensée sociologique. Dans son acception première, la stratégie réfère au comportement de l'acteur qui pose un acte de volonté, une orientation de conduites souhaitées. Cette orientation de conduites est commandée par une dimension intentionnelle de l'acteur, donc une rationalité instrumentale. L'acception dont il est question se situe au voisinage entre la philosophie de l'intentionnalité et la rationalité économique. Les choix de l'acteur égoïste sont paramétrés.¹⁶³ L'acteur agit pour tirer le meilleur parti.

Dans une seconde acception, celle qui correspond à l'analyse du système d'action concret,¹⁶⁴ la stratégie désigne l'organisation comme une production sociale, donc des individus, à laquelle est assignée une rationalité d'une part, et les individus qui ont une marge de liberté. Entre la liberté des individus et la rationalité de l'organisation il y a des incertitudes au point que les choix effectués par ces derniers ne reflètent pas souvent un acte de délibération consciente, une volonté. Les contraintes imposées par l'organisation réduisent cette volition des acteurs. L'acteur dans une organisation a une marge d'autonomie et une zone d'incertitude. Les choix que l'acteur fait ne sont ni meilleurs ni mauvais, c'est le contexte qui le lui impose à adopter des stratégies¹⁶⁵. Par son organisation et son fonctionnement le système scolaire fait planer des zones d'incertitudes, *i.e.* tout ce qui relève de l'indétermination, du doute et qui ne sont pas soumis à l'effet d'un déterminisme. Deux grandes stratégies sont utilisées par les élèves lors de l'élaboration de leurs vœux d'orientation : l'autonomie et la dépendance.

Les ressources scolaires des élèves varient suivant leurs compétences scolaires et la durée du processus scolaire entamé depuis l'école primaire, créent des différences entre eux. Elles comprennent l'âge scolaire, le nombre de redoublement dans le primaire et le secondaire, le travail scolaire en classe de troisième, les performances scolaires dans les matières fondamentales qui servent d'étalon à l'orientation et le discours institutionnel.

La définition de la famille varie suivant les disciplines. Aussi, nous avons préféré utiliser ce terme en lieu et place de « *parent* » pour éviter toute confusion possible dans la mesure où il colle bien à la sociologie. Sociologiquement, la famille désigne un groupe social,

¹⁶³ Conférence de R. Boudon invité par le CLERSE sur la théorie du choix rationnel, le 14 mai 2001.

¹⁶⁴ Cette seconde acception est proposée en sociologie par l'analyse stratégique de M. Crozier.

¹⁶⁵ M. Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963.

¹⁶⁵ Nous avons circonscrit notre étude en choisissant les élèves qui vivent avec leur père et leur mère. Par-là, nous avons évité de prendre en compte ceux qui vivent avec les membres collatéraux.

une structure sociale de base où commence la socialisation de l'enfant. Seul l'environnement composé du père et de la mère nous intéresse et nous avons renoncé à prendre en compte sa définition étendue qui associe plusieurs alliés, *i.e.* la famille étendue. L'école entretient des rapports avec l'ensemble de la société et en l'occurrence avec d'autres institutions de socialisation dont la famille qui, à l'instar de l'école use d'autres contraintes (familiales) soutenues par les attentes de l'école en vue d'une promotion sociale. L'école pour les familles se définit par sa fonction utilitaire.

CHAPITRE 3
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Section 1. Limites, difficultés et découpage du champ empirique.

Notre réflexion dont le but consiste à mettre en lumière le phénomène qui explique l'orientation massive des élèves dans les secondes littéraires-économiques plutôt que dans les secondes scientifiques à partir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général n'est pas sans difficultés. Tout au long de nos séjours au Gabon, nous avons croisé quelques empêchements et obstacles tant au niveau de la pré-enquête qu'à celui de l'enquête à proprement parler. C'est l'ensemble de ces difficultés que nous allons, avant d'esquisser notre démarche méthodologique, rappeler. Elles se résument à trois ordres de problèmes : les conditions de recherches, le choix des établissements et le problème de la statistique scolaire nationale au Gabon.

1.1. Les conditions de la recherche.

Notre pré-enquête devrait s'étaler de novembre 1998 en janvier 1999. Cette période a coïncidé avec celle des opérations pré et post électorales au Gabon. Le climat de grève des syndicats professionnels des administrations publiques a perturbé notre calendrier. A côté des grèves, les sondages d'opinion qui fusaient ici et là n'ont pas facilité notre accès aux établissements secondaires en raison de leur quadrillage par les forces de sécurité. Nous avons fait l'objet d'une interpellation policière et du retrait temporaire de notre passeport pour justifier du bien fondé de notre recherche. Ainsi, pour ne pas prêter le flanc à la confusion et à la diatribe médiatique qui, tout au long de la campagne électorale, stigmatisait les sondages qui « *polluaient l'opinion* », il nous a été sommé de surseoir à notre pré-enquête jusqu'au retour de l'accalmie. Cette mesure allait peser sur nos finances et la durée de notre séjour.

Après la proclamation des résultats électoraux, il s'en est suivi une contestation et un durcissement des mouvements de grève, contraignant les autorités à fermer les établissements scolaires, placés sous surveillance des forces de l'ordre. Contre notre volonté, une prolongation de notre séjour était alors inéluctable. La pré-enquête a donc débuté à la mi-mars 1999 et s'est achevée au début du mois de juin 1999.

Pour ne pas se confronter aux mêmes difficultés, nous nous sommes décidé à effectuer notre enquête en période calme. Elle s'est déroulée de décembre 1999 à la mi-octobre 2000. Aussi, si le contexte de la tenue de l'enquête semble propice compte tenu de l'absence de mouvements sociaux, il reste à résoudre les problèmes liés aux choix des établissements et à la définition de l'univers géographique.

Une enquête couvrant tout le territoire n'est pas cependant sans poser un certain nombre de problèmes logistiques et de risques. Les infrastructures de communication reliant les régions nationales font défaut. Seul l'avion assure la desserte des capitales provinciales. Aussi, nous nous sommes résolu à opérer un découpage des établissements à la portée de nos possibilités financières en limitant notre champ empirique à Libreville et à une de ses banlieues circonvoisines.

Ce choix se justifie entre autres par la spécificité de Libreville. Pour une population totale estimée à 1.014.976 d'habitants, la seule ville de Libreville compte 476.000 habitants d'après les mêmes sources en 1993.¹⁶⁶ Libreville est aussi une ville cosmopolite où l'on dénombre des populations de l'arrière pays et des étrangers. Ces différentes raisons nous ont conduit à circonscrire notre terrain d'enquête à Libreville.

1.2. Le choix des établissements.

Plusieurs établissements d'enseignement secondaire général existent au Gabon : établissements publics, établissements privés confessionnels et établissements privés laïcs. Au-delà des objectifs perceptibles qu'ils se donnent, il nous a été donné de ne pas retenir les établissements privés laïcs dont l'enseignement fait l'objet de vives critiques, et les établissements privés confessionnels qui occulteraient un aspect idéologique lié à la religion. Nous avons donc choisi de travailler avec les établissements publics.

Mais le choix de nos établissements ne résulte pas d'un hasard ou d'un arbitraire. En effet, la rumeur alimente l'existence des écoles divisées qui reçoivent des élèves en fonction de leur origine sociale : il s'agit notamment du Lycée National Léon M'ba et du Lycée d'Application Nelson Mandela. La particularité de ces deux lycées est qu'ils se caractérisent par une sélection drastique qui s'opèrent dès le concours d'admission en classe de sixième ; ils accueillent les élèves moins âgés (10-11ans) qui ont les plus fortes moyennes. A l'opposé, le Lycée Public de Nzeng-Ayong, recevraient les élèves défavorisés. Ainsi, pour éviter de biaiser le choix de nos établissements en raison des étiquetages et des tonalités sociales que l'« opinion » décerne aux établissements secondaires, nous nous sommes résolu à travailler avec des établissements mixtes qui sont censés accueillir un public hétérogène.

Le choix des établissements s'est donc fait en fonction de la taille de chacun. Trois établissements ont retenu notre attention : Lycée d'Etat de l'Estuaire, Lycée public de

¹⁶⁶ Bureau central du recensement général de la population et de l'habitat, Libreville, Juillet, 1993.

N'toum, le Collège d'enseignement secondaire de Mindoubé. Le point commun de ces établissements est qu'ils appartiennent à l'enseignement secondaire général public.

Le lycée d'Etat de l'Estuaire situé au Nord de Libreville constitue l'un des plus importants établissements d'enseignement secondaire public au Gabon sur le plan des effectifs. Pendant l'année scolaire 1998-1999, le total des inscrits, tous cycles confondus, approche huit mille élèves.¹⁶⁷ Anciennement connu sous l'appellation de collège moderne d'Akébé, c'est en 1977 qu'il fut baptisé « Lycée d'Etat de l'Estuaire. »

Le Lycée public de N'toum se situe dans la banlieue Est de Libreville sur la route nationale à près d'une quarantaine de kilomètres. Ancien Collège d'enseignement général autour des années 70, il est transformé en collège d'enseignement normal d'abord, puis en Collège d'enseignement secondaire avant de devenir un lycée. L'établissement doit son érection en lycée à l'extension de la petite ville et à une politique scolaire qui vise à décongestionner les effectifs scolaires de Libreville en accueillant les élèves venus des départements du Komo Mondah (N'toum), Du Komo (Kango) et de la Noya (Cocobeach).

Le Collège d'enseignement secondaire de Mindoubé se localise Sud de Libreville. Ce petit établissement a vu le jour il y a moins d'une décennie sur décision politique en transformant une école primaire en Collège secondaire pour répondre à la demande scolaire.

Sur les trois établissements choisis, deux nous ont accueilli sans imposer une quelconque résistance ou méfiance : Lycée d'Etat de l'Estuaire et Collège d'enseignement secondaire de Mindoubé. Pour passer des enquêtes au Lycée public de N'toum, il a fallu jouer sur nos relations avec certains élèves et quelques collègues enseignants.

La planification du temps des interventions demeure une autre tracasserie, surmontée par la patience. En effet, depuis l'instauration du système de rotation¹⁶⁸ des effectifs, les élèves, le personnel pédagogique et les membres de l'administration disposent de moins en moins de temps à consacrer aux activités qui n'entrent pas directement dans les obligations pédagogiques. Les rendez-vous non respectés et leur renvoi par nos interlocuteurs à des dates ne convenant pas souvent à notre disponibilité sont la conséquence de ce nouveau système de déploiement.

Le choix des établissements étant acquis, il nous reste à sélectionner un échantillon d'enquête constitué d'élèves de troisième. Cette étape nécessite une connaissance chiffrée de

¹⁶⁷ Source : la Direction de l'établissement.

¹⁶⁸ Le système de « turn over » initié par les politiques se donne pour ambition de rationaliser la gestion des effectifs scolaires et un nouveau déploiement des compétences des personnels administratifs et pédagogiques. Il résout en partie le problème de la gestion des effectifs scolaires par le mécanisme de création de classes

la dite population et de ses caractéristiques, donc de la statistique scolaire qui demeure un problème entier.

1.3. Le problème de la statistique scolaire.

Notre étude porte sur une population scolaire bien définie : les élèves de troisième de l'enseignement secondaire général public. On le voit, cette population constitue à la fois un sous-ensemble de la population scolaire en général et un sous-ensemble de la population scolaire de l'enseignement secondaire général en particulier. Est-il besoin de rappeler que la statistique scolaire au Gabon souffre d'une pauvreté *sui generis* et d'un archaïsme inouï. Ce constat corrobore ce qu'un expert de l'UNESCO nous confiait à Paris au sujet de la statistique scolaire. L'état de la statistique scolaire, loin de se résoudre en réponse, ne permet pas souvent l'effort de toute recherche et les projections prédictives. Durant nos séjours au Gabon, nous avons relevé deux ordres de problème qui affectent le service de statistiques scolaires : conditions de travail des statisticiens et discontinuité et décalage temporel.

Le service de la statistique scolaire du Ministère de l'Education nationale du Gabon est un sous-ensemble de la Direction de la Programmation des Investissements. Le service emploie des agents qui travaillent dans les locaux exigus répartis en trois blocs avec à peine sept tables de travail pour plus d'une bonne dizaine de statisticiens. La demande faite à la hiérarchie compétente d'étendre les locaux et de doter le service du strict minimum ne rencontre pas de réponse favorable, du moins jusqu'au moment où nous achevions nos recherches. Deux faits prégnants ont marqué notre curiosité. D'abord, le service dispose d'un seul ordinateur. Par ailleurs, les questionnaires statistiques se dépouillent et se traitent manuellement. Ensuite, nous avons constaté un absentéisme notoire qui s'érige en norme, sous-tendu par ces conditions de travail pénibles. L'ensemble de ces problèmes, s'ils ne datent pas d'aujourd'hui, comme nous le livre disgracieusement une statisticienne du service, pourraient expliquer en partie la discontinuité et le décalage des statistiques scolaires.

Les statistiques scolaires restent avant tout un outil d'aide à la décision et d'évaluation de l'efficacité du système scolaire. Or, le service de statistiques scolaires n'a pas publié d'annuaire statistique pendant la période qui couvre 1990-1994. Au mois d'octobre de l'an 2000, le service traitait encore les données statistiques de l'année scolaire 1997-1998 en vue d'une publication future. Il convient maintenant d'exposer notre démarche méthodologique.

supplémentaires sans nécessiter un investissement relatif à la construction des salles de classes dans la mesure où

Section 2. Les démarches méthodologiques.

Toute recherche utilise une démarche méthodologique appropriée faisant appel à la méthode de l'échantillonnage, aux techniques de collecte de l'information et à des méthodes d'analyse de données. Nous allons tour à tour présenter ci-après la méthode de l'échantillonnage, les techniques de collecte de l'information et les méthodes d'analyse de données.

2.1. La technique de prélèvement et de détermination de l'échantillon.

Une enquête oblige souvent à recourir à une méthode de prélèvement d'un échantillon. Envisager d'étudier une population générale nécessite non seulement un budget suffisant mais ajourne également la publication des résultats. Cependant l'étude d'un sous-ensemble de la population facilite le travail du chercheur qui doit définir un échantillon représentatif, *i.e.* quelle que soit la méthode, toutes les couches, catégories et tendances de la population se retrouvent dans le tirage opéré.

La méthode dite « *probabiliste ou aléatoire* » prélève sur une population un échantillon arbitraire. Plutôt que de choisir des enquêtés comme le fait la méthode des quotas, elle procède à un tirage au sort. Fondée sur la théorie des probabilités, elle accorde une chance égale aux différentes composantes de la population étudiée d'appartenir à l'échantillon. La méthode probabiliste tire une population à partir d'une liste de tous les individus de la population totale par l'utilisation d'une table de nombres aléatoires. Toutefois, la difficulté de la méthode probabiliste est qu'elle suppose une base de sondage faible et exige des coûts. Pour les atténuer, on procède au sondage soit par grappe, soit par stratification.

La méthode des quotas connue aussi sous la désignation de « *méthode de choix raisonnés* » ne nécessite pas une base sondage complète. L'avantage de la méthode des quotas se situe au niveau du coût. Elle est moins coûteuse et le chercheur exécute un travail rapide.

Notre méthode s'inspire de la seconde, c'est-à-dire la méthode des quotas. Nous avons suffisamment épilogué sur le problème de la statistique scolaire au Gabon. L'absence d'une banque de données permettant une connaissance des caractéristiques de la population scolaire est un réel problème. En effet, les statistiques officielles du Ministère de l'Education nationale ne révèlent pas les informations sur l'origine sociale des élèves ; elles se contentent de

le contexte économique ne l'autorise pas.

ressortir seulement certains ratios et indicateurs de scolarisation. Lors de notre pré-enquête, et pour dissiper les malentendus et erreurs qui entourent les statistiques officielles, nous avons cherché à récolter des informations qu'elles ne diffusent pas en nous servant des fiches individuelles dans les trois établissements qui constituent notre univers d'enquête. Ces informations nous ont aidé à définir un échantillon à partir de la méthode des quotas qui impose certains critères. Deux critères ont été retenus : l'âge scolaire et le sexe.

L'âge scolaire au Gabon nourrit une polémique qui trouve son origine dans la falsification des âges pour bénéficier des bourses d'études après le baccalauréat et poursuivre les études dans certaines filières. Aussi, pour dissiper cette polémique, le Ministère de l'Education nationale exige désormais des candidats inscrits au brevet d'étude du premier cycle (B.E.P.C) un acte de naissance original ou le duplicata tenant lieu d'original. En choisissant l'âge scolaire comme critère de détermination de l'échantillon, nous avons donc pris en compte l'âge administratif, c'est-à-dire l'âge figurant sur le bulletin de naissance que l'administration scolaire, après vérification, considère comme exact. Pour les trois établissements, nous avons recensé au cours de notre pré-enquête 1008 élèves de troisième inscrits officiellement¹⁶⁹ au moment où nous mettions un terme à cette dernière. Les 1008 élèves se répartissaient de la manière suivante :

- Lycée d'Etat de l'Estuaire : 501 élèves dont 275 garçons et 226 filles ;
- Lycée Public de N'toum : 198 élèves dont 111 garçons et 87 filles ;
- Collège secondaire de Mindoubé : 309 élèves dont 112 garçons et 87 filles.

Nous avons pris le tiers (1/3) de cette population comme base de sondage, c'est-à-dire que notre échantillon comprend 336 élèves répartis comme suit :

- Lycée d'Etat de l'Estuaire 167 élèves dont 92 garçons et 75 filles ;
- Lycée Public de N'toum 66 élèves dont 37 garçons et 29 filles ;
- Collège d'Enseignement secondaire de Mindoubé : 103 élèves dont 59 garçons et 44 filles.

La répartition par quota attribuée à chaque catégorie du critère retenu la proportion qu'elle représente dans la population-mère. Le critère d'âge, d'après nos investigations dans les classes de troisième des trois établissements de notre univers d'enquête, dégage sept catégories ou classe d'âge. Le tableau ci-dessous donne les différentes classes d'âge pour l'ensemble des trois établissements, leurs effectifs et le pourcentage de chacune de ces catégories.

¹⁶⁹ Nous insistons ici sur les inscriptions officielles dans la mesure où la pratique courante de certains chefs d'établissements secondaires publics consiste à inscrire parallèlement des élèves venus des établissements privés moyennant des pots de vins. Ces inscriptions ne sont pas communiquées au Ministère de l'Education nationale.

Tableau n°1 : Effectifs et répartition par catégorie d'âge.

Catégories d'âge	Effectifs	Pourcentages
15 ans	202	20%
16 ans	154	15.3%
17 ans	178	17.7%
18 ans	142	14.1%
19 ans	85	8.4%
20 ans	128	12.7%
21 ans	119	11.8%
Total	1008	100%

Source : Recensement du nombre d'élèves des classes de troisièmes de trois établissements effectué par nous de novembre 1999 en janvier 2000.

Après cette répartition des effectifs suivant les catégories d'âge et leur pourcentage respectif, nous avons construit un tableau complet récapitulant la catégorie d'âge, les effectifs et leur répartition par sexe suivant les établissements.

Tableau n°2 : Répartition des effectifs suivant les établissements, les catégories d'âge et le sexe.

Age	L.E.E	L.P.N	C.E.S. M	Garçons	Filles	Total
15 ans	100	40	62	111	91	202
16 ans	77	30	47	84	70	154
17 ans	88	35	55	97	81	178
18 ans	71	28	43	78	64	142
19 ans	42	17	26	47	38	85
20 ans	64	25	39	70	58	128
21 ans	59	23	37	65	54	119
total	501	198	309	552	456	1008

Source : Recensement du nombre d'élèves des classes de troisième de trois établissements selon la catégorie d'âge et de sexe.

En respectant les proportions de chaque catégorie d'âge et de sexe, notre échantillon comprend 336 élèves répartis sur le tableau suivant :

Tableau n°3 : Echantillon.

Age	Effectif	Pourcentage	Echantillon	Garçons	Filles
15 ans	202	20%	67	37	30
16 ans	154	15.3%	51	28	23
17 ans	178	17.7%	60	33	27
18 ans	142	14.1%	47	26	21
19 ans	85	8.4%	28	15	13
20 ans	128	12.7%	43	24	19
21 ans	119	11.8%	40	22	18
Total	1008	100%	336	185	151

Après avoir construit un échantillon, il convient maintenant de présenter les choix de collecte des informations sur le terrain empirique. Deux matériaux nous ont permis de collecter ces informations empiriques : les entretiens et le questionnaire écrit.

2.2. Le choix des techniques de collecte de l'information.

Des questions se posent sur la manière de mener notre étude. Des doutes, nous en avons eus au départ sur la pertinence de telle ou telle variable et/ou de telle ou telle technique à employer. Pour décrire l'ensemble de ces incertitudes, nous avons eu recours à une observation libre¹⁷⁰, donc à une pré-enquête. La pré-enquête a été réalisée sur un échantillon de 15 élèves de troisième, tirés sur le tas dans les autres établissements. Il s'agissait de récolter essentiellement dans cette pré-enquête des informations qualitatives. Le codage des réponses a dégagé des thèmes et variables qui appuient notre hypothèse de travail. C'est à l'issue de cette pré-enquête que des grilles d'entretien et un questionnaire ont été élaborés.

2.2.1. Les grilles d'entretien semi-directif et leur codage.

On les appelle aussi grilles à canevas. La grille d'entretien présente l'avantage de cibler les questions et de réduire leur nombre. Chaque question permet au locuteur de balayer plusieurs thèmes qui renvoient à la complexité du phénomène étudié. Compte tenu des objectifs de notre étude dont le terrain d'enquête couvre l'univers scolaire, nous privilégions

¹⁷⁰ G. Granai: « Les techniques de l'enquête sociologique » in G. Gurvitch, *Traité de sociologie*, tome 1, 1960, p. 134-151.

les acteurs du champ scolaire. Deux types d'acteurs nous intéressent : les élèves et le corps institutionnel. A chacun de ces acteurs correspond une grille d'entretien.

Nous avons eu 23 entretiens avec des élèves auxquels il faut ajouter les 15 de la pré-enquête et 11 entretiens avec le corps enseignant et institutionnel.¹⁷¹ La durée de chaque entretien varie entre 35 et 40 minutes avec chaque élève. Compte tenu des emplois du temps pleins, nous avons préféré nous entretenir avec les élèves pendant les heures de permanence. A l'opposé, la durée d'un entretien avec chaque membre du corps institutionnel oscille entre 50 et 75 minutes. Certains interlocuteurs ont exprimé le vœu de se prêter à nos entretiens à condition qu'ils ne soient pas enregistrés.

Le codage des entretiens enregistrés a donné lieu à l'audition de bandes sonores. Pour s'assurer de la fidélité, nous avons procédé à des auditions répétées. Quant aux entretiens non enregistrés, nous avons effectué un codage à partir de leur transcription sur feuille. Le codage recherchait les catégories ou thèmes et leurs indicateurs respectifs se rapportant aux contraintes sociales et aux stratégies. C'est ainsi que les concepts de contraintes sociales et de stratégies ont été divisés en catégories et indicateurs. C'est au terme de nos entretiens qu'un questionnaire a été confectionné pour les élèves.

2.2.2. Le questionnaire écrit : rédaction et passation.

Une question se pose sur la justification de l'utilisation du questionnaire en tant que technique de collecte de l'information : le questionnaire mesure-t-il la même chose que l'entretien ? Le questionnaire écrit (à la différence de l'entretien qui met en présence le chercheur et l'enquêté dans un rapport de face à face) collecte le maximum d'informations et donne la liberté au répondant. Alors que l'entretien semble « *brutaliser* » le locuteur, le questionnaire écrit réduit la perturbation constituée par la présence de l'enquêteur.¹⁷² Nous l'avons déjà dit, les variables sélectionnées ont été suggérées par la pré-enquête qui a permis l'élaboration de grilles d'entretien et la confection d'un questionnaire. Le questionnaire mesure certaines variables (pas toutes) que l'entretien passe sous silence. Mais, le questionnaire ne permet pas de mesurer certaines variables relatives aux contraintes sociales, seuls les entretiens révèlent ces dernières. Le questionnaire ne présente aucune garantie de fidélité de son remplissage par celui auquel il est destiné ; un individu peut toujours le remplir

¹⁷¹ Les enseignants, les responsables des établissements et les conseillers d'orientation ont exprimé le vœu de ne pas décliner leur identité entière sous peine de sanctions administratives. Nous nous sommes contenté de ne mentionner que leurs initiales de nom et prénoms et leur fonction.

¹⁷² M. Grawitz, *Méthodes des sciences sociales* 9^e édition, Paris, Dalloz, 1993, p. 595.

en lieu et place d'un autre. En revanche, l'entretien obtient des informations riches et complexes. Le problème du questionnaire ne renvoie-t-il pas lui-même à la structure des types de questions : ouvertes et fermées ?

Les questions ouvertes suscitent des erreurs d'interprétation liées à la classification des informations. A l'opposé, les questions fermées facilitent le classement des réponses par le filtrage des enquêtés à partir de certaines réponses et évitent (une perte de temps) de poser de nombreuses questions. La faiblesse des questions fermées réside dans leur limitation extrême de réponses.

Pour dépasser ces clivages entre questions fermées et ouvertes, nous avons choisi la formulation des questions préformées. Ce choix est sous-tendu par les entretiens précédents. Les entretiens suggèrent des éléments de réponse que nous traduisons en questions préformées. Dans les questions préformées, les réponses ne sont ni entièrement fermées ni libres, mais préparées par les entretiens afin de les soumettre à une nouvelle enquête. Les questions préformées par opposition à celles dites fermées limitent le nombre de réponses à une alternative à deux modalités: oui ou non. Les questions préformées correspondent à la recherche sur l'orientation des élèves vers les filières d'enseignement.

Un bon questionnaire doit comporter un faible nombre de questions pour permettre à l'enquêté de répondre et surtout de le remettre. Le nôtre contient 18 questions. Nous avons distribué 336 questionnaires dans les trois établissements, 252 ont été retournés, soit un taux de réponse de 75%. D'une manière générale, le taux de réponse par question est satisfaisant. En effet, les non-réponses se répartissent de la manière ci-après :

- question 3 : 1 non -réponse, soit 0.4%,
- question 9 : 1 non -réponse, soit 0.4%
- question 17 : 3 non -réponses, soit 1.2%
- question 18 : 2 non- réponse, soit 0.8%

Cette réussite, nous la devons à la collaboration dynamique avec nos interlocuteurs qui ont bien accepté de distribuer le questionnaire et le récupérer et au pré-test du questionnaire. En effet, nous avons pré-testé notre questionnaire sur un échantillon de 20 élèves répartis comme suit :

- 10 élèves au Lycée d'Etat de l'Estuaire : 7 garçons et 3 filles ;
- 6 élèves au Collège d'enseignement secondaire de Mindoubé : 4 garçons et 2 filles ;
- 4 élèves au Lycée Public de N'toum : 3 garçons et 1 filles.

Sur les 20 questionnaires pré-testés et passés, 17 ont été rendus, soit un taux de réponse de 85%. Au niveau des items, un seul (question n°6) n'a pas donné de réponse.

Une des qualités d'un questionnaire écrit est de rassembler des questions bien formulées de façon à faciliter la compréhension à l'enquête. Pour cela, la formulation et les règles de la morphosyntaxe doivent apparaître claires pour tous les répondants du questionnaire écrit du moins au plus érudit du groupe auquel il s'adresse. Une séance d'explication suivie d'un guide a précédé l'étape de la passation.

Au lycée Public de N'toum, le questionnaire a été passé par deux enseignants (nos collègues) intervenant dans les classes de troisième. Au lycée d'Etat de l'Estuaire, la direction (le proviseur) a donné des instructions au censeur du premier cycle et au chef d'antenne d'information et d'orientation de l'établissement pour faciliter la passation du questionnaire. Le censeur du premier cycle, le chef d'antenne d'information et d'orientation et les surveillants se sont chargés de passer le questionnaire dans les treize classes de troisième que compte l'établissement. Au collège d'enseignement secondaire de Mindoubé, le directeur des études a distribué le questionnaire. La durée moyenne de retour du questionnaire variait entre deux et trois semaines. Le retour du questionnaire se faisait au compte goutte dans la mesure où il a été distribué au début du troisième trimestre ; à cette période, les élèves s'attèlent à la préparation de l'examen du BEPC, donc leur fréquentation de l'établissement devient de moins en moins régulière. La consigne donnée aux personnes chargées de la passation et de la récupération du questionnaire consistait à respecter la méthode que nous avons définie pour le tirage, c'est-à-dire en choisissant les élèves suivant les deux critères retenus à savoir : l'âge et le sexe.

2.3. Méthodes d'analyse de données.

Une relation existe entre techniques de collecte de l'information, méthodes d'analyse de données, théories revendiquées et hypothèses. L'exposé qui suit, présente les méthodes que nous avons utilisées pour analyser nos données.

2.3.1. La méthode comparative.

D'un usage fréquent dans la plupart des sciences qu'elles soient expérimentales ou sociales, la méthode comparative cherche à atteindre l'explication des faits examinés. Dans cette perspective, elle est une méthode de vérification des hypothèses. Mais ses applications diffèrent suivant les sciences. La méthode comparative se divise en plusieurs

variantes :méthode des résidus, méthode de concordance et de différence et méthode d'expérimentation indirecte ou de variations concomitantes.¹⁷³

La méthode des *résidus* emploie une analyse ou une démarche de type expérimental qui se fonde sur l'existence des lois déjà connues ou présentes. Elle n'est utilisée que dans les sciences expérimentales et avancées. La seconde méthode dite de « *concordance et de différence* » établit et procède à une comparaison par élimination d'un des éléments comparés et met l'accent sur la concordance ou la différence sur un seul des points comparés¹⁷⁴. Il y a aussi la méthode de *variations concomitantes* ou d'expérimentation indirecte. Elle est beaucoup utilisée en sciences sociales. Sa validité ne suppose pas l'exclusion rigoureuse des différences de variations comparées, mais elle cherche l'explication en postulant qu'il existe un rapport de causalité entre les phénomènes sociaux passés au crible et l'établissement des lois indépendamment des phénomènes non soumis ou exclus de la comparaison. La méthode comparative en sciences sociales compense l'absence d'une expérimentation. Pour Durkheim, elle est la méthode de la sociologie. Mais elle n'est pas appliquée à tous les phénomènes, c'est-à-dire à ceux qui sont isolés et dont le fonctionnement à l'intérieur d'une même société ne varie pas.¹⁷⁵

Comme le suggère Durkheim, la méthode comparative dresse des séries de comparaison entre variables (non pas isolées) en vue de parvenir à une explication et à la mise en place des lois. Toute la sociologie et quelques sciences de l'éducation se sont souvent appuyées sur la méthode comparative qui fait ses preuves que ce soit au niveau de la détermination des éléments pesant sur la réussite ou l'échec scolaire¹⁷⁶ ou à celui de la détermination de l'orientation. Notre étude ne s'inscrit pas dans un objectif d'évaluation du système scolaire ou de comparaison internationale de plusieurs systèmes éducatifs, mais elle veut élucider le fait que les élèves s'orientent massivement dans les filières littéraires-économiques plutôt que scientifiques. La méthode comparative prend une place dans cette tentative parce qu'elle permet de confirmer ou d'infirmer certains paradigmes qui ont énoncé des hypothèses solides, de comprendre ce que représentent effectivement les séries littéraires-économiques et scientifiques. C'est grâce à la comparaison que nous parvenons à comprendre les liaisons fonctionnelles qui expliquent l'orientation en général. Pour rester collé à notre objet, notre analyse évalue le degré d'influence exercée par les différentes variables sur la

¹⁷³ E. Durkheim, 1990, *op. cit.*, p. 137.

¹⁷⁴ *Idem*, p. 128.

¹⁷⁵ *Idem*, p. 135-137.

¹⁷⁶ On peut se rapporter utilement à toute la littérature et des productions dont certains résultats sont rappelés dans le premier chapitre notamment aux travaux de Bourdieu, Boudon et Baudelot-Establet.

variable expliquée qu'est le type de seconde. La méthode comparative s'applique dans un premier temps à l'analyse quantitative.

2.3.2. L'analyse quantitative des données du questionnaire.

Dans l'analyse de données du questionnaire, on distingue deux grandes méthodes : la méthode de classification automatique et la méthode factorielle. La classification automatique est une méthode de condensation de tableaux multidimensionnels en vue de leur transformation en petits tableaux. Cette méthode consiste en une répartition d'un échantillon ou classe. Pour arriver à cette répartition de la population, il convient préliminairement de définir une mesure d'appréciation de l'éloignement entre les groupes répartis qui implique l'utilisation de critères d'agrégation.

L'analyse factorielle comprend l'analyse des correspondances, l'analyse en composantes principales, l'analyse discriminante et l'analyse canonique. L'analyse factorielle part de l'idée de corrélation qui existe entre les variables afin de découvrir les relations d'interdépendance, la hiérarchie suivant les variables examinées. La construction des tableaux et leur confrontation aboutit aux croisements des variables. L'analyse factorielle s'applique à une étude qui veut arriver à l'explication d'un phénomène social.

Notre méthode d'analyse de données du questionnaire s'inspire de deux types : l'analyse factorielle et la segmentation. En effet, d'une part, certaines données des tableaux, obtenues après le dépouillement automatique sur le *Sphinx* révèlent l'existence des effectifs théoriques inférieurs à 5, ce qui ne permet pas de prendre en compte les calculs des écarts du Chi2. Pour résoudre cette difficulté, nous avons procédé à une analyse minutieuse en lignes et en colonnes de chaque tableau présentant des effectifs théoriques inférieurs à 5. Nous avons utilisé l'analyse en composantes principales qui s'applique aux variables quantitatives et l'analyse des correspondances multiples appropriée pour les variables qualitatives. C'est ainsi que nous avons comparé le revenu de la famille à l'âge scolaire et au nombre de redoublement au primaire et au secondaire. Notre questionnaire ne renferme que quatre variables quantitatives. Le tri à plat accolé, quant à lui exige un croisement de variables ayant le même nombre de modalités. Notre questionnaire dispose de très peu de questions ayant un même nombre de modalités, mais toujours est-il que ce tri a été effectué pour certaines questions. Comme nous l'avons dit, le questionnaire a été construit à partir de la pré-enquête. La recherche de l'influence exercée par les variables quantitatives a conduit aussi à rechercher le coefficient de corrélation non pas pour expliquer mais pour avoir une tendance sur l'influence

de chaque variable quantitative. L'utilisation des tableaux de moyennes carrées et d'autres types de tableaux compense également le problème des chi2 qui ne s'appliquent pas aux effectifs théoriques inférieurs à 5. D'autre part, le choix de l'analyse de segmentation¹⁷⁷ a pour objectif de comparer les liens existant entre plusieurs variables dépendantes et une variable dépendante. Il s'agit d'un mode particulier d'analyse multivariée¹⁷⁸ qui se fonde sur une mesure de l'ampleur de la variation que chaque variable indépendante induit sur la variable dépendante afin d'aboutir à la construction des catégories. La seconde méthode d'analyse de données fait place à l'analyse thématique du discours.

2.3.3. L'analyse thématique structurale.

Le choix de l'analyse thématique colle à la technique des grilles d'entretien. Les réponses à une question donnent à l'enquêteur la possibilité de relever plusieurs thèmes. L'analyse thématique structurale, fait partie des méthodes sémantiques structurales.¹⁷⁹ Le texte ou la parole du locuteur sont considérés comme un système, une organisation qui renferme un sens. Il faut découvrir et rechercher les rapports structuraux dont la configuration est le sens recherché.¹⁸⁰ La première étape de l'analyse thématique est la recherche du leitmotiv ou le thème général. Celui-ci se trouve dans l'agencement des mots, des phrases, des groupes de mots qui ont un sens. Chaque thème se subdivise en sous thèmes. La recherche du thème suppose que seuls les passages ou les séquences porteurs de sens et de signification retiennent l'attention de l'analyste. La seconde étape est l'analyse des rapports structuraux entre les thèmes. L'organisation des thèmes entre eux suivant les rapports fonde une structure thématique située au centre de la signification de l'ensemble.

2.3.4. Analyse stratégique.

L'analyse stratégique rompt avec les déterminismes de l'environnement et du contexte et saisit la réalité sociale à partir du poids des contraintes sociales.¹⁸¹ Une démarche mettant l'accent sur l'abstraction est proscrite par l'analyse stratégique. Les règles du jeu de l'action sociale imposent à l'acteur de choisir non pas les solutions les meilleures mais contingentes.

¹⁷⁷ J.-C. Combessie, *La méthode en sociologie*, Paris, 3^{ème} édition, La Découverte, collection « Repères », n° 194, p. 99. 2001.

¹⁷⁸ L'analyse multivariée consiste à évaluer le poids que plusieurs variables exercent sur une même variable dépendante. Cette évaluation implique l'introduction de deux, trois, quatre ou cinq variables.

¹⁷⁹ R. Mucchielli, *L'analyse de contenu des documents et des communications*, 7^e édition, Paris, Ed. EST, 1991, p. 26.

¹⁸⁰ *Idem*, p. 111.

L'analyse stratégique veut comprendre la formation des attitudes qui motivent les acteurs à choisir des solutions contingentes. Pour Crozier, l'attitude « constitue le pont entre d'une part, les conduites observables des individus et d'autre part, la structure de valeur qui oriente celle-ci et qui, elle, reste inobservable.¹⁸²» L'attitude renvoie à ce qui est individuel et permet de comprendre le comportement choisi par l'individu.

Aussi, pour comprendre les attitudes des individus dans une situation donnée, il convient de s'interroger sur leur expérience passée. Le principal étant de découvrir les régularités¹⁸³ qui commandent la constitution et l'acquisition des attitudes. Le parcours ou l'histoire scolaire de l'élève fournissent des indications pertinentes qui aident à saisir sa situation présente et son orientation future. Manifestement, le choix de l'orientation qui se déclenche en classe de troisième ne se réduit pas au présent seulement ; les contraintes institutionnelles et familiales vécues par l'élève dans l'institution et la maison familiale influent sur son choix d'études.

2.3.5. L'analyse fonctionnelle.

Diversément utilisée dans la plupart des sciences, l'analyse fonctionnelle repose sur un postulat de base, la recherche des fonctions sociales. Cette tentative s'intéresse à la diversité des conduites des individus soumis à une même culture mais ayant des statuts sociaux différents. Elle veut expliquer les fonctions d'une organisation sociale. Pour Merton, les fonctions sociales d'une organisation « contribuent à déterminer sa structure (y compris le recrutement de son personnel), comme la structure contribue à déterminer l'efficacité avec laquelle les fonctions sont remplies...¹⁸⁴» Les fonctions permettent de comprendre la structure. Chaque organisation sociale remplit une ou des fonctions sociales spécifiques que la société lui attribue. Ces fonctions doivent aboutir à l'intégration de l'individu dans la société. Ainsi, Durkheim a mis en évidence dans son analyse de la religion sa fonction intégratrice dans la société. Quant à l'école en tant qu'institution sociale, elle remplit plusieurs fonctions sociales. Elle remplit les fonctions de production d'un savoir scolaire, d'une harmonisation des conduites, de transmission de la culture scolaire par les aînés détenteurs d'une connaissance,

¹⁸¹ M. Crozier et E. Friedberg, *op. cit.*, p. 452.

¹⁸² *Idem*, p. 463.

¹⁸³ *Ibid*, p. 463.

¹⁸⁴ R.-K. Merton, *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, traduction. française. Paris, Armand Colin, 1997 (première édition 1953), p. 134.

d'évaluation de connaissance, de changement social et de sélection. C'est par ces différentes fonctions qu'est légitimé le pouvoir de l'institution.

La seconde partie de notre travail s'applique à l'analyse détaillée des résultats d'enquête et leur confrontation avec les théories sociologiques qui appuient notre hypothèse. C'est en analysant finement les contraintes sociales qu'on arrive à comprendre les stratégies adoptées par les élèves face à leur orientation. Ces contraintes ne se limitent pas au présent, elles sont consubstantielles au processus de scolarisation qui commence depuis le primaire. Autrement dit, le passé scolaire et le passé familial influencent l'orientation scolaire de l'élève au sortir de la classe de troisième. De même, les contraintes familiales ne se réduisent pas seulement aux manifestations au travers desquelles nous observons leurs stratégies éducatives et la pression que la famille exerce, il faut d'abord analyser les déterminants discrets de ces contraintes. Les trois chapitres de la seconde partie analysent les contraintes institutionnelles et familiales.

DEUXIEME PARTIE
LES CONTRAINTES SOCIALES

Introduction à la deuxième partie.

La seconde partie analyse dans son quatrième chapitre les contraintes institutionnelles liées à l'organisation scolaire et au pouvoir de l'enseignant au sein de l'école (en tant que champ relativement autonome) dont les victimes sont les élèves. Trois niveaux s'appliquent à l'élucidation des contraintes institutionnelles. D'abord, le cadre juridique et organisationnel de l'école introduit des normes qui échappent aux élèves. Ensuite, les normes de l'école sont appliquées par un corps d'agents institutionnels, les enseignants. Ces derniers incarnent un pouvoir quasi absolu qui se cristallise autour de la violence verbale, physique et pédagogique. Le souci de rendre compte de certaines formes de ces contraintes notamment celles pédagogiques conduit à s'interroger sur le contexte social global, qui en est, semble-t-il, responsable.

Le cinquième chapitre aborde la question de la sélection dans le système scolaire gabonais. Il semble qu'aux différentes contraintes passées en revue dans le quatrième chapitre, s'ajoute une autre contrainte de l'école gabonaise, celle de la sélection scolaire. Nous examinerons les données recueillies sur le terrain et celles des statistiques officielles. Notre analyse s'intéresse aux statistiques du primaire et du secondaire. A partir de la comparaison des taux d'échec par pays, il ressort que le Gabon enregistre les taux d'échec les plus importants du continent.

Le sixième chapitre analyse les contraintes que les familles exercent sur les élèves du primaire au secondaire. Ces contraintes se matérialisent par des attitudes familiales après un échec à l'école. Ces attitudes varient suivant la caractéristique familiale.

CHAPITRE 4
L'ORGANISATION DU SYSTEME SCOLAIRE GABONAIS ET
SES CONTRAINTES

Section 1. Historique et évolution du système éducatif gabonais.

Dès l'abord, Pour analyser le fonctionnement du système scolaire gabonais qui associe des contraintes, il importe de comprendre son origine, les justifications politiques et économiques qui expliquent son émergence.

L'histoire scolaire du Gabon est carrelée à celle de la colonisation française. Cette section articule deux sous-sections. La première fait l'historique de l'enseignement en terre gabonaise, la seconde analyse le contexte des années 1960 qui correspond à l'avènement de l'indépendance et aux discours justifiant la démocratisation de l'enseignement.

1.1. Histoire coloniale et avènement de l'École moderne au Gabon.

C'est à la fin du Moyen Age que le Gabon est découvert par les explorateurs portugais. Les côtes gabonaises vont accueillir tour à tour hollandais, anglais, espagnols et français qui s'intéressent au commerce. La présence européenne dans un premier temps n'augure pas les prémices d'un nouveau fondement d'organisation de la société. Le Gabon colonial naît de la condamnation de l'esclavage par *l'Angleterre* et la *Convention nationale*. La condamnation de l'esclavage est aussi l'occasion pour l'administration française de nouer des premiers contacts avec les chefs coutumiers de la côte de l'Estuaire du Gabon. La fondation de Libreville, capitale du Gabon en 1848, est à cet effet symbolique parce que le vaisseau français du capitaine de frégate Bouët, chargé de la surveillance des côtes, arraisonne un brick d'esclaves en provenance du Congo.¹⁸⁵ Bouët donne à cette agglomération le nom de « *Libreville* », *i.e.* la ville des hommes libérés. Après la condamnation de l'esclavage et la signature des traités entre les chefs traditionnels et la France, le Gabon accueille les idéologies chrétiennes qui introduisent l'éducation moderne dans la société gabonaise par le biais de l'évangélisation.

L'histoire civilisatrice du Gabon va donc s'accompagner d'une implication des idéologies chrétiennes qui servent de tremplin à l'œuvre coloniale. En effet, la Bible justifie l'universalité de l'évangélisation des peuples païens. Le message qui traduit ce dessein est tiré de la Bible « Allez par toutes les nations annoncer la bonne nouvelle à tous les peuples de la terre. » Après des tentatives infructueuses dues aux résistances des peuples africains et surtout à l'opposition et la poussée de l'Islam, le Gabon devient le berceau de l'évangélisation¹⁸⁶ du continent noir. Le tandem évangélisation/colonisation devient un processus historiquement

¹⁸⁵ O. Bongo, *Le Gabon*, Dakar, Les Nouvelles Editions africaines, 1984, p. 20.

¹⁸⁶ Homélie de l'Archevêque de Libreville lors des festivités marquant le 150^e anniversaire de l'évangélisation du Gabon.

irréversible au regard de son aboutissement qu'est la modernité, laquelle passe par l'éducation moderne.

Le Gabon accède à l'éducation moderne par le biais de l'évangélisation. Les premiers missionnaires américains foulent les pieds en terre gabonaise le 22 juin 1842 et s'installent à Baraka où ils fondent la première école protestante la même année. Deux années après, les missionnaires catholiques français sous la direction du Père Jean Rémy Bessieux arrivent à leur tour au Gabon en septembre 1844 et créent la première école catholique de Sainte-Marie de Libreville.

Si les premières écoles missionnaires se donnent pour finalité la formation des personnels auxiliaires indigènes qui assistent prêtres et pasteurs occidentaux, l'administration française va davantage préciser les objectifs de l'éducation coloniale. L'éducation consiste à faire accéder les indigènes à un niveau optimum de civilisation¹⁸⁷ en créant les conditions minimales. Plus clairement, l'éducation a trois objectifs selon l'administration coloniale française : civiliser, franciser et former l'élite. En dépit de ce que les premières écoles coloniales choisissent leurs élèves parmi les enfants issus des familles prestigieuses,¹⁸⁸ la colonisation oblige les indigènes à renoncer à leur héritage, donc à l'éducation traditionnelle pour s'abandonner à de nouvelles formes et processus coloniaux. Les indigènes ont toutefois opposé une résistance à l'éducation coloniale. L'illustration de cette résistance nous est donnée dans son roman autobiographique *L'aventure ambiguë*, Cheik Hamidou Kane met en évidence les fondements de cette résistance, c'est-à-dire le souci de pureté des acquis de la société traditionnelle. Aussi, contre leur gré, les indigènes en viennent à signer leur reddition en acceptant l'éducation moderne. Si l'éducation coloniale se caractérise par sa rareté en raison de ce qu'elle choisit son public et des distances qui séparent les villages des écoles urbaines, la décennie 60 qui annonce l'indépendance fait ressurgir l'idée du bien-fondé de l'éducation moderne comme facteur de développement économique et social.

¹⁸⁷ P. Foncin. : « L'enseignement dans les colonies africaines. Extrait d'une étude sur l'enseignement dans les colonies » in *Le Bulletin de l'Alliance française*, n° 2, décembre 1895, N.P.

¹⁸⁸ « Considérons l'instruction comme chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés. Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils des chefs et des nobles(...) » Extrait du discours du gouverneur général de l'Afrique Occidentale française repris dans l'Arrêté du 10 mars 1924 cité par A. Moumouni, *op. cit.*, p. 56.

1.2. Contexte de l'indépendance : démocratisation et financement massif de l'Education.

Le Gabon, à l'instar des autres pays nouvellement indépendants, aspire à un développement économique et social qui le contraint à investir massivement dans le secteur de l'éducation dans le souci de réduire les disparités régionales, sociales et d'enfourcher le développement lui-même. La volonté de réduire les inégalités et de rattraper l'Occident se traduit par une expansion scolaire que nous pouvons lire au travers d'une augmentation des effectifs scolarisés du primaire, du secondaire et du supérieur sur les tableaux ci-dessus.

Tableau n°4 : Evolution des effectifs scolaires (en milliers) du primaire entre 1960 et 1997.

Année	Effectifs
1960	50545
1977/1978	139532
1981/1982	162192
1996/1997	256170

Source : Ministères de l'Education nationale et de la Planification de l'Economie.

Tableau n°5 : Evolution des effectifs scolaires (en milliers) du secondaire entre 1960 et 1997.

Années	Effectifs
1960	2500
1977/1978	26251
1981/1982	30222
1996/1997	77382

Source : Ministères de l'Education nationale et de la Planification de l'Economie.

En 1960, le nombre d'élèves scolarisés dans le primaire est supérieur à celui de l'enseignement secondaire. C'est pendant la décennie 70 que nous assistons véritablement à une expansion scolaire sans précédent. En quatre décennies, les effectifs scolarisés du premier et second degrés ont été respectivement multipliés par 5 et 31. Numériquement, le secondaire est moins scolarisé que le primaire, mais les effectifs croissent plus vite dans le secondaire que dans le primaire. La population scolaire du premier et second degrés connaît une augmentation annuelle de 2.8% qui dépasse légèrement le taux d'accroissement annuel de la population est estimée à 2.5%. Les effectifs du supérieurs ne sont pas en reste de cette évolution.

Tableau n° 6: Evolution des effectifs du supérieur (en milliers) entre 1975 et 1995.

Années	Effectifs
1974/1975	732
1979/1980	1711
1989/1990	3667
1994/1995	5517

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur.

La situation de l'enseignement supérieur se présente quasiment de la même manière, à la différence que le Gabon connaît sa première Université en 1971. Nous remarquons aussi que c'est pendant la décennie 70-80 qu'il y a un accroissement spectaculaire des effectifs de l'université. L'évolution de la demande en éducation émanant des familles est tributaire d'un contexte économique faste et d'un discours politique.

Le contexte international des années 60 est marqué par la problématique de l'indépendance des pays anciennement colonisés et la profusion des théories de développement qui se proposent l'éclairage d'un type d'approche originale des problèmes posés par le sous-développement¹⁸⁹ ou le retard. Les théories sophistiquées proposées pour cet éclairage s'opposent dans la mesure où leur application même sur les terrains exotiques cause des problèmes. Cependant, la théorie néo-classique de Hirschman prône une combinaison de déséquilibres pour parvenir à une croissance déséquilibrée. Une croissance déséquilibrée seule peut faire face aux goulots d'étranglement et s'impose en finançant un secteur susceptible d'entraîner toute l'économie¹⁹⁰, c'est le *Big Push*. La politique économique du Gabon¹⁹¹ s'inspire de cette théorisation. Elle met l'accent sur l'exploitation des matières premières et privilégie les secteurs pétrolier, minier et forestier. D'ailleurs, l'économie gabonaise doit son succès des années 70 à la spécialisation dans les matières premières.

Les années 70 ont la particularité (dans l'économie gabonaise) d'une augmentation de la production du pétrole et des mines.¹⁹² Le contexte politique international est pour quelque chose dans cette euphorie. En effet, le conflit israélo-arabe de 1973 provoque une flambée du cours du baril de pétrole qui passe de 2.8\$ en 1969 à 11.6\$ en 1974.¹⁹³ De 1974 à 1977, l'évolution des recettes budgétaires connaît une variation de l'ordre de 425%, tandis que celle

¹⁸⁹ A. Guichaoua, Y. Goussault, *Sciences sociales et développement*, Paris, Armand Colin collection « Coursus », 1993.

¹⁹⁰ *Idem*, p. 21

¹⁹¹ Le premier Plan quinquennal de développement économique et social (1966-1970) adopté par les députés le 9 mai 1966 définit clairement cette orientation de la politique économique du Gabon.

¹⁹² O. Bongo, *op. cit.*, p. 84.

¹⁹³ *Idem*, p. 85.

des dépenses se situe pour la même période à 692.5%.¹⁹⁴ Aidés par le contexte euphorique, les investissements publics évoluent plus vite que les recettes. Ce qui voudrait dire que l'Etat a dû s'endetter pour financer les investissements publics qui comprennent les dépenses du secteur de l'éducation entre autres. La volonté d'accroître les investissements dans le secteur scolaire trouve son origine dans le discours des politiques et les attentes de la population.

Le discours politique sur la relation école/ développement n'est pas en rupture avec celui de l'administration coloniale. La différence entre les deux discours se situe au niveau des moyens à mobiliser et de l'efficacité de l'école. Un peu d'éducation pour quelques couches sociales suffit pour rendre cette dernière efficace selon la conception de l'administration coloniale. A l'opposé, le nouveau discours se fonde sur l'égalité de chances, l'universalisation de l'éducation, plus d'éducation afin de combler les retards historiques. Le discours de l'éducation comme un facteur de développement met l'accent sur la jeunesse.

« Les jeunes sont l'avenir et parce qu'ils sont l'avenir, ils sont l'une des préoccupations impérieuses du parti et du gouvernement de la Rénovation nationale. Nous devons préparer les jeunes à assurer la relève de leurs aînés et, à ce titre, ils sont en droit d'attendre de l'Etat une formation scolaire et professionnelle qui leur permette de s'insérer, sans heurt, dans la vie active...¹⁹⁵ » Le discours est prégnant et place les jeunes au centre d'un processus incontournable. C'est un devoir pour l'Etat et les politiques de s'assumer et assurer la scolarisation à la jeunesse qui détiendrait l'avenir, donc le changement tant attendu.

Ce discours se tient au moment où le Gabon manque cruellement de main-d'œuvre compétente pour travailler dans les administrations et les entreprises et doit recourir à l'assistance technique et au savoir-faire de la coopération internationale. Ce discours inaugure en même temps un rapport des familles à l'école. La jeunesse est considérée comme une richesse capable de changer le statut social familial. C'est sur elle que repose l'espoir. La politique de l'expansion scolaire de la décennie 70 permet certes une augmentation des effectifs et des structures scolaires¹⁹⁶, mais le taux d'analphabète demeure important : 30% pour les hommes contre 52% pour les femmes¹⁹⁷ nés pour la plupart avant l'indépendance. Cependant, le discours qui accompagne l'expansion scolaire et sa finalité qu'est le développement n'a pas pensé à l'organisation de l'institution qui constitue déjà un problème.

¹⁹⁴ *Idem*, p. 84.

¹⁹⁵ A.-B. Bongo, *Pensée et action politique*, Monaco, Ed. Paul Bory, 1974, p. 61 et sq.

¹⁹⁶ On se réfère aux tableaux des annexes.

Section 2. L'organisation scolaire : un problème.

1. Les caractères généraux du système scolaire gabonais.

Le Gabon accède à l'indépendance en 1960. A l'instar des autres colonies, il signe des accords de coopération économique, militaire et culturelle avec la France, sa puissance colonisatrice. Le système scolaire gabonais mis en place à partir des années 1960 n'est rien d'autre que la photocopie conforme du système éducatif français des années 60. Comme tout système, le système scolaire gabonais est régulé par une loi d'orientation et de fonctionnement votée à l'Assemblée nationale par les députés, c'est la loi 16/66 du 9 août 1966 portant organisation de l'enseignement en République gabonaise. La loi dispose une organisation scolaire en classes d'âge, en différents ordres et les conditions de passage.

1.1. L'organisation scolaire en classe d'âge, en différents ordres d'enseignement et les conditions de passage.

Dans tout système scolaire, l'âge est une variable importante dans l'organisation de la scolarisation. L'organisation scolaire en classe d'âge remonte au développement de la scolarisation, celui des sciences de l'éducation, notamment la pédagogie et la psychologie scolaires. Le travail de la psychologie scolaire a consisté à établir un appariement entre développement physique et développement intellectuel.¹⁹⁸ La corrélation entre l'âge et l'intelligence détermine l'avance ou le retard scolaire de l'élève. L'organisation scolaire s'appuie donc sur ce raisonnement d'appariement.

La loi 16/66 fait correspondre à chaque classe d'âge un ordre d'enseignement ou un niveau déterminé. Les écoles préscolaires reçoivent des enfants des deux sexes âgés de 4 à 5 ans. Les enseignements sont dispensés par un personnel spécialisé. Le préscolaire prépare et initie les enfants à un ensemble de connaissances élémentaires qui leur permettent d'entrer dans les écoles primaires. Mais, l'enseignement préscolaire n'est pas obligatoire au regard de la loi et tous les élèves ne passent pas par l'école préscolaire. Plusieurs élèves débutent leur scolarité directement en cours préparatoire première année.

En revanche, c'est à l'école primaire que l'enseignement devient obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans. L'obligation scolaire à laquelle on fait référence ici n'est qu'une prescription qui ne suit pas le caractère impératif suggéré par le terme d'« obligation » eu

¹⁹⁷ Bureau central du recensement général de la population et de l'habitat, Libreville, juillet 1993.

¹⁹⁸ B. Ravlon, *L'« échec scolaire »*. Histoire d'un problème public, Paris, Ed. In Press, collection « Réflexions du temps présent », 2000, p. 87-88.

égard aux déperditions qui touchent cette tranche d'âge. La limite d'âge fixée par la loi d'organisation scolaire s'applique à un cursus plus ou moins normal avec en moyenne quelques redoublements autorisés. Mais en réalité, les élèves passent souvent plus de temps dans le primaire (nous le verrons *infra*) et de ce fait, atteignent un âge dépassant les normes réglementaires. Un élève qui suit une scolarité normale, débutée à 6 ans, suivant la loi, devrait être en cours moyen deuxième année à 12 ans. Le système scolaire gabonais est aussi organisé en différents ordres qui le composent.

Le système scolaire gabonais comprend quatre ordres d'enseignement hiérarchisés : l'enseignement primaire, le secondaire général, le secondaire technique- professionnel et le supérieur. La scolarité du primaire dure six années, celle du premier cycle secondaire quatre années, trois années pour le second cycle secondaire et sept années pour le supérieur. Chaque ordre s'organise en différents niveaux. Mais la durée de la scolarité, quel que soit l'ordre, varie dans la mesure où l'étudiant, à tout niveau du cursus, peut décider d'interrompre sa scolarité ou se voir contraint de l'arrêter. Il importe de noter l'interdépendance de ces différents ordres et leur hiérarchisation. Les étudiants ou les élèves ne peuvent atteindre l'ordre supérieur sans passer par celui qui le précède. Aussi pour passer d'une classe à une autre, d'un ordre inférieur à celui du supérieur, l'élève subit des évaluations.

A l'école primaire, les enseignants organisent les compositions mensuelles qui attribuent à chaque élève une moyenne. En fin d'année scolaire, seuls les élèves qui ont une moyenne supérieure ou égale à cinq sur dix passent en classe supérieure. Le passage du primaire au secondaire ne tient pas compte de la sommation des moyennes en cours moyen deuxième année. Le concours d'entrée en sixième sanctionne la fin de la scolarité primaire. Les élèves reçus au concours d'entrée en sixième poursuivent leur scolarité dans l'enseignement public, confessionnel ou privé subventionné par l'Etat. *A contrario*, les établissements privés accueillent les élèves recalés au concours d'admission en sixième. L'instauration (malgré les propositions de sa suppression) du concours d'entrée en sixième constitue le premier palier d'orientation dans le système scolaire gabonais. La sélection au concours d'entrée en sixième apparaît comme une compensation du modèle de scolarisation gratuite et obligatoire. La récente étude sur une cohorte de 1000 élèves inscrits en cours préparatoire première année en 1994 montre que 229 élèves seulement arrivent en classe de sixième.¹⁹⁹ Les examens intermédiaires comme le certificat d'étude primaire, le brevet d'étude

¹⁹⁹ Ministère de l'Education nationale, *L'état du système éducatif*, Libreville, n° 1, mars 1999.

du premier cycle secondaire et le certificat d'aptitude professionnelle donnent aux ayants droits un diplôme qui n'autorise pas la poursuite impérative des études.

Le baccalauréat est quant à lui organisé en deux tours et marque la fin d'études secondaires. Actuellement, seule la faculté de médecine dispose d'un troisième cycle complet. Dans les autres sections d'études, les étudiants continuent le troisième cycle dans les universités étrangères ayant passé les accords de coopération avec le Gabon. L'organisation scolaire et les conditions de passage d'une classe à une autre, d'un cycle à un autre obéissent à la production d'un savoir scolaire.

1.2. La production d'un savoir scolaire.

La production d'un savoir est un autre thème qui intéresse la sociologie de l'éducation. D'une tradition anglo-saxonne notamment anglaise, la sociologie du curriculum ne s'intéresse pas aux rapports à la culture, aux effets de reproduction culturelle induits par le système scolaire. Elle focalise son attention sur la genèse de la production du savoir scolaire, *i.e.* les circonstances et les moments qui concourent à cette production, la sélection des éléments retenus, les choix qui conduisent les acteurs institutionnels et politiques à définir ces savoirs. La question de la production du savoir scolaire renvoie à l'organisation scolaire et à son corollaire qu'est la construction sociale de ces savoirs et leur caractère contingent.

Pour Durkheim, la production des savoirs scolaires est soumise à des valeurs sociales dominantes et aux contextes sociaux matérialisés par la volonté d'assurer le contrôle de l'école. L'élaboration du savoir scolaire est liée selon Durkheim à la fonction même de l'école qui permet à l'apprenant de connaître l'homme. « C'est en apprenant à connaître d'autres idées, d'autres mœurs, d'autres constitutions politiques, d'autres logiques que celles dont il a l'usage que l'élève prendra conscience de la richesse de vie que contient la nature humaine.²⁰⁰ » La production du savoir s'articule autour de quelques grands pôles : la morale, les conditions socio-économiques et politiques et la nature physique.

Pour Isambert-Jamati, deux conditions président à la production du savoir scolaire : les conditions socio-politique de normalisation de l'enfant et les nécessités économiques.²⁰¹ Isambert- Jamati parle de curriculum réel, *i.e.* de l'enseignement de l'histoire, la littérature, la géographie, la biologie, la physique et les mathématiques, etc. L'ensemble de ces disciplines et surtout leurs contenus ont des applications sociales directes tant au niveau de la gestion

²⁰⁰ E. Durkheim, 1969, *op. cit.*, p. 368.

²⁰¹ V. Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires*, Paris, Ed. Universitaires, 1990, p. 124.

politique qu'à celui de l'accroissement de la prospérité et des richesses matérielles. Mais quels sont les acteurs qui participent à la mise en place des savoirs scolaires ?

Pour la sociologie du curriculum, la production du savoir scolaire résulte d'un processus conflictuel opposant les acteurs impliqués, *i.e.* les politiques, le corps institutionnel et toute la société. C'est pour cette raison qu'il est arbitraire et indépendant de la conscience des élèves auxquels il s'adresse. Le système scolaire gabonais définit les conditions de production du savoir scolaire et matérialise ce conflit.

La loi d'organisation reconnaît deux conditions de production du savoir scolaire : les conditions socio-économiques et leurs évolutions.²⁰² La question fondamentale est de savoir qui des politiques ou des acteurs institutionnels élaborent le savoir scolaire ? La réponse à cette interrogation oblige à lire le décret n°1692/PR/MEN du 27 décembre 1982 portant attribution et organisation du ministère de l'Éducation nationale. Ce décret définit les attributions de chaque direction placée sous la responsabilité tutélaire du Ministre. Il revient à la direction de l'Institut pédagogique national de mettre en place les programmes d'enseignement conformément aux exigences sociales, économiques et d'évolution du système scolaire. L'Institut pédagogique national se charge aussi de réformer des programmes et méthodes d'enseignement de façon à les adapter à un niveau d'équivalence internationale en tenant compte des conditions économiques et sociales. Cependant l'inculcation du savoir aux apprenants revient à un corps d'agents institutionnels qui exerce des pouvoirs à l'endroit de ces derniers. La seconde section rend compte des contraintes que les enseignants exercent sur les apprenants et cherche à les décrypter à partir d'une analyse holistique²⁰³ de la société gabonaise.

²⁰² Disposition 5 de la loi 16/66 du 9 août 1966.

Section 3. Les pouvoirs de l'enseignant ou l'articulation de plusieurs contraintes.

Dans chaque système scolaire, l'enseignant exerce un pouvoir dans le processus d'inculcation de la culture scolaire. Après Durkheim, Bidwell dans sa sociologie des organisations a mis en évidence la marge d'autonomie de l'institution et de l'enseignant. L'exercice de ce pouvoir est ressenti par les apprenants comme une somme de contraintes verbale, physique et pédagogique.

3. 1. Les contraintes verbales et physiques.

L'action éducative associe la violence. Les pères fondateurs de la pédagogie reconnaissent le bien-fondé de cette action coercitive. Bien à propos, la contrainte de l'enseignant ne résulte pas d'une action fortuite. Elle est à replacer dans la socialisation de l'enfant par l'imposition des contraintes verbales d'abord et physiques ensuite. La socialisation scolaire de l'élève comporte des règles contraignantes qui prédéterminent ses conduites. L'élève « doit venir en classe avec régularité, il doit s'y présenter à heure fixe, dans une tenue et une attitude convenable ; en classe il ne doit pas troubler l'ordre ; il doit avoir appris ses leçons, fait ses devoirs, et les avoir faits avec une suffisante application, etc. Il y a une multitude d'obligations auxquelles l'enfant est tenu de se soumettre... »²⁰⁴ Le rappel de ces règles est une violence verbale qui annonce les principes régissant les conduites scolaires et leurs conséquences en cas de violation par l'élève de ces derniers.

Christian

Etablissement : Lycée Public de N'toum.

Profession du père : technicien

Profession de la mère : sans.

« On faisait le bûching vraiment à l'école primaire. Et ça, on est obligé. Pas de choix. On devait étudier, on doit retenir les leçons par cœur et... Quand on venait en classe, le maître demandait qu'on récite les leçons. Si on oubliait quelques mots, le maître insultait qu'on est bête. On fait aussi la même chose au lycée. Le prof de maths veut qu'on bosse ses formules par cœur, sans ça, on s'en sort pas... »

La contrainte verbale ne se limite pas à une conception extérieure des règles édictées mais à la morale. L'élève voit en effet sa liberté se réduire à une série d'obligations. Le rappel

²⁰³ Les pouvoirs de l'enseignant qui articulent la violence physique et pédagogique ne peuvent se réduire à une simple explication du fonctionnement de l'institution scolaire. Leur interprétation suppose une analyse globalisante qui articule les problèmes politiques, économiques et sociaux de la société gabonaise toute entière.

de ces règles est déjà une forme de contrainte dans la mesure où l'élève ne peut pas se soustraire à cette obligation. Les élèves doivent apprendre leurs leçons, les retenir et les restituer par un exercice de répétition *in extenso*. La restitution du contenu intériorisé n'admet aucune omission. Chaque omission équivaut à une injure. L'injure est une réparation à une faute, jugée légère par l'enseignant. Le rappel verbal des règles et l'injure constituent les premières violences qui s'abattent sur l'élève et servent d'avertissement. A ces deux formes de violence, vient s'ajouter la violence physique.

Nadia

Collège secondaire de Mindoubé

Profession du père : officier de police

Profession de la mère : secrétaire de direction.

« Le maître que j'avais au CM2, un vrai tueur. Celui qui n'étudiait pas le week-end était considéré le lundi matin comme un mort quoi... Si on lisait pas les leçons, il tape toute la classe. Quand c'était la dictée, le nombre de fautes égal au nombre de coup de chicote aux fesses. Comme j'ai la peau fragile, regardez un peu là, j'ai encore les cicatrices de sa chicote... Non un vrai diable (hochement de la tête) quoi ! ... Non... »

L'enseignant utilise aussi les punitions corporelles dans ses missions d'inculcation du savoir et de socialisation scolaire. Les punitions corporelles se sont développées en même temps que la scolarisation elle-même. Les punitions corporelles imposées par l'enseignant aux apprenants sont des préventions contre les actes prohibés par les règles fonctionnelles de l'institution. Elles ne se destinent pas à un châtiment gratuit ou à l'intimidation. Elles concourent à imprimer une rigueur chez l'élève et à évacuer de lui tout ce qui peut s'opposer aux règles scolaires. La punition corporelle s'inscrit dans la fonction morale de l'éducation et s'exerce avec un pouvoir de police.²⁰⁵ Le pouvoir de police dont il s'agit n'est pas teinté d'un sentiment délibéré de haine ou de maltraitance. Bien au contraire, il est question d'une violence factuelle et formative réclamée par la société entière. Certes, les punitions corporelles expriment une souffrance physique, mais elles compensent des errements de l'élève. La négligence, la paresse, l'indiscipline, etc. sont considérées par l'enseignant et la société comme des fautes morales qui impliquent nécessairement une réprobation pour qu'elles ne se répètent pas et ne s'érigent en règles de référence pour la continuité de la

²⁰⁴ E. Durkheim, (1992) *op. cit*, p. 123.

société. Une relation s'établit entre la faute considérée comme une attitude de déviance scolaire et la punition corporelle comme l'acte réparateur. L'instauration de la punition corporelle contribue au maintien de la pureté et de l'orthodoxie des règles scolaires. Mais le pouvoir de l'enseignant ne s'arrête pas à des contraintes verbales et corporelles. Outre ces dernières, l'enseignant utilise aussi une autre forme de contrainte, la communication pédagogique.

3. 2. Les contraintes liées à la communication pédagogique.

C'est par la communication pédagogique que se réalise la transmission des connaissances scolaires. Les jugements des élèves sur leurs enseignants de matières scientifiques ne dévoilent pas le caractère contraignant de la communication pédagogique. Nous mettrons en relation la communication pédagogique (comme contrainte) avec les circonstances de recrutement des enseignants et le contexte social global. Nous allons d'abord observer les données recueillies après le dépouillement de la question 10. Ici, nous nous contentons d'analyser le tableau relatif aux jugements que les élèves portent sur leurs enseignants de sciences (mathématiques, science physique et sciences naturelles.)

Comment vous trouvez vos enseignants de mathématiques, physique, sciences naturelles au niveau de la transmission du cours :

Tableau n°7 : dépouillement de la question 10

vos enseignants	Nb. cit.	Fréq.
très lents	9	3,6%
lents	42	16,7%
rapides	168	66,7%
très rapides	33	13,1%
TOTAL OBS.	252	100%

Pendant nos entretiens exploratoires, les élèves justifiaient leur hésitation à s'orienter en seconde scientifique à cause de la manière dont les enseignants de ces disciplines

²⁰⁵ O. Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF, 1997, p. 134.

dispensent le cours. Pour mesurer ce jugement, nous avons construit une question renfermant quatre modalités. Plus de la moitié des élèves interrogés (66.7%) estimerait que leurs enseignants des matières scientifiques seraient rapides. Comme nous le signalions, la rapidité des enseignants dans la transmission de connaissances demande que soit mis en lumière les conditions de leur recrutement et le contexte social.

3.2.1. Les conditions de recrutement des enseignants.

Contrairement à l'enseignement privé laïc où le recrutement des enseignants du secondaire est placé sous la tutelle des fondateurs de ces établissements ; le recrutement et la formation des enseignants du secondaire public et privé confessionnel sont assurés par le Ministère de l'éducation nationale. Dans l'enseignement secondaire général, on distingue deux types²⁰⁶ d'enseignants : professeurs adjoints des collèges et professeurs des lycées. De même, le recrutement des enseignants est fonction de deux voies. L'Ecole normale supérieure forme les enseignants certifiés de niveau CAPES et CAPC. Le concours d'entrée à l'Ecole normale supérieure s'adresse aux titulaires au moins d'une maîtrise pour le grade de professeurs des lycées, et aux titulaires au moins d'un diplôme de seconde année d'université pour celui des professeurs adjoints. Après la réforme de 1996 visant ériger la normale supérieure en une institution post-universitaire, les sections de formation post-bac ont rouvert pour compenser la carence des enseignants. La formation post-universitaire dure deux années, tandis que celle des bacheliers met respectivement trois années pour les professeurs adjoints et cinq pour les professeurs principaux. La seconde voie procède à un recrutement « *direct* » sur titre universitaire, officiellement à partir de la licence ou d'un diplôme équivalent. La différence entre les deux voies de recrutement se situe au niveau de la formation et l'apprentissage au métier d'enseignant. En effet, les enseignants normaliens suivent une formation pédagogique et psychopédagogique bien étoffé. A l'inverse, les enseignants recrutés « *directement* » sur titre en sont dispensés et privés. La privation d'une pratique pédagogique et d'une connaissance suffisante du milieu scolaire peut expliquer pourquoi certains enseignants ont tendance à aller très vite dans la transmission du cours.

²⁰⁶ Ministère de l'Education nationale, *Bulletin officiel*, Libreville, n° 0, décembre 1997, p. 13.

Mireille

Etablissement : Lycée Public de Ntoum.

Profession du père : fonctionnaire préfecture

Profession de la mère : infirmière.

« Et... pourtant le prof de maths qu'on a cette année dit qu'il a une licence en mathématiques. Il court comme si... (hésitation.) Il est pressé. Même la diarrhée a menti. C'est embêtant et je ne comprends pas le cours. Et puis j'arrête d'écrire ou même je sèche le cours... (haussement d'épaules.) Ce qui m'énerve c'est... quand il dit, alors là, « tant pis pour ceux qui ne comprennent pas ; ils comprendront l'année prochaine, un point, un trait » que la honte oh ! Il veut seulement terminer son programme, il a peur des grèves... »

Il convient de retenir, à travers l'énonciation que l'absence d'une formation pédagogique comme condition élémentaire pour la pratique du métier d'enseignant peut pousser l'enseignant au cynisme pédagogique par l'emploi d'une terminologie qui frustre les élèves et propre à renforcer l'expression de violence dont ils sont l'objet. Les conséquences d'un tel cynisme sont connues : la perte de motivation, l'absentéisme au cours de mathématiques («*Et puis j'arrête d'écrire ou même je sèche le cours*») et la préméditation du résultat pour l'année prochaine. Ces avertissements renforcent la peur de l'élève et le pouvoir de l'enseignant. S'en tenir à la seule absence d'une formation pédagogique pour rendre compte de l'attitude de rapidité des enseignants de matières scientifiques dans la transmission du cours ne suffit pas et ne peut faire l'objet d'une extrapolation. L'attitude de rapidité dans la transmission provient aussi du contexte social qui servirait de justification à cette pratique pédagogique ; l'essentiel est d'achever les programmes à la hâte.

3.2.2. Le contexte social global.

Le contexte social est une contrainte pour l'enseignant et l'élève. Pour mettre en évidence la relation qui lie la rapidité dans la transmission au contexte social, nous irons, à tout le moins à l'essentiel. En effet, la décennie 90 correspond à une double conjoncture internationale dont l'Afrique est le théâtre. D'une part sur le plan économique, nous assistons à l'application des programmes d'ajustement structurel commandités par les agences internationales ; et d'autre part à l'émergence de la démocratie pluraliste. Par l'effet de contagion, les deux conjonctures sociales se répercutent sur le plan scolaire.

Le contexte économique gabonais de la décennie 90 se caractérise par une crise qui procède des caractéristiques de cette économie :

1. une économie tributaire de l'extérieur qui tire ses ressources des activités pétrolières, minières et forestières. Ces secteurs procurent plus de la moitié des recettes de l'Etat ; de même qu'ils entretiennent des tensions inflationnistes sur les autres biens et services ;
2. les coûts de productions des entreprises implantées au Gabon sont souvent plus élevés que ceux des entreprises installées dans les pays africains voisins de la zone CFA. Les entreprises gabonaises ne sont compétitives à l'exportation que si elles sont fondées sur l'exploitation des ressources naturelles présentant des rentes de situation ;
3. la politique d'assainissement financier se heurte tantôt à un manque de rigueur dans son application, tantôt aux caprices du marché pétrolier malgré quelques exceptions. Cette insuffisance se situe à tous les niveaux tant à celui de la participation du nombre de dirigeants ou chefs d'entreprises qu'à celui de la participation au capital des entreprises ;
4. la répartition des fruits de la croissance économique n'est pas encore satisfaisante en dépit de quelques progrès constatés au niveau des équipements collectifs, des inégalités de revenus et de conditions de vie existant²⁰⁷...

A ces caractéristiques de l'économie gabonaise s'ajoute le poids de la dette qui a cristallisé la crise. Mais pourquoi la dette ? La croissance économique de la période 60-70, compte tenu du cours élevé des produits de base et le faible coût des emprunts à l'étranger, a incité le Gabon à se lancer dans des grands programmes d'investissements publics. Lorsque l'environnement économique international vient à changer avec l'effondrement du cours des produits de base, le Gabon a différé tout effort d'ajustement et continué d'emprunter. La forte augmentation des taux d'intérêt réels et la chute des cours des produits de base ont rendu des apports extérieurs de capitaux prohibitifs et donné un arrêt au financement. Dans ces conditions, la crise économique et financière et la crise de la dette vont conduire le Fonds monétaire international à initier un programme de stabilisation et d'ajustement structurel.

C'est au cours du mois de mai 1986 que le gouvernement gabonais entreprend des contacts avec le FMI. De ces pourparlers, il ressort un programme de remise en ordre des finances publiques gabonaises. Il comprend un programme à court terme (la politique de stabilisation) et un programme à moyen terme. Intéressons-nous plutôt à la stabilisation à court terme qui a des répercussions sociales importantes.

²⁰⁷ République gabonaise, *Cinquième plan quinquennal de développement économique et social 1984-1988*, Libreville, 1984, p. 31-32.

Les deux mesures de la stabilisation à court terme ne sont pas sans conséquences sociales importantes et dommageables. En effet, les enseignants étant des fonctionnaires, toute politique de blocage de salaires se répercute sur le plan scolaire au travers d'une contagion sociale par l'apparition des mouvements de grèves, aidés par la conjoncture politique.

La contestation des effets induits par l'application du programme d'ajustement coïncide avec l'avènement des conférences nationales dont sont issus directement la démocratie et le pluralisme politique. Empreinte à une effervescence ponctuée par la mobilisation collective des organisations politiques et syndicales, la contestation sociale gagne la rue par les appels incessants à la grève générale illimitée. Les grèves paralysent non seulement l'administration mais perturbent aussi le calendrier scolaire, souvent rafistolé par le gouvernement. Depuis 1990, le système scolaire gabonais vit sous la hantise des grèves des syndicats d'enseignants. En 1991, la session des examens du BEPC et du bac qui a lieu habituellement au mois de juin, a été organisé respectivement en septembre et octobre de la même année. Pour se conformer à la normalisation internationale, une remise à niveau pour achever les programmes dans la précipitation a été décidée par les politiques. L'année suivante, après plus de quatre mois de grève durcie par les affrontements meurtriers entre forces de l'ordre et enseignants grévistes, l'examen du baccalauréat a été organisé en deux sessions spéciales. Il en est de même les années qui ont suivi. Les victimes de ces mouvements sont évidemment des élèves. L'expérience des grèves répétitives conduit donc les enseignants à achever leur programme.

Ainsi, la rapidité dans la transmission du cours est aussi la conséquence du contexte social. C'est donc par souci non pas d'efficacité mais de prévention des mouvements sociaux que certains enseignants s'activent avec empressement à terminer leur programme aux dépens des élèves. Les élèves font les frais d'une pratique pédagogique dont ils ne sont ni de près ni de loin responsables. A cette pratique contraignante pour les élèves, s'ajoute un autre pouvoir de l'enseignant, qui, peut être la conséquence directe de la rapidité dans la transmission, celui de l'évaluation de connaissances transmises.

3.3. Les contraintes liées à l'évaluation de connaissances.

Pédagogiquement, l'évaluation de connaissances soulève la question de la mesure des performances scolaires des apprenants. On distingue deux types d'évaluation : l'évaluation sociale et l'évaluation pédagogique. L'évaluation sociale porte sur les examens, concours et

est ponctuelle car elle intervient à un moment donné²⁰⁸. Cette évaluation sociale est au service de la société et permet de sélectionner les individus dont elle a besoin dans le processus productif. Par contre, l'évaluation pédagogique est formative et au service de l'école. Elle n'est pas ponctuelle mais continue et porte sur une progression de façon à faire le point sur l'accumulation de connaissances transmises par l'enseignant et reçues par l'élève. Elle est un travail de routine scolaire. Aussi, l'évaluation en tant que constante et processus continu du système scolaire pose souvent le problème de sa subjectivité. Aussi, s'en tenir à son seul caractère subjectif ne permet guère de révéler sa dimension contraignante mais sa fatalité. Or, ces révélations nous viennent de deux sources d'information : les opinions des élèves et des fiches d'évaluation des enseignants. Il semble, après comparaison que les enseignants des matières scientifiques seraient plus intransigeants dans l'évaluation pédagogique.

3.3.1. Les enseignants de sciences plus rigoureux²⁰⁹ dans l'évaluation.

Nadia

Etablissement : Collège secondaire de Mindoubé

Profession du père : officier de police

Profession de la mère : secrétaire de direction.

«... Pas de chance avec les maths, la science physique c'est pas cool. J'adore le français, l'histoire, l'anglais. Les maths, la science physique, c'est pas moi. En sciences naturelles... encore, ça va...Parfois c'est bon, parfois c'est pas bon. Les trucs comme les maths, les trucs comme la science physique (visage disgracieux)...C'est pas moi hein ! Y a des profs trop pointus. Ils laissent pas passer une petite erreur. Si y a erreur, on pardonne pas, on donne zéro. Mon prof de maths donne pas la moitié des points quand le début c'est bien. Le prof de science physique, quand on équilibre une équation, une petite erreur c'est zéro... »

Claude

²⁰⁸ O. Reboul, *op. cit.*, p. 139.

²⁰⁹ Le terme « rigoureux » est employé ici pour caractériser la sévérité des enseignants des matières scientifiques qui préside à l'évaluation des élèves. Pris dans cette acception, il traduit aujourd'hui une attitude que les acteurs de l'Education sermonnent. En effet, l'évaluation sommative est reconnue aujourd'hui comme un problème qui explique les taux de déperdition scolaire au Gabon. Les journées de réflexion de l'évaluation en milieu scolaire et universitaire au Gabon des 16 au 18 janvier 2003, organisées par le Laboratoire de Psychopédagogie de l'Ecole Normale Supérieure, ont mis en évidence ce lien. Les argumentaires développés par les orateurs et participants établissent désormais une relation entre l'évaluation sommative et l'échec scolaire au Gabon dans la mesure où elle entoure des aspects déontologiques que certains enseignants bafouent.

Etablissement : Lycée public de N'toum

Profession du père : jardinier

Profession de la mère : sans.

« ...Les matières scientifiques ça permet d'avoir la moyenne. J'aime ça. Il suffit de comprendre les exercices d'application pour cartonner. C'est pas comme en français, la dictée-question, la rédaction, on tchatte pas, y a pas le baratin. Le mauvais coté ... (hésitation) oui...le mauvais coté c'est les notes. Quand c'est la fin du trimestre, le prof d'histoire, le prof d'anglais, le prof d'espagnol...eux ils nous ajoutent des petits points dans la moyenne. Le prof de physique lui dit que ça rend paresseux, sinon on va plus travailler. C'est méchant... »

Les deux énonciations présentent aussi deux situations sociales et scolaires. Contrastées. Dans la première, l'élève bénéficie d'une situation socioprofessionnelle avantageuse de la famille, tandis que dans la seconde, seul le père exerce une activité de jardinier. Mais ce contraste n'affecte point les jugements qu'ils portent sur les enseignants de matières scientifiques. Bien au contraire, Nadia, issue d'une situation socioprofessionnelle favorable des parents ne dissimule pas ses inquiétudes quant à ses compétences et ses difficultés scientifiques. L'expression lapidaire a du mal à dérouler. Le visage renfrogné témoigne aussi de ce malaise. A l'opposé, Claude affirme son attachement aux matières scientifiques. Cet attachement s'explique par l'exactitude des matières scientifiques et le caractère aléatoire des matières littéraires. Dans les deux cas, ce qui apparaît pour Nadia comme insurmontable se présente pour Claude comme facilité. Malgré cette opposition de conception et de goût, les deux discours partagent l'idée d'une rigueur des enseignants de sciences dans la notation. Mais qu'est-ce qui explique l'intransigeance des enseignants de matières scientifiques dans la notation ? Seul le témoignage d'un enseignant de sciences peut nous apporter une réponse à cette question.

Professeur de mathématiques au Lycée d'Etat de l'Estuaire.

« ...En mathématiques, nous demandons aux élèves de faire beaucoup d'exercices d'application pour comprendre le cours. Sans exercices, ils ne peuvent pas comprendre. Et puis on n'aime pas (nous professeurs de mathématiques) que les élèves nous racontent les histoires. Ou bien on connaît ou bien on connaît pas, il n'y a pas de situation intermédiaire. C'est à cause de ça que les élèves trouvent qu'on est méchant. C'est pas vraiment le cas. Moi personnellement je suis pas un bourreau...comme les élèves le pensent... »

Les enseignants tiennent le même discours que les élèves sur leur intransigeance. Mais le discours des enseignants apportent un peu plus de lumière qui sert à justifier leur intransigeance. A travers l'énoncé, il y a l'apparition de deux notions importantes : le travail et la rigueur démonstrative. La familiarité avec les matières scientifiques exige de l'élève un surtravail, *i.e.* l'élève doit consacrer un temps suffisant aux exercices d'application se rapportant au cours. C'est à ce prix qu'il parvient à comprendre. Les matières scientifiques fondent leur spécificité à partir d'une logique qui leur est propre. Celle-ci procède par enchaînement logique qui se réfère aux formules, aux théorèmes et aux propriétés qui renvoient à un problème donné. Ainsi, ce que l'enseignant demande à l'élève est d'appuyer sa démonstration en se référant aux principes. Il revient donc à l'élève de se familiariser avec les théorèmes, propriétés et principes et de les restituer adéquatement lors de l'évaluation. A l'inverse, le non-respect de la logique entraîne la sanction de l'enseignant dans l'évaluation. Il semble alors que la rigueur dans la notation ne vient pas de la volonté délibérée de l'enseignant mais de la spécificité de la discipline qui exclut toute forme d'arrangement ou de négociation. Il reste cependant que les élèves vivent cette rigueur comme une violence scolaire comme on le lit au dépouillement de la question 9 et les tableaux qui vont suivre.

9.vos enseignants :

Comment trouvez-vous vos enseignants de mathématiques, physique et sciences naturelles au niveau de la notation

Tableau n°8 : dépouillement de la question 9

vos enseignants	Nb. cit.	Fréq.
Non-réponse	1	0,4%
très sévères	53	21,0%
sévères	160	63,5%
moins sévères	19	7,5%
souples	12	4,8%
très souples	7	2,8%
TOTAL OBS.	252	100%

Le dépouillement automatique de la question 9 du questionnaire donne quelques résultats intéressants. Le nombre de non- réponses (négligeables) n’empêche aucune interprétation pour un taux de réponses de 99.6%. Les jugements des élèves sur la manière de noter de leurs enseignants de matières scientifiques s’accorderaient dans leur majorité à reconnaître que ces derniers seraient sévères (63.5%) dans la notation. Le cinquième de l’échantillon va plus loin (21%) et affirme que les mêmes enseignants seraient trop sévères dans la notation. Le reste (15%) nie l’intransigeance des enseignants dans la notation. Nous retenons que les enseignants des matières scientifiques excelleraient plus dans la sévérité au niveau de la notation que dans la souplesse. Les deux tableaux qui suivent semblent appuyer cette hypothèse.

Tableau n°9 : Moyennes annuelles par matière de cinq classes de troisième : année scolaire 1999-2000

Matières	Moyennes
Orthographe+ questions	9.4/20
Elocution	11.7/20
Composition française	8.5/20
Anglais	9.3/20
Histoire géographie	10.5/20
Sciences naturelles	7.5/20
Science physique	6.8/20
Mathématiques	7.2/20
Latin	12.8/20
Espagnol	9.0/20
Allemand	9.7/20
Education physique et sportive	13.8/20

Source : les notes de cinq classes de troisième du Lycée d’Etat de l’Estuaire, du Lycée public de N’toum et du Collège secondaire de Mindoubé.

Le tableau ci-dessus, est construit à partir du recueil des moyennes annuelles matière par matière de cinq classes de troisième d’un effectif total de 278 élèves de trois établissements de notre univers d’enquête. Les moyennes ont été obtenues par la sommation des moyennes annuelles par matière afin de trouver la moyenne de classe. Deux types de troisième sont à distinguer : troisième moderne astreinte à deux langues vivantes et troisième classique, qui, en plus des deux langues vivantes, ajoute à son programme une troisième langue morte ou vivante. Sur les douze lignes représentant les matières, les cinq classes

obtiennent une moyenne générale dans quatre matières : éloquence, histoire-géographie, latin et éducation physique et sportive. A l’opposé, les matières dans lesquelles les cinq classes n’ont pas de moyenne sont : orthographe+ questions, composition française, anglais, sciences naturelles, science physique, mathématiques, espagnol et allemand. Malgré les sous-moyennes, certaines matières se rapprochent de la moyenne : orthographe+ questions, anglais, espagnol et allemand. En revanche, les notes qui s’éloignent le plus de la moyenne se rapportent aux mathématiques, sciences naturelles et à la science physique. On pourrait donc soutenir que les élèves travailleraient mieux dans les matières non-scientifiques que dans les matières scientifiques à en juger par les moyennes. Donc cette observation appuierait la sévérité des enseignants des matières scientifiques dans la notation. Mais de telles conclusions ont le mérite d’être comparés avec les données nationales. Dans cette perspective, la notation de différentes matières au baccalauréat de deux sessions sert d’étalon à cette comparaison.

Tableau n°10 : Moyenne par matière aux sessions du baccalauréat du second degré général (1996 et 1997. Centre de Libreville. (Ecrit premier groupe.)

Matières	Moyenne session 96	Moyenne session 97	Moyenne 96 et 97	Variation 96/97
Philosophie	7.4/20	6.4/20	6.9/20	- 1.0
Mathématiques	6.0/20	7.1/20	6.5/20	+ 1.1
Français	7.5/20	7.6/20	7.5/20	+ 0.1
Histoire-géographie	8.2/20	7.7/20	7.9/20	- 0.5
Langue vivante 1	8.1/20	8.7/20	8.4/20	+ 0.6
Langue vivante 2	9.6/20	10.4/20	10.0/20	+ 0.8
Langue vivante 3	12.2/20	11.4/20	11.8/20	- 0.8
Physique	8.2/20	7.2/20	7.7/20	- 1.0
Sciences naturelles	7.6/20	9.1/20	8.4/20	+ 1.5

Source : Office national du baccalauréat.

Le tableau n°10 réunit les moyennes par matières aux deux sessions du baccalauréat du second degré général des séries A, B, C, D. Les moyennes de l’économie ne sont pas rapportées en raison de ce qu’une seule série compose dans cette épreuve. Les deux dernières colonnes du tableau présentent respectivement les moyennes par matière calculées sur l’ensemble des deux sessions du baccalauréat et la variation entre les deux sessions. La plus petite moyenne de la session 96 du baccalauréat concerne l’épreuve de mathématiques. A l’inverse, la plus forte moyenne de la session 96 est attribuée à l’épreuve de langue vivante 3.

Le même constat s'applique à la session 97, mis à part l'épreuve de philosophie qui figure en dernière position dans le classement, talonnée d'ailleurs directement par l'épreuve de mathématiques. Sur l'ensemble des deux sessions, la moyenne en mathématiques reste la plus faible, alors que celles des deuxième et troisième langues vivantes atteignent dix et onze. La variation entre les deux sessions d'examen du baccalauréat ne donne pas une satisfaction. Si nous faisons la somme des moyennes par filière (scientifique et littéraire) pour avoir une idée sur les matières dans lesquelles les candidats ont le mieux travaillé pour les deux sessions d'examen, nous aboutissons à la conclusion que les candidats, toutes filières confondues, affichent de meilleurs résultats dans les matières littéraires.

Deux enseignements importants sont à tirer des comparaisons que nous venons d'effectuer. La première serait relative à un niveau d'étude insuffisant des élèves au regard des moyennes observées. Le faible niveau pourrait interpeller la pédagogie, *i.e.* les méthodes de transmission des connaissances scolaires, le niveau de formation et le recrutement des enseignants. La seconde observation fait dire que plus le niveau s'élève dans la hiérarchie scolaire plus l'évaluation des connaissances a tendance à se resserrer. Le système scolaire s'assimile à un appareil dont la fonction consiste en un filtrage interne assuré par l'évaluation des enseignants. L'évaluation mesure les performances des élèves, en même temps qu'elle donne une idée sur le rendement interne qui n'est que sa conséquence. Autrement dit, une liaison s'établit entre la valeur de l'évaluation et la réussite ou la sélection scolaire. La sévérité dans l'évaluation comme contrainte n'est-elle pas la préfiguration de la sélection scolaire comme autre contrainte du système scolaire gabonais ?

CHAPITRE 5
LA SELECTION SCOLAIRE

Section 1. La situation dans le primaire.

La sélection scolaire constitue une autre caractéristique du système scolaire gabonais et une contrainte. Les statistiques officielles s'intéressent beaucoup à l'échec scolaire dans le primaire où la question défraye la chronique. Les résultats d'enquête seront confrontés avec les données de la statistique nationale. Nous passerons en revue la situation de l'échec dans le primaire et le secondaire. La comparaison des taux d'échec par circonscription scolaire dans le primaire servira à relativiser l'hypothèse²¹⁰ qui corrèle l'échec aux effectifs pléthoriques. A cette hypothèse, nous proposons une autre qui se rapporte à la formation et au recrutement des enseignants du premier degré. Cette tentative s'appuie sur le contexte géographique et l'interférence entre personnalité des enseignants et contexte socio-économique. Nous nous servirons de certains indicateurs notamment ceux du rendement interne, de la rétention, de la durée et des pertes scolaires. La situation dans le secondaire permettra aussi de déconstruire un discours qui semble dédramatiser l'échec au secondaire.

La situation de l'échec préoccupe les politiques. On admet souvent que les élèves mettent plus de temps à l'école primaire qu'au secondaire. C'est une évidence dans la mesure où les exclusions n'existent pas à l'école primaire comme au secondaire où deux redoublements à un même cycle entraînent l'exclusion de l'élève. La loi portant organisation de l'enseignement au Gabon est aussi favorable à cette longue rétention scolaire par la prolongation de la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Avant tout commentaire et analyse, nous proposons d'abord l'observation des tableaux statistiques.

²¹⁰ C'est l'hypothèse que le corps enseignant par l'intermédiaire de ses corporations professionnelles avance depuis le début de la décennie 1990 dans leurs revendications. Cette hypothèse scotomise la problématique de la formation, les conditions de recrutement des enseignants et leurs motivations.

4 redoublement1

Combien de classes avez-vous redoublées à l'école primaire?

Tableau n°11 : dépouillement de la question 4

redoublement1	Nb. cit.	Fréq.
val = 0	99	39,3%
val = 1	34	13,5%
val = 2	82	32,5%
val = 3	27	10,7%
val = 4	8	3,2%
val = 5	1	0,4%
val = 6	1	0,4%
TOTAL OBS.	252	100%

Minimum = 0, Maximum = 6

Somme = 322

Moyenne = 1,3 Ecart-type = 1,2

La question 4 est à réponse ouverte numérique et ne suggère aucune réponse préformée. Il revenait donc à l'enquête de préciser le nombre de redoublement à l'école primaire. Les observations sont regroupées en 7 classes d'égale amplitude. Le dépouillement automatique a dégagé deux valeurs extrêmes : un minimum (0) et un maximum 6. Pour une moyenne de redoublement de 1.3, l'échantillon est sensiblement censé avoir repris une classe à l'école primaire. Pour tout l'échantillon, 39.3% connaissent un parcours scolaire normal dans le primaire contre 60.7% qui ont doublé au moins une fois et au plus six fois. A partir de la valeur 4, le nombre de citations décroît considérablement. A l'opposé, l'essentiel de redoublements se cristallise autour de la modale 2, ce qui pourrait signifier que les élèves reprennent en majorité entre 2 classes durant leur scolarité primaire. La question telle que posée ne renseigne pas sur les classes que les élèves doublent dans le primaire. Il a été plus facile d'avoir une idée sur le nombre de redoublement que de demander aux enquêtés de préciser les classes qu'ils ont doublées. Pour avoir l'information sur les classes où se cristallisent les redoublements dans le primaire, nous nous sommes résolu à recourir à la

statistique qui semblent ressortir que c'est en cours préparatoire d'initiation qu'il y a plus d'échec scolaire matérialisé par deux indicateurs : taux de redoublement et d'abandon.

1.1. Les taux d'échec plus importants en cours préparatoire1.

Tableau n°12 : Taux de promotion, de redoublement et d'abandon au primaire en 1987/1988, 1994/1995 et 1995/1996.

Années d'étude	Taux de promotion 1987-1988	Taux de promotion 1994-1995	Taux de promotion 1995-1996	Taux de redouble 1987-1988	Taux de redouble 1994-1995	Taux de redouble 1995-1996	Taux d'abandon 1987-1988	Taux d'abandon 1994-1995	Taux d'abandon 1995-1996
CP1	44.0	42.1	42.9	44.4	44.9	43.9	11.5	13.0	13.2
CP2	68.9	68.2	70.0	32.4	32.4	33.9	-1.3	-0.6	-3.9
CE1	57.2	53.2	55.0	35.2	36.8	37.3	7.6	10.0	7.7
CE2	73.6	68.3	69.3	23.6	27.1	26.1	2.9	4.6	4.7
CM1	92.1	61.8	63.0	23.7	29.6	29.8	-15.7	8.6	7.2
CM2	40.9	66.7	66.6	21.3	28.9	28.2	37.8	4.4	5.2

Source : Service de statistiques scolaires in L'état du système éducatif n°1, mai 1999.

Les trois périodes du tableau dégagent une évolution constante des taux de promotion en cours préparatoire1. Quelle que soit la période, les taux de promotion n'atteignent pas les 50% en cours préparatoire première année. Le second constat qui ressort admet l'hypothèse que les élèves du cours moyen1 affichent des taux de promotion encourageants sur l'ensemble des trois périodes, suivis par ceux du cours élémentaire2. Au bas de l'échelle figurent les cours préparatoire1 et élémentaire1. De tels résultats ne permettent pas de formuler une loi. Il convient donc d'examiner le second indicateur du tableau 12, c'est-à-dire le taux de redoublement.

Le taux de redoublement ne change pas la position du cours préparatoire1 qui recueille les taux de redoublement les plus élevés des trois périodes. Le taux de redoublement du cours élémentaire 2 occupe une position favorable comparée aux autres classes. La nouvelle échelle place en tête, parmi les classes qui ont un faible taux de redoublement, les cours élémentaire2 et moyen 2. Le cours moyen1 occupe la troisième position. Ce résultat reste à être confirmé ou infirmé par l'analyse du troisième indicateur, le taux d'abandon.

Le taux d'abandon confirme l'hypothèse du premier indicateur et contraste avec l'hypothèse du second indicateur qui place le cours moyen en seconde position derrière le cours élémentaire2 parmi les classes qui connaissent un faible taux de redoublement. La

troisième échelle classificatoire du taux d'abandon montre que les cours moyen² et préparatoire¹ recueillent les taux d'abandon les plus importants, cette remarque confirmerait en partie l'hypothèse que c'est aux classes charnières que se concentrent les plus forts taux d'échec scolaire. Le cours élémentaire² arrive en tête avec des meilleurs taux d'abandon faibles. L'autre observation importante concerne le cours préparatoire² qui enregistre des taux d'abandon négatifs sur les trois périodes. Il reste à expliquer les taux d'abandon négatifs en cours préparatoire².

La clarification que nous pouvons apporter à l'explication des taux d'abandon négatifs en cours préparatoire² nous renvoie d'abord à observer les effectifs globaux de l'enseignement primaire.

Tableau n°13 : Effectifs globaux de l'enseignement primaire par cours 1996-1997.

Cours	Effectifs
CP1	711999
CP2	43587
CE1	46660
CE2	33437
CM1	30315
CM2	25495
Total	250693

Source : Annuaire statistique de l'Education 1996-1997.

La pyramide scolaire veut que les effectifs décroissent au fur et à mesure que nous nous dirigeons vers le sommet qui marque la fin d'un cycle d'étude. Cependant, d'après le tableau des effectifs globaux du primaire, le cours élémentaire¹ totalise plus d'élèves que le cours préparatoire². Selon le raisonnement que nous avons déjà avancé, c'est l'inverse qui devrait se produire, c'est-à-dire qu'il y aurait plus d'élèves inscrits en cours préparatoire² qu'en cours élémentaire¹. Cette situation dénote le choix des familles qui, au lieu de confier directement leurs enfants à l'école primaire pour commencer le cours préparatoire¹, débutent dans les écoles préscolaires où la scolarité dure deux années. La troisième année, ils intègrent le cours élémentaire¹ et sont dispensés du cours préparatoire². L'autre faillite de la statistique nationale est qu'elle ne permet pas de révéler ce flux d'élèves qui va de l'école préscolaire à l'école primaire. La connaissance de ce flux aurait l'avantage de conforter ou d'invalider l'hypothèse souvent avancée par la connaissance spontanée que les élèves qui passent par l'école préscolaire ont de meilleurs résultats scolaires. Partiellement, cette hypothèse est démentie par l'observation des taux de promotion, de redoublement et d'abandon sur les trois

périodes du cours élémentaire¹ comparés à ceux du cours préparatoire². Le cours préparatoire² se positionne nettement mieux par rapport au cours élémentaire¹. Si les taux de redoublement sont importants en cours préparatoire¹ pour l'ensemble du Gabon, il convient de remarquer qu'ils se différencient suivant les circonscriptions scolaires du Gabon.

1.2. Inégalité des taux de redoublement en cours préparatoire¹ par circonscription scolaire.

Les taux d'échec en cours préparatoire première année font apparaître une inégalité suivant les circonscriptions scolaires nationales. Deux lectures sont proposées ici pour comprendre cette inégalité : une lecture qui met l'accent sur le ratio enseignant/enseignés et une lecture globale qui articule le contexte géographique, le contexte socio-économique et le recrutement des enseignants du primaire. La première lecture est démentie ici par l'analyse. La seconde nous paraît plus intéressante pour expliquer les taux de redoublement importants en cours élémentaire première année. Cette hypothèse est appuyée par la comparaison des effectifs scolaires par circonscription scolaire et des taux de redoublement par secteur.

Tableau n°14 : Pourcentage de redoublants au premier degré par année d'étude et par circonscription scolaire en 1996-1997

Circonscriptions scolaires	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Libreville centre	40.7	28.8	31.5	28.6	25.9	23.5	30.4
Libreville Est	43.6	26.3	31.2	23.1	28.9	27.6	31.2
Libreville Nord	20.3	21.6	20.5	17.1	20.4	14.6	19.4
Libreville Nord	42.4	30.0	35.7	24.1	29.5	24.5	32.3
Estuaire	40.0	25.3	30.9	19.8	23.2	27.1	30.4
Haut Ogooué	52.2	43.3	48.8	32.1	32.6	33.7	43.8
Moyen Ogooué	42.7	27.1	35.8	24.0	26.1	30.9	33.8
Ngounié Nord	53.3	38.4	43.9	26.8	33.6	37.4	42.0
Ngounié Sud	48.0	35.2	40.6	24.7	37.1	41.6	40.6
Nyanga	42.1	36.6	36.3	23.7	24.9	35.1	35.5
Ogooué Ivindo	36.9	28.1	30.9	23.0	20.8	28.3	30.8
Ogooué Lolo	53.0	38.7	44.8	26.6	36.0	39.9	43.1
Ogooué Maritime	44.8	35.3	42.1	30.6	29.9	27.5	36.8
Woleu Ntem Nord	49.2	31.7	39.7	23.9	27.3	41.6	38.5
Woleu Ntem Sud	47.7	33.0	36.1	27.5	28.3	39.9	38.0
Ensemble Gabon	44.4	32.2	36.7	25.8	28.4	27.3	34.9

Source : Annuaire scolaire 1996-1997.

D'après le tableau ci-dessus, les taux de redoublement en cours préparatoire se cristallisent dans les circonscriptions scolaires du Haut Ogooué (52.5%), de la N'gounié Nord

(53.3%), et de l'Ogooué Lolo (53.0%.) Ces taux régressent en cours préparatoire² avant de remonter en cours élémentaire¹. Pour l'ensemble des six cours, les taux de redoublement les plus importants sont enregistrés aussi dans les trois circonscriptions qui affichent les taux de redoublement les plus élevés en cours préparatoire¹. A l'opposé, Libreville (et ses six circonscriptions) connaît les taux de redoublement les moins élevés, comparés aux autres circonscriptions scolaires de l'intérieur du pays. Paradoxalement, Libreville compte plus d'élèves que d'autres circonscriptions scolaires du Gabon. C'est en effet à Libreville que la question des effectifs pléthoriques se pose avec acuité. Vraisemblablement, l'hypothèse que les effectifs pléthoriques expliquent l'échec scolaire, si nous nous limitons aux taux de redoublement, peut être relativisée ici bien que la situation des sur-effectifs soit récurrente. Nous allons conforter cette hypothèse par l'analyse du tableau ci-après.

Tableau n°15 : Nombre total d'élèves du primaire par année d'étude et par secteur en 1996-1997.

Secteurs scolaires	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Libreville	21656	16650	18103	14492	13105	10874	94880
Estuaire	3689	1940	1968	1330	1294	1065	11286
Haut Ogooué	9182	5495	5714	3582	3220	2489	29602
Moyen Ogooué	3466	1645	1797	1273	1039	914	10128
N'gounié	6690	3366	3678	2048	2238	1854	19874
Nyanga	3359	1758	1819	1170	1064	1023	10193
Ogooué Ivindo	4876	2150	2231	1363	1077	937	12634
Ogooué Lolo	4008	2081	2307	1366	1219	908	11889
Ogooué Maritime	6288	4691	5035	3896	3229	2466	25602
Woleu Ntem	8071	3811	4008	2917	2830	2965	24602
Ensemble Gabon	71199	43587	46660	30315	30315	25495	250693

Source : Annuaire statistique 1996-1997.

Sur le plan de la densité scolaire, Libreville, Haut Ogooué, et Woleu Ntem sont les secteurs qui regroupent plus d'élèves. Cependant, la densité scolaire n'établit pas une analogie sur les taux de redoublement. Pourtant, le secteur de l'Ogooué Lolo qui présente une densité

scolaire moins importante que les autres se caractérise par le second taux de redoublement national après celui du Haut Ogooué. De même, le secteur du Moyen Ogooué qui totalise moins d'élèves que tous les secteurs ne présente pas le taux de redoublement le moins élevé. Expliquer la différence des taux de redoublement entre provinces par les sur-effectifs par classes ne semble donc pas entièrement satisfaisant dans l'ensemble. Il convient en effet de s'interroger sur la formation, le recrutement des enseignants et leur condition de vie, en somme sur le contexte social. Ici, l'analyse du système d'action concret se révèle particulièrement fructueuse parce qu'elle permet de saisir au travers des élèves la personnalité de l'enseignant. Elle réactualise le passé de l'acteur. Elle révèle les souvenirs d'un passé fâcheux de l'acteur qui pèsent sur son avenir. Elle nous invite à comprendre grâce à l'élève les conditions de l'enseignant et ses motivations. L'analyse du système d'action concret impose donc un regard global de la société.

Bertille

Etablissement : Lycée Public de Ntoun

Profession du père : électricien

Profession de la mère : puéricultrice.

« ...Ce que je voyais au CP1 (hochement de la tête en signe de désapprobation)... Vraiment c'est quand même un désordre dans mon pays. On n'est pas sérieux hein ! (Rire.) Ah ! ...J'ai fréquenté, moi qui parle là, l'école du village. Non ! C'est pas vrai... Le maître qui m'enseignait (surprise)...au CP1...C'est un vrai cas. On sait même pas si c'est un vrai maître. Il faisait quoi ? Rien. Vraiment rien. Il venait pas en classe. On était tout le temps dehors. Lui, le bon monsieur pêchait son poisson, tuait le gibier pour nourrir sa famille. On n'apprenait pas...Peut-être il venait trois fois par mois en classe et puis il nous disait de lui apporter le manioc, le bois pour sa femme parce qu'on ne voulait pas le payer... »

Cet extrait est singulier dans son genre et ne saurait faire l'objet d'une extrapolation. Le plus important, ce nous semble, est la qualité et la richesse des thèmes qu'il dégage. La séquence alterne l'abattement et l'humour. L'expression qui rend compte de ces états d'esprit est lapidaire et ne cesse de se poser des questions. Toute l'expression traduit la déception et les plaintes du locuteur matérialisées par l'évocation d'un passé qui le marque et porte encore des stigmates. Ce passé justifie une virulence expressive dans la description de son maître en cours préparatoire¹. Cette description intéresse le village, la négation de la reconnaissance de la compétence d'un instituteur, la situation sociale de ce dernier. On peut regrouper ces centres d'intérêts en deux thèmes centraux : le contexte géographique (le village) et la

situation socio-économique de recrutement des enseignants. C'est à l'intersection de ces deux contextes que nous pouvons saisir le profil et le degré de motivation de l'enseignant.

1.3. Contexte géographique et socio-économique, motivations des enseignants du primaire et redoublement.

La politique de l'expansion scolaire qui se manifeste par l'augmentation des effectifs scolarisés a exigé le recrutement des enseignants. Tous les enseignants dont il s'agit n'ont pas le même grade. On retrouve des instituteurs principaux, des instituteurs adjoints, des moniteurs principaux et adjoints. Les Collèges d'enseignement normaux formaient les instituteurs principaux, alors que les Centres de formation des instituteurs assuraient la formation des instituteurs adjoints. En dépit de l'existence de ces deux structures de formation, l'expansion scolaire ponctuée par une forte demande a toujours nécessité un besoin de recrutement. Dans l'arrière pays (et même à Libreville), pour faire face à la carence des enseignants, gouverneurs, préfets, présidents des Assemblées départementales ont souvent procédé au recrutement des moniteurs principaux et adjoints sur la base d'un certificat d'étude primaire élémentaire sanctionnant la fin de la scolarité du premier degré ou d'un brevet d'étude du premier cycle.

Dans les écoles de village à cycle complet, il y a souvent moins de six enseignants dans une école. Le rare instituteur ou moniteur se voit confier deux à trois classes. La pratique des doubles vacances²¹¹ peut évidemment avoir des conséquences sur le rendement scolaire dans la mesure où l'enseignant ne trouve plus de motivation d'une part, la masse horaire journalière et hebdomadaire normale qui revient à chaque classe subit un morcellement, d'autre part. La surcharge de l'enseignant pourrait certainement avoir des incidences sur sa motivation en brillant par un absentéisme. Ce système à plusieurs vacances a vraisemblablement pour conséquence l'inachèvement des programmes. Les taux redoublement montrent que les élèves doublent moins à Libreville qu'à l'intérieur du pays. Si le redoublement peut s'expliquer par la politique de recrutement d'un personnel enseignant peu qualifié et le système à plusieurs vacances dans les villages et la perte de motivation de l'enseignant, il est aussi important de mettre en évidence que le contexte socio-économique lui-même avive la démotivation de l'enseignant de l'arrière- pays.

²¹¹ La pratique des doubles vacances consiste pour un enseignant à prendre en charge deux ou plusieurs classes dans les zones rurales en raison de l'absence des enseignants. Malgré les efforts des pouvoirs qui visent à doter l'ensemble du territoire national des enseignants, la pratique de la double vacation reste encore effective au Gabon dans les zones rurales.

Nous avons déjà exposé sur le contexte économique et financier que traverse le Gabon depuis plus d'une décennie. Cependant ce discours orthodoxe qui engrenait le social dans la logique économique fera l'objet de critique visant à revoir son contenu sur le plan social en l'occurrence.

Par la prise en compte de la dimension sociale de l'ajustement²¹², il faut entendre la protection de certains secteurs sociaux déjà enclins à de difficultés dont l'éducation. Une décennie après la Conférence de Jomtien qui enjoint aux gouvernements d'assurer une éducation de base pour tous, le Sommet tenu à Dakar en avril 2000 lui emboîte le pas et estime que les gouvernements ne devraient pas lésiner sur les efforts à accomplir pour rendre concret l'objectif d'une éducation pour tous. Cet objectif exige entre autres, le recrutement des enseignants du primaire. Le gouvernement gabonais va suivre à la lettre ces recommandations des agences internationales.

Le gouvernement gabonais poussé par la volonté d'une scolarisation pour tous et les pressions sociales notamment syndicales s'active, au tant que faire se peut, depuis la dernière décennie à répondre à la demande scolaire par la construction de nouvelles salles de classes et le recrutement des enseignants du primaire. Outre la formation des instituteurs de niveau bac assurée par les écoles d'instituteurs de Franceville et Libreville, le gouvernement a recruté 1200 enseignants de niveau brevet d'étude du premier cycle²¹³ (BEPC) en 1997. Après une formation étriquée de moins de trois mois, les 1200 nouvelles recrues ont été affectées dans les écoles pour exercer le métier d'enseignant. La politique de recrutement des enseignants du primaire présente des avantages et des inconvénients tangibles.

Le recrutement massif des enseignants vise à réduire les ratios enseignant/enseignés et le nombre d'élèves par salle de classe. Il s'agit aussi de promouvoir la carrière d'enseignant par l'attribution de postes budgétaires et d'autres avantages. Le métier d'enseignant devient ainsi valorisé et se présente aujourd'hui comme l'unique ouverture qui permet de contourner la fatidique épreuve de chômage qui bat son plein dans les autres secteurs d'activité.

Cependant, entre le recrutement et l'attribution de postes budgétaires (qui donne lieu aux prestations salariales), il faut souvent attendre des mois, sinon des années durant. Les enseignants affectés dans l'arrière-pays, loin de leurs familles respectives, à l'attente d'un poste budgétaire rencontrent des difficultés de logement, de transport et de ration quotidienne.

²¹² UNESCO, *Congrès international de Mexico 1990. Rapport général*, Paris, 1991, p. 26-29.

²¹³ Gabon -Education, Trimestriel de l'Education nationale, n° 1, juin/-août 1998, p. 1.

Cette situation n'a guère changé et persiste.²¹⁴ Comment un enseignant peut-il produire un rendement efficace s'il n'a ni salaire, ni logement, ni ration quotidienne ? L'absence de ce minimum n'expliquerait-il pas l'absentéisme notoire des enseignants des villages condamnés à quémander auprès des parents d'élèves ? Si la politique de promotion de la carrière d'enseignant est incapable de s'assumer en raison des vicissitudes et des caprices économiques, il ne demeure pas moins que c'est d'abord la fonction d'enseignant qui est mise sur la sellette, c'est-à-dire, hormis le fait que la volonté politique se heurte à certaines difficultés, la motivation de l'enseignant mérite d'être mise en lumière.

Le monde évolue et avec lui les nouvelles fonctions sociales dont celle de l'enseignant. De l'antiquité à nos jours, la fonction d'enseignant a changé. La fonction d'enseignant moderne ne se limite plus à la seule transmission des connaissances, il cumule plusieurs rôles, animateur, sensibilisateur, médecin, etc.²¹⁵ L'enseignant moderne doit aider les élèves à sortir des difficultés qui sont les leurs de façon à faciliter leur développement individuel. Pour revêtir ces qualités, il importe de s'interroger sur les sources de motivation, c'est-à-dire ce qui pousse les individus à devenir enseignants.

Pour la psychologie classique, il y a lieu de tenir compte du facteur d'identification par lequel le maître incarne une personnalité qui attire l'élève à être comme lui. Tout ce que le maître fait influence l'élève à devenir comme son maître un jour. Dans une autre perspective, une approche définit deux types de motivation, l'amour tourné vers l'enfant et le savoir²¹⁶. D'autres auteurs privilégient les facteurs individuels notamment la personnalité de l'enseignant et les facteurs externes qui comprennent les mécanismes de sélection et les débouchés professionnels.²¹⁷ Ce débat théorique, loin d'être tranché définitivement est à replacer dans un contexte donné. Les difficultés générées par les sociétés modernes laissent quasiment irrésolue la question de la motivation dans le recrutement des enseignants dont certains auteurs n'hésitent pas à s'interroger si la motivation existe encore. Il semble que le dernier facteur de motivation dégagé par Morrison et Mac Intyre reste le principal, c'est-à-dire celui qui commande le recrutement des enseignants comme nous l'avons vu dans un contexte difficile. En effet le contexte socio-économique du Gabon autoriserait à penser que le facteur relatif à la sélection et au débouché professionnel constitue la motivation à devenir

²¹⁴ Le SENA (Syndicat de l'Education nationale) a observé trois semaines de grève en janvier 2003 pour que la situation de l'enseignant trouve des satisfactions, notamment l'attribution des postes budgétaires.

²¹⁵ M. Debesse, G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques. Fonction et formation des enseignants*. Tome 7, Paris, PUF, 1978, p. 23 et sqs.

²¹⁶ R. Coussinet, *La formation de l'éducateur*, Paris, PUF, 1952.

²¹⁷ A. Morrison, D. Mac Intyre, *Profession : enseignant. Une psychosociologie de l'enseignant*, Paris, A. Colin, 1975.

enseignant et cela au mépris de l'amour de ce métier. Les enseignants dénués de motivation, souvent victimes éjectées du système scolaire et voyant l'horizon des possibles se rétrécir n'ont pas d'autres choix que d'aller enseigner. Les enseignants sans motivation renforceront la sélection par l'échec dans le système scolaire gabonais. Tout ceci contribue à l'inefficacité de l'enseignement primaire comme nous allons le voir avec certains indicateurs de durée et de rétention.

1.4. L'inefficacité de l'enseignement primaire.

Le suivi d'une cohorte d'élèves inscrits en cours préparatoire¹ en 1994 jusqu'en cours moyen 2 révèle particulièrement que le système scolaire est très sélectif et a un coefficient d'efficacité nettement inférieur à la norme. Les tableaux ci-dessous l'éclairent suffisamment.

Tableau n°16 : Nombre d'abandon sur 1000 élèves par année d'étude

Sexes	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Garçons	315	60	188	72	89	58
Filles	294	54	168	83	100	59
Total	305	57	178	78	94	59

Source : Service de statistiques scolaires.

Tableau n°17 : Nombre de survies scolaires sur 1000 inscrits au départ par année d'étude.

Sexes	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Garçons	685	625	437	365	277	218
Filles	706	652	484	401	300	241
Total	695	639	460	383	288	229

Source : Service statistique.

Les observations ci-dessus ne contrastent pas avec les conclusions que nous avons tirées *supra* relatives aux taux de promotion, de redoublement et d'abandon. Le taux d'abandon est très important en cours préparatoire 1 (30.5%) et en cours élémentaire 1 (17.8%). Pour ceux qui restent après l'abandon en cours préparatoire 1, il n'est pas évident qu'ils iront jusqu'à la fin du cycle, c'est-à-dire en cours moyen 2. Les effectifs décroissent à mesure qu'on arrive en cours moyen 2. Contrairement à l'inégalité de sexes, on remarque sur les tableaux que les filles abandonnent moins que les garçons jusqu'en cours élémentaires¹. A

la fin du cycle, les filles sont aussi plus représentées et plus reçues en sixième que les garçons. Pour une cohorte de 1000 inscrits au départ en cours préparatoire 1, 22.9% arrivent en cours moyen et sont reçus en sixième. Pour les reçus en sixième, tous n'ont pas connu un parcours identique. Le tableau ci-après montre le nombre d'années mis pour être reçu en classe de sixième.

Tableau n°18 : Les reçus en sixième par nombre d'années d'étude passé dans le primaire.

Année	Garçons	Filles	Total
1999	40	46	43
2000	81	91	86
2001	97	104	100

Source : Service statistique.

Nous allons déterminer la durée d'étude des reçus en sixième. On a observé plus haut que sur 1000 inscrits au départ, 229 seulement arrivent à la fin du cycle et passent en classe de sixième. Mais pour arriver en sixième, les 229 élèves n'ont pas utilisé les mêmes ressources, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas mis le même nombre d'années.

- En 1999, 43 élèves ont fait un parcours normal du CP1 en cours moyen 2 et consacré six années d'étude,
- en 2000, 86 élèves sont admis en sixième, après avoir doublé une fois, soit 8.6%,
- en 2001, 100 élèves arrivent en sixième après deux redoublements.

La détermination de la durée nous conduit à utiliser un indicateur : le nombre d'années - élèves. En effet, un élève qui suit une année d'étude utilise des ressources équivalentes à une année-élève. Pour déterminer cet indicateur, nous multiplions le nombre d'années mises pour être reçu en classe de sixième par le nombre d'élèves :

- $43 \times 6 = 258$ années-élèves
- $86 \times 7 = 602$ années-élèves
- $100 \times 8 = 800$ années-élèves.

Le total d'années-élèves utilisé par les reçus est : $258 + 602 + 800 = 1660$ années-élèves. La durée moyenne des études pour les reçus en classe de sixième est : $1660 / 229 = 7.3$ années. Dans une situation normale les élèves mettraient six années pour arriver en classe de sixième. système normal, ce ratio est égal à 1. Le coefficient d'efficacité se calcule en faisant le rapport entre la norme (1) et le taux de perte (3.5), on obtient un coefficient d'efficacité de

$1/3.5=0.285$, soit 28.5%. Ainsi, l'enseignement primaire au Gabon serait efficace à 28.5% de son niveau. Ces résultats confirment l'inquiétude des politiques et des acteurs de l'éducation sur la gravité des déperditions scolaires dans le primaire. Mais en même temps on croit épargner l'enseignement secondaire des déperditions scolaires.²¹⁸ Les quelques indicateurs que nous examinerons pour l'enseignement secondaire démentent l'hypothèse que la situation de l'échec scolaire y serait moins dramatique.

²¹⁸ Direction générale des Enseignements et de la pédagogie, *Réflexion sur l'échec scolaire*, Libreville, 1996.

Section 2. La situation dans le secondaire.

Nous avons déjà souligné le problème des statistiques scolaires. Mais ce dernier est plus accentué au niveau des statistiques concernant l'enseignement secondaire en raison d'un manque de contrôle des flux scolaires et des erreurs qu'elles peuvent générer. En effet, le nomadisme des élèves, aidé par l'absence d'un dossier scolaire et d'un fichier national d'identification et de suivi, favorise l'errance scolaire d'un établissement à un autre. Les inscriptions clandestines orchestrées par les chefs d'établissement et leurs adjoints au préjudice des ordonnances et arrêtés ministériels²¹⁹ seraient à l'origine de ces difficultés. Pour toutes ces raisons, nous nous contenterons des taux de redoublement, de réussite au baccalauréat et d'une étude d'une cohorte d'élèves du Lycée d'Etat que nous avons suivie les itinéraires scolaires.

2.1 Les taux de redoublement.

5.redoublement2

Combien de classes avez-vous redoublées depuis que vous êtes au secondaire?

Tableau n°19 : dépouillement de la question 5

redoublement2	Nb. cit.	Fréq.
val = 0	156	61,9%
val = 1	53	21,0%
val = 2	37	14,7%
val = 3	6	2,4%
TOTAL OBS.	252	100%

Minimum = 0, Maximum = 3

Somme = 145

Moyenne = 0,6 Ecart-type = 0,8

²¹⁹ Arrêté n° 0/43/ MENCN portant réorganisation de la commission ministérielle des transferts et des exclusions des élèves des établissements scolaires.

Arrêté n° 0/44/ MENCN portant modification de la procédure de traitement des transferts d'élèves des établissements scolaires du second degré public et privé.

La question est à réponse ouverte numérique. Les observations sont regroupées en 4 classes d'égale amplitude.

La question 5 veut saisir le nombre de redoublement par élève de la classe de sixième à celle de troisième. Comparée à la question 4 (nombre de redoublement dans le primaire), il semble que les élèves doublent moins dans le secondaire que dans le primaire. En effet, les valeurs minima et maxima sont comprises entre 0 et 3 ; c'est -à-dire que de la sixième en troisième les élèves ont doublé au plus trois classes. Une bonne majorité (61.9%) ferait un parcours de la classe de sixième en classe de troisième sans avoir repris de classe. Pour l'ensemble du groupe, la moyenne est de 0.6 redoublement. En descendant le tableau, les valeurs ont tendance à décroître progressivement. A partir de ces données, nous pouvons faire l'hypothèse que jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves connaîtraient un parcours scolaire moins pénible avec très peu de redoublement comparativement au second cycle qui vient tout changer. La vérification de cette hypothèse passe par l'analyse des statistiques nationales.

2.2. Le second cycle plus sélectif que le premier cycle.

Tableau n°20 : Pourcentages de redoublants dans le secondaire pour quatre périodes.

Année d'étude	1988/1989	1994/1995	1995/1996	1996/1997
6è	30.6	22.9	20.4	24.9
5è	32.9	24.0	20.9	24.9
4è	28.4	24.9	22.2	23.5
3è	30.6	26.2	23.6	26.6
2 ^{nde}	N.D	25.9	25.9	23.3
1 ^{ère}	N.D	28.2	28.3	25.4
Terminale	N.D	39.9	33.4	31.5
Total	30.7	25.6	23.0	25.2

Source : Service statistique

De peur de nous induire en erreur, les données relatives aux pourcentages de redoublants du secondaire contenues sur le tableau ci-dessus exigent une manipulation circonspecte en raison de la rupture que nous avons tenue à signaler dans le chapitre méthodologique. Les taux de redoublement sont plus importants pour l'année scolaire 1988/1989 pour le premier cycle dans les classes de sixième et de cinquième. Le taux de

redoublement en sixième diminue de 1994/1995 à 1995/1996 avant de remonter en 1996/1997. Ceux de la classe de cinquième suivent la même évolution que celle de la classe de sixième. Il en est de même pour les autres années d'étude du premier cycle. Pour les quatre classes du premier cycle sur les trois périodes, il y a une évolution en dents de scie des taux moyens de redoublement par année. Si nous considérons les trois dernières périodes (94/95, 95/96, 96/97) nous constatons, en faisant les moyennes, que les élèves doublent moins en classe de sixième (22.7%) que dans les autres classes du premier cycle (23.2%) en cinquième, (23.5%) en quatrième et (25.5%) en troisième. C'est en effet en classe de troisième que la sélection opérée par le système scolaire commence à devenir rude.

Les données du second cycle ne sont point connues pour l'année 1988/1989. Les taux de redoublement en classe de seconde se stabilisent sur les deux périodes 1994/1995 et 1995/1996 avant d'amorcer une chute en 1996/1997. Il en va de même des classes de première et terminale. Comme dans le premier cycle, les taux de redoublement dans le second cycle augmentent progressivement de la seconde en terminale. A l'opposé des taux moyens de redoublement par année du premier cycle qui évoluent en dents de scie sur les trois périodes, ceux du second cycle diminuent progressivement de 1994/1995 à 1996/1997. Sur les trois classes qui composent le second cycle, nous remarquons que les élèves doublent moins en classe de seconde sur les trois périodes que dans les classes de première et de terminale. D'une manière générale, les écarts de taux de redoublement dans le premier cycle sont moins consistants (en prenant les valeurs des taux extrêmes moyens par année d'étude sur les trois périodes dans le premier cycle, on obtient un écart de 2.8 points) que ceux du second cycle (en procédant de la même façon, cet écart donne 9.9 points) soit une différence de 7.1 points. Sur les sept années d'étude que compte l'enseignement secondaire, la classe de terminale est celle qui a des taux de redoublement les plus importants. En classe de terminale, les élèves passent l'examen du baccalauréat à l'issue duquel ils sont appelés soit à doubler, soit à continuer les études dans les universités ou grandes écoles, soit à abandonner. Pour étayer que la classe de terminale enregistre les taux de redoublement plus importants au secondaire, nous allons nous appuyer sur la statistique du baccalauréat.

Tableau n°21 : Evolution des effectifs inscrits, recus et des taux de recus au baccalauréat du second degré général de 1987 à 1996²²⁰ :

Années	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Inscrits	1679	1800	2013	2116	2352	2640	3027	3750	4373	4832
Admis	547	601	709	829	757	1352	1015	1043	1548	1634
Taux d'admis	32.6	33.3	35.2	39.2	32.2	51.2	33.5	27.8	35.4	33.8

Source : Office national du Baccalauréat.

En une décennie, les effectifs inscrits²²¹ au baccalauréat du second degré général ont été multiplié pratiquement par 3. Les taux d'admission quant à eux suivent une évolution en dents de scie. De 1987 à 1990, nous constatons une évolution notable des taux d'admission au baccalauréat. C'est en 1991 que nous notons une chute des taux d'admission au baccalauréat avant de remonter extraordinairement à 51.2% en 1992. L'année 1992 est exceptionnelle dans l'organisation du baccalauréat en terre gabonaise. Cette même année connaît un climat social délétère et perturbateur avec notamment des mouvements de grèves générales illimitées. Après cinq mois de grève des enseignants, estompée par la tragédie du 23 mars 1992 qui a coûté la vie à une jeune institutrice suite aux affrontements entre forces de l'ordre et enseignants grévistes, le spectre d'une année invalidée planant de plus en plus, pour atténuer les tensions sociales, les politiques ont décidé de l'organisation du baccalauréat en deux sessions.

Sur l'ensemble de la décennie, nous lisons un taux moyen d'admission de 35.4% au baccalauréat. Ainsi, que deviennent-les autres? Les statistiques officielles ne nous renseignent pas sur cette interrogation. Ainsi, nous allons nous reporter à un indicateur de participation et d'accès à l'enseignement qui nous aidera à tirer quelques enseignements pour l'enseignement secondaire et à y répondre.

²²⁰ L'Office national du baccalauréat dispose de son fichier et de sa logistique qui lui permettent de donner les tendances annuelles de l'organisation du baccalauréat en terre gabonaise chaque année.

Tableau n°22 : Les indicateurs de participation et d'accès à la scolarisation de 1994 à 1997.

Indicateurs	1994/1995	1995/1996	1996/1997
Taux brut de scolarisation primaire ²²²	149.6%	148.7%	149.5%
Taux brut de scolarisation secondaire	41.0%	47.3%	48.5%

Source : Etat du système éducatif.

Le taux brut de scolarisation est un indicateur qui renseigne sur la participation et l'accès à l'enseignement. Mais ce taux s'applique à des classes d'âge scolarisable, c'est-à-dire à chaque groupe d'âge et à chaque niveau d'étude correspond un taux de scolarisation brut. Pour un système qui assure une scolarisation pour tous, ce taux se situerait à 100%. Les taux bruts de scolarisation du primaire qui dépassent les 100% renvoient à l'intégration dans le système scolaire des élèves ayant moins de six ans et aux retards scolaires accusés par les élèves de telle façon qu'on est en présence d'élèves ayant un âge plus élevé par rapport aux groupes d'âge scolarisables.

Les taux bruts de scolarisation n'atteignent pas 50% dans le secondaire pour un pays qui se vante d'assurer une scolarisation pour tous. Nous pouvons, à la lumière des taux de scolarisation bruts du secondaire esquisser deux conclusions. D'une part, les faibles taux de scolarisation bruts du secondaire signifieraient que les élèves abandonnent massivement le système scolaire. D'autre part, la seconde conclusion va dans le sens de la déconstruction d'un discours dithyrambique des politiques²²³ qui présentent le Gabon comme le pays qui atteint des taux de scolarisation de 100%, mais en occulte les déperditions. En raison de l'absence de statistiques, nous avons été conduit à suivre l'itinéraire scolaire d'un groupe d'élèves de la classe de sixième en terminale du Lycée d'Etat de l'Estuaire. Les résultats de

²²¹ Nous avons recueilli des tableaux plus complets qui sont dans les annexes.

²²² Nous tenons à préciser que les taux de scolarisation bruts du primaire ne reflètent pas la réalité. Ce taux prend en compte l'âge et le niveau scolaire des élève, c'est-à-dire qu'il établit un appariement entre ces deux variables. Les taux de scolarisation avoisinant les 150% signifient d'une part que les élèves sont plus âgés et ne sont pas dans les niveaux scolaires qui correspondent à leur âge, et d'autre part que plusieurs élèves arrivent dans le primaire précocement, c'est-à-dire avant l'âge de six ans.

²²³ Discours du président de la République du 16 août 2000 paru dans *l'Union du mardi*, 22 août 2000, 24^e année, n° 7383.

cette étude longitudinale confirment les déperditions importantes dans l'enseignement secondaire.

Nous avons suivi une cohorte d'élèves entrés en classe de sixième en 1989/1990 au Lycée d'Etat de l'Estuaire et voulions savoir combien d'entre eux achèvent leur cursus qui est sanctionné par le baccalauréat. La méthode d'investigation a consisté à sélectionner un groupe de 100 élèves dont nous disposions les informations sur leur parcours scolaire qui résidaient à Libreville . A l'office national du baccalauréat, nous avons vérifié à partir de la fin de la septième année, *i.e.* l'année 1996 si certains élèves de la cohorte étaient déjà bacheliers. Pour une étude en cohorte, nous sommes parti sur la base d'une hypothèse de trois redoublements. Mais généralement on autorise deux redoublements tout au long du cursus. Nous avons consigné toutes les informations du parcours scolaire des 100 élèves dans un tableau de survie scolaire. Le taux de survie scolaire permet de connaître pour une cohorte d'élèves donnée, le taux de ceux qui restent dans le système scolaire après les abandons. Le taux de survie comprend notamment les taux de promotions et d'échec tout en restant dans le système scolaire.

Tableau n°23 : Taux de survie scolaire d'une cohorte de 100 élèves entrés en classe de sixième en 1989/1990 au Lycée d'Etat de l'Estuaire.

Sexes	6è	5è	4è	3è	2 nd e	1 ^{er} e	Terminale
Garçons	100	91	81	75	49	45	43
Filles	100	95	89	78	43	35	33
Total	100	93	85	76	46	40	38

Source : Tableau construit sur la base des informations que nous avons recueillies sur les élèves composant la cohorte.

D'après notre tableau, sur les 100 élèves de départ inscrits en sixième, 93 terminent leur année de sixième tandis que 7 d'entre eux abandonnent. Plus l'on va vers le sommet du système plus le nombre d'élèves décroît considérablement dans la pyramide scolaire dont le sommet est pointu. Jusqu'en classe de troisième nous voyons que plus de la moitié de la

cohorte est encore scolarisée. Mais à partir de la seconde et ce jusqu'en terminale, la cohorte compte moins de 50 élèves.

Au niveau des sexes, le parcours scolaire n'est pas identique. En effet, de la classe de sixième en troisième, le taux de survie des filles est plus important que celui des garçons. Nous pouvons donc conclure que les filles abandonneraient moins que leurs collègues garçons. Leurs résultats scolaires jusqu'en classe de troisième sont nettement meilleurs que ceux des garçons. C'est en classe de seconde que les effectifs des filles commencent à régresser. Lorsqu'elles arrivent en seconde, toutes ne sont pas sûres d'atteindre la classe de terminale. A l'opposé, c'est en classe de première que les garçons affirment leur suprématie. La plupart des garçons arrivant en classe de première continuent jusqu'en terminale. Les écarts de taux de survie scolaire demeurent cependant entre les classes.

En établissant les différences entre les classes qui précèdent et celles qui suivent, nous constatons que les écarts entre classes ne sont pas analogues. La classe de troisième reste la dernière qui concentre un taux de survie supérieur à 50%. L'écart entre la seconde et la classe de troisième est plus prononcé que tous les autres pour les deux sexes. C'est en classe de troisième que se profile le début de la sélection scolaire au niveau du secondaire. Une fois en seconde, les taux de survie scolaire ont quasiment tendance à se stabiliser jusqu'à la fin du cycle qu'est la classe de terminale.

A la fin du cycle, il y a 38% de survie scolaire, c'est-à-dire 38 élèves sur 100 au départ qui arrivent en terminale et obtiennent leur baccalauréat après dix ans de scolarité au plus et sept ans de scolarité au moins.

Un parcours normal aurait utilisé 266 années-élèves pour terminer le cycle et 7 années scolaires. Cependant, les reçus totalisent 321 années-élèves et 34 années scolaires. Le ratio de perte est alors égal à $34/7=4.8$. Le coefficient d'efficacité est $1/4.8= 20.8$. Les 100 élèves produisent un coefficient d'efficacité de 20.8%. Ce résultat ne peut pas faire l'objet de généralisation mais il donne une idée d'ensemble de ce qu'est le système et confirme l'hypothèse d'une sur-sélection par le haut du système.

Les taux de redoublement dans le système scolaire Gabonais renforcent l'idée que l'école joue un rôle de régulateur social. Derrière la pseudo démocratisation, le système éducatif Gabonais se caractérise par sa fonction sélective. La comparaison des taux de redoublement de quelques pays africains montre que le Gabon arrive en tête. L'analyse qui suit soutient cette hypothèse grâce aux statistiques internationales

2.3. Les taux de redoublement plus importants au Gabon que partout en Afrique.

La comparaison que nous établissons ici se fonde sur la sélection de neuf pays d'expression française de l'Afrique Occidentale et Centrale. Ce choix se justifie par les raisons historiques. En effet, ces neuf pays en commun la langue française ; ils ont aussi une histoire similaire, celle de la colonisation française. Les systèmes scolaires mis en place dans ces pays après leur indépendance sont calqués sur celui de l'ancienne Métropole. Quatre années intéressent cette comparaison : 1985, 1995, 1990 et 1996.

Tableau n°24 : taux de redoublement par pays 1985-1995

Pays	Année 1985	Année 1995
Benin	27%	25%
Burkina -Faso	16%	16%
Congo Brazzaville	30%	33%
Côte d'Ivoire	28%	27%
Gabon	36%	39%
Mali	30%	28%
Niger	15%	16%
Sénégal	16%	14%
Togo	35%	39%

Source : UNESCO, *Rapport sur l'Education. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*, Paris, 1998.

Les taux de redoublement par pays utilisés par l'UNESCO sur le tableau ci-dessus ne définissent pas le secteur d'enseignement concerné. Les taux présentés sur ce tableau sont obtenus à partir d'une sommation des différents secteurs d'enseignement par pays.

En 1985 sur l'ensemble des neufs pays, le taux de redoublement le plus faible correspond à celui du Niger, soit 15%. Ceux du Burkina- Faso et du Sénégal arrivent en deuxième position ex æquo derrière celui du Niger. Inversement, le taux de redoublement du Gabon est le plus élevé, soit 36%. Vingt et un points (21) séparent le Gabon du Niger. Cet écart est très considérable.

En 1995, soit une décennie après. Le Sénégal prend la tête des pays qui ont un faible taux de redoublement, soit 14%. Il est secondé par le Niger et le Burkina- Faso, soit 16%

chacun. Comparativement à l'année 1985, nous constatons que les trois pays (Niger, Sénégal et Burkina- Faso) connaissent quasiment les taux de redoublement constants. D'autres pays comme le Benin, la Côte d'Ivoire, le Mali et le Togo voient leur taux de redoublement régresser après une décennie. Le Togo reste le pays qui voit son taux de redoublement perdre onze (11) points en dix ans, donc il y a eu une amélioration. Le Congo et le Gabon connaissent une progression de trois points. En 1995, le Gabon est toujours considéré comme le pays qui enregistre le taux de redoublement le plus élevé des neuf pays. La seconde période semble également confirmer les classements précédents.

Tableau n°25 : taux de redoublement par pays 1990-1996.

Pays	Année 1990	Année 1996
Benin	21%	25%
Burkina- Faso	18%	16%
Congo Brazzaville	37%	33%
Côte d'Ivoire	24%	24%
Gabon	33%	35%
Mali	27%	18%
Niger	14%	14%
Sénégal	16%	13%
Togo	36%	24%

Source : UNESCO, *Rapport Mondial sur l'Éducation. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*, Paris, 2000.

En 1990, les trois pays (Niger, Sénégal et Burkina Faso) présentent toujours des taux de redoublement scolaire les plus faibles de l'ensemble des neuf pays. Le taux de redoublement du Niger qui se situe à 14% en 1990 est légèrement en baisse par rapport à l'année 1985, soit une régression de 1%. Celui du Sénégal est resté le même pendant les deux périodes, c'est-à-dire à 16% en 1995 et 1990. Quant à celui du Burkina Faso, il progresse de deux points en 1990 par rapport à l'année 1985. Au bas du tableau, le Congo, le Gabon et le Togo ont les taux de redoublement les plus élevés en 1990, soit respectivement 37%, 33% et 36%. La situation du Togo par opposition à celle du Gabon et du Congo, matérialise une baisse considérable dans la mesure où le taux de redoublement passe de 36% en 1990 à 24% en 1996, soit un écart de douze points. A l'inverse, le Gabon et le Congo affichent des signes d'une évolution en dents de scie. D'une manière générale, le classement de la première période (1985 et 1995) ne change pas celui de la seconde période (1990 et 1996.)

Si nous faisons une somme des quatre taux de redoublement par pays pour avoir une moyenne de chaque pays, nous obtiendrons le classement suivant : le Niger et le Sénégal arrivent ex æquo en tête avec une moyenne de 14.75% de taux de redoublement. A l'opposé, le Gabon est classé dernier avec une moyenne de 35.75% de taux de redoublement sur les quatre années.

En définitive, toutes les statistiques que nous avons déployées dans ce chapitre confirment l'hypothèse d'une sur-sélection du système scolaire Gabonais à tous les niveaux du cursus. Les taux de scolarisation bruts dépassant les 100% dans le primaire occultent le phénomène de l'échec scolaire comme nous avons tenté de le démontrer. En revanche, les taux de scolarisation bruts du secondaire constituent aussi la preuve d'un système scolaire fondé sur la sélection par le haut et battent en brèche les discours apologétiques d'une scolarisation universelle. L'échec scolaire comme caractéristique fonctionnelle du système éducatif Gabonais et constante de ce dernier est une mesure des contraintes institutionnelles. En effet, les études en cohortes ont mis en lumière le rôle sélectif de l'école qui élimine au fur et à mesure que l'on évolue vers le haut du système. Mais les contraintes dont ils sont l'objet ne concernent pas seulement le fonctionnement de l'institution scolaire, les élèves essuient également les contraintes de la famille. Le chapitre six cherche à comprendre et à expliquer la nature de ces contraintes.

CHAPITRE 6
LES CONTRAINTES FAMILIALES : L'EMERGENCE D'UNE
IDEOLOGIE DU RAPPORT A L'ECOLE OU DU
CHANGEMENT SOCIAL

Section 1. Les contraintes familiales.

Les familles, à l'instar de l'institution scolaire exercent aussi sur des élèves des contraintes. Nous rendons compte de deux types de contraintes : la violence physique, la violence verbale et l'abandon des soins familiaux. Nous établirons un rapport qu'à chaque famille correspond un type de violence spécifique suivant qu'elle appartient à telle catégorie socioprofessionnelle.

1.1 La violence physique.

Les familles attendent de leurs enfants des résultats scolaires positifs, c'est-à-dire la réussite aux examens et compositions de classes. Cette attente n'admet aucune concession. L'enfant a l'obligation de réussir. L'absence de réussite entraîne la colère des familles qui utilisent la violence physique sur leurs enfants. Les élèves ne cachent pas cette violence et sa justification.

Hugues

Etablissement : Lycée Public de N'toum

Profession du père : mécanicien

Profession de la mère : ménagère de bureau.

« (...) Akiéé... Mon père me faisait la fête à l'école primaire. Si je suis échoué, il me bastonnait comme un bandit avec la branche du goyavier sec. J'avais les blessures au corps. Mon père disait à tous ses enfants que celui qui ne veut pas apprendre, il peut même le tuer à cause de...la souffrance. Il paye les fournitures, il paye la nourriture, il paye les habits tout le temps avec son argent grâce à son petit boulot. Nous aussi on doit bien apprendre...Même ma mère me frappait avec son balai. Bon (haussement d'épaules) pas trop comme mon père. Non c'était dur...quoi (...) »

Les familles attendent de leurs enfants un résultat scolaire satisfaisant. Une relation unit la réussite scolaire et la rentabilité de l'école. A l'opposé, une autre relation unit l'échec et l'absence de rentabilité de l'école. Pour rentabiliser l'école il faut d'abord les résultats positifs. Le rapport de confiance à l'école stigmatise donc l'échec. L'échec lui-même s'identifie à un délit passible de punition sévère. L'échec est une faute grave, une infraction contre la convenance qui est la réussite. Comme toute faute contre la convenance, l'échec

entraîne une réparation du préjudice causé à la famille qui attache du prix à la réussite. La métaphore « *bandit* » assimile l'élève à un individu qui commet des actes répréhensibles. L'échec équivaut à un châtement corporel imposé par la famille. Le questionnaire fait ressortir ce châtement corporel de la famille.

15.comportement des parents en cas d'échec

à l'école primaire, en cas d'échec, papa et maman vous:

Tableau n°26 : dépouillement de la question 15.

comportement des par	Nb. cit.	Fréq.
blâmaient	46	18,3%
frappaient	73	29,0%
blâmaient et frappaient	57	22,6%
ne disaient rien	76	30,2%
TOTAL OBS.	252	100%

A l'école primaire, les familles affichent des comportements de violence physique devant l'échec de leurs enfants à l'école. La question 15 du questionnaire veut mesurer l'attitude dominante des familles devant l'échec de leurs enfants et propose quatre modalités de réponse. En effet, la modalité « *blâmaient* » correspond à une attitude verbale qui porte des jugements très défavorables sur l'élève et l'invite à faire mieux la prochaine fois. La modalité « *frappaient* » traduit une attitude de violence physique consistant à porter des coups sur l'enfant en cas d'échec à l'école. La troisième modalité « *blâmaient et frappaient* » associe les deux attitudes précédentes, c'est-à-dire la violence verbale et la violence physique. La quatrième et dernière modalité « *ne disaient rien* » exprime une attitude de désengagement et passive vis-à-vis de l'échec.

Le tableau à plat ci-dessus donne les tendances du comportement de la famille en cas d'échec à l'école primaire. Plus de la moitié d'élèves (51.6%) sont l'objet de châtement corporel familial à l'école primaire en cas d'échec. Parmi eux, il y a à la fois ceux d'entre eux qui subissent seulement la flagellation et ceux qui essuient la flagellation et le blâme. Très peu de famille (30.2%) serait indifférente vis-à-vis des résultats scolaires des enfants à l'école primaire.

16.comportement des parents en cas d'échec.

depuis que vous êtes au secondaire, en cas d'échec les parents continuent-ils à vous:

Tableau n°27 : dépouillement de la question 16.

comportement des par	Nb. cit.	Fréq.
blâmer	90	35,7%
blâmer et frapper	68	27,0%
frapper	38	15,1%
ne rien dire	56	22,2%
TOTAL OBS.	252	100%

Le second tableau à plat mesure le comportement des familles en cas d'échec dans le secondaire. Il y a un renversement de situation. Le châtement corporel diminue dans l'ensemble si nous prenons en compte les deux modalités (*frapper et blâmer, frapper*), soit 42.1%. Si dans le primaire 30.2% des familles témoignaient d'une attitude de démission, dans l'enseignement secondaire cette attitude décroîtrait et tomberait à 22%. Les deux tableaux montrent en effet que les familles utilisent plus le châtement corporel dans le primaire en cas d'échec.

L'attitude des familles qui consiste à infliger aux enfants un châtement corporel en cas d'échec se cristallise dans l'école primaire. Des familles estiment que l'école primaire est plus importante. C'est depuis le primaire que se profile la suite du parcours scolaire car la sélection est très rigoureuse pour partir du primaire au secondaire. L'importance des taux d'échec que nous avons vus dans le primaire incitent les familles à une grande méfiance, donc à une grande rigueur qui se traduit par le châtement corporel. Mais les élèves ne sont pas seulement l'objet de châtement corporel, ils sont aussi victimes de blâmes et d'abandon familial.

1.2. Le blâme et l'abandon des soins familiaux.

Le dépouillement de la variable 15 fait ressortir que les familles utilisent en majorité le châtement corporel en cas d'échec dans le primaire. A l'opposé, la question 16 renverse cette

tendance et montre que le blâme se substitue à la flagellation. Le blâme comme le châtement corporel a une valeur, certes douloureuse, d'émulation et de rejet de la paresse. L'analyse qui va suivre fait découvrir que le blâme pousse à fournir plus d'effort.

Nadège

Etablissement : Lycée d'Etat de l'Estuaire

Profession du père : technicien de laboratoire

Profession de la mère : puéricultrice.

«... Quand je n'ai pas ma moyenne... Oh ! Je ne sais pas si je vais rentrer à la maison. Qu'est-ce qu'on va me dire encore ? Je dois tout faire pour avoir la moyenne trimestrielle sans ça, on m'insulte bien... On me dit les mauvaises choses. On me dit toutes les vilaines choses de la terre... Oh! je suis bête comme... Bon je me tais, je ne dis rien quand on me parle comme ça... Non ... Non. Je préfère peut-être qu'on me tape. Mais papa et maman aiment seulement parler. Ils peuvent parler du matin au soir sans sentir la fatigue... »

La peur du blâme incite Nadège à plus d'effort pour avoir sa moyenne qui lui permet de s'y soustraire. Il y a là, une obligation pour Nadège d'avoir une moyenne trimestrielle. Autrement dit, elle n'a aucun choix. En considérant l'obligation d'avoir la moyenne comme une nécessité d'abord scolaire, puisqu'elle permet d'être maintenu dans le système scolaire afin de poursuivre ses études et puis sociale, les familles produisent de nouvelles normes de contrôle social²²⁴ des enfants derrière l'utilité de l'école. La production de ces normes assigne les enfants à une conduite scolaire exemplaire et réduit leur liberté à des obligations pour se consacrer au travail scolaire²²⁵. Le blâme n'est pas moins pénible que le châtement. Le blâme cause aussi préjudice à celui qui le reçoit parce qu'il ne se limite pas seulement à de simples remarques verbales dues aux insuffisances du travail scolaire des enfants. Le blâme porte atteinte à la dignité et à l'honneur de l'enfant car derrière le blâme, il y a l'« insulte », « les mauvaises choses », « toutes les vilaines choses de la terre », « je suis bête... » Toutes ces expressions appartiennent à un même champ lexical, *i.e.* qu'ils rappellent l'offense, l'affront, la sous-estimation des valeurs d'un individu. Mais c'est la phrase « je suis bête... » (qui qualifie l'état de quelqu'un) qui explique les autres phrases.

La phrase « je suis bête... » peut d'abord renvoyer à la désignation d'une espèce animale animée bien sûr des fonctions vitales. Par analogie, lorsqu'on l'applique comme métaphore à l'être humain, il évoque l'état d'une personne dépourvue de bon sens, d'esprit et

²²⁴ M. Segalen, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand. Colin, 2000, p. 261-262.

d'intelligence. Elle exprime une injure, une sous-estimation de la valeur intrinsèque de l'individu. Concrètement, il s'agit d'une violence lorsqu'on traite quelqu'un de « *bête* » par analogie à un animal. En tant que violence, la blâme familial qui va jusqu'à l'injure serait plus pénible que le châtement corporel. Nadège ne cache pas sa préférence pour le châtement corporel plutôt que le blâme familial qui est une forme d'humiliation. Mais le blâme n'est pas la seule forme d'humiliation que les élèves essuient de la part de leurs familles. A côté du blâme, les familles utilisent une autre forme de violence pour compenser l'échec, c'est l'abandon.

Basile

Etablissement : Lycée d'Etat de l'Estuaire

Profession du père : instituteur

Profession de la mère : sans.

« (...) Comme j'ai redoublé le CM2, mes parents n'aiment pas ça... Ils voulaient plus s'occuper de moi et... C'est comme ça hein ! Avec eux, redoubler c'est pas bien... L'année dernière j'ai redoublé la troisième, mon père ne voulait plus me voir, il m'a pas acheté les fournitures, il m'a pas donné l'argent pour aller à l'école. Bof ! J'ai fait mes bricoles les vacances pour avoir un peu les sous. Et puis j'ai acheté la tenue, j'ai acheté les cahiers, j'ai acheté le sac... la coopérative. Mon père dit même qu'il va me chasser de sa maison, c'est pas fait pour recevoir les hommes bêtes(...) »

Le discours laisse libre cours à l'expression d'une souffrance personnelle souvent sous forme d'images évocatrices. L'expression est émaillée de redondances pour marquer l'insistance. L'expression hachée et les phrases souvent inachevées donnent l'impression du désir d'être approuvé (hein !) et d'une révolte (bof !). Tout ce discours marque l'abandon de Basile par sa famille. Cet abandon trouve sa justification dans l'échec. Basile ne parle que de l'échec en cours moyen deuxième année et en classe de troisième. Ces deux échecs lui valent un abandon des soins familiaux. Implicitement, la famille ne tolère pas qu'on double en cours moyen deuxième année qui marque la fin de la scolarité de l'enseignement primaire pour amorcer les études secondaires. C'est un tournant important dans la scolarité qui annonce la suite du parcours scolaire. Pour un enfant dont le père est instituteur, on ne peut pas accorder la rémission de cet échec. Il en est de même pour la classe de troisième qui met fin aux études du premier cycle pour entamer celles du second cycle où les enjeux scolaires se profilent avec

²²⁵ O.Galland, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand. Colin, 2001, p. 219 et sqs.

le baccalauréat, l'enseignement supérieur et la vie active. Mais au-delà de l'enjeu strictement scolaire, une des justifications et manifestations de l'abandon se trouve dans l'enjeu économique.

L'abandon des soins de Basile renvoie à l'investissement scolaire. En effet, bien que l'école soit gratuite selon la disposition juridique de la loi portant organisation de l'enseignement au Gabon, une autre disposition de la même loi relative aux investissements stipule que : « Les parents ont la charge de l'entretien de l'enfant d'âge scolaire. » Les familles s'occupent de l'uniforme, de l'assurance, des fournitures et du transport de l'élève tout au long de sa scolarité. Il est regrettable que les études statistiques ne soient pas faites pour évaluer la part que les familles consacrent à l'investissement scolaire. L'attente de la famille est bien connue, la réussite scolaire qui compenserait ses dépenses, pourrait se traduire par une réussite sociale. A l'inverse, l'échec préfigure un investissement non rentable et une déchéance sociale. Les dépenses scolaires de la famille sont donc un coût d'investissement qui implique un bénéfice et un risque.²²⁶ Tant que la scolarité est émaillée de succès, la famille aura toujours tendance à supporter les coûts qu'elle exige en reportant dans le futur le gain attendu. *A contrario*, l'échec accroît le risque et n'est pas supporté. La multiplication d'échecs aux tournants du système scolaire conduit les familles, qui estiment que le risque augmente considérablement au regard de l'âge qui avance, à cesser d'investir. La décision des familles de suspendre les dépenses consacrées à la scolarité de leurs enfants n'est pas sans incidence sociale.

La décision de ne plus s'occuper des enfants apparaîtrait économiquement sage car elle engagerait des coûts financiers dont les familles ne disposent pas équitablement. Socialement, cette décision place l'élève dans une posture délicate ; lui qui a besoin d'une affection, d'une assistance et d'une chaleur familiale pour remonter ses difficultés scolaires. A l'opposé du châtement corporel et du blâme qui inciteraient l'élève à produire plus d'effort, la décision de l'abandonner pourrait le précipiter davantage dans l'échec. La décision familiale de cesser d'investir en cas d'échec se justifie par la rentabilité sociale de l'école et les moyens financiers que la famille possède.

Il n'y a pas que le châtement et le blâme ou l'association des deux qui incitent les élèves à travailler, d'autres pratiques familiales contribuent à augmenter la motivation scolaire des élèves. Ces pratiques stimulent les élèves et concernent le soutien moral, la distribution des cadeaux.²²⁷ Mais ces pratiques d'encouragement et de soutien ne sont pas utilisées par la

²²⁶ Nous rendons raison ici du schéma théorique du choix rationnel proposé par Boudon.

²²⁷ R. Ballion, *loc. cit.*

plupart des familles. Les attitudes qui traduisent les contraintes des familles semblent varier suivant qu'elles appartiennent à telle ou telle catégorie socioprofessionnelle. Chacune de ces attitudes familiales devant l'échec caractérise respectivement chaque catégorie socioprofessionnelle des familles.

Section 2. Contraintes familiales et catégories socioprofessionnelles des familles.

Nous définissons le concept de catégories socioprofessionnelles que nous employons ici comme un regroupement d'individus, fondé sur un ensemble de caractéristiques communes. Ces caractéristiques sont liées au niveau d'étude des familles, à leur catégorie professionnelle et à leur revenu mensuel. En considérant que le châtime corporel est une peine douloureuse peut-être plus que le blâme qui est verbal, nous faisons l'hypothèse suivante : les contraintes familiales seraient plus fortes dans les familles modestes (où l'utilité et la fonction de l'école sont réduites à une conviction du changement social et qui utiliseraient plus le châtime que le blâme et la démission) que dans les familles aisées où l'attitude dominante serait le blâme. Pour valider cette hypothèse, nous nous appuyerons sur des tableaux statistiques.

2. Niveau d'étude des familles et contraintes familiales.

Le niveau d'étude atteint par la famille serait alors une raison et une justification de son attitude en cas d'échec. Aussi, toutes les familles n'ont pas le même niveau d'étude comme nous le constatons au niveau du dépouillement des deux variables concernées ci-dessous.

Nous avons tenu à préciser les modalités de ces deux variables avant la passation du questionnaire. Ainsi, la modalité « *Sans* » désigne les familles (pères et mères) qui n'ont jamais été à l'école. Le niveau d'étude « *primaire* » s'applique aux familles qui n'ont pas atteint la classe de sixième ou la première année de l'enseignement secondaire. Le « *secondaire* » regroupe les familles dont le niveau d'étude varie entre la sixième et la terminale de l'enseignement secondaire. Enfin, le « *supérieur* » concerne les familles qui ont au moins fait la première année d'université ou d'une école d'enseignement supérieur.

12.niveau d'étude1

Cochez la case correspondant au niveau d'étude de papa

Tableau n°28 : dépouillement de la question 12.

niveau d'étude1	Nb. cit.	Fréq.
Sans	9	3,6%
primaire	45	17,9%
secondaire	92	36,5%
supérieur	106	42,1%
TOTAL OBS.	252	100%

Les résultats du dépouillement de la variable « niveau d'étude des pères » fait apparaître de disparités entre eux. Les pères qui n'ont pas été à l'école représentent 3.6% seulement. Les citations récurrentes se rapportent au secondaire et supérieur, c'est-à-dire que la majorité des pères aurait un niveau d'étude variant entre le secondaire et le supérieur. La majorité des pères ont des niveaux d'étude secondaire et supérieure. Chez les mères, nous observons des tendances inverses.

13.niveau d'étude 2

Cochez la case correspondant au niveau d'étude de maman

Tableau n°29 : dépouillement de la question 13.

niveau d'étude 2	Nb. cit.	Fréq.
sans	35	13,9%
primaire	74	29,4%
secondaire	114	45,2%
supérieur	29	11,5%
TOTAL OBS.	252	100%

La proportion des mères qui n'ont pas été à l'école est supérieure à celle des pères de même niveau socioculturel. De même, la proportion des mères de niveau d'étude supérieure est inférieure à celle des mères qui n'ont pas été à l'école. Les effectifs des mères se concentrent au niveau du secondaire, soit 45.2%. A l'inverse des pères, les mères n'ont pas dépassé en moyenne dans leur cursus le niveau d'étude secondaire lorsqu'elles ont été effectivement scolarisées. D'une manière générale, moins de mères que de pères n'ont pas été instruites et plus de mères que de pères témoignent d'un niveau d'étude primaire et secondaire. Plus de pères que de mères ont atteint le niveau d'étude supérieur. Le niveau d'instruction des familles crée des disparités entre les pères et les mères.

En effet, nous soulignons *supra* que les familles appartiennent à une génération antérieure à l'avènement de la scolarisation universelle et obligatoire. Nous avons vu également que c'est au courant de la décennie 70 que nous assistons à une explosion scolaire. Il est évident au regard des effectifs scolaires que les familles nées avant les années 60 n'ont pas eu la chance d'être toutes scolarisées. Il va donc de soi que l'intérêt porté à l'école par les familles qui n'ont pas été scolarisées elles-mêmes comme elles le souhaiteraient, traduit une certaine virulence à l'encontre des enfants.

2.1. Le comportement des familles face à l'échec à l'école primaire.

Le croisement des variables *comportement après un échec* et *niveau d'étude* vise à découvrir les réactions des familles devant l'échec. Aussi, il est vain de rechercher lequel du père ou de la mère est par exemple, est plus intransigeant après un échec. Le plus important, ce nous semble, est de voir si le comportement des familles face à l'échec varie suivant leur

niveau d'étude. Avant de tirer une conclusion générale, il convient d'abord de croiser le niveau d'étude des pères et comportement devant l'échec et ensuite de faire la même chose avec la mère.

2.1.1. Niveau d'étude des pères et comportement face l'échec à l'école primaire.

L'étude de la liaison des deux variables (niveau d'étude des pères et comportement devant l'échec à l'école primaire) impose l'analyse des tableaux de contingence, c'est-à-dire des tableaux représentant les deux variables en cause.

15.comportement des familles x 12.niveau d'étude1

-à l'école primaire, quand vous étiez échoué, papa et maman vous:

-Cochez la case correspondant au niveau d'étude de papa.

Tableau n°30 : croisement des variables 15 et12

niveau d'étude1 comportement des par	Sans	primaire	seco ndai	supérieur	TOTAL
blâmaient	1	3	17	25	46
frappaient	5	26	37	5	73
blâmaient et frappaient	2	12	28	15	57
ne disaient rien	1	4	10	61	76
TOTAL	9	45	92	106	252

Le tableau croisé ci-dessus a été obtenu à partir d'un traitement par le logiciel Sphinx. Aussi, il reste à répondre, pour l'interprétation, à trois interrogations cruciales. Les variables *comportement* des pères en cas d'échec à l'école primaire et leur niveau d'étude sont-elles liées ? Notre analyse va s'appuyer sur l'observation verticale du tableau, *i.e.* les colonnes. La comparaison consiste ici à ressortir l'influence que le niveau d'étude exerce sur le comportement après un échec à l'école primaire.

L'analyse en colonnes impose un regard vertical du tableau de contingence croisant le comportement des familles après un échec à l'école primaire et le niveau d'étude des pères. Ce qui est intéressant en colonne, c'est que nous observons pour chaque catégorie de niveau d'étude sa contribution dans chaque modalité.

Tableau n°30 bis1

Q.15/Q.12	Sans	Primaire	Secondaire	Supérieur
blâmaient	11.1%	6.7%	18.4%	23.6
frappaient	55.6%	57.7%	40.2%	4.7%
blâmaient et frappaient	22.2%	26.7%	30.4%	14.2%
ne disaient rien	11.1%	8.9%	10.9%	57.5%
Total	100%	100%	100%	100%

La modalité « *sans* » correspond aux pères qui n'ont jamais été à l'école. Ainsi, la majorité des élèves issus de pères qui n'ont jamais été à l'école sont l'objet d'un châtement corporel après un échec à l'école primaire, soit 55.6%. La deuxième attitude devant l'échec des pères qui n'ont jamais été à l'école est relative à l'utilisation conjointe du blâme et du châtement. Les modalités relatives au blâme et à la démission ont une contribution insignifiante.

Dans la modalité « *primaire* », la plupart des élèves dont les pères ont ce niveau d'étude (57.7%) essuient un châtement après un échec dans le primaire. La seconde attitude des pères de niveau d'étude primaire devant l'échec est représentée par l'association blâme/châtement, soit 26.7%. La contribution relative au blâme et à la démission n'est pas significative.

La modalité « *secondaire* » témoigne d'une attitude dominante qui est le châtement, soit, 40.2%. La seconde attitude des pères qui ont un niveau d'étude secondaire devant l'échec de leurs enfants associe le *blâme* et le *châtement*, soit 30.4%. Le cinquième seulement de la population des pères de niveau d'étude secondaire blâme les enfants en cas d'échec à l'école primaire, contre le neuvième de la même population qui observe une attitude d'indifférence devant l'échec.

La modalité « *supérieur* » comprend les études universitaires au sein des facultés ou grandes écoles. Le tableau indique clairement que les élèves issus de pères de niveau d'étude supérieur bénéficient de la démission, soit 57.5% après un échec à l'école primaire. La seconde attitude des pères de niveau d'étude supérieur devant l'échec est le « *blâme* », soit 23.6%. Les contributions relatives aux modalités « *frappaient* » et « *blâmaient et frappaient* » sont très faibles et non significatives comparées aux deux autres modalités. Un échec à l'école primaire n'est pas sévèrement sanctionné par les pères qui ont un niveau d'étude supérieur.

En somme, les élèves dont les pères ont des faibles niveaux d'étude (*sans, primaire et secondaire*) subissent dans leur majorité une flagellation familiale après un échec à l'école primaire. En revanche, les modalités « *blâmaient* » et « *ne disaient rien* » correspondent aux élèves dont les pères ont un niveau d'étude supérieur. Il reste à étudier également l'influence du niveau d'étude des mères sur le comportement familial devant l'échec.

2.1.2. Niveau d'étude des mères et comportement face à l'échec à l'école primaire.

Pour étudier la relation entre niveau d'études des mères et comportement familial devant l'échec, nous allons recourir comme précédemment à un tableau de contingence contenant les deux variables en cause. Nous prendrons en compte seulement l'observation verticale comme chez les pères.

15.comportement des familles x 13.niveau d'étude 2

-à l'école primaire, quand vous étiez échoué, papa et maman vous:

-Cochez la case correspondant au niveau d'étude de maman

Tableau n°31 : croisement des variables 15 et 13

niveau d'étude 2 comportement des par	sans	primaire	seco ndai	supérieur	TOTAL
blâmaient	3	8	32	3	46
frappaient	19	39	13	2	73
blâmaient et frappaient	10	19	25	3	57
ne disaient rien	3	8	44	21	76
TOTAL	35	74	114	29	252

L'analyse en colonnes va surtout se pencher sur les niveaux d'étude des mères, c'est-à-dire que ce sont les modalités de cette variable, croisées avec celles des attitudes des familles après un échec à l'école primaire qui nous intéressent ici.

Tableau n°31 bis 1

Q.15/Q.13	Sans	Primaire	Secondaire	Supérieur
Blâmaient	8.6%	10.8%	28.1%	10.3%
Frappaient	54.2%	52.7%	11.4%	6.9%
blâmaient et frappaient	28.6%	25.7%	21.9%	10.3%
ne disaient rien	8.6%	10.8%	38.6%	72.4%
Total	100%	100%	100%	100%

Les élèves issus de mères qui n'ont jamais été à l'école subissent dans leur majorité le châtement corporel après un échec à l'école primaire, *soit* 54.2%. La seconde attitude dominante après le châtement corporel est représentée par l'utilisation conjointe du blâme et du châtement corporel, soit 28.6%. Les modalités « *blâmaient* » et « *ne disaient rien* » ont une contribution négligeable.

La deuxième colonne du tableau correspond au niveau d'étude primaire. La plupart des élèves dont les mères ont un niveau d'étude primaire (52.7%) sont châtiés après un échec à l'école primaire. La seconde attitude devant l'échec associe le blâme et le châtement. La contribution des deux autres attitudes (*blâme et démission*) n'est pas significative, soit chacune 10.8%.

La troisième colonne se rapporte à la modalité niveau d'étude « *secondaire.* » Le tiers des élèves est issu de mères qui ne réagissent pas après un échec à l'école primaire ont un niveau d'étude secondaire, soit 38.6%. L'attitude relative à la démission ou à la tolérance devant l'échec arrive en tête chez les élèves dont les mères ont un niveau d'étude secondaire. La seconde attitude correspond à la modalité « *blâmaient* », soit 28.1%. La contribution de la modalité « *frappaient* » est faible.

Enfin la quatrième colonne concerne le niveau d'étude supérieur des mères. La plupart des élèves dont les mères ont un niveau d'étude supérieur bénéficient d'une attitude tolérante, de démission après un échec à l'école primaire, soit 72.5%. Le *blâme* et le tandem *châtiment/blâme* représentent chacun 10.3%, tandis que le seul châtiment enregistre 6.9%.

L'analyse des tableaux chez les mères montre que plus les élèves appartiennent à des mères de faibles niveaux, plus ils subissent le châtiment familial après un échec à l'école primaire. A l'inverse, les élèves dont les mères ont des niveaux d'étude secondaire et supérieur appartiennent à des familles qui utilisent beaucoup le blâme et la démission ou la tolérance après un échec à l'école primaire.

Au total, le comportement des familles devant l'échec à l'école primaire est variable suivant leur niveau d'étude. Les analyses ci-dessus mettent en évidence la relation que plus les élèves sont issus de familles de niveau d'étude supérieur, moins ils sont victimes des châtiments corporels. Ils appartiennent à des familles qui préfèrent blâmer ou ne rien dire après un échec à l'école primaire. A l'opposé, les élèves victimes de la violence physique après un échec à l'école primaire viennent des familles moins instruites. Mais cette conclusion est provisoire dans la mesure où elle concerne exclusivement le croisement des niveaux d'étude des pères et mères et le comportement de la famille après un échec à l'école primaire. Il nous paraît aussi important de vérifier cette relation lors que les élèves sont au secondaire.

2.2. Le comportement des familles face à l'échec au secondaire.

L'objectif que nous poursuivons consiste à observer si la conclusion tirée du croisement entre le comportement des familles après un échec à l'école primaire et leur niveau d'étude se confirme au secondaire. Il s'agit aussi de constater des évolutions d'attitudes des familles lorsque leurs enfants sont au secondaire. Comme précédemment, nous nous servons des tableaux de contingence. Nous commençons par le croisement des variables niveau d'étude des pères avec le comportement des familles en cas d'échec au secondaire. Comme précédemment, nous allons asséoir notre analyse sur une observation verticale.

2.2.1. Niveau d'étude des pères et comportement des familles face à l'échec au secondaire.

Tableau n°32 : croisement des variables 12 et 16.

Q.12/Q16.	Sans	Primaire	Secondaire	Supérieur	Total
Blâmer	1	15	28	46	90
blâmer et frapper	2	10	26	30	68
Frapper	2	13	22	1	38
ne rien dire	4	7	16	29	56
Total	9	45	92	106	252

Le tableau ci-dessus est un tableau de contingence. Il y a plusieurs cases renfermant des effectifs inférieurs à 5. Nous allons procéder à une lecture du tableau en lignes et en colonnes. Pour ce faire, nous attribuons à chacune des cases en colonnes le pourcentage qu'elle représente.

Tableau n°32 bis2

Q.12/ Q.16	Sans	Primaire	Secondaire	Supérieur
blâmer	11.1%	33.3%	30.4%	43.4%
blâmer et frapper	22.2%	22.2%	28.3%	28.3%
frapper	22.2%	28.9%	23.9%	0.9%
ne rien dire	44.5%	15.6%	17.4%	27.4%
Total	100%	100%	100%	100%

Par rapport à leur attitude dominante dans le primaire, nous remarquons que les élèves dont les pères qui n'ont jamais été à l'école sont l'objet d'un changement de comportement devant l'échec au secondaire. Même si elle n'atteint pas les 50%, l'attitude dominante devant l'échec au secondaire devient la démission, soit 44.4%, alors qu'elle se situe à 11.1% dans le primaire. De même le châtement qui enregistre dans le primaire 55.6% descend à 22.2% au secondaire. Ce changement d'attitude devant l'échec affecte également les pères qui ont un niveau d'étude primaire.

L'attitude dominante devant l'échec au secondaire que les élèves issus de pères qui ont un niveau d'étude primaire essuient devient le *blâme*, soit 33.3% alors qu'il qui occupait la dernière position dans le primaire. Le châtement qui représentait 57.8% dans le primaire ne représentent plus que 28.9% au secondaire, soit une diminution de 50 points. La démission passe de 8.9% à 15.6%, soit une augmentation de 6.7 points.

Le *blâme* devient l'attitude dominante devant l'échec au secondaire des pères qui ont un niveau d'étude secondaire. Le blâme passe de 18.4% au primaire à 30.4% au secondaire, tandis que le châtement perd 16.1 points, et la démission gagne 6.4 points. Les écarts entre les quatre modalités se resserrent.

La première attitude des pères de niveau d'étude supérieur devant l'échec dans le secondaire devient le *blâme* qui se substitue à la démission. La démission passe de 57.5% comme attitude dominante devant l'échec au primaire des pères de niveau d'étude supérieur à 27.4% au secondaire, soit une perte de 30.1points. A l'inverse, la proportion des élèves dont les pères ont un niveau d'étude supérieur continue à subir conjointement le *blâme et le châtement* qui passe du simple au double, *i.e.* qu'elle augmente de 50% au secondaire. Le châtement régresse au secondaire.

L'analyse que nous venons de conduire *supra* concernant l'attitude des familles devant l'échec au secondaire permet de tirer quelques conclusions intéressantes. Les élèves issus de pères qui n'ont jamais été à l'école, on l'a vu, endurent le châtement après un échec au primaire. Au secondaire, il y a un relâchement. L'attitude qui prévaut lorsque les enfants arrivent au secondaire est davantage relative à la démission. Il en est de même des élèves dont les pères ont des niveaux d'étude primaire et secondaire qui connaissent moins le châtement au secondaire en cas d'échec. Mais le plus extraordinaire concerne le changement qui s'opère chez les élèves dont les pères ont un niveau d'étude supérieur. La démission perd au secondaire 30.1 points.

Nous allons tenter de corroborer ces résultats en nous appuyant sur les niveaux d'étude des mères et les attitudes devant l'échec dans le secondaire.

2.2.2. Niveau d'étude des mères et comportement des familles face à l'échec au secondaire.

Tableau n°33 : croisement des variables 13 et 16.

Q.13/Q.16	Sans	Primaire	Secondaire	Supérieur	Total
blâmer	7	23	48	12	90
blâmer et frapper	9	19	33	7	68
frapper	11	21	5	1	38
ne rien dire	8	11	28	9	56
Total	35	74	114	29	252

Tableau n°33 bis 1

Q.13/ Q.16	Sans	Primaire	Secondaire	Supérieur
blâmer	20%	31.1%	42.1%	41.4%
blâmer et frapper	25.7%	25.7%	28.9%	24.1%
frapper	31.4%	28.4%	4.4%	3.5%
ne rien dire	22.9%	14.8%	24.6%	31.0%
Total	100%	100%	100%	100%

Nous avons observé que 54.2% d'élèves issus de mères qui n'ont jamais été à l'école subissent un châtiment corporel après un échec à l'école primaire. La modalité « frapper » qui reste la plus représentative (31.4%) au secondaire chez les élèves issus de mères qui n'ont jamais été à l'école perd 22.8 points. De même, la modalité « ne rien dire » passe de l'école primaire de 8.6% à 22.9 au secondaire, soit une augmentation de 14.3 points. La même évolution est lisible à travers la modalité « blâmer » qui passe de 8.6 % à 20% au secondaire.

Les élèves dont les mères ont un niveau d'étude primaire subissent beaucoup plus le blâme que d'autres attitudes après un échec au secondaire. A l'école primaire, la modalité « frappaient » représente 52.7%, au secondaire la modalité « frapper » descend à 28.4%, soit une baisse de 24.3 points.

Les élèves issus de mères de niveau d'étude secondaire seraient plus blâmés au secondaire, soit 42.1%. Alors qu'à l'école primaire, l'attitude dominante correspond à la modalité « *ne disaient rien* » soit 38.6%. La modalité « *ne rien dire* » représente au secondaire 24.6%, soit une baisse de 14 points. La modalité « *blâmaient et frappaient* » passe de 21.9% à l'école primaire à 28.9 au secondaire, soit une augmentation de 7 points. La modalité « *frapper* » recule de 7 points au secondaire.

Les élèves dont les mères ont un niveau d'étude supérieur subiraient plus le blâme (41.4%) au secondaire en cas d'échec que le châtiment (3.5%). A l'école primaire, 72.5% d'élèves dont les mères ont un niveau d'étude supérieur proviendraient des familles qui observent une attitude de démission après un échec. Au secondaire la modalité « *ne rien dire* » ne représente plus que 31.0%, soit une baisse de 41.5 points. La modalité « *blâmer et frapper* » augmente de 13.8 point au secondaire, *i.e.* que les élèves de mères de niveau d'étude supérieur essuient de plus en plus cette attitude après un échec.

Au terme de cette comparaison, nous pouvons, au regard des analyses conduites *supra*, et à l'appui du tableau à plat accolé²²⁸ ci-dessous répondre par l'affirmative que le niveau d'étude des familles influence leur attitude devant l'échec.

Le tableau ci-dessous récapitule les quatre variables qui nous intéressent dans la liaison que nous cherchons à mettre en évidence, *i.e.* vérifier si le niveau d'étude des familles influence leur attitude devant l'échec.

Variables : 12.niveau d'étude1, 13.niveau d'étude 2, 15.comportement des familles, 16.comportement des familles.

Tableau n° 34 : tableau à plat accolé des variables 12, 13, 15, 16.

	Sans	primaire	sec ndai	supérieur	TOTAL
12.niveau d'étude1	9	45	92	106	252
13.niveau d'étude 2	35	74	114	29	252
15.comportement des par	46	73	57	76	252
16.comportement des par	90	68	38	56	252

Le tableau à plat accolé rassemble les variables qui ont un même nombre de modalités. Le tableau reprend les différentes variables et les hiérarchise en fonction du comportement de chaque famille devant l'échec. Les écarts de comportement des familles suivant leur niveau d'étude après un échec sont très importants que ce soit à l'école primaire ou au secondaire.

Les familles de niveau d'étude primaire et celles qui n'ont jamais été scolarisées estimeraient que c'est à l'école primaire qu'il faudrait mettre la pression. Elles auraient encore en souvenir l'importance de l'obtention du certificat d'étude primaire qui faisait la fierté d'une famille quelques années avant l'indépendance. Elles connaissent l'école primaire pour certaines d'entre elles qu'y ont été. C'est pour cette raison que ces familles recourent au châtement. Au secondaire, le châtement, sans y renoncer, baisse d'intensité chez ces familles. L'enseignement primaire a plus d'enjeux pour ces familles. Ce qui n'est pas le cas pour les familles de niveau d'étude supérieur.

Les familles de niveau d'étude supérieur, nous l'avons déjà souligné, auraient observé une attitude de démission à l'école primaire devant l'échec de leurs enfants. Au secondaire, l'enjeu de l'école devient très important. De la démission on passe à l'implication. Cette nouvelle attitude ne digère plus l'échec. Au secondaire, les familles de niveau d'étude supérieur utilisent comme attitude dominante le *blâme*. Les familles de niveau d'étude secondaire se partagent entre le blâme, la démission et le tandem blâme/ châtement.

Nous allons tenter de faire la même analyse en croisant les contraintes familiales et la profession occupée par chaque famille dans la division du travail. Cette mise en relation nous permettra d'établir une liaison entre le type de comportement des familles devant l'échec et les professions qu'elles occupent.

2.3. Contraintes familiales et catégorie socioprofessionnelle des familles.

Nous avons établi précédemment une correspondance entre le type de comportement des familles devant l'échec à l'école primaire et au secondaire et leurs niveaux d'étude. De cette liaison, nous avons retenu que le niveau d'étude des familles influence leur attitude devant l'échec. Nous avons également retenu que les familles de faibles niveaux d'étude seraient très exigeantes vis-à-vis de l'école ; elles utiliseraient en priorité le châtement pour punir l'échec. A l'opposé, les familles de niveaux d'étude élevés se contenteraient du blâme et de la démission même si leur attitude a tendance à changer au secondaire. L'analyse que nous entreprenons maintenant examine la relation entre les professions des familles et leur attitude devant l'échec. Il s'agit de découvrir si les professions influent sur l'attitude des familles devant l'échec. Avant de passer à l'analyse de cette relation, examinons d'abord le résultat

²²⁸ Le tableau à plat accolé traite des variables qui ont le même nombre de modalités.

des dépouillements des variables relatives aux professions des pères et des mères, *i.e.* l'analyse des tableaux à plat.

17.profession du père

catégorie socioprofessionnelle du père

Tableau n°35 : dépouillement de la variable 17.

profession du père	Nb. cit.	Fréq.
Non-réponse	3	1,2%
cadre supérieur	60	23,8%
cadre moyen	42	16,7%
ouvrier	50	19,8%
manoeuvre	27	10,7%
sans emploi	36	14,3%
retraité	34	13,5%
TOTAL OBS.	252	100%

18. profession de la mère

catégorie socioprofessionnelle de la mère

Tableau n° 36 : dépouillement de la variable 18.

profession de la mè	Nb. cit.	Fréq.
Non-réponse	2	0,8%
cadre supérieur	17	6,7%
cadre moyen	38	15,1%
ouvrier	36	14,3%
manoeuvre	26	10,3%
sans emploi	114	45,2%
retraité	19	7,5%
TOTAL OBS.	252	100%

Les disparités de niveaux d'étude qui existent entre les familles sont aussi présentes au niveau des professions qu'elles occupent dans la société. Le tableau des professions des pères présente une certaine homogénéité dans la répartition. En effet, si nous éclatons les différentes professions en deux, mis de côté les pères retraités dont nous ne connaissons pas les professions qu'ils ont exercées, les pères cadres représentent 47.4% contre 52.6% de pères non-cadres. A l'inverse, sur le tableau des professions des mères, il apparaît une hétérogénéité si nous tenons toujours le même raisonnement que celui des pères, les mères-cadres représentent 23.8% de leur effectif contre 76.2% de mères non-cadres, soit un écart de 52 points. Cette répartition des professions des familles n'exerce t-elle pas une influence sur la manière de traiter les enfants suite à un échec à l'école ? L'analyse qui va suivre se propose de répondre à cette question dans l'affirmative en utilisant conjointement les tableaux statistiques.

Le tableau de caractéristiques part d'une variable principale et définit le nombre de variables ou critères à évaluer. Il donne le nombre d'observations correspondant à toutes les modalités des critères évalués. En ce qui nous concerne, la variable principale est la profession, les critères évalués se rapportent aux variables liées aux comportements des familles devant l'échec à l'école primaire et au secondaire. Le tableau de caractéristiques inverse l'ordre des modalités de chaque variable suivant leur importance d'apparition. Cette inversion obéit à un ordre hiérarchique, *i.e.* que les modalités n'apparaissent plus dans le même ordre que dans les tableaux de contingence.

Tableau de caractéristiques de 17.profession du père

Critères : 15.comportement des familles, 16.comportement des familles.

Tableau n° 37 : tableau de caractéristiques des variables 17, 15, 16.

profession du père	15.comportement des par	16.comportement des par
Non-réponse (3)	frappaient (1) blâmaient et frappaient (1) ne disaient rien (1)	blâmer (2) frapper (1)
cadre supérieur (60)	ne disaient rien (41) blâmaient (10) blâmaient et frappaient (7)	blâmer (21) ne rien dire (20) blâmer et frapper (18)
cadre moyen (42)	ne disaient rien (17) blâmaient (14) blâmaient et frappaient (9)	blâmer (22) blâmer et frapper (11) ne rien dire (9)
ouvrier (50)	frappaient (22) blâmaient et frappaient (16) blâmaient (8)	blâmer et frapper (17) frapper (15) blâmer (11)
manoeuvre (27)	frappaient (13) blâmaient et frappaient (10) ne disaient rien (3)	blâmer (7) blâmer et frapper (7) frapper (7)
sans emploi (36)	frappaient (22) blâmaient et frappaient (9) blâmaient (3)	frapper (11) blâmer (10) blâmer et frapper (9)
retraité (34)	frappaient (11) blâmaient (10) ne disaient rien (8)	blâmer (17) ne rien dire (8) blâmer et frapper (6)
ENSEMBLE (252)	ne disaient rien (76) frappaient (73) blâmaient et frappaient (57)	blâmer (90) blâmer et frapper (68) ne rien dire (56)

Les modalités les plus fréquemment citées (les nombres de citations sont entre parenthèses.)

Sur le tableau ci- dessus, qui évalue la profession des pères et le comportement devant l'échec à l'école primaire et au secondaire, nous voyons que les modalités de chaque variable

évaluée n'occupent pas la même position chez toutes les professions des pères. De même certaines modalités insignifiantes n'apparaissent pas pour tous les critères évalués. Passons maintenant à l'analyse.

A l'école primaire, les élèves dont les pères sont cadres supérieurs appartiennent à des familles qui observent une attitude de démission devant l'échec. Les élèves issus de pères cadres-moyens viennent des familles indifférentes devant l'échec à l'école primaire. Si en cas d'échec à l'école primaire, les élèves issus de pères cadres supérieurs et moyens bénéficient d'une attitude de démission, au secondaire le blâme devient l'attitude dominante. Les écarts entre les trois comportements devant l'échec apparaissant sur le tableau au secondaire se resserrent contrairement au primaire où ils se creusent. Le changement d'attitude face à l'échec au secondaire affecte aussi les élèves des autres catégories professionnelles des pères.

Les élèves dont les pères sont ouvriers, manœuvres, sans emploi et retraités subissent beaucoup le châtiment en cas d'échec à l'école primaire. Quand les enfants arrivent au secondaire, l'attitude des pères change devant l'échec. Les élèves issus de pères ouvriers et manœuvres qui subissent le châtiment après un échec à l'école primaire voient leurs familles adopter de nouvelles attitudes au secondaire. Le châtiment qui domine devant l'échec passe respectivement en seconde et troisième positions.

Toutefois, ce léger changement ne concerne pas les élèves dont les pères sont au chômage. Le nombre d'élèves souffrant du châtiment après un échec à l'école primaire dont les pères sont au chômage est le même au secondaire.

Enfin les élèves dont les pères sont retraités deviennent de plus en plus blâmés après un échec au secondaire alors que le châtiment était l'attitude dominante de leur famille à l'école primaire. A partir de ces observations que retenons-nous concernant la mise en relation entre la profession des pères et l'attitude devant l'échec ?

A la lumière des observations que nous venons de faire, il y a lieu de remarquer que les familles cadres changent leur attitude devant l'échec une fois qu'ils s'aperçoivent que les enfants sont au secondaire. Les nouvelles attitudes des familles cadres ont trait à la violence verbale surtout et rarement à la violence physique.

A contraire, les attitudes des familles des catégories professionnelles inférieures devant l'échec au secondaire se partagent entre la violence verbale et la violence physique. Ces deux conclusions demeurent encore provisoires dans la mesure où elles rendent compte seulement du croisement de l'attitude devant l'échec et la catégorie professionnelle des pères. Il convient aussi d'examiner ou de croiser l'attitude devant l'échec avec la catégorie professionnelle des mères. Nous allons examiner le second tableau de caractéristique.

Tableau de caractéristiques de 18. profession de la mère

Critères : 15.comportement des par, 16.comportement des familles.

Tableau n° 38: tableau de caractéristiques des variables 18, 15, 16.

profession de la mè	15.comportement des par	16.comportement des par
Non-réponse (2)	ne disaient rien (2)	blâmer (1) blâmer et frapper (1)
cadre supérieur (17)	ne disaient rien (13) blâmaient et frappaient (2) blâmaient (1)	blâmer et frapper (6) ne rien dire (6) blâmer (4)
cadre moyen (38)	ne disaient rien (26) blâmaient (5) blâmaient et frappaient (5)	blâmer (17) blâmer et frapper (12) ne rien dire (9)
ouvrier (36)	ne disaient rien (14) blâmaient et frappaient (9) blâmaient (8)	blâmer (15) ne rien dire (12) blâmer et frapper (8)
manoeuvre (26)	blâmaient et frappaient (12) frappaient (9) blâmaient (4)	blâmer et frapper (10) blâmer (8) frapper (6)
sans emploi (114)	frappaient (52) blâmaient et frappaient (27) blâmaient (21)	blâmer (36) frapper (30) blâmer et frapper (26)
retraité (19)	blâmaient (7) ne disaient rien (6) frappaient (4)	blâmer (9) blâmer et frapper (5) ne rien dire (5)
ENSEMBLE (252)	ne disaient rien (76) frappaient (73) blâmaient et frappaient (57)	blâmer (90) blâmer et frapper (68) ne rien dire (56)

Les modalités les plus fréquemment citées (les nombres de citations sont entre parenthèses.)

De prime abord, il n'y a pas une opposition au niveau des catégories de cadres en général. Les élèves dont les mères sont cadres supérieurs et cadres moyens appartiennent à des familles qui brillent par une attitude de démission après un échec à l'école primaire. Mais au secondaire, les élèves issus de mères cadres font face à de nouvelles attitudes comme le tandem *blâme/châtiment* et le *blâme*.

Les élèves issus de mères ouvrières sont l'objet de blâme en cas d'échec au secondaire. A l'école primaire, l'attitude dominante était la démission. Au secondaire, les élèves dont les mères sont ouvrières cessent de bénéficier d'une attitude d'indifférence devant l'échec.

Les élèves dont les mères sont manœuvres, subissent la même attitude familiale que celle du primaire après un échec au secondaire, *i.e.* le tandem *blâme/châtiment*. La seconde attitude familiale devient le blâme.

Les élèves dont les mères sont au chômage connaîtraient de plus en plus le *blâme* au secondaire après un échec et sont de moins en moins châtiés. Le *châtiment* qui occupait la première place en cas d'échec à l'école primaire est relégué à la seconde position ; tandis que le nombre d'observations de la modalité « *blâmer et frapper* » reste quasiment identique.

Les élèves dont les mères sont retraitées subissent la même attitude après un échec au secondaire que celle du primaire, *i.e.* le *blâme*. La seconde attitude fait référence au tandem *blâme/châtiment*. La démission occupe la troisième place comme attitude familiale devant l'échec au secondaire.

Au total, nous retenons que la catégorie socioprofessionnelle des familles influence leurs attitudes après un échec à l'école. En effet, cette relation est bien perceptible lorsque nous croisons les modalités de la catégorie professionnelle des pères et mères avec les modalités relatives à leurs comportements devant l'échec. A l'école primaire, les premières attitudes des familles cadres devant l'échec correspondent à la démission. Au secondaire, les attitudes dominantes des familles cadres deviennent le *blâme*. A l'inverse, les élèves appartenant aux familles des autres catégories professionnelles essuient la violence à l'école primaire et le tandem *blâme/châtiment*. Au secondaire, ces familles changent aussi d'attitude devant l'échec. Ce changement d'attitude trouve la même explication que celle que nous avons déjà avancée lorsque nous avons étudié la relation entre comportement des familles devant l'échec et leur niveau d'étude. Donc, l'attitude des familles devant l'échec est fonction de la profession qu'elles occupent dans la division sociale du travail. Il nous reste à vérifier la relation entre comportement des familles devant l'échec et leur revenu mensuel.

2.4. Contraintes familiales et revenu des familles.

Comme les professions et les niveaux d'étude, les revenus sont inégalement répartis entre les familles comme l'éclaire le dépouillement de la variable revenu.

14.revenu : Estimer le revenu mensuel des familles (papa et maman) en franc CFA.

Tableau n° 39:dépouillement de la variable 14.

revenu	Nb. cit.	Fréq.
moins de 229166,7	107	42,5%
de 229166,7 à 383333,3	27	10,7%
de 383333,3 à 537500,0	29	11,5%
de 537500,0 à 691666,7	30	11,9%
de 691666,7 à 845833,4	33	13,1%
845833,4 et plus	26	10,3%
TOTAL OBS.	252	100%

Minimum = 75000, Maximum = 1000000

Somme = 103955000

Moyenne = 412519,8 Ecart-type = 295791,7

6 classes ont été identifiées.

Le calcul du coefficient de Gini ne nous intéresse pas. Le plus important est de croiser le revenu avec le comportement des familles devant l'échec. Mais avant d'y arriver, notons que le revenu est une contrepartie de la production et comprend les salaires pour la population active occupée et l'origine de toute source financière permettant à un individu ou un groupe d'individus de vivre. Les précisions de cette variable ont suffisamment été données et clarifiées avant la passation du questionnaire. Le revenu est fonction de la position occupée dans la division sociale du travail. Le but de notre exercice consiste d'abord à croiser la profession exercée avec le revenu, ensuite, nous croiserons le type de comportement avec le revenu.

Tableau de moyennes de 17.profession du père

Critères évalués : 14.revenu.

Tableau n°40 : tableau de moyennes carrées croisant la variable 17 avec la variable 14.

profession du père	14.revenu
Non-réponse	450000,0
cadre supérieur	777500,0
cadre moyen	547619,0
ouvrier	242000,0
manoeuvre	149259,3
sans emploi	165277,8
retraité	319852,9
ENSEMBLE	412519,8

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.

Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 5%.)

Tableau de moyennes de 18. profession de la mère

Critères évalués : 14.revenu.

Tableau n°41 : tableau de moyennes carrées croisant la variable 18 avec la variable 14.

profession de la mère	14.revenu
Non-réponse	675000,0
cadre supérieur	782352,9
cadre moyen	775000,0
ouvrier	517361,1
manoeuvre	193846,2
sans emploi	256271,9
retraité	367105,3
ENSEMBLE	412519,8

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.

Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 5%.)

Les tableaux de moyenne ci-dessus croisent le revenu de la famille avec la profession occupée dans la division du travail. Avant d'entamer l'analyse, certains enseignements peuvent déjà être tirés. Sur les deux tableaux, il y a lieu de donner quelques précisions. La question relative au revenu est gênante, bien que le questionnaire fût passé sous le couvert de l'anonymat. La seconde remarque et la plus importante soulève une contradiction. En effet, lorsqu'on fait la sommation des deux tableaux pour avoir le revenu moyen de chaque famille suivant la profession exercée, on constate, non pas sans surprise, que le revenu des familles demandeuses d'emploi est plus élevé que celui des familles manœuvres. Nous tenons à clarifier cette contradiction.

Le tableau des moyennes donne des revenus moyens selon le type de profession. Le croisement opéré par le tableau des moyennes ne se pose pas la question si le père et la mère sont au chômage par exemple ou bien si l'un ou l'autre exercent une activité ou un travail salariés. Il y a bien entendu des familles où seul le père ou la mère exerce une activité salariée. Il arrive aussi que les deux exercent effectivement un emploi salarié ou qu'ils soient à la recherche d'un emploi salarié. Dans ce dernier cas, on se pose la question comment vivent-ils ?

Les demandeurs d'emploi au Gabon ne perçoivent pas une indemnité de chômage leur permettant de faire face à leurs besoins quotidiens. En plus, il y a derrière le substantif de « *chômage* » une confusion terminologique. L'ambiguïté de la notion de « *chômage* » procède d'une perception étroite qui introduit à la fois des critères objectifs et subjectifs. La définition du chômage couvre trois dimensions qu'il importe de rappeler :

- aptitude au travail, *i.e.* faire preuve physiquement d'une volonté manifeste pour travailler;
- être sans emploi;
- être à la recherche d'un travail salarié pendant une période donnée.

Ces trois dimensions font ressortir des critères d'ordre psychologique par référence à l'aptitude et d'ordre économique, *i.e.* le salaire. Ces deux critères posent quelques problèmes. En effet, ce qui paraît indéterminé (aptitude) est en fait déterminé par la perception du chômage par les victimes et le traitement que la société leur réserve. La limite du critère psychologique est d'autant plus perceptible qu'elle ne prête à aucune quantification. Quant au critère économique, les multiples situations intermédiaires rencontrées entre l'emploi salarié et le chômage rendent la définition du chômage incomplète. Le problème essentiel réside dans la distinction des demandeurs d'emploi déclarés qui, en même temps exercent un emploi temporaire ou partiel procurant un salaire, avec ceux qui n'exercent pas et ceux qui, sans être déclarés comme demandeurs voudraient travailler ou exercer aussi des emplois temporaires. Ces imprécisions ont contribué d'ailleurs à l'apparition de la notion du sous-emploi. On distingue deux formes de sous-emploi : le sous-emploi visible et le sous-emploi invisible. Le sous-emploi visible concerne « des personnes pourvues d'un emploi qui travaillent involontairement moins que la durée normale de travail durant la période de référence.²²⁹ » La seconde forme de sous-emploi (*invisible*) intègre les personnes qui, sans rechercher activement un emploi, désireraient néanmoins travailler si on leur offrait la possibilité.

²²⁹ R. Leray, *Le chômage de longue durée*, Paris, Economica, 1991, p. 90.

Puissent ces précisions techniques suffire pour justifier le fait que certains demandeurs d'emploi perçoivent un revenu peut-être plus relevé que les manœuvres. D'autre part, il y a parmi des demandeurs d'emploi ceux qui ont été licenciés pour un motif économique et que les entreprises (qui les employaient) ont payé les droits qui leur étaient dus. Cette catégorie d'individus a pu investir cet argent dans les transports ou l'immobilier et se considère comme demandeur d'emploi.

Outre ces précisions, nous constatons que la répartition des revenus obéit à la profession occupée dans la société, *i.e.* la profession correspond au revenu. Plus la profession est importante, plus le revenu a tendance à s'élever. Sans chercher à limiter notre explication à ce constat, nous allons maintenant croiser le revenu avec le comportement des familles devant l'échec.

L'objectif du croisement des variables (revenu et comportement des familles devant l'échec) cherche à démontrer que le niveau de revenu des familles influe sur leur attitude devant l'échec.

Tableau de caractéristiques de 15.comportement des familles

Critères : 14.revenu.

Tableau n 42° : tableau de caractéristiques croisant la variable 15 avec la variable 14.

comportement des par	14.revenu
blâmaient (46)	46 Obs. m = 462500,00
frappaient (73)	73 Obs. m = 161438,36
blâmaient et frappaient (57)	57 Obs. m = 320438,60
ne disaient rien (76)	76 Obs. m = 692500,00
ENSEMBLE (252)	252 Obs. m = 412519,84

La moyenne et le nombre de réponses effectives.

Il s'agit ci-dessus d'un tableau de caractéristiques. A chaque modalité correspond une moyenne. Le comportement des familles devant l'échec à l'école primaire est croisé avec la moyenne du revenu familial. Le revenu le plus important sur le tableau correspond à la moyenne $m=692500$. Ce revenu correspond lui-même à l'attitude « *ne disaient rien* », *i.e.* à l'indifférence devant l'échec. Le second revenu concerne celui dont la moyenne est $m=4625000$. Le second revenu est aussi important puisqu'il se situe nettement au-dessus de la moyenne du groupe et coïncide avec l'attitude du blâme. Le troisième revenu donne la moyenne $m=320438.6$ et intéresse le comportement « *blâmaient et frappaient.* » Enfin, le dernier revenu, *i.e.* le plus bas de tous, correspond à l'attitude « *frappaient.* »

A l'école primaire, le comportement des familles devant l'échec varie en fonction de leur revenu. Plus le revenu de la famille s'élève, plus celle-ci adopte un comportement de démission devant l'échec. Ce comportement est dénué d'un recours à la violence physique. A la limite, le blâme suffit et traduit l'expression des remontrances familiales vis-à-vis de l'échec. A l'inverse, moins le revenu est élevé, moins l'attitude des familles devant l'échec s'oriente vers la démission et le blâme, plus la contrainte physique est grande. En effet, les familles à revenu modeste se caractérisent par deux attitudes devant l'échec : le châtement et le tandem blâment/châtement. La valeur de l'école change suivant les familles et leur revenu. Pour les familles à revenu modeste, la réussite scolaire est une nécessité, voire une obligation et une question de survie à l'école primaire. Cependant, au secondaire, nous assistons à un changement d'attitude qui ne semble pas remettre totalement en cause ce que nous venons de soutenir.

Tableau de caractéristiques de 16.comportement des familles

Critères : 14.revenu.

Tableau n° 43 : tableau de caractéristiques croisant la variable 16 avec la variable 14.

comportement des par	14.revenu
blâmer (90)	90 Obs. m = 463111,11
blâmer et frapper (68)	68 Obs. m = 434485,29
frapper (38)	38 Obs. m = 148684,21
ne rien dire (56)	56 Obs. m = 483571,43
ENSEMBLE (252)	252 Obs. m = 412519,84

La moyenne et le nombre de réponses effectives.

Les moyennes de revenu ne sont plus les mêmes que celles du tableau précédent. Sur le premier tableau, l'attitude devant l'échec la plus citée concerne la « *démission* », suivie du « *châtiment* ». A l'opposé, sur le second tableau, l'attitude la plus citée correspond au « blâme », suivie de l'attitude blâme/châtiment. Toutefois, la classification reste la même que sur le tableau précédent. Le revenu le plus élevé dont la moyenne $m=483571.49$, correspond à l'indifférence devant l'échec, tandis que le revenu le plus bas dont la moyenne $m=148684.21$, se rapporte au châtement. En dépit du changement d'attitude intervenu au secondaire, l'attitude des familles reste toujours corrélée à leur revenu. Comme les variables relatives aux niveaux d'étude des familles et leurs professions, le revenu confirme que l'attitude des

familles devant l'échec dépend de ce dernier. Une relation s'établit entre les trois variables, *i.e.* le niveau d'étude des familles, leur profession et leur revenu. Ces trois variables influencent l'attitude des familles devant l'échec scolaire. Les familles de niveau d'étude supérieur occupent généralement des emplois de *cadres-supérieurs*. La profession de « *cadres-moyens* » se rapporte aux familles de niveau d'étude supérieur et secondaire. La profession d'« *ouvrier* » se partage entre les familles de niveau d'étude secondaire et primaire. Les manœuvres et les chômeurs correspondent pour la plupart au niveau d'étude primaire et aux familles qui n'ont pas été scolarisées. Une bonne partie des familles retraitées ont un niveau d'étude secondaire. Nous avons donc une correspondance hiérarchisée qui établit nettement que le niveau d'étude des familles détermine aussi leur profession dans la société. Nous avons vu plus haut que le revenu était fonction de la profession qui, elle, est déterminée par le niveau d'étude.

Pour conclure cette section, nous retenons que le niveau d'étude des familles, leur profession et leur revenu constituent des variables qui influencent l'attitude des familles devant l'échec. Ces trois variables désignent dans notre jargon sociologique la notion de « catégorie socioprofessionnelle. » Autrement dit, nous soutenons que l'attitude des familles devant l'échec scolaire dépend de leur catégorie socioprofessionnelle. L'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle est déterminée par un certain niveau d'étude dont dépendent la profession occupée dans la division sociale du travail et le revenu.

La fonction de l'école consiste aussi en une répartition des statuts sociaux comme on peut le lire sur cet extrait : « La socialisation n'est donc pas tant un processus d'intériorisation, qu'un mécanisme de sélection des individus en vue de parvenir différenciellement aux positions que définissent la structure sociale et en particulier la structure professionnelle.²³⁰ » Cette conception d'une des fonctions sociales de l'école sert de justification aux contraintes familiales. Plus la famille occupe un statut social inférieur, plus elle ambitionne de changer celui-ci par l'intermédiaire de la réussite scolaire des enfants. Dans cette perspective, l'échec est interdit et équivaut à un acte délictueux dans la mesure où derrière la réussite, il y a l'ascension sociale. L'attitude des familles modestes devant l'échec trouve donc sa justification dans le rapport à l'école et la fonction (de l'école) de distribution des statuts sociaux. Pour ces familles, toute la sélection scolaire débute à l'école primaire, c'est pour cette raison qu'elles utilisent massivement le châtiment. Cette attitude est diamétralement opposée à celle des familles de catégories socioprofessionnelles supérieures. Mais qu'est-ce qui justifie l'attitude

²³⁰ N. Herpin, *Les sociologues américains et le siècle*, Paris, PUF, 1973, p. 39.

violente des familles devant l'échec de leurs enfants ? La réponse à cette question veut que le rapport à l'école des familles soit élucidé.

Section 3. Le rapport à l'école des familles et changement social : l'émergence d'une idéologie dans la société gabonaise.

Pour rendre compte des contraintes familiales et de leurs manifestations perceptibles dont les élèves sont l'objet, il convient de remonter à l'origine du rapport à l'école des familles dans la société gabonaise. C'est ce rapport qui constitue un facteur idéologique du changement social. Le rapport à l'école des familles sert de justification à la violence qu'elles exercent sur leurs enfants.

Il s'agit de montrer comment est née la relation éducation/ changement social dans la société gabonaise en décryptant la conjoncture sociale et historique de cet avènement. En effet, avant les croisades de reconnaissance des terres amorcées à la fin du Moyen Age, la société pré coloniale gabonaise connaît une éducation traditionnelle qui correspond à son organisation sociale archaïque. L'éducation traditionnelle de l'enfant dans cette société sans écriture est confiée à la famille (les adultes) sans laquelle son épanouissement n'est possible dans la société. Il n'existe pas une école au sens moderne du terme comme institution et un personnel qualifié pour assurer l'éducation des enfants. Cette mission incombe aux adultes. L'éducation traditionnelle prépare à la division sexuelle du travail dans la mesure où le père éduque les garçons et la mère les filles. En plus l'éducation traditionnelle remplit les fonctions de transmission par l'oralité d'une culture héritée du passé et des ancêtres et utilitaristes qui consistent en la création des richesses dont a besoin la communauté pour son existence. L'organisation sociale fait place à un chevauchement de comportements et à une absence de complexité. L'imbrication des champs politiques, économiques et culturels les uns dans les autres corrobore l'idée d'une société primitive qu'une nouvelle conjoncture historique viendra inhiber, c'est-à-dire la colonisation.

3.1. Education : un facteur de changement social.

Pour établir la relation école/ changement social, il nous apparaît incontournable de définir le concept de changement social et de rappeler sommairement les grandes théories sociologiques du changement social. Notre propos se limite aux facteurs du changement social et n'abordera pas les processus et formes qui alimentent une polémique entre les auteurs. En effet, en sociologie, les théories du changement social ne sont pas unanimes sur

les facteurs. Il s'agit d'une œuvre collective qui implique nécessairement les agents et les structures sociales dont ils se réclament. A l'opposé, le changement social ne concerne pas l'œuvre d'un individu pris dans sa singularité. Guy Rocher nous propose une typologie définitionnelle comprenant quatre caractéristiques : phénomène collectif, structures sociales, identification dans le temps et permanence.²³¹ Le changement social intéresse la collectivité, les structures sociales appelées à subir des modifications et mutations. Pour se rendre compte que nous sommes en présence d'un changement, il y a lieu de comparer plusieurs périodes de l'histoire. Autrement dit, le changement social s'inscrit dans la temporalité. Enfin la dernière caractéristique est la permanence dans la mesure où un changement n'est pas passager, il dure. Le changement social se définit donc comme : « Toute transformation dans le temps, qui affecte d'une manière qui ne soit pas que provisoire ou éphémère, la structure ou le fonctionnement de l'organisation sociale d'une collectivité donnée et modifie le cours de son histoire...²³² » Le changement social d'après cette définition est un aboutissement qui suppose les facteurs qui participent ou concourent à sa concrétisation.

Brièvement, plusieurs thèses en sociologie s'opposent sur les facteurs explicatifs du changement social. La première thèse avance l'idée que le facteur démographique enclenche le changement social. On peut constater que cette hypothèse se situe aux antipodes de la vision de Malthus qui prône la limitation des naissances. Durkheim²³³ établit un lien entre l'accroissement de la densité de la population et la division du travail. Cette relation entraîne la transformation de la société par le biais d'une division des tâches et spécialisations et la complémentarité des fonctions.

D'autres auteurs expliquent le changement social par l'importance du progrès technique. L'analyse de Karl Marx sur le progrès technique fait de ce dernier un puissant facteur déterminant du changement social. Si Marx souligne le rôle du progrès technique en tant qu'il détermine le changement, il ne cache pas les inconvénients de la machine par exemple sur les ouvriers, c'est-à-dire ses conséquences négatives notamment l'aliénation. Joseph Schumpeter s'appuie également sur la thèse de l'ambivalence du progrès technique dans le changement social. Mais pour que la diffusion du progrès technique soit acceptée, il faut que les valeurs culturelles s'accommodent de ce dernier.

²³¹ G. Rocher, *Introduction à la sociologie générale. Le changement social*. Tome3, Paris, Ed. HMN, collection « Points », 1968, p. 20-21.

²³² *Idem*, p. 22.

²³³ E. Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1987.

Une autre thèse estime que les valeurs culturelles peuvent déclencher le changement social ou le fléchir. Max Weber²³⁴ a montré le lien qu'il y a entre l'éthique protestante et le développement du capitalisme. La sociologie du développement qui se propose d'éclairer les problèmes et dysfonctionnements posés par le retard dans les sociétés non industrialisées, accorde une place non négligeable aux coutumes, mœurs en tant qu'elles sont des valeurs culturelles de ces sociétés pour évaluer leurs poids au niveau des transformations sociales qui s'y opèrent. A côté des valeurs culturelles, il y a aussi le rôle que les idéologies jouent dans le changement social.

La dernière thèse postule le rôle que les idéologies jouent (comme facteurs) dans le changement social. Les idéologies désignent des représentations du monde (Weltanschauungen), les manières dont les hommes se représentent le monde, la science, le cosmos, Dieu, etc. Boudon pense que pour comprendre de telles représentations, il faut les replacer dans leur cadre institutionnel et conjoncturel.²³⁵ Elles servent de support à l'action sociale et correspondent à des intérêts spécifiques des groupes sociaux. Les fonctions de tels intérêts consistent à renforcer la cohésion sociale, à légitimer certaines conduites ou comportements et surtout à justifier le bien-fondé des aspirations²³⁶ des individus dans la société. De telles aspirations ne sont que des convictions que les individus ont et qu'ils partagent. Les idéologies en tant que des représentations ou des idées, sont au service des individus qui les utilisent pour leur changement social.

L'idée par exemple que l'éducation (et ses différentes fonctions sociales) peut changer la situation sociale d'un individu ou d'un groupe d'individus renvoie à une idéologie. L'idée du bien-fondé de l'éducation comme facteur du changement social remonte évidemment avec une idéologie que nous pouvons appréhender dans l'histoire des sociétés, en l'occurrence la société gabonaise. Nous avons vu plus loin que c'est la colonisation qui a introduit l'éducation moderne dans la société gabonaise en montrant le bien-fondé de cette dernière qui doit participer à l'épanouissement de la société toute entière et de l'individu. Cette conception est aujourd'hui partagée par les familles gabonaises qui poussent leurs enfants à aller à l'école. Il y aurait vraisemblablement un effet de report d'un statut que la famille n'a pu atteindre par elle-même sur les enfants. Les élèves tiennent aussi le même discours.

Elodie

Etablissement : Collège d'enseignement secondaire de Mindoubé

²³⁴ M. Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964.

²³⁵ R. Boudon, *La place du désordre. Critique des théories du changement social*, Paris, PUF, 1984, p. 144.

Profession du père : Jardinier

Profession de la mère : sans.

« (...) Je viens à l'école pour apprendre bien pour devenir quelqu'un demain... Un point un trait... Moi, mes parents, eux, ils n'ont pas eu la chance d'apprendre comme moi, l'école était loin de leurs villages; sinon ils devaient devenir peut-être les grands gens aussi dans ce pays là. Ils ont raté, ils veulent que moi je réussisse pour les aider, aider mes sœurs, mes frères, mes cousins, mes cousines
(...) »

La phrase « Ils ont raté » renvoie à une défaite, un échec de la famille qui n'a pas réussi dans sa vie scolaire et même professionnelle à en juger par la profession du père et de la mère d'Elodie. La suite de la phrase révèle la compensation de cet échec de la famille par sa prise de conscience, son vœu de voir Elodie réussir ses études afin de subvenir aux besoins de toute la famille. Le rapport des familles (au regard de leur attente) à l'école diminue la socialisation traditionnelle familiale pour la confier à l'école qui garantit la réussite puisque derrière l'école il y a une rentabilité sociale.²³⁷ Un auteur qui a étudié le rapport des familles à l'école en Afrique Centrale note que : « (...) Le passage à l'école devient le critère majeur de différenciation entre fraction traditionaliste et fraction moderniste. Ce passage ouvre les voies à de nouvelles professions et un nouveau mode de vie fondé sur la rémunération individuelle. Les parents eux-mêmes, d'abord résignés, en viennent à désirer de plus en plus activement la généralisation de l'éducation moderne, espérant ainsi réaliser à travers leurs enfants cette identification à l'homme blanc...²³⁸ » L'intérêt de la famille consiste en une généralisation de la scolarisation de leurs enfants dont découle indiscutablement la réussite sociale. Cependant, ce rapport des familles à l'école, ne se limite pas à une réalité moniste d'une volonté d'épanouissement ou d'ascension sociale, il associe aussi des contraintes dont usent les familles à l'endroit des enfants pour leur montrer le bien-fondé de l'éducation et les pousser à produire plus d'effort.

En définitive, l'analyse conduite dans cette deuxième partie a consisté (d'abord) en l'élucidation des contraintes institutionnelles incarnées par le système scolaire gabonais. Celles-ci s'articulent autour de l'organisation scolaire en classe d'âge, la production d'un savoir scolaire, l'existence des différents ordres d'enseignement, le pouvoir de l'enseignant en tant qu'agent institutionnel. Ces différentes fonctions de l'institution scolaire ouvrent la voie à une autre fonction, la fonction sélective. La fonction sélective qui se lit grâce à l'importance des taux d'échec, renvoie à toute l'organisation scolaire sous-tendue par l'idéal de la massification scolaire.

²³⁶ R. Boudon, *L'idéologie*, Paris, Fayard, 1986.

²³⁷ R. Ballion, *op. cit.*, p. 132-133.

²³⁸ P. Erny, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Paris, Ed. Livre africain, 1968, p. 241.

Cependant, l'école n'est pas la seule institution sociale contraignante. La famille en tant qu'institution sociale comme l'école entretient des contraintes. Le second axe d'analyse a eu pour but d'éclairer les comportements devant l'échec des familles. Les variables examinées montrent que ceux-ci dépendent de la catégorie socioprofessionnelle des familles. Pour comprendre ces comportements familiaux devant l'échec, nous avons construit le concept de rapport à l'école des familles. L'émergence de ce rapport remonte à un contexte historique. Ce rapport inclut une relation de confiance qui facilite le changement social. C'est à partir de ce rapport à l'école des familles que nous avons rendu compte de leurs attitudes devant l'échec. Pour les familles, l'échec présage la débauche sociale.

Aussi, l'attitude des familles devant l'échec varie en fonction de leurs catégories socioprofessionnelles. Les familles défavorisées qui occupent par ailleurs une position sociale inférieure dans la société n'ont aucun choix : elles sont plus intransigeantes vis-à-vis de l'école et ne tolèrent pas l'échec de leurs enfants. La réussite scolaire de leurs enfants se présente comme une nécessité et une alternative incontournable en vue de changer leur statut social. A l'inverse, les familles favorisées qui occupent aussi une position sociale avantageuse dans la division sociale du travail en raison de leur niveau d'instruction élevé, observent d'abord une attitude d'indifférence et finissent ensuite par se montrer aussi rigoureuses devant l'échec lorsque les enfants abordent les études secondaires. En dépit de ce changement d'attitude des familles instruites devant l'échec, il y a lieu de remarquer que leur attitude est compréhensive et moins contraignante. Ces différences d'attitudes des familles devant l'échec procèdent de leur différenciation positionnelle dans la société qui, elle-même prend naissance à partir d'une différence de niveau d'étude.

Mais les contraintes familiales et scolaires développent chez les élèves des attitudes de crispation, de peur de l'échec. En effet, l'échec à l'école entraîne des sanctions tant sur le plan scolaire que familial. Aussi, la peur des sanctions, compte tenu de l'expérience qu'ils ont de l'institution scolaire, conduit les élèves à choisir des filières d'étude moins sélectives au sortir de la classe de troisième. Les choix dans les filières moins sélectives constitue une échappatoire ou un refuge qui met les élèves à l'abri des sanctions. La troisième partie analyse ce qui détermine l'orientation et les stratégies déployées par les élèves.

**TROISIEME PARTIE ORIENTATION SCOLAIRE ET
STRATEGIES**

Introduction à la troisième partie.

Les trois chapitres consacrés à la deuxième partie ont cherché à démontrer l'existence des contraintes sociales qui entourent le processus de scolarisation. Celles-ci sont d'abord immanentes au système scolaire en tant qu'institution relativement autonome ayant des fonctions sociales. Elles sont aussi familiales par le degré de confiance que les familles placent en l'école. Ce degré de confiance conduit ces dernières (les familles) à développer des actions destinées à modifier les pressions sociales qui pèsent sur elles. Ces actions comportent la violence sous toutes ses formes en réparation de l'échec. L'échec conjecture une défaite sociale, donc une déchéance. La réussite scolaire quant à elle, augure la réussite sociale chère aux familles.

Ainsi, pour échapper aux sanctions prévues par l'institution scolaire et celles des familles en cas d'échec, les élèves n'ont qu'un choix : réussir leurs études. Or, cette réussite passe par l'orientation scolaire. L'orientation scolaire comme possibilité de poursuivre des études dans telle ou telle filière de l'enseignement se trouve donc à l'articulation de deux réalités : les contraintes scolaires et celles de la famille.

Le septième chapitre analyse les ressources scolaires en tant que des déterminants de l'orientation scolaire. C'est tout le passé et le présent scolaires des élèves qui sont aux prises avec l'orientation scolaire. Trois situations nous intéressent pour mettre en évidence la relation qui unit ressources scolaires et orientation dans les filières d'études en classe de troisième. Ces trois situations correspondent à l'âge scolaire, aux redoublements, à la réussite scolaire en classe de troisième, aux performances scolaires et aux discours institutionnels. Elles évoquent ce que les chercheurs désignent, dans le cadre de nouvelles recherches sur les phénomènes scolaires par *l'expérience scolaire*²⁰⁹ des élèves. La comparaison des ressources scolaires des élèves avec la catégorie socioprofessionnelle permet d'éluder l'hypothèse de la reproduction sociale et de conforter celle de l'autonomie relative du système scolaire.

Le huitième chapitre éclaire la relation entre l'orientation suivant les filières et l'influence du milieu familial. Dans ce huitième chapitre, seules certaines variables et le discours des élèves vont éprouver l'hypothèse suivant laquelle plus les élèves appartiennent à des familles de catégories socioprofessionnelles modestes (caractérisées par la violence qu'elles administrent sur les enfants en cas d'échec) moins ils prennent des risques à

²⁰⁹ On se réfère ici à une abondante littérature tant sur le plan sociologique que psychologique notamment aux travaux et contributions apportées par F. Dubet, J. Guichard, M. Duru-Bellat.

s'orienter dans les secondes scientifiques. Justement, face à ces contraintes qui jalonnent la scolarisation, les élèves adoptent des stratégies.

Le neuvième chapitre élucide ces différentes stratégies qui renvoient chacune aux contraintes sociales.

CHAPITRE 7
L'ORIENTATION ET LES RESSOURCES SCOLAIRES

Section 1. L'orientation scolaire suivant les filières et l'âge.

Notre démarche méthodologique va s'appuyer sur deux séries de matériaux pour rendre compte de l'influence des ressources scolaires dans l'orientation des élèves au sortir de la classe de troisième. La première série se rapporte à l'analyse de données du questionnaire. Plusieurs tableaux permettent de croiser les variables une à une dont les tableaux de contingence, de moyennes carrées, ventilés et les tableaux à plat et la recherche des corrélations multiples. La seconde série procède à une analyse fine du discours des élèves qui étayent leurs motivations et celui du corps institutionnel.

Avant d'aborder la question de la relation entre l'âge scolaire et l'orientation scolaire, nous apporterons d'abord un éclairage entre l'âge et la catégorie socioprofessionnelle des familles dont sont issus les élèves. Il s'agit de vérifier si l'âge scolaire est déterminé par la position sociale des familles ou non. Mais avant d'en arriver là, nous allons dans un premier temps clarifier le problème des âges scolaires au Gabon qui pose certaines difficultés.

1.1. L'âge scolaire : un problème au Gabon.

«... C'est extraordinaire. Quand les parents s'aperçoivent qu'il y a une barrière, ils ne s'empêchent pas de rectifier les âges des enfants. C'est maintenant que nous veillons à l'exactitude des actes de naissance à l'Office du baccalauréat. Et je peux vous dire qu'autant de fois qu'un candidat se présente à l'examen du bac, l'âge change aussi. Au bout de la scolarité, il arrive que le candidat en question détienne plusieurs actes de naissance. Mais lequel de tous ceux-là est réel ? »

Secrétaire à l'Office national du Baccalauréat.

Cette interrogation éclaire d'entrée le problème de l'âge scolaire qui reste un véritable problème au Gabon. Ce problème concerne l'existence de plusieurs âges : l'âge réel et l'âge scolaire. Consubstantiel à la massification scolaire, l'âge scolaire est lié aujourd'hui à l'introduction des règles sélectives. La fixation de ces dernières et le souci de les contourner conduit les familles à des pratiques illicites notamment à la diminution de l'âge scolaire pour se conformer à la réglementation. La falsification des âges des élèves intervient surtout aux classes charnières *i.e.* en cours moyen deuxième année de l'école primaire et en terminale où, aux conditions d'excellence pour la poursuite des études et le bénéfice d'une allocation

d'étude, s'ajoutent celle de l'âge. Les Etats généraux du baccalauréat qui s'inscrivent dans le volet des réformes dénoncent ces pratiques et recommandent que :

- soit mis un terme à la falsification des actes de naissance ;
- soient supprimés les critères d'âge dans l'attribution des bourses aux jeunes bacheliers pour ne s'appuyer que sur des principes d'excellence.

Les taux de redoublement importants qui caractérisent le système scolaire gabonais est la preuve que, plus les élèves doublent les classes, plus l'âge réel augmente, plus les familles réduisent les âges des élèves.

Toutefois, pour dissiper tout malentendu lié au problème des âges scolaires, nous nous contentons, pour les analyses qui vont suivre, de ne prendre en compte que l'âge administratif car le mode de tirage de notre échantillon s'est opéré à partir du critère d'âge. Aussi, que l'âge administratif soit fictif ou réel, il ne demeure pas moins qu'il influence l'orientation et ne reflète pas forcément le milieu social d'origine des élèves.

1.2. L'âge scolaire ne reflète pas la catégorie socioprofessionnelle des familles.

Les courants sociologiques de l'Education animés par Bourdieu, Passeron, Establet, Baudelot auxquels s'ajoutent certains travaux anglo-saxons, fondés sur la reproduction, soutiennent que l'âge scolaire détermine la réussite qui, elle-même dépend du milieu social et surtout de la transmission du capital culturel. D'après ces études, une correspondance s'établit entre l'âge scolaire des élèves et la catégorie socioprofessionnelle des familles. Plus nous sommes en présence des élèves issus de familles de catégories socioprofessionnelles défavorables, plus l'âge de ces derniers a tendance à s'élever. A l'inverse, les élèves dont les familles occupent une position sociale favorable dans la hiérarchie sociale ont un âge scolaire qui correspond à la classe d'âge et au cours fréquenté. Autrement dit, la différence d'âge entre les élèves du même cours est la conséquence d'une distribution inique de la culture scolaire. En dépit de la réserve que nous émettons au sujet des âges scolaires dont nous parlions *supra*, l'examen de certaines variables nous paraît inévitable pour appuyer la démonstration que l'âge scolaire ne reflète pas la catégorie socioprofessionnelle des familles. Trois variables définissent la catégorie socioprofessionnelle des familles : le niveau d'étude, la catégorie professionnelle et le revenu. Nous avons par ailleurs établi la liaison que le niveau d'étude atteint par les familles détermine la profession occupée dans la division sociale du travail et le revenu. Pour éviter la multiplication de tableaux fastidieux, seules deux variables font l'objet

de notre analyse : le niveau d'étude et le revenu. Avant de croiser les variables, nous allons d'abord examiner le tableau à plat de la variable « âge »

1.Age

Tableau n° 44: dépouillement de la variable 1.

Age	Nb. cit.	Fréq.
val = 15	50	19,8%
val = 16	47	18,7%
val = 17	36	14,3%
val = 18	47	18,7%
val = 19	26	10,3%
val = 20	30	11,9%
val = 21	16	6,3%
TOTAL OBS.	252	100%

Minimum = 15, Maximum = 21

Somme = 4390

Moyenne = 17,4 Ecart-type = 1,9

La remarque qui se dégage fait référence à un âge élevé des élèves en classe de troisième. Cette situation renvoie à des taux de redoublement importants appuyés par les indicateurs que nous avons analysés au chapitre 4. Moins de 40% des élèves seulement arriveraient en classe de troisième à un âge oscillant entre 15 et 16 ans, ce qui représente vraisemblablement une scolarité normale. Par contre, plus de 60% ont un âge variant entre 17 et 21 ans. A tout le moins, nous retenons que les élèves arriveraient à la fin de leur premier cycle de l'enseignement secondaire général à un âge supérieur à l'âge scolaire normal. Aussi, il sied d'étudier si la catégorie socioprofessionnelle des familles influence l'âge scolaire des élèves. Pour clarifier cette démonstration, nous nous servons des tableaux de moyennes carrées et le coefficient de corrélation linéaire. Le tableau de moyennes carrées croise une variable quantitative avec une variable qualitative. L'interprétation se fait sur la lecture des moyennes attribuées à chaque modalité de la variable qualitative.

Tableau de moyennes de 12.niveau d'étude1

Critères évalués : 1.Age.

Tableau n°45: tableau de moyennes carrées croisant la variable 12 avec la variable 1.

niveau d'étude1	1.Age
Sans	17,9
primaire	16,7
secondaire	17,4
supérieur	17,7
ENSEMBLE	17,4

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.

Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 5%.)

Le croisement du niveau d'étude des pères avec l'âge scolaire permet de tirer, pour chaque modalité de la variable « *niveau d'étude du père* » les enseignements de ce croisement. L'écart entre l'âge des élèves, associé aux niveaux des pères n'est pas important. L'âge des élèves dont les pères n'ont point été à l'école est plus élevé que celui des pères des autres niveaux d'étude. L'âge des élèves dont les pères n'ont qu'un niveau d'étude primaire correspond plus ou moins à celui des élèves témoignant d'un parcours scolaire normal, moins laborieux et attaché de réussite. Paradoxalement, l'écart d'âge entre les élèves dont les pères n'ont pas fréquenté et celui des pères de niveau d'étude supérieur ne fait pas ressortir une différence significative. L'âge des élèves dont les pères ont un niveau d'étude supérieur devrait être inférieur à celui des élèves issus de pères des autres niveaux d'étude. La relation que le niveau d'étude des pères influence l'âge scolaire des élèves est démentie ici. Mais chez les mères, cette relation semble encore se démentir.

Tableau de moyennes de 13.niveau d'étude 2

Critères évalués : 1.Age.

Tableau n° 46 : tableau de moyennes carrées croisant la variable 13 avec la variable1.

niveau d'étude 2	1.Age
sans	16,7
primaire	17,3
secondaire	18,0
supérieur	16,4
ENSEMBLE	17,4

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.

Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 5%).

L'écart entre l'âge des élèves et le niveau d'étude des mères n'est pas non plus important et reste quasiment le même que celui des pères. Contrairement à la comparaison entre le niveau d'étude des pères et l'âge des élèves, le tableau des moyennes carrées évaluant le niveau d'étude des mères et l'âge des élèves fait ressortir une valeur minimale correspondant aux mères de niveau d'étude supérieur. Les élèves dont les mères n'ont pas bénéficié de l'instruction arrivent en seconde position des élèves moins âgés, derrière ceux des mères de niveau d'étude supérieur. L'écart d'âge entre les élèves des mères de niveau d'étude supérieur et ceux issus de mères qui n'ont pas été à l'école est aussi insignifiant. A l'opposé, les élèves dont les mères ont un niveau d'étude secondaire correspondent à la valeur d'âge maximale. Plus les mères atteignent le niveau d'étude supérieur, plus les enfants accusent une avance scolaire. Cette hypothèse avancée par Bourdieu reste valable ici. Toutefois, elle n'explique pas l'écart infime entre l'âge des élèves issus de mères qui n'ont pas été à l'école et celui des mères de niveau d'étude supérieur. Pour ces deux tableaux, nous esquissons une conclusion.

Il convient de dire, à la lumière des tableaux ci-dessus que, plus le niveau d'étude atteint par les pères tend vers le supérieur moins il influence l'âge scolaire des élèves. Ce qui semble créer la différence des âges repose sur la nature des contraintes que les élèves subissent. Nous avons vu que les pères de niveau d'étude supérieur étaient moins exigeants que ceux des niveaux d'études inférieurs vis-à-vis de l'échec. En revanche, cette analyse est démentie chez les mères de niveau d'étude supérieur. Mais ce démenti est relativisé par l'écart d'âge qui sépare les élèves issus de mères de niveau d'étude supérieur et ceux dont les mères n'ont pas été à l'école. D'une manière générale, l'âge scolaire des élèves ne semble pas refléter le niveau d'étude des familles. L'âge scolaire renvoie aux contraintes institutionnelles et surtout familiales.

En effet, le rapport à l'école des familles, avons-nous dit, introduit un rapport de confiance tant dans les familles aussi bien instruites que celles qui sont moins instruites. Ce rapport de confiance annulerait la conception d'une école divisée, reproductrice des inégalités dues à une différence de transmission inévitabile de la culture scolaire qui commence dans les familles et renforce celle d'une autonomie relative du système scolaire et de sa neutralité. Les contraintes dans les familles moins ou pas instruites pousseraient les élèves issus de ces dernières à se surpasser afin de relever le statut de la famille. L'obligation de réussir, considérée comme une nécessité absolue, une question de vie ou de survie explique que le niveau d'étude des familles n'exerce pas une influence soupçonnable et tangible sur l'âge scolaire des élèves. Le poids des contraintes varie suivant les familles et selon qu'elles ont des niveaux d'étude différents. Les contraintes dans les familles peu ou pas instruites incitent les élèves à égaler, du moins sur le plan de l'âge, leurs collègues des familles instruites. Si l'âge ne reflète pas le niveau d'étude des familles, il en va de même du revenu de ces dernières.

La recherche du coefficient de corrélation vise à tester l'influence qu'une variable quantitative exerce sur une autre variable quantitative. Il s'agit d'examiner l'influence que le revenu peut exercer sur l'âge scolaire.

Corrélation 1.Age / 14.revenu

Le graphique montre les 252 points de coordonnées revenu ; Age

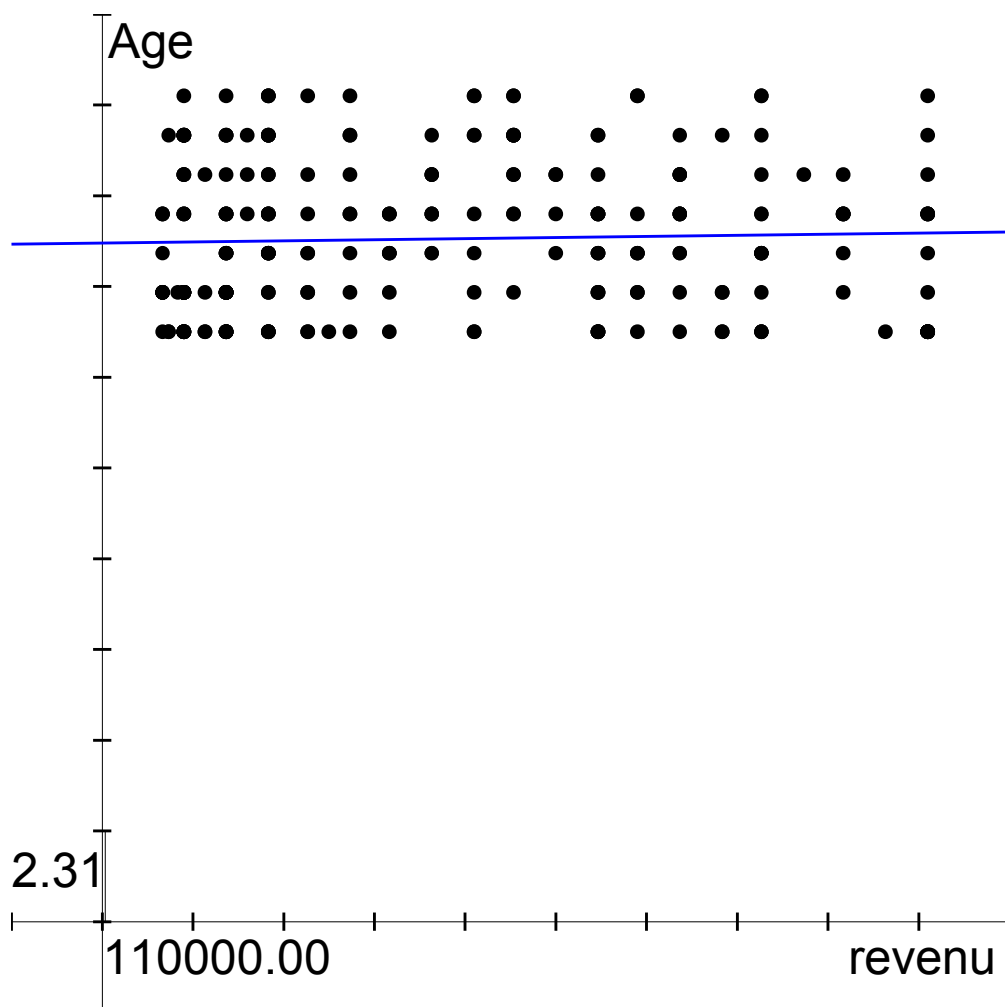
Equation de la droite de régression : $\text{Age} = 0,00 * \text{revenu} + 17,32$

Coefficient de corrélation : 0,037 (revenu explique 0% de la variance de Age)

Ecart- type du coefficient : 0,000 (Peu influent)

Chaque observation est représentée par un point.

Figure n°1 : représentation graphique de la corrélation de la variable1 avec la variable14.



L'équation de la régression ci-dessus est le résultat de l'analyse du croisement de la variable « *revenu* » avec *l'âge* à partir du logiciel sphinx. La signification des paramètres n'est pas étonnante. La droite de régression est parallèle à celle des abscisses. Quelle que soit la valeur de X, Y reste invariable. Les variations du revenu (il peut s'élever comme il peut être bas) ne changent pas l'âge scolaire des élèves. Sur l'axe des abscisses il y a le revenu et sur l'axe des ordonnées, l'âge. Nous voyons sur les points que les élèves issus de familles percevant un revenu élevé ont les mêmes âges que ceux dont les familles ont les faibles revenus. Le revenu des familles n'influe donc pas sur l'âge scolaire des élèves. Si la catégorie socioprofessionnelle des familles n'exerce pas une influence sur l'âge scolaire, il reste cependant à montrer que l'âge est un facteur déterminant de l'orientation scolaire suivant les filières d'étude.

1.3. L'âge influence l'orientation scolaire.

La loi n° 16-66 du 9 août 1966 organisant l'enseignement en République gabonaise et l'arrêté n°00024/MEN/SE/HC/DGEP/DE2/DETP/IPN ne font pas mention de l'âge comme facteur déterminant de l'orientation scolaire. D'après ces deux textes, l'orientation scolaire se fonde sur l'excellence des élèves et leurs préférences pour telle ou telle filière d'étude. Aussi, s'en tenir à ces deux critères suppose une vision réductrice d'un phénomène qui prend en compte les ressources scolaires dont disposent les élèves et qui influe sur leur orientation scolaire. Un tableau rend compte de cette influence de l'âge sur l'orientation scolaire.

Tableau de moyennes de 6.seconde

Critères évalués : 1.Age.

Tableau n° 47 : tableau de moyennes carrées croisant la variable 6 avec la variable 1.

seconde	1.Age
LE(littérature et économie)	16,83
S (mathématiques, physique, sciences naturelles)	16,78
ST (sciences et technique et technologie)	19,10
formation professionnelle	20,29
Autre	-
Aucune idée	17,40
ENSEMBLE	17,42

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.

Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différente de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 5%.)

Le tableau ci-dessus est un tableau de moyennes carrées. Le type de seconde ou d'orientation a été croisé avec l'âge moyen. L'analyse consiste à déceler l'influence que l'âge exerce sur le type d'orientation ou de seconde après la classe de troisième. La valeur d'âge maximale correspond à 20.29 ans et celle d'âge minimal à 16.78 ans. Entre ces deux valeurs extrêmes, il y a les valeurs d'âge suivantes : 16.83 ans, 17.40 ans et 19.1 ans. L'écart entre 16.78 ans (seconde scientifique) et 16.83 (seconde littéraire-économique) n'est pas très important. Mais l'âge des élèves tentés par la seconde scientifique, en termes de moyenne, est relativement moins élevé que celui des élèves qui sollicitent une orientation en seconde littéraire-économique. Ces moyennes d'âge permettent déjà de tirer quelques enseignements sur la relation entre l'âge et l'orientation scolaire après la classe de troisième.

Dans un premier temps, les élèves moins âgés, si nous nous limitons aux moyennes calculées aux centièmes près par le logiciel sphinx, prennent plus de risques en s'orientant vers la seconde scientifique au sortir de la classe de troisième. Dans un second temps, si nous tenons seulement compte des moyennes arrondies à deux chiffres après la virgule, nous constatons que les élèves qui vont en seconde scientifique et en seconde littéraire-économique ont la même moyenne d'âge. Ceci dit, les élèves moins âgés ne cachent pas leurs ambitions de poursuivre les études générales dans les filières littéraire-économique et scientifique. Ces ambitions ne se réduisent pas seulement à un simple goût, mais elles sont attachées aussi à une obligation.

Moussavou Moussavou

Etablissement : Lycée d'Etat de l'Estuaire

Profession du père : contrôleur de prix

Profession de la mère : sans emploi.

« ...Moi, je veux continuer les études jusqu'au bout. Je suis encore jeune. Le temps est devant moi.

Sinon on le regrette après. Les autres te diront pourquoi tu as laissé les études si vite alors que tu es

encore jeune... »

La peur des déceptions et des humiliations qu'elles entraînent dans la société du fait d'un arrêt prématuré des études, la position sociale associée²¹⁰ à cet arrêt brusque des études, et l'âge justifient les motivations des élèves à poursuivre des études dans l'enseignement secondaire général long. En acceptant de poursuivre les études longues, les élèves sont conscients de leur âge dans la mesure où une telle décision diminue les risques et augmente l'utilité de l'école. La poursuite des études longues vise vraisemblablement une position sociale supérieure dans la hiérarchie sociale. Ces ambitions s'affirment avec intensité quand les élèves réalisent que l'âge permet la poursuite des études. Mais, dès que l'âge ne le permet plus, les élèves limitent leurs ambitions à de filières courtes.

Les élèves plus âgés envisagent de prendre d'autres itinéraires notamment la seconde technique et la formation professionnelle. Les élèves qui veulent s'orienter en seconde technique sont nettement plus âgés que ceux des secondes littéraire-économique et scientifique. Leur écart d'âge dépasse deux ans. Les élèves choisissant une formation professionnelle sont encore plus âgés que tous les autres et l'écart qui les sépare des élèves envisageant la poursuite des études dans l'enseignement général est pratiquement de quatre ans. L'étude de Gadrey²¹¹ révèle que les élèves qui vont en seconde technique et en formation professionnelle sont plus âgés que ceux qui poursuivent les études générales. Leur longue expérience scolaire, leur intériorisation des jugements du corps institutionnel liés à leur incapacité de se projeter plus loin influencent leurs décisions. Le risque de s'orienter en seconde scientifique ou littéraire-économique augmente avec l'avancement de l'âge; tandis que l'utilité de l'école tend à décroître. Mais l'âge ne produit pas seulement les effets sur les décisions scolaires, il plonge aussi certains élèves dans l'expectative.

L'âge des élèves qui ne se prononcent pas sur leur orientation se situe un peu au-dessus de celui de ceux qui s'orientent dans l'enseignement général et un peu en dessous de celui des élèves préférant une seconde technique et une formation professionnelle. Doute et incertitudes règnent chez ces élèves qui ne parviennent pas à pronostiquer leurs intentions d'études au sortir de la classe de troisième. Pourtant, l'enquête s'est déroulée au troisième trimestre de l'année scolaire 1999-2000. A cette période de l'année, les doutes et les incertitudes se dissipent. Ces incertitudes renvoient certainement à d'autres situations que nous analyserons plus loin. Pour l'instant que pouvons nous tirer comme conclusion de la relation entre l'âge et l'orientation ?

²¹⁰ Nous avons vu que le niveau d'étude atteint par les familles dont sont issus les élèves déterminent le type d'emploi dans la division du travail social et le revenu mensuel. Voir notre seconde partie au chapitre 5.

²¹¹ N. Gadrey, 1995, *op. cit.*, p. 127-128.

D'une manière générale, nous venons de le voir, l'âge associé au parcours scolaire reste un puissant facteur de décision de l'orientation scolaire. Plus il s'élève et s'écarte de la norme compatible avec la classe d'âge correspondante au cours fréquenté, moins les élèves prennent des risques de s'orienter vers les filières d'enseignement général long et valorisantes notamment les filières scientifiques. Moins il est élevé, plus les élèves ont tendance à prendre les risques à porter leurs ambitions scolaires vers les filières d'enseignement général. L'avancement de l'âge scolaire, signe d'un long passage à l'école, est la conséquence d'une multiplication d'échecs, donc de redoublements. Aussi, à l'âge scolaire, il faut ajouter les redoublements qui influencent l'orientation des élèves vers les filières d'enseignement.

Section 2. L'orientation scolaire et les redoublements.

Les redoublements ou l'immobilisme scolaires influencent non seulement le cours de la scolarité des élèves mais aussi les projets scolaires vers les filières de l'enseignement. L'organisation scolaire dont découle une certaine intériorisation des schèmes et un système de catégorisation différenciée explique cette influence. L'identité de l'échec est intériorisée par l'élève se considérant comme un individu foncièrement incapable de faire des études plus sélectives. Les choix scolaires des élèves semblent prendre en compte leur parcours scolaire du primaire au secondaire et les redoublements qui lui sont associés comme le révèlent Duru-Bellat et Mingat et d'autres auteurs. Nous tenterons de montrer comment le poids des redoublements pèse sur l'orientation scolaire des élèves au sortir de la classe de troisième grâce à des tableaux divers.

Critères évalués : 1.Age, 4.redoublement1, 5.redoublement2.

Tableau n° 48 : tableau de moyennes carrées croisant la variable 6 avec les variables 1,

4, 5.

seconde	1.Age	4.redoublement1	5.redoublement2
LE(littérature et économie)	16,83	0,93	0,38
S (mathématiques, physique, sciences naturelles)	16,78	0,98	0,38
ST (sciences et technique et technologie)	19,10	2,23	1,03
formation professionnelle	20,29	2,86	1,79
Autre	-	-	-
Aucune idée	17,40	1,25	0,54
ENSEMBLE	17,42	1,28	0,58

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.

Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 5%.)

Le tableau de moyennes carrées ci-dessus évalue l'influence que les redoublements, du primaire au secondaire et l'âge, peuvent exercer sur l'orientation scolaire après la classe de troisième. A l'école primaire, les élèves s'orientant en seconde scientifique ont moins doublé que les autres, soit 0.93 redoublement. Ils sont suivis de près par ceux qui envisagent d'entrer en seconde littéraire-économique, soit 0.98 redoublement. Les élèves formulant le vœu de faire une formation professionnelle ont doublé 2.86 classes dans le primaire. Ceux de la

seconde technique ont doublé 2.23 classes dans le primaire. Les élèves indécis ont une moyenne de 1.25 redoublement dans le primaire. Ces tendances, sans être exhaustives, en ce qui concerne la liaison entre les redoublements dans le primaire nécessitent une confirmation du tableau des contingences.

6.seconde x 4.redoublement1

-Envisagez-vous de suivre l'année prochaine une seconde:

-Combien de classes avez-vous redoublées à l'école primaire?

Tableau n° 49 : tableau croisement des variables 6 et 4.

seconde	redoublement1	val = 0	val = 1	val = 2	val = 3	val = 4	val = 5	val = 6	TOTAL
LE(littérature et économie)		47	19	29	4	1	0	0	100
S (mathématiques, physique, sciences naturelles)		25	10	8	6	0	1	0	50
ST (sciences et technique et technologie)		3	0	18	7	3	0	0	31
formation professionnelle		0	0	7	4	2	0	1	14
Aucune idée		24	5	20	6	2	0	0	57
TOTAL		99	34	82	27	8	1	1	252

Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

La lecture du tableau croisé ci-dessus se fera verticalement et horizontalement. Sur 100 élèves envisageant de s'orienter en seconde littéraire-économique, 47 n'ont pas repris une classe dans le primaire, soit 47% de l'ensemble des élèves qui n'ont doublé aucune classe dans le primaire. La moitié des élèves (50%) qui envisagent de s'orienter en seconde scientifique a suivi une scolarité primaire sans aucun redoublement, soit 25.2% du total des élèves ayant suivi une scolarité sans redoublement dans le primaire. Ces taux s'éloignent largement de ceux correspondant aux élèves envisageant de s'orienter dans les autres filières.

Les élèves affichant les ambitions de la seconde technique et la formation professionnelle connaissent rarement une scolarité primaire correspondante à la valeur zéro (0) redoublement. Ils sont seulement 9.7% à envisager l'entrée en seconde technique qui n'ont pas doublé une classe dans le primaire, soit 3% de l'ensemble des élèves n'ayant pas doublé une classe. A l'opposé, les élèves désirant entrer en formation professionnelle n'ont pas connu une scolarité primaire équivalente à zéro (0) redoublement. Les redoublements dans le primaire se cristallisent autour des valeurs 1, et 2 redoublements. Seules ces valeurs intéressent notre analyse puisque à partir de la valeur 3, les redoublements s'amenuisent.

Les valeurs équivalentes à 1 redoublement représentent 13.5% de l'ensemble de l'échantillon. Les élèves voulant entrer en seconde littéraire-économique représentent 19% à avoir repris une classe dans le primaire, soit 55.8% de l'ensemble des élèves ayant doublé une classe dans le primaire. Ils représentent 20% à avoir doublé une classe dans le primaire qui

envisagent d'entrer en seconde scientifique, soit 29.4% de l'ensemble des élèves ayant repris une classe dans le primaire. La valeur équivalente à 1 redoublement fait correspondre la valeur de 0% pour les élèves voulant entrer en seconde technique et en formation professionnelle, *i.e.* que ces élèves reprennent rarement une classe dans le primaire. Quant aux élèves indécis, 8.8% d'entre eux ont doublé une classe dans le primaire, soit aussi 8.8% de l'ensemble des élèves de groupe. Aussi, si les élèves désirant entrer en seconde technique et en formation professionnelle doublent rarement une classe dans le primaire, cependant, à partir de la valeur correspondante à 2 redoublements dans le primaire, leurs pourcentages ont tendance à augmenter plus vite que ceux des élèves envisageant l'orientation dans d'autres filières.

Les valeurs équivalentes à 2 redoublements représentent 32.5% de l'échantillon. Le tableau que nous avons concocté montre bien certaines tendances en colonnes et en lignes.

Tableau n°50 : pourcentage en colonnes et en lignes équivalent à la valeur 2 redoublements dans le primaire suivant les filières.

Valeur=2 redoublements	Lignes	Colonnes
Seconde scientifique	9.7%	16%
Seconde littéraire-économique	35.4%	29%
Seconde technique	58.0%	22.0%
Formation professionnelle	50.0%	8.5%
Aucune idée	35.0%	24.3%

Les élèves envisageant une entrée en seconde scientifique représentent les pourcentages les plus bas équivalents à la valeur de deux (2) redoublements dans le primaire pour l'ensemble des élèves. A l'opposé, les pourcentages des élèves se destinant à la seconde technique et à la formation professionnelle correspondent aux plus élevés de tous. Donc les élèves envisageant une entrée en seconde scientifique doublent moins de deux classes dans le primaire que les élèves qui veulent s'orienter dans les autres filières. En première analyse, nous pouvons retenir que le nombre de redoublements dans le primaire indique le type de filière dans lequel les élèves s'orientent au sortir de la classe de troisième. Toutefois, la relation entre le redoublement et l'orientation semble aussi se confirmer dans le secondaire à la première lecture du tableau des moyennes carrées ci-dessus.

Sur le tableau des moyennes carrées, la valeur minimale moyenne de redoublement dans le secondaire équivaut à 0.38 redoublement et correspond aux élèves sollicitant une entrée dans les secondes littéraire-économique et scientifique. La valeur maximale moyenne de redoublement correspond à 1.79 redoublement dans le secondaire et concerne les élèves

voulant suivre une formation professionnelle après la classe de troisième. Les élèves envisageant une entrée en seconde technique enregistrent une moyenne de 1.03 redoublement dans le secondaire. Tandis que les élèves indéterminés doublent 0.54 classe en moyenne depuis qu'ils sont dans le secondaire. Comme les redoublements dans le primaire, ceux du secondaire influencent aussi l'orientation scolaire suivant les filières. Moins les élèves reprennent les classes dans le secondaire plus ils ont tendance à poursuivre les études dans les filières de l'enseignement général, *i.e.* dans les filières scientifique et littéraire-économique. A l'inverse, plus les élèves doublent dans le secondaire, plus ils se dirigent vers la seconde technique et la formation générale, *i.e.* les redoublements limiteraient les intentions des élèves à poursuivre les études dans les filières d'enseignement général. Cependant, les redoublements dans le secondaire ne sont pas ici comme le soulignent Duru-Bellat et al. , une stratégie qui permet aux élèves de mieux se positionner afin de multiplier des chances d'accès à un cycle long,²¹² mais une contrainte et une auto-évaluation de leur potentiel et de leurs ressources comme l'illustre les séquences qui suivent.

Jean Claude

Etablissement : Lycée d'Etat de l'Estuaire

Profession du père : ingénieur des mines

Profession de la mère : infirmière.

« ...C'était difficile à l'école primaire avec les emmerdes... au CP1 et au CM2... J'ai redoublé le CP1, j'ai redoublé aussi... le CM2 (visage disgracieux), c'est... comment dire...bon c'est con quand même. Trois fois au CM2 ! ... J'ai redoublé la sixième, j'ai redoublé la cinquième ...Bon... la seconde S est bien, même la seconde LE. Mais moi je veux déjà faire l'école pour les métiers... Bon (haussement d'épaules), si je continue quand même l'année prochaine, c'est comment, peut-être la seconde LE, c'est mieux et pratique... »

Toute l'expression de Jean Claude contient des tournures lapidaires et des hésitations évocatrices de la lassitude et le découragement. Une scolarité primaire et secondaire brouillée en est la justification de sa déception. Elle explique son projet scolaire qui se réduit à une formation professionnelle, au pire des cas, à une orientation en seconde littéraire-économique, moins contraignante que la seconde scientifique et plus souple. L'exemple de Jean Claude corrobore les liaisons statistiques vues supra. En effet, c'est tout le passé scolaire de l'élève qui est sur la sellette. Or, le passé scolaire de Jean Claude, comparé à son projet après la

²¹² M. Duru-Bellat et al, (1993), *op. cit.*, p. 43-60.

classe de troisième n'est pas étonnant. Ce projet s'affirme avec une conviction moins équivoquée et se limite à la formation professionnelle, refuge des élèves en difficulté scolaire. Pour Guichard, l'orientation vers les filières « dévalorisante » repose sur l'« impossibilité de se percevoir comme sujet compétent, porteur de projets, n'est pas sans lien avec la prise de conscience qu'entraîne à n'en pas douter le « publication » de ce fait de l'échec scolaire...²¹³» Le déroulement de la scolarité du primaire au secondaire et son évaluation, en terme de redoublement ou d'années passées à l'école incite l'élève à la prudence quant à son orientation scolaire. La poursuite des études du second cycle général dans les filières littéraires-économiques s'interpose comme la solution intermédiaire entre formation professionnelle et ne rien faire du tout. Le stress entretenu par la crainte du redoublement fait prendre conscience et contribue à se détourner de la difficulté que représente la seconde scientifique pour se tourner vers les filières moins périlleuses. Cependant, à l'évaluation du passé scolaire, (nombre de redoublements dans le primaire et le secondaire) s'ajoute le présent scolaire : la performance ou la réussite scolaire en classe de troisième qui reste déterminante dans les décisions de formulation des vœux d'orientation scolaire. Le facteur « *réussite scolaire en classe de troisième* » pèse également sur l'orientation des élèves.

²¹³ J. Guichard. *op. cit.*, p. 163.

Section 3. L'orientation et la réussite scolaire en troisième.

La réussite scolaire en classe de troisième influence l'orientation. L'orientation scolaire dans le système scolaire se réduit à une question de passage en classe supérieure. Ici, dans les fiches scolaires ni le parcours ni les performances scolaires antérieures ne sont pris en compte. Mais les élèves en classe de troisième ne témoignent pas de la même réussite scolaire. Cette différence de résultats scolaires se lit également au niveau des choix des filières d'orientation.

11. résultats

Au regard de vos résultats scolaires des deux trimestres on peut dire que l'année prochaine vous serez en seconde :

Tableau n° 51:dépouillement de la variable 11.

résultats	Nb. cit.	Fréq.
Très sûr	33	13,1%
sûr	90	35,7%
peut-être	62	24,6%
non	21	8,3%
ne sais pas encore	46	18,3%
TOTAL OBS.	252	100%

L'enquête, nous le répétons, a lieu en plein troisième trimestre de l'année scolaire 1999-2000. A cette période, les élèves ont déjà les résultats scolaires des deux précédents trimestres ; et les enseignants (certains) commencent à calculer les moyennes des élèves afin de les remettre aux professeurs principaux qui procèdent aussitôt au calcul des moyennes générales trimestrielles et annuelles. La question, telle que posée, veut mesurer les différences de réussites scolaires des élèves pour les confronter par la suite avec les filières d'orientation qu'ils sollicitent après la classe de troisième. Les cinq modalités de la question traduisent clairement aussi les cinq attentes ou sentiments qui animent les élèves en cette période de

l'année scolaire, combien cruciale. Les cinq modalités de la question correspondent à cinq catégories ou sentiments que les élèves ont de leur propre travail scolaire :

1. la première catégorie « *très sûr ou les élèves excellents* » (13.1%) correspond aux élèves très « *doués* » qui ont aligné des fortes moyennes aux deux trimestres précédents ;
2. la seconde catégorie « *sûr ou les élèves légèrement au-dessus de la moyenne* » (35.7%) rassemble ceux dont le travail scolaire aux deux précédents trimestres se situe légèrement au-dessus de la moyenne. La confiance de ce groupe d'élèves ne déborde pas les limites d'une sur-détermination comme la première catégorie ;
3. la troisième catégorie « *peut-être ou les élèves moyens* » (24.6%) comprend les élèves ayant obtenu vraisemblablement la moyenne de 10 sur 20 aux deux trimestres antérieurs. Ils sont dans l'attente d'une confirmation de leur performance scolaire. C'est pour raison qu'ils se réservent et se réfugient dans un doute relatif dans la mesure où le troisième trimestre revêt une importance en raison de ce que la moyenne obtenue est multipliée par 2 avant de faire la sommation et de diviser le tout par 5 ;
4. la quatrième catégorie « *non ou les élèves déclassés* » (8.3%) couvre tous les élèves conscients de l'insuffisance de leur travail scolaire produit toute l'année et qui ne permet guère d'espérer le passage en seconde. Ils sont déclassés du fait de ce que le verdict final associe une alternative : doubler la classe ou être exclu ;
5. la cinquième catégorie « *ne sais pas encore ou les élèves incertains* » (18.3%) se trouve dans une expectative ennuyeuse. Ces élèves ont obtenu une moyenne sur les deux trimestres précédents. Leur expectative est fondée sur l'espoir si jamais leurs moyennes en restaient là, de bénéficier de la magnanimité du conseil de classe dirigé par le chef d'établissement et surtout de la plaidoirie du professeur principal, responsable pédagogique.

Cette catégorisation de la réussite scolaire différentielle accrédite la thèse suivant laquelle le système scolaire produit des attitudes individuelles devant la réussite. Avant de voir comment ces attitudes différentielles de la réussite scolaire influent sur l'orientation scolaire, nous voulons d'abord montrer que la catégorie socioprofessionnelle des familles ne détermine pas la réussite scolaire différentielle en classe de troisième. Pour ce faire, nous nous attèlerons à l'analyse des tableaux de contingences appuyée par l'analyse des correspondance multiples.

3.1. La catégorie socioculturelle des familles n'influence pas la réussite scolaire différentielle en classe de troisième.

Il a été établi, eu égard aux analyses que nous avons conduites *supra*, que le niveau d'étude des familles détermine et la catégorie socioprofessionnelle occupée dans la division sociale du travail et le revenu familial. Pour ce qui est de la liaison entre réussite scolaire différentielle en classe de troisième et catégorie socioculturelle des familles, nous limiterons-nous à la variable «niveau d'étude». Nous allons d'abord examiner les tableaux de contingence.

11. résultats x 12.niveau d'étude1

- Au regard de vos résultats scolaires des deux trimestres on peut dire que l'année prochaine vous serez en seconde

-Cochez la case correspondant au niveau d'étude de papa

Tableau n° 52 : croisement des variables 11 et 12.

niveau d'étude1 résultats	Sans	primaire	seco ndai	supérieur	TOTAL
Très sûr	0	9	11	13	33
sûr	3	23	32	32	90
peut-être	3	6	29	24	62
non	1	2	7	11	21
ne sais pas encore	2	5	13	26	46
TOTAL	9	45	92	106	252

11. résultats x 13.niveau d'étude 2

- Au regard de vos résultats scolaires des deux trimestres on peut dire que l'année prochaine vous serez en seconde

-Cochez la case correspondant au niveau d'étude de maman

Tableau n° 53 : croisement des variables 11 et 13.

niveau d'étude 2 résultats	sans	primaire	sec ndai	supérieur	TOTAL
Très sûr	5	11	14	3	33
sûr	19	28	29	14	90
peut-être	5	20	30	7	62
non	2	5	12	2	21
ne sais pas encore	4	10	29	3	46
TOTAL	35	74	114	29	252

Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités.

Les catégories que nous avons construites seront croisées avec les niveaux d'étude des familles. L'analyse qui va suivre se contente d'une observation verticale, *i.e.* en colonnes.

1. Les élèves excellents

Sur le premier tableau (tableau n°52), nous notons qu'aucun élève issu d'un père qui n'a jamais été à l'école n'appartient à la catégorie « très sûr ». Chez les mères de même niveau d'étude, 14.3% d'élèves venant de ces dernières ont un résultat scolaire correspondant à la modalité « très sûr ».

Les élèves dont les pères ont un niveau d'étude primaire représente 20% , tandis que 11% d'élèves issus de mères qui ont le même niveau d'étude connaissent un résultat scolaire excellent. Les élèves de pères de niveau d'étude primaire arrivent donc en tête du classement de la modalité « très sûr » si nous comparons les résultats des autres colonnes de niveaux d'étude. Chez les mères, la majorité des élèves excellents proviennent de celles qui ont un niveau d'étude primaire, soit 14.9%. Paradoxalement, les élèves issus de mères de niveau d'étude supérieure arrivent en dernière position avec 10.3 points.

D'une manière générale, les élèves « excellents proviendraient en majorité des familles (pères et mères) de niveau d'étude primaire et de mères qui n'ont jamais été à l'école.

2. Les élèves légèrement au-dessus de la moyenne

Cette catégorie correspond à « sûr ». On retrouve 51.1% d'élève dont les pères ont un niveau d'étude primaire, suivis de 34.8% de ceux dont les pères se sont arrêtés au secondaire.

Le plus grand écart sépare les élèves issus de pères de niveau d'étude primaire et ceux dont les pères ont un niveau d'étude supérieur, soit 20.9 points. En revanche, les écarts des élèves issus de pères de niveau d'étude « sans », « secondaire » et « supérieur » se resserrent.

Sur le tableau des mères (tableau n°53), les élèves dont les mères n'ont jamais été à l'école enregistrent 54.3% et arrivent en tête. Ils sont suivis par les élèves dont les mères ont un niveau d'étude supérieur, soit 48.3% et un écart de 6 points. Le plus grand écart est de 28.9 points et concerne la distance séparant les élèves dont les mères n'ont jamais été à l'école et ceux dont les mères ont un niveau d'étude secondaire. Ainsi, les élèves « légèrement au-dessus de la moyenne se partageraient entre les mères de niveau d'étude secondaire et celles de niveau d'étude primaire.

3. Les élèves moyens

Ce groupe vient majoritairement des pères qui n'ont jamais été scolarisés, soit 33.3% et de ceux qui ont un niveau d'étude supérieur, soit 30.2%. Les élèves dont les pères ont un niveau d'étude primaire sont faiblement représentés, soit 13.3 points.

Sur le tableau n°53 relatif aux mères, les élèves provenant de mères de niveau d'étude primaire se placent en tête avec 27% suivis de ceux dont les mères ont un niveau d'étude secondaire soit 26.3 points. La distance la plus importante concerne les élèves dont les mères ont un niveau d'étude primaire et ceux issus de mères qui n'ont jamais été scolarisées. Les élèves moyens proviendraient majoritairement des familles qui n'ont jamais été scolarisée (pères et mères).

4. Les élèves déclassés

ces élèves viennent relativement des pères qui n'ont jamais été à l'école, soit 11.1% et de niveau d'étude supérieur, soit 10.4%. Les élèves issus de pères de niveau d'étude primaire sont moins représentés de tous avec 4.4 points.

Chez les mères, 10.5% d'élèves déclassés viennent de mères de niveau d'étude secondaire. Les autres catégories de niveau d'étude des mères sont moins représentatives.

5. Les élèves incertains

Cette catégorie rassemble 24.5% d'élève issus de pères de niveau d'étude supérieur et 22.2% d'élèves appartenant à des pères qui n'ont jamais été à l'école. Nous notons une faible représentation des élèves dont les pères ont un niveau d'étude primaire, soit 11.1 points.

Sur le tableau des mères, 25.4% d'élèves appartenant à celles qui ont un niveau d'étude secondaire affirment ne rien savoir s'ils passeront en classe supérieure. Les élèves de mères de niveau d'étude supérieur sont également sous représentés.

Pour conclure, les « *élèves incertains* » viendraient de pères de niveau d'étude supérieur et de mères de niveau d'étude secondaire. Cependant, si les résultats des analyses de la liaison entre résultat scolaire en classe de troisième et niveau d'étude des familles ne nous satisfont pas entièrement, nous allons recourir à une analyse des correspondances multiples en croisant les trois variables, *i.e.* résultats scolaires en classe de troisième et niveau d'étude des familles.

Analyse des correspondances multiples

Variables : résultats, niveau d'étude1, niveau d'étude 2.

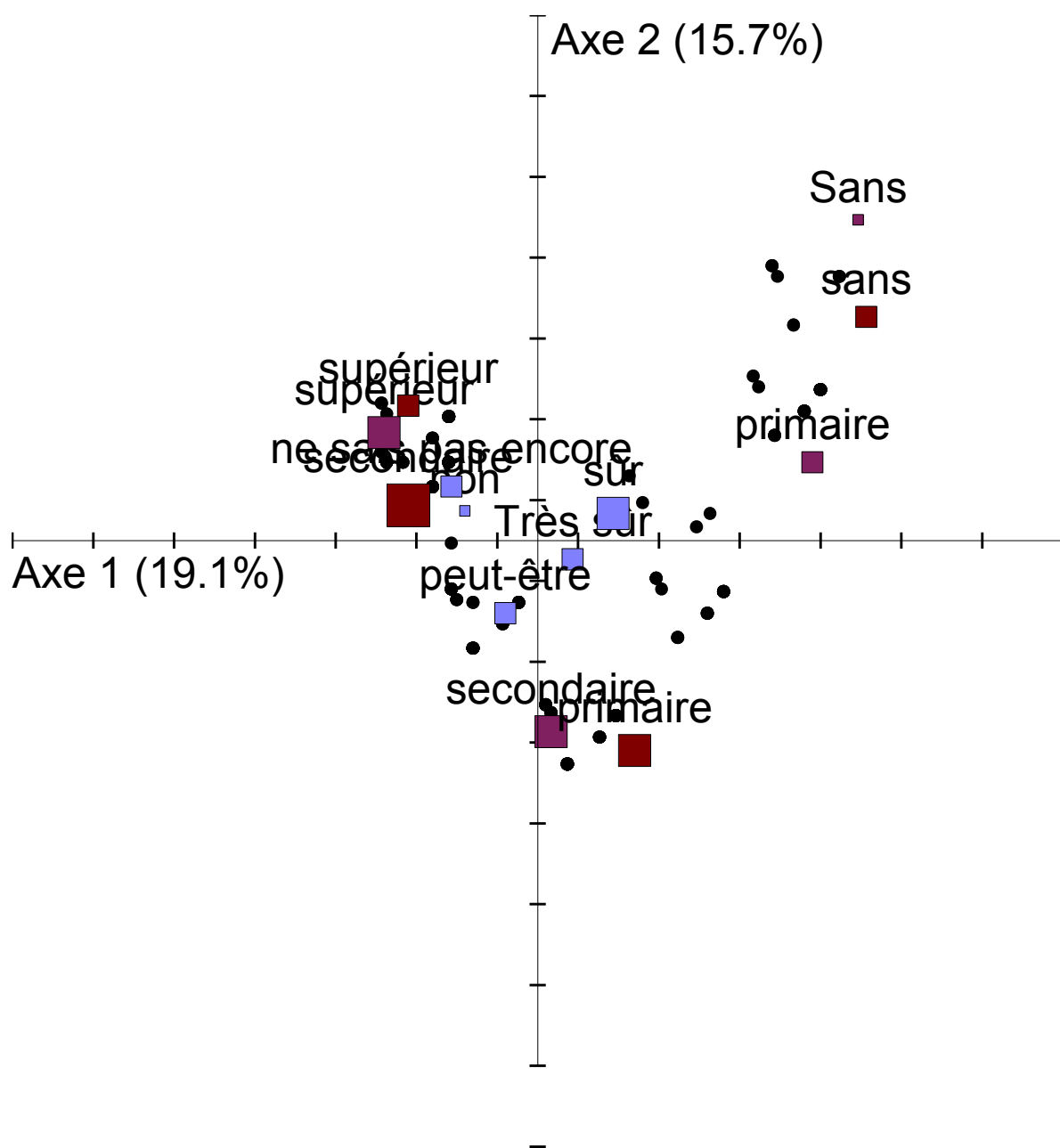
La carte montre les positions des 13 modalités et les coordonnées des 252 observations.

34.8% de la variance est expliquée par les deux axes représentés.

Les non-réponses ont été ignorées

Chaque observation est représentée par un point.

Figure n° 2 : représentation graphique de l'analyse des correspondances multiples des variables 11, 12, 13.



D'après les calculs effectués par le logiciel sphinx, la variance est expliquée par les deux axes, soit 34.8%. Donc, plus clairement, le niveau d'étude des familles explique

seulement 34.8% de la réussite scolaire en classe de troisième. Le graphique fait apparaître cependant un équilibre entre le niveau d'étude des familles et la réussite scolaire. Par exemple, l'origine des « *élèves excellents* » ne les rapproche pas d'une catégorie de niveau d'étude spécifique d'une famille. Située au centre des deux axes, cette catégorie d'« *élèves excellents* » provient aussi bien des familles de niveau d'étude supérieur que secondaire et primaire. Paradoxalement, nous observons un rapprochement entre les « *élèves déclassés* » et les familles de niveau d'étude supérieur et secondaire. Comme les tableaux, les deux axes ne mettent pas en évidence une relation de type, à niveau d'étude élevé des familles, réussite scolaire des élèves. Ceci étant, nous pouvons tirer une conclusion au terme de cette analyse.

L'analyse qui précède impose une certaine prudence qui nous soustrait à l'extrapolation. Il importe d'abord, et nous l'avons déjà souligné, de faire remarquer les disparités de niveau d'étude des familles. Ces disparités, nous les retrouvons même à l'intérieur de chaque famille, *i.e.* entre le père et la mère où par exemple le niveau d'étude du père est largement très élevé par rapport à celui de la mère et non l'inverse. Les disparités à l'intérieur des familles dans la société gabonaise renvoient inéluctablement à des considérations culturelles de la place de la femme dans la société traditionnelle. La place de la femme se confine à une fonction procréatrice. Elles renvoient aussi et de façon plus nette au contexte de la raréfaction de l'éducation avant l'indépendance, *i.e.* avant l'avènement de la massification scolaire. Aussi, pour revenir à l'analyse à proprement dire, nous ne décelons pas, un net avantage des élèves issus de familles de niveaux d'étude élevés. Bien au contraire, les « *élèves excellents* » se partageraient entre les familles de niveaux d'étude primaire, supérieur et dans une moindre mesure secondaire. A l'opposé, les « *élèves déclassés* » sembleraient provenir moins des familles de faibles niveaux d'étude (*i.e.* les familles qui n'ont jamais été à l'école et les familles de niveau d'étude primaire) que des familles de niveaux d'étude secondaire et supérieur. Si le résultat scolaire différentiel des élèves ne dépend pas du niveau d'étude des familles comme nous venons de le voir, il reste cependant que le résultat scolaire différentiel influe sur l'orientation scolaire après la classe de troisième.

3.2. A résultat scolaire différentiel orientation scolaire différentielle.

Nous examinons ici la relation entre résultat scolaire différentiel et type de seconde ou de formation au sortir de la classe de troisième. Pour ce faire, cet examen s'appuie sur les tableaux ventilés. Chaque modalité de la variable « *résultat scolaire* » est croisé avec le type

de seconde. Par ailleurs, nous avons, à chaque modalité de la variable « *résultat scolaire* » fait correspondre une catégorie d'élèves. L'orientation dans une filière correspond donc à une catégorie d'élèves.

Tri ventilé de 6.seconde

Tableau n°54 : tableau ventilé croisant la variable 6 avec la modalité très sûr.

seconde	résultats Très sûr
Non-réponse	0
LE(littérature et économie)	9
S (mathématiques, physique, sciences naturelles)	14
ST (sciences et technique et technologie)	1
formation professionnelle	0
Autre	0
Aucune idée	9
TOTAL	33

Nous avons désigné par « *élèves excellents* », les élèves « *très sûrs* » de leurs résultats scolaires. Les « *élèves excellents* » envisagent dans leur majorité relative (42.4%) de poursuivre les études en seconde scientifique. Leur détermination s'appuierait sur leurs résultats scolaires obtenus en classe de troisième. Les élèves désirant suivre des études littéraires-économiques et ceux qui sont encore indécis se partagent la seconde position (ex æquo) avec chacun 27.3%. Un seul élève (3.0%) a l'intention d'aller en seconde technique. En revanche, aucun « *élève excellent* » n'affiche l'ambition de s'orienter en formation professionnelle. Tant que les résultats scolaires se situent largement au-dessus de la moyenne, il n'est pas question de prendre un itinéraire conduisant à la formation professionnelle.

Tri ventilé de 6.seconde

Tableau n°55: tableau ventilé croisant la variable 6 avec la modalité sûr.

	résultats sûr
seconde	
Non-réponse	0
LE(littérature et économie)	43
S (mathématiques, physique, sciences naturelles)	21
ST (sciences et technique et technologie)	2
formation professionnelle	2
Autre	0
Aucune idée	22
TOTAL	90

Près de la moitié des « *élèves modérés* » voudrait continuer les études en seconde littéraire-économique, soit 47.8%. Ensuite viennent les élèves qui n'ont aucune idée de ce qu'ils veulent faire après la troisième, soit 24.4% et ceux qui envisagent de faire une seconde scientifique, soit 23.3%. Le bas du tableau contraste avec celui des « *élèves excellents*. En effet, nous observons plutôt un renversement de tendance. Dans le premier cas, *i.e.* les « *élèves excellents* », la tendance est portée à la seconde scientifique. Dans le second cas, *i.e.* le tableau des « *élèves modérés* », il y a un changement de tendance qui se dégage par rapport aux « *élèves excellents*. La majorité (relative) des « *élèves modérés* » souhaite entrer en seconde littéraire-économique. La seconde scientifique n'est exprimée qu'en troisième vœu chez les « *élèves modérés* », tandis que dans le premier cas, elle arrive en tête, suivie de la seconde littéraire-économique. Quant aux élèves sollicitant une entrée en seconde technique et en formation professionnelle, leur pourcentage n'est pas loin de ce qu'il représente sur le tableau des « *élèves excellents*. Par rapport à ces deux tableaux, l'affirmation des intentions

d'entrer en seconde scientifique diffère selon le degré de réussite scolaire en classe de troisième. Les « *élèves excellents* » affirment leurs ambitions d'entrer en seconde scientifique, à l'opposé, le vœu d'une seconde scientifique chez les « *élèves modérés* » ne vient qu'en troisième position. Nous appliquerons la même comparaison à l'analyse du tableau correspondant aux « *élèves moyens*. »

Tri ventilé de 6.seconde

Tableau n° 56 : tableau ventilé croisant la variable 6 avec la modalité peut-être.

seconde	résultats peut être
Non-réponse	0
LE(littérature et économie)	30
S (mathématiques, physique, sciences naturelles)	9
ST (sciences et technique et technologie)	6
formation professionnelle	3
Autre	0
Aucune idée	14
TOTAL	62

Comme sur le tableau précédent relatif aux « *élèves modérés* », 48.4% des « *élèves moyens* » ont l'intention d'entrer en seconde littéraire-économique. Les élèves indécis arriveraient en deuxième position avec 22.6%, suivis des élèves se proposant une orientation en seconde scientifique. Les élèves sollicitant une entrée en seconde technique et en formation professionnelle occuperaient la quatrième et cinquième places, soit respectivement 9.7% et 4.8%. Nous constatons un classement analogue à celui des « *élèves légèrement au-dessus de la moyenne*. En revanche, nous notons que le pourcentage des élèves envisageant une entrée en seconde littéraire-économique augmente considérablement, il passe de 27.3% pour les « *élèves excellents* » à 47.8% pour les « *élèves légèrement au-dessus de la moyenne* » et à 48.4% pour les « *élèves moyens*. » De même et à l'inverse, le pourcentage des élèves souhaitant entrer en seconde scientifique n'a cessé de diminuer. En même temps, celui des

élèves indécis régresse également. Les « *élèves moyens* » ne dissimulent pas non plus leurs intentions d'entrer en seconde littéraire-économique. Il en va de même pour les « *élèves déclassés*. »

Tri ventilé de 6.seconde

Tableau n° 57: tableau ventilé croisant la variable 6 avec la modalité non.

seconde	résultats non
Non-réponse	0
LE(littérature et économie)	7
S (mathématiques, physique, sciences naturelles)	3
ST (sciences et technique et technologie)	4
formation professionnelle	5
Autre	0
Aucune idée	2
TOTAL	21

Comme les « *élèves légèrement au-dessus de la moyenne* » et les « *élèves moyens* », les « *élèves déclassés* », en dépit de leurs résultats scolaires minables, affichent cependant l'ambition d'entrer en seconde littéraire-économique, soit 33.3%. Le second vœu qui vient après la seconde littéraire-économique est la formation professionnelle, soit 23.8%. Le troisième vœu se rapporte à la seconde scientifique avec 14.3%. Si nous tenons seulement compte des vœux d'orientation explicitement déclarés, *i.e.* en faisant abstraction des élèves indécis, nous constatons que le pourcentage des « *élèves déclassés* » sollicitant une entrée en seconde scientifique est le plus bas comparé à celui des autres catégories de résultats scolaires vus précédemment. Pour chaque catégorie de résultats, le pourcentage des élèves envisageant d'entrer en seconde scientifique est le suivant :

1. 42.4% pour les « *élèves excellents* » ;
2. 23.3% pour les « *élèves légèrement au-dessus de la moyenne* » ;
3. 14.5% pour les « *élèves moyens* » ;

4. 14.3% pour les « *élèves déclassés* ».

Ceci montre, d'une part que, plus nous descendons vers les catégories de résultats scolaires faibles, plus les intentions d'entrer en seconde scientifique s'amenuisent. D'autre part, une autre remarque intéresse les « *élèves déclassés* ». En effet, le pourcentage des élèves choisissant une entrée en seconde technique et en formation professionnelle augmente sensiblement par rapport aux autres catégories de résultats scolaires. Enfin, il faut aussi le souligner, le pourcentage d'élèves indécis décroît chez les « *élèves déclassés* » par rapport aux autres catégories de résultats scolaires. Toutefois, une légère ressemblance semble s'établir entre les « *élèves déclassés* » et les « *élèves incertains* ».

Tri ventilé de 6.seconde

Tableau n° 58 : tableau ventilé croisant la variable 6 avec la modalité ne sais pas encore.

seconde	résultats ne sais pas encore
Non-réponse	0
LE(littérature et économie)	11
S (mathématiques, physique, sciences naturelles)	3
ST (sciences et technique et technologie)	18
formation professionnelle	4
Autre	0
Aucune idée	10
TOTAL	46

Alors que les « *élèves déclassés* » formulent le vœu d'entrer en seconde littéraire-économique comme première intention, les « *élèves incertains* » portent leur première intention sur la seconde technique, soit 39.1%. Par rapport à l'ensemble de l'échantillon, les « *élèves incertains* » arrivent en tête du classement des élèves choisissant une seconde technique, soit 58%. A l'opposé, ils occupent la dernière place, derrière les « *élèves déclassés* » à solliciter l'entrée en seconde scientifique. La seconde littéraire-économique est le deuxième vœu des « *élèves incertains* ». La seconde scientifique occupe la dernière

position, *i.e.* qu'elle est le dernier vœu exprimé par les « *élèves incertains.* » Mais contrairement aux « *élèves déclassés* » dont la marge d'incertitude est négligeable en raison de la connaissance et la prise de conscience de leurs résultats scolaires, l'incertitude est encore grande chez les « *élèves incertains.* » Cette incertitude renvoie comme nous le précisons dans les caractéristiques de ce groupe de résultats scolaires, à l'attente qui confirme ou infirme le passage en classe supérieure. Comme sur d'autres tableaux, la réussite scolaire différentielle confirme ici chez les « *élèves incertains* » une différenciation d'orientation scolaire au sortir de la classe de troisième. Aussi, que pouvons-nous retenir de cette comparaison ?

La comparaison entre la réussite scolaire différentielle et l'orientation scolaire vers les filières d'enseignement que nous venons de conduire à l'appui des tableaux ventilés semble établir que la première influence la seconde. Ce qui crée la différence d'orientation scolaire des élèves est en fait leur réussite scolaire différentielle en classe de troisième. Plus la réussite scolaire des élèves tend vers l'excellence, plus ils envisagent de s'orienter en seconde scientifique. A l'inverse, plus cette réussite s'éloigne de l'excellence, plus les élèves empruntent des voies conduisant à des secondes littéraire-économique, technique, la formation professionnelle et à une attitude de doute. Cependant, la réussite scolaire implique une performance scolaire dans les matières se rapportant aux filières d'orientation. La performance scolaire dans les matières composant le module de chaque filière conditionne, en plus de la réussite scolaire l'orientation scolaire. La sous-section qui suit analyse l'influence de la performance scolaire sur l'orientation scolaire. Deux types de discours rendent compte de cette relation entre performance scolaire dans les matières dites « *fondamentales* » et l'orientation, celui des acteurs institutionnels et celui des élèves eux-mêmes.

3.3. Performances scolaires dans les matières fondamentales et orientation scolaire.

En classe de troisième de l'enseignement secondaire général, deux modules comprenant des matières fondamentales servent d'étalon à l'évaluation de la performance scolaire en vue de l'orientation :

1. module littéraire englobant les matières suivantes : français, anglais, histoire-géographie, deuxième et/ ou troisième langue pour les classes classiques ;
2. module des sciences comprenant les matières suivantes : mathématiques, sciences naturelles, science physique.

Le découpage des matières en deux modules d'évaluation des performances scolaires renvoie à un discours orthodoxe et à une prédiction non créatrice qui suscitent des réactions des conseillers d'orientation. Il s'agit de mettre en lumière d'une part, le discours des enseignants, celui des élèves qui intériorisent le discours des enseignants et d'autre part, le discours des conseillers d'orientation.

3.3.1. L'orientation et le discours orthodoxe : une prédiction non créatrice.

Avant de passer en revue les discours des acteurs, il faut rappeler que la loi 16/66 en sa disposition 22 relative à l'orientation scolaire, stipule que la mission des acteurs institutionnels est d'« apporter son concours à l'orientation pédagogique des élèves à tous les niveaux scolaires et notamment à la fin du premier et second cycles d'enseignement secondaire général et technique. » Les enseignants et le corps institutionnel font de ce passage une appropriation qui va jusqu'à dénaturer la substantifique moelle de sa portée comme l'explicitent ces deux discours.

Censeur du premier cycle du Lycée d'Etat de l'Estuaire.

« Nous avons deux types de seconde : la seconde LE qui est à vocation littéraire et la seconde S à vocation scientifique... Il faut être honnête, celui qui n'a pas 12 en sciences naturelles, 12 en physique et 12 en mathématiques, c'est-à-dire une moyenne annuelle de 12 dans ces trois matières. Celui qui ne remplit pas ces conditions n'est pas orienté en seconde scientifique. Moins de 12 de moyenne annuelle dans ces trois matières entraîne l'orientation en seconde LE. Même si les moyennes sont défectueuses dans les matières littéraires, celui qui n'a pas 12 de moyenne annuelle dans les trois matières scientifiques est orienté en seconde LE. Plus clairement on est intransigeant sur cette règle. Dommage ! Mais ça fonctionne comme ça... »

Professeur de mathématiques au Collège d'Enseignement secondaire de Mindoubé.

« ... Quand par exemple (moi je suis professeur principal) je trouve qu'un élève est bon en mathématiques et en physique, mais si le même élève est nul en sciences naturelles, je suis obligé de l'envoyer en seconde LE. On va dire que c'est méchant, ce n'est pas de la méchanceté (sourire) on fait ça pour les élèves eux-mêmes. C'est déjà compliqué en seconde S, pourquoi on peut encore se permettre d'envoyer l'élève qui a des lacunes dans une matière ? On envoie les élèves qui sont à l'aise dans toutes les matières scientifiques. C'est un risque d'envoyer quelqu'un qui a déjà un problème dans l'une des trois matières fondamentales... »

Tenus par deux membres institutionnels qui n'ont pas souvent la même vision de l'orientation scolaire, pourtant ces deux discours dégagent une forte similitude. Comme nous l'avons vu *supra*, le rôle du corps institutionnel et professoral est d'apporter son concours à l'orientation des élèves. Apporter son concours à l'orientation ne traduit pas une attitude d'implication totale ni celle de désengagement. Apporter son concours signifie, aider les élèves à s'orienter vers les filières d'étude qui correspondent le mieux à leurs aspirations. Il s'agit d'aider l'élève à mieux se connaître, à réduire les incertitudes qui pourraient parsemer son cheminement scolaire. Bref, la mission du corps institutionnel et professoral consiste en l'encadrement de l'élève. Par rapport à ces précisions de la mission d'orientation du corps institutionnel et à leurs discours, nous décelons déjà un hic entre la pratique de l'orientation et les dispositions légales.

La mission d'orientation du corps institutionnel et professoral est dévoyée pour faire place à un discours on ne peut plus orthodoxe. Ce discours fait du passage en classe de seconde scientifique une étape exceptionnelle au sein du système scolaire gabonais. En plus de la sélection draconienne qui règne, il faut ajouter au passage en seconde scientifique des performances scolaires dans les trois matières scientifiques. Mais ces performances introduisent un critère normatif, *i.e.* que la simple réussite scolaire- qu'elle soit largement au-dessus de la moyenne exigée- ne suffit guère, il faut encore que l'élève soit performant dans les matières scientifiques pour être orienté en seconde scientifique. En effet, une moyenne annuelle de 15 sur 20 par exemple ne constitue pas le gage d'une orientation en seconde scientifique tant que l'élève n'a pas les moyennes supérieures ou égales à 12 aux trois trimestres dans les trois matières fondamentales. Mais la même exigence ne s'applique pas à l'orientation en seconde littéraire-économique.

A l'inverse, cette exigence de la performance scolaire dans les matières fondamentales littéraires n'est pas brandie pour orienter les élèves en seconde littéraire-économique. Aussi, la seconde littéraire-économique, d'après ces deux discours, est présentée comme le refuge – compte non tenu des faibles moyennes dans les matières littéraires- des élèves qui ne remplissent pas les conditions de la performance scolaire dans les matières scientifiques. C'est par expérience que le corps institutionnel et professoral campe sur l'exigence de la performance scolaire dans les matières scientifiques en vue d'une orientation en seconde scientifique. Cette expérience veut réduire les risques de déclassement et de réorientation comme le rappelle ici un conseiller d'orientation.

Conseiller d'orientation à l'I.P.N.

« Si un élève est orienté initialement en seconde S ne travaille plus dans les matières scientifiques avec bien entendu une moyenne annuelle, on le réoriente en première A ou en première B... »

L'orientation en seconde scientifique ne garantit pas la poursuite des études dans les filières scientifiques puisqu'un relâchement des performances scolaires dans les matières scientifiques peut entraîner une réorientation, au pire des cas, un échec. C'est donc par prévention de tels risques que le corps institutionnel et professoral estime avantageuse une orientation en seconde littéraire-économique qui est une solution et une échappatoire de se tirer de l'embarras représenté par la seconde scientifique. Nous avons tenté de suivre les trajectoires scolaires des élèves orientés en seconde scientifique pour vérifier la véracité de ce discours institutionnel. Un échantillon de 60 élèves orientés en seconde scientifique au Lycée d'Etat de l'Estuaire l'année 1996-1997 a fait l'objet d'un suivi des itinéraires scolaires à partir de la seconde scientifique. Nous avons construit un tableau pour représenter l'ensemble de ces données.

Tableau n°59 : trajectoires scolaires à partir de la seconde scientifique.

Classes	Effectifs
Seconde S	60
Première A	15
Première B	12
Première S	31
Terminale A	16
Terminale B	14
Terminale C	8
Terminale D	14

Source : Archives du Lycée d'Etat de l'Estuaire.

Les redoublements ont été oubliés. Seul le parcours de la seconde scientifique en classe de terminale nous intéresse. Au départ ils étaient 60 élèves en seconde scientifique. Entre la seconde et la première, il y a eu 2 abandons. Entre la première et la terminale, 7 abandons ont été enregistrés. Au total 35% des élèves entrés en seconde scientifique ont poursuivi des études dans les filières scientifiques jusqu'en classe de terminale. A l'opposé, 50% ont été réorientés dans les filières littéraires et économiques. Enfin 15% ont abandonné entre la classe de seconde et celle de terminale. Ces données appuient la position du corps institutionnel quant à l'orientation en seconde scientifique. Sur 60 qu'ils étaient au départ en seconde scientifique, 35% seulement ont pu passer un bac scientifique et parmi les 65% restant, certains ont été réorientés dans les séries littéraires et économiques, d'autres ont

abandonné. Mais le discours institutionnel et professoral n'est pas vain puisque les élèves eux-mêmes l'intériorisent.

Elodie

Etablissement : Collège d'Enseignement secondaire de Mindoubé

Profession du père : Jardinier

Profession de la mère : Sans.

« La seconde S est bien, la seconde LE c'est encore mieux et pratique parce qu'on va doucement en seconde LE. On a le temps de travailler et on s'amuse. C'est pas ça en seconde S. On doit travailler beaucoup en S, tous les jours et puis les coefficients sont trop élevés en S. Pas droit au faux pas, sinon... c'est l'année qui va dans l'eau. Perdre une année pour le plaisir de rester en S parce qu'on... va faire les gros dos qu'on est en seconde S, on perd. Les gens comme moi on est fait pour la seconde LE... »

Ange

Etablissement : Lycée Public de N'toum

Profession du père : Gendarme

Profession de la mère : commerçante.

« Je ne suis pas mauvais dans les matières scientifiques, je ne suis pas trop bon aussi. Mais j'ai les moyennes en maths, en science physique, en sciences naturelles. Mais ça ne suffit pas pour faire la seconde S. On demande 12 partout. Bon ! C'est pas bien grave. Mieux vaud aller en seconde LE... »

Dans la première énonciation, il y a une alternance de « *je* » et de « *on* » qui signifie que le locuteur parle à la fois de lui et du groupe. Le verbe « *devoir* » qui implique l'obligation de fournir un effort supplémentaire en seconde scientifique est l'illustration parfaite de l'intériorisation par les élèves du discours institutionnel et professoral. La seconde scientifique demande plus d'effort que la seconde littéraire. Le choix de la seconde littéraire-économique se justifie par l'accalmie et l'apaisement qui la caractérisent. C'est en effet le lieu de repos où le travail n'a pas la même intensité qu'en seconde scientifique. De même, la crainte de perdre une année en seconde scientifique conduit à la seconde littéraire-économique où la chance de réussir est grande. Si dans la première énonciation Elodie prend du recul vis-à-vis de la seconde scientifique en raison d'un surtravail, la seconde énonciation nous propose une justification qui ne va pas dans la même direction qu'Elodie.

Ange est le prototype d'un élève modéré qui s'enorgueillit de son travail dans les matières scientifiques puisqu'il a des moyennes dans toutes les matières scientifiques.

Cependant, poussé par une prudence dans la mesure où, estime-t-il, son travail dans les matières scientifiques ne paraît pas suffisant pour prendre le risque de s'orienter en seconde scientifique. Contrairement à Elodie, Ange ne semble pas rejeter le vœu de la seconde scientifique, mais ces performances scolaires dans les matières scientifiques ne lui permettent pas de l'envisager. Implicitement sans la norme que représentent les performances dans les matières scientifiques, Ange aurait certainement envisagé une orientation en seconde scientifique.

Le discours des élèves explicite l'intériorisation du discours institutionnel. Le discours institutionnel et professoral et celui des élèves pose tout le problème sociologique de la décision des acteurs dans un système. Comme on l'a vu avec les rapports orientation/âge, orientation/ redoublements, orientation/ réussite scolaire différentielle, et comme on le voit encore dans les discours relatifs à la performance scolaire dans les matières scientifiques, la décision de l'élève et celle du corps institutionnel et professoral ne renvoient pas à une rationalité totale mais limitée par le poids des contraintes institutionnelles. Les élèves ne refusent pas volontiers de s'orienter en seconde scientifique. L'existence de la norme institutionnelle contribue à réduire leur volition à s'orienter en seconde scientifique. Ce ne sont non plus les seuls élèves « *moyens* » qui prennent la direction de la seconde littéraire, pas plus que les élèves « *excellents* » qu'y vont. Il ne s'agit non plus des préférences rationnelles qui motivent les élèves à se détourner de la seconde scientifique. De même le choix d'une seconde littéraire n'est ni le meilleur choix ni le pire des choix, mais le choix du possible. Un possible qui tient compte des ressources au niveau des performances scolaires dans les matières scientifiques. C'est ce que Crozier souligne d'ailleurs dans ce passage :

« Le décideur ne cherche pas l'optimum, la meilleure solution dans l'absolu, qui est de toute façon hors de sa portée, mais il cherche une solution rationnelle... Pour comprendre le choix d'une décision, il ne faut pas chercher à établir la meilleure solution rationnelle, puis essayer de comprendre les obstacles qui ont empêché le décideur de la découvrir ou de l'appliquer. Il faut définir les options qui s'offrent à lui séquentiellement du fait de la structuration du champ et analyser quels sont les critères qu'il utilisait consciemment ou inconsciemment pour accepter ou refuser ces options. Du point de vue normatif, cela signifie qu'au lieu de conseiller l'application de modèles scientifiques d'élaboration des choix on proposera d'améliorer les critères de satisfaction employés en tenant compte, certes, de ce qu'apporte le modèle rationnel, mais en travaillant sur les contraintes qui conditionnent ces critères...
214 »

²¹⁴ M. Crozier, E. Friedberg, (1977), *op. cit.*, p. 276-277.

La contrainte de la performance scolaire dans les matières scientifiques comme norme institutionnelle réduit l'espace de jeu des élèves qui se contentent d'une solution intermédiaire ou contingente. Toutefois, cette norme pose quelques problèmes et divise d'ailleurs les acteurs institutionnels dont les conseillers d'orientation qui s'estiment lésés.

3.3.2. Le conseiller d'orientation : un technicien in partibus.

Il incombe au conseiller d'orientation, plus qu'à l'enseignant de veiller à l'encadrement, l'aide et l'adaptation de l'élève. L'impossibilité d'exercer cette mission attise la colère de ce technicien réduit à un simple consultant.

Conseiller d'orientation au Lycée d'Etat de l'Estuaire.

« ...Nous prenons part aux conseils de classes, mais nous n'avons pas grand chose à dire à partir du moment où il n'y a pas de support. Nous réclamons la batterie de tests que nous n'avons pas au jour d'aujourd'hui. Les résultats des tests comparés aux résultats scolaires et à la volonté des élèves nous permettraient de pronostiquer avec moins d'erreur ce qu'un élève peut faire comme étude. A présent, ce sont les enseignants qui travaillent avec les élèves et à notre place. Pour les enseignants, tout est centré sur des notes, c'est-à-dire les moyennes aux matières fondamentales. Ce sont les mêmes enseignants qui disent qu'ils connaissent mieux les élèves que nous les conseillers d'orientation parce qu'ils sont avec eux toute l'année... »

Conseiller d'Orientation à l'I.P.N

«... Quoi ? (haussement d'épaules.) Nous n'avons pas des tests pour évaluer et comparer les profils psychologiques des élèves avec leur travail scolaire. Pour faire même des photocopies, il faut aller s'humilier à longueur de journée. Comment un conseiller d'orientation peut travailler dans ces conditions ? L'orientation se fait au quotidien. C'est un suivi de l'élève. Nous n'avons pas les dossiers scolaires des élèves pour évaluer leur parcours. C'est dommage ! »

Ces deux discours posent le problème de la place du conseiller d'orientation au sein de l'institution scolaire. Berthelot a mis en évidence le rôle minoré de ces acteurs institutionnels. Tout se passe comme si leur rôle se réduisait à une simple consultation. Cependant, la non-reconnaissance de ces acteurs semble procéder de difficultés liées à leurs conditions de travail, *i.e.* à l'absence du strict minimum nécessaire. Ces manquements renvoient au contexte économique et financier particulièrement difficile que le Gabon traverse, alourdi par des ajustements structurels et leur corollaire immédiat qu'est la restriction du budget

d'investissement dans les secteurs publics. Le second ordre de problèmes rencontrés par les conseillers d'orientation a rapport à l'absence de dossiers scolaires des élèves. Aussi, ces manquements ont des effets rédhibitoires sur la compétence, l'utilité et les missions dévolues aux conseillers d'orientation. Autant ces difficultés freinent leur travail, autant elles renforcent le pouvoir décisionnel des enseignants dans les décisions d'orientation. Le renforcement du pouvoir des enseignants s'appuie sur leur connaissance des élèves. L'accaparement par les enseignants du pouvoir de décision d'orientation suscite la réaction des conseillers d'orientation qui jugent insuffisante la seule prise en compte des performances scolaires dans les matières scientifiques.

La critique des conseillers d'orientation est fondée. En effet, la performance scolaire dans les matières scientifiques en classe de troisième peut être circonstancielle, *i.e.* que le travail scolaire de l'élève en classe de troisième consiste d'abord à assurer le passage en classe supérieure. Le passage en classe supérieure comme nécessité- puisque l'élève redoute le redoublement et les familles ne le tolèrent pas- implique alors un travail scolaire conséquent dans toutes les matières. Se limiter aux performances scolaires ponctuelles dans les matières scientifiques peut fausser la poursuite des études du second cycle. Les performances scolaires (dans les matières scientifiques) antérieures sont ignorées. Présager que la performance scolaire dans les matières scientifiques en classe de troisième détermine la compétence scolaire de l'élève dans ces matières au second cycle peut déboucher sur un désenchantement. Les nombreuses réorientations en seconde scientifiques (voir page 250) sont autant d'illustrations qui appuient l'hypothèse d'une prédiction non créatrice des enseignants. Aussi, la place du conseiller d'orientation dans le dispositif institutionnel mérite une redéfinition comme le rappellent les Etats généraux du baccalauréat. Ce technicien subit comme l'élève le verdict des normes fondées sur la performance scolaire pour passer en seconde scientifique.

En définitive, les ressources scolaires des élèves influencent leur orientation scolaire. Les tendances qui ressortent des analyses précédentes semblent accréditer cette thèse. Lorsque les élèves disposent encore de ressources scolaires suffisantes en classe de troisième, ils ont tendance à s'orienter en seconde scientifique. A l'opposé, l'insuffisance de ressources scolaires motive les élèves à se soustraire de la seconde scientifique pour s'orienter dans les filières moins périlleuses dont la seconde littéraire-économique en l'occurrence. Cependant, outre l'influence tangible qu'exercent les ressources scolaires sur l'orientation des élèves, il faut ajouter celle du milieu socioculturel des familles.

Notre démarche dans le présent chapitre consiste à analyser l'influence socioculturelle des familles sur l'orientation scolaire sur la base des tableaux ventilés, de caractéristiques et de contingence qui croisent le niveau d'étude des familles et le type d'orientation envisagé par les élèves après la classe de troisième. La comparaison, une fois encore s'impose ici. Il s'agit de croiser le type d'orientation avec les niveaux d'études des familles pour en déceler les grandes tendances. Sur la base de ces tendances qui se dégageront, nous essayerons de comprendre comment le niveau socioculturel des familles influe sur l'orientation des élèves. Nous insisterons davantage à comprendre ces phénomènes.

CHAPITRE 8
INFLUENCE SOCIOCULTURELLE DES FAMILLES ET
ORIENTATION SCOLAIRE : LA LOGIQUE DES
CONTRAINTES FAMILIALES.

Section1. Orientation scolaire et influence socioculturelle des familles.

La première section étudie l'influence du niveau d'étude des familles sur l'orientation scolaire des élèves au sortir de la classe de troisième. Nous voulons mettre en évidence dans cette section l'influence que le niveau d'étude des familles exerce sur le type d'orientation scolaire au sortir de la classe de troisième. Pour ce faire, nous croiserons le type d'orientation avec la variable niveau d'étude du père et de la mère.

1.1. L'orientation en seconde littéraire-économique et les niveaux d'étude des familles.

La confrontation entre le niveau d'étude des familles et l'orientation en seconde littéraire- économique a pour objectif de déceler la représentativité des groupes d'élèves associée aux niveaux d'étude de leurs familles, *i.e.* nous voulons découvrir à quelles catégories socioculturelles appartiennent les élèves s'orientant en seconde littéraire-économique. Deux types de tableau vont nous permettre de mettre en évidence la relation entre niveau d'étude des familles et orientation en seconde littéraire-économique: les tableaux ventilés. Commençons par examiner les tableaux ventilés.

Tri ventilé de 12.niveau d'étude1

Tableau n°60: tableau ventilé croisant la variable 12 avec la modalité seconde LE.

niveau d'étude1	seconde LE(litt érature
Non-réponse	0
Sans	5
primaire	22
secondaire	39
supérieur	34
TOTAL	100

Tri ventilé de 13.niveau d'étude 2

Tableau n° 61 : tableau croisant la variable 13 avec la modalité seconde LE.

niveau d'étude 2	seconde LE(litt érature
Non-réponse	0
sans	15
primaire	38
secondaire	34
supérieur	13
TOTAL	100

Les élèves envisageant une orientation en seconde littéraire-économique viennent des familles de tous les niveaux d'étude, *i.e.* des pères et des mères. A première vue, la seconde littéraire-économique accueillerait davantage les élèves issus des pères de niveau d'étude secondaire, soit 39%, et ceux dont les mères ont un niveau d'étude primaire, soit 38%. Ces taux s'appuient sur les tableaux ventilés ci-dessus. Mais il importe de voir ces taux en colonnes, *i.e.* les effectifs respectifs en fonction de chaque catégorie de niveau d'étude et d'apprécier la représentation des élèves de chaque catégorie de niveau d'étude allant en seconde littéraire-économique. Pour ce faire, nous allons examiner les tableaux de contingence.

D'une part, en colonne, 55.6% d'élèves voulant s'orienter en seconde littéraire-économique appartiennent à des pères qui n'ont jamais été à l'école contre 42.9% d'élèves dont les mères n'ont jamais été à l'école. D'autre part, 48.9% d'élèves dont les pères ont un niveau d'étude primaire contre 51.4% d'élèves issus de mères de niveau d'étude primaire se proposent une orientation en seconde littéraire-économique. Paradoxalement, les élèves dont les pères et les mères ont un niveau d'étude supérieur choisiraient moins une orientation en seconde littéraire-économique. Nous pouvons déjà augurer que la seconde littéraire-économique reste caractéristique des élèves issus de familles de catégories socioculturelles

inférieures, *i.e.* des familles qui n'ont jamais été à l'école et celles qui ont un niveau d'étude primaire. Nous tenterons d'élucider plus loin cette relation entre les élèves issus de catégories socioculturelles inférieures et leur orientation en seconde littéraire-économique. Nous allons maintenant examiner le rapport entre l'orientation en seconde scientifique et les catégories socioculturelles des familles.

1.2. L'orientation en seconde scientifique et les niveaux d'étude des familles.

Comme précédemment, nous croisons ici les niveaux d'étude des familles avec la modalité correspondante à la seconde scientifique. Les tableaux ventilés et de contingences (ci-dessus) appuient notre analyse.

Tri ventilé de 12.niveau d'étude1

Tableau n°62: tableau ventilé croisant la variable 12 avec la modalité seconde scientifique.

niveau d'étude1	seconde S (mathématiques, physique,
Non-réponse	0
Sans	1
primaire	8
secondaire	21
supérieur	20
TOTAL	50

Tri ventilé de 13.niveau d'étude 2

Tableau n°63 : tableau ventilé croisant la variable13 avec la modalité seconde scientifique.

niveau d'étude 2	seconde S (mathématiques, physique,
Non-réponse	0
sans	8
primaire	12
secondaire	24
supérieur	6
TOTAL	50

La seconde scientifique rassemble également les élèves issus de pères et mères de toutes les catégories socioculturelles. Les élèves dont les pères ont des niveaux d'étude secondaire et supérieur arriveraient largement en tête avec respectivement 42% et 40%. Chez les mères, 48% d'élèves dont les mères ont un niveau d'étude secondaire ont l'intention de s'orienter en seconde scientifique contre 24% d'élèves issus de mères de niveau d'étude primaire. Nous allons maintenant comparer les intentions d'orientation en seconde technique et les niveaux d'étude des familles.

1.3. L'orientation en seconde technique et les niveaux d'études des familles.

Tri ventilé de 12.niveau d'étude 1

Tableau n° 64 : tableau ventilé croisant la variable 12 avec la modalité seconde technique.

niveau d'étude1	seconde ST (sciences et technique et
Non-réponse	0
Sans	3
primaire	2
secondaire	7
supérieur	19
TOTAL	31

Tri ventilé de 13.niveau d'étude 2

Tableau n° 65 : tableau ventilé croisant la variable 13 avec la modalité seconde technique.

niveau d'étude 2	seconde ST (sciences et technique et
Non-réponse	0
sans	5
primaire	5
secondaire	18
supérieur	3
TOTAL	31

Les élèves dont les pères ont un niveau d'étude supérieur constitueraient plus de la moitié des élèves souhaitant continuer les études en seconde technique, soit 61.3%. Les élèves issus de pères de niveau d'étude secondaire arriveraient en seconde position avec 22.6%. A l'inverse, les élèves dont les pères n'ont jamais été à l'école et ceux dont les pères ont un niveau d'étude primaire occuperaient respectivement l'avant-dernière et la dernière places. Comme les pères, plus de la moitié des élèves désirant entrer en seconde technique (58.1%) proviennent de mères de niveau d'étude secondaire contre 16.1% d'élèves venant de mères

qui n'ont jamais été à l'école et de mères qui ont un niveau d'étude primaire. Les élèves dont les mères ont un niveau d'étude supérieur sont sous-représentés ici, soit 9.7%.

D'une manière générale, les élèves enclins à poursuivre les études techniques proviendraient de pères de niveau d'étude supérieur et de mères de niveau d'étude secondaire. Les intentions d'orientation en formation professionnelle semblent dégager les tendances similaires à celles de l'orientation en seconde technique.

1.4. L'orientation en formation professionnelle et les niveaux d'étude des familles.

Tri ventilé de 12.niveau d'étude1

Tableau n° 66 : tableau ventilé croisant la variable 12 avec la modalité formation professionnelle.

niveau d'étude1	seconde formati on prof
Non-réponse	0
Sans	0
primaire	0
secondaire	8
supérieur	6
TOTAL	14

Tri ventilé de 13.niveau d'étude 2

Tableau n°67 : tableau ventilé croisant la variable 13 avec la modalité formation professionnelle.

niveau d'étude 2	second e forma tion pro
Non-réponse	0
sans	0
primaire	6
secondaire	7
supérieur	1
TOTAL	14

L'orientation en formation professionnelle intéresserait les élèves issus de pères de niveaux d'étude secondaire et supérieur, soit respectivement 57.1% et 42.9%. Les élèves provenant des pères qui n'ont jamais été à l'école et ceux dont les pères ont un niveau d'étude primaire représentent chacun 0%. Chez les mères, il semble que la tendance de niveau d'étude secondaire se confirme.

La moitié des élèves projetant une entrée en formation professionnelle (50%) est issue de mères de niveau d'étude secondaire. Les élèves dont les mères ont un niveau d'étude primaire occupent la seconde position avec 42.9%. Les élèves dont les mères n'ont pas été à l'école ne sont pas représentés, *i.e.* que ces élèves n'envisagent pas de s'orienter en formation professionnelle. De même, nous notons une sous-représentation des mères de niveau d'étude supérieur.

En somme, les élèves attirés par une formation professionnelle appartiendraient plus aux pères de niveaux d'étude secondaire et supérieur et à des mères de niveaux d'étude secondaire et primaire.

L'utilité des études n'est pas perçue de la même façon par toutes les familles. En effet, l'enseignement technique et professionnel serait davantage l'apanage des élèves issus de

familles instruites qui ont une autre conception de l'école. Les familles instruites anticipent la rentabilité de l'éducation. Puisque les centres de formation publique n'existent plus au Gabon, il va de soi que les élèves issus de familles instruites qui ont aussi un capital économique, susceptible de supporter les frais de la scolarité dans les centres privés, manifestent une tendance à s'orienter dans la formation professionnelle.

Il nous revient enfin d'examiner la relation entre les élèves qui n'ont aucune intention d'orientation et les niveaux d'étude des familles.

1.5. Les élèves indécis et les niveaux d'étude des familles.

Tri ventilé de 12.niveau d'étude1

Tableau n° 68: tableau ventilé croisant la variable 12 avec la modalité aucune idée.

niveau d'étude1	seconde Aucune idée
Non-réponse	0
Sans	0
primaire	13
secondaire	17
supérieur	27
TOTAL	57

Tri ventilé de 13.niveau d'étude 2

Tableau n° 69 : tableau ventilé croisant la variable 13 avec la modalité aucune idée.

niveau d'étude 2 \	seconde Aucune idée
Non-réponse	0
sans	7
primaire	13
secondaire	31
supérieur	6
TOTAL	57

Chez les pères, nous observons un classement hiérarchisé du plus petit au plus grand niveau d'étude. En effet, 47.4% d'élèves indécis seraient issus de pères de niveau d'étude supérieur, 29.8% d'élèves viendraient de pères de niveau d'étude secondaire. La contribution des élèves indécis dont les pères n'ont jamais été à l'école est nulle, tandis que celle des élèves dont les pères ont un niveau d'étude primaire est de 12.3%. Donc les élèves indécis viendraient en majorité de pères de niveaux d'étude secondaire et supérieur, et dans une moindre mesure de pères de niveau d'étude primaire.

Chez les mères, 54.3% d'élèves indécis sont fils des mères de niveau d'étude secondaire. Chez les mères de niveau d'étude primaire, 22.8% d'élèves sont indécis. Les élèves indécis proviendraient plus des mères de niveau d'étude secondaire.

Ainsi, nous retenons que les élèves indécis seraient issus de pères de niveaux d'étude secondaire et supérieur et des mères de niveau d'étude secondaire. Aussi, plus le niveau d'étude des familles est important moins les enfants sont entreprenants au niveau de la formulation des vœux d'orientation. A l'inverse, moins le niveau d'étude des familles est élevé, plus les enfants sont entreprenants. Ce constat, on le voit, constitue la démonstration de l'antithèse des théories de la structuration familiale²¹⁵ qui postulent que les enfants

²¹⁵ On se réfère ici aux travaux de Krumboltz et Lautrey.

appartenant à des familles instruites sont plus entreprenants que leurs collègues des familles moins instruites. Nous développerons un argumentaire qui étaye ce constat. Au terme de cette première phase de notre analyse, nous pouvons déjà tirer quelques conclusions qui nous conduisent à comprendre l'influence du milieu familial sur l'orientation scolaire après la classe de troisième.

Qu'est-ce qui peut justifier -comme le montrent les données examinées *supra*- que sur 252 élèves de troisième de trois établissements secondaire général public, 19.8% seulement d'entre eux envisagent une orientation en seconde scientifique ? La réponse à cette question nous renvoie également à la compréhension des contraintes familiales et le rapport à l'école des familles. Il s'agit de comprendre et d'expliquer le fait que 39.7% d'élèves se destinent à poursuivre les études en seconde littéraire-économique alors que 19.8% seulement ont des intentions de s'orienter en seconde scientifique. Cette tentative conduit à examiner l'influence des contraintes familiales. Mais la liaison entre orientation et contraintes familiales remonte à tout un passé, *i.e.* il faut rechercher cette liaison à partir d'une confrontation entre les contraintes que les élèves ont endurées dans le primaire de la part de leurs familles et l'orientation qu'ils envisagent après la classe de troisième. Nous avons vu que c'était dans le primaire que les familles utilisaient plus de contraintes que dans le secondaire.

Section 2. Orientation scolaire entre niveaux d'étude des familles et leurs contraintes.

L'orientation scolaire au sortir de la classe de troisième ne résulte pas seulement des contraintes de l'école en tant qu'elle est une organisation et des ressources scolaires des élèves que nous avons vues dans le chapitre précédent, elle est aussi la conséquence des contraintes familiales qui s'exercent sur eux. Or, nous avons vu que les contraintes familiales varient suivant les catégories socioculturelles des familles, *i.e.* plus nous tendons vers les familles de faibles niveaux d'instruction plus les contraintes sont accentuées en raison du rapport à l'école. A l'inverse, dans les familles instruites, les contraintes sont atténuées. L'orientation suivant les filières d'étude obéit donc aux contraintes familiales. Plus clairement encore, les élèves qui envisagent de s'orienter en seconde littéraire-économique appartiendraient à des familles plus contraignantes, tandis que ceux qui sollicitent une entrée dans les autres filières d'étude seraient issus des familles moins contraignantes. L'analyse du tableau de caractéristiques croisant l'attitude des familles devant l'échec dans le primaire avec le type d'orientation envisagé appuie notre démonstration.

2.1. La seconde littéraire-économique et la logique des contraintes familiales.

Il a été démontré que le passé scolaire pèse sur l'orientation future au sortir de la classe de troisième à partir de certaines variables comme l'âge et les redoublements. Il est maintenant question de mettre en lumière l'influence que les contraintes familiales exercent sur l'orientation scolaire. L'examen d'un tableau de caractéristiques croisant deux variables : type d'orientation et attitude des familles devant l'échec dans le primaire. Ce croisement nous permet de comparer le type d'orientation avec chaque type d'attitude familiale devant l'échec lorsque les élèves étaient dans le primaire. Notre démarche se fonde sur une comparaison entre les attitudes des familles devant l'échec dans le primaire et les types d'orientation souhaités par les élèves.

Tableau de caractéristiques de 6.seconde

Critères : 15.comportement des par.

Tableau n°70: tableau de caractéristiques croisant la variable 6 avec la variable 15.

seconde	15.comportement des par
LE(littérature et économie) (100)	frappaient (32) ne disaient rien (32) blâmaient et frappaient (20)
S (mathématiques, physique, sciences naturelles) (50)	blâmaient (15) frappaient (12) ne disaient rien (12)
ST (sciences et technique et technologie) (31)	frappaient (10) ne disaient rien (10) blâmaient (6)
formation professionnelle (14)	blâmaient et frappaient (5) blâmaient (4) ne disaient rien (3)
Autre (0)	
Aucune idée (57)	ne disaient rien (19) frappaient (17) blâmaient et frappaient (16)
ENSEMBLE (252)	ne disaient rien (76) frappaient (73) blâmaient et frappaient (57)

les modalités les plus fréquemment citées (les nombres de citations sont entre parenthèses).

Les élèves envisageant une orientation en seconde littéraire-économique viennent des familles qui utilisaient beaucoup la contrainte physique en cas d'échec dans le primaire. En effet, 32% d'élèves affirment avoir subi la flagellation à la suite d'un échec dans le primaire, 20% d'élèves ont essuyé conjointement le blâme et la flagellation. Seuls 20% d'élèves proviendraient des familles moins contraignantes, *i.e.* celles qui auraient observé une attitude de démission devant l'échec. De même la modalité relative au « *blâme* » n'a aucune influence puisqu'elle ne représente que 16%. Tout ceci signifie que les élèves qui envisagent de s'orienter en seconde littéraire-économique durant leur scolarité primaire, ont été moins blâmés par leurs familles à la suite d'un échec. En revanche, les familles ont fait moins preuve d'une attitude de démission. Au total, 52% d'élèves sollicitant une orientation en seconde

littéraire-économique ont subi une violence familiale après un échec dans le primaire si nous associons les deux modalités (frappaient et blâmaient/frappaient.)

Dans le cinquième chapitre consacré à l'analyse des contraintes familiales, nous avons mis en évidence la relation entre la catégorie socioprofessionnelle des familles et les contraintes familiales. Cette tentative a abouti à une correspondance entre les types de contraintes et la catégorie socioprofessionnelle des familles et à deux typologies : les familles plus contraignantes et les familles moins contraignantes. Or, il a été nettement établi que les familles de faibles niveaux d'étude qui, par ailleurs, occupent une position défavorisée dans la hiérarchie sociale, se caractérisent par des comportements de violence extrême à la suite d'un échec à l'école de leurs enfants. Ces familles plus contraignantes et avides de réussite scolaire ne tolèrent pas l'échec à l'école. Les données que nous avons examinées montrent que les élèves issus des familles de faibles niveaux d'étude, donc plus contraignantes, s'orientent plus en seconde littéraire-économique. Visiblement ces familles plus contraignantes n'ont aucune connaissance du fonctionnement de l'institution scolaire, si ce n'est que sa fonction de promotion sociale. Seule la réussite les intéresse comme l'appuie cet extrait.

Viviane

Etablissement : Collège secondaire de Mindoubé

Profession du père : cultivateur

Profession de la mère : cultivatrice.

« ...Je me dis que je préfère la seconde LE...Mes parents ne regardent pas l'histoire des séries LE ou S, l'essentiel c'est d'apprendre pour devenir quelqu'un qui...va aider tout le monde de la famille. Mon père n'a pas appris beaucoup, il s'est arrêté à l'école primaire et il est cultivateur, c'est la même chose que ma mère. Comment ils sauront les choses de l'école? Quand ils sont au courant que je suis admise, ils sont contents, mais si je suis échouée, ils m'insultent, parfois on me bastonne même. »

L'expression est claire et anxieuse. Sans hésitation, le choix de Viviane porte sur la seconde littéraire-économique. Par-là, nous comprenons au travers de l'énonciation que les familles peu ou non instruites sont aussi plus contraignantes et ne digèrent point l'échec. Tout échec entraîne des sanctions de la famille et compromet son ascension sociale. Conscient de ces risques auquel s'ajoute celui d'une orientation en seconde scientifique, les élèves n'hésitent pas à préférer la seconde littéraire-économique à la seconde scientifique. En seconde littéraire-économique le risque d'échouer est minimisé et la réussite est maximisée. La peur de l'échec associée à l'appartenance à une famille plus contraignante, à l'attente de la

réussite scolaire semble motiver l'orientation scolaire des élèves en seconde littéraire-économique plutôt qu'en seconde scientifique où le risque d'échec est prévisible. Le plus important dans les familles plus contraignantes n'est pas l'orientation vers telle ou telle filière d'étude mais la réussite. Leur implication dans l'orientation est limitée par leur ignorance. Pour les élèves issus de familles plus contraignantes, la peur de l'échec scolaire et son corollaire qu'est la relégation sociale et la déception de toute une famille constituent la justification qui conduit ces derniers à s'orienter en seconde littéraire-économique et à se soustraire à la seconde scientifique. Mais les élèves envisageant une orientation dans les secondes scientifique et technique viendraient plus des milieux socioculturels favorisés, *i.e.* moins contraignantes.

2.2. Les secondes scientifique et technique et la formation professionnelle ou les voies d'orientation des élèves des milieux favorisés : reproduction ou persévérance familiale ?

En nous appuyant toujours sur le tableau de caractéristiques ci-dessus, la modalité la plus citée dans le groupe d'élèves envisageant une orientation en seconde scientifique est le « *blâme*. » Les deux autres modalités se partagent le même nombre de citations, *i.e.* le « *châtiment* » et la « *démission*. » La modalité associant le tandem « *blâme/châtiment* » n'apparaît pas sur le tableau. Cette modalité concerne 11 élèves, soit 22%. Cependant, 30% d'élèves s'orientant en seconde scientifique proviendraient des familles qui auraient utilisé le « *blâme* » devant l'échec dans le primaire, 24% des familles auraient employé le « *châtiment* », et 24% des familles auraient observé une attitude de démission face à l'échec dans le primaire. Si nous comparons les deux proportions d'élèves qui ont été blâmés après un échec dans le primaire (celle des élèves allant en seconde littéraire-économique avec celle des élèves envisageant une entrée en seconde scientifique) nous constatons que 16% d'élèves envisageant une entrée en seconde littéraire-économique auraient été blâmés contre 30% d'élèves sollicitant une orientation en seconde scientifique, soit une différence de 4 points. De même 32% d'élèves souhaitant une orientation en seconde littéraire-économique auraient souffert du châtiment contre 24% d'élèves envisageant une orientation en seconde scientifique, soit une différence de 8 points également. Il en est de même de l'attitude de démission. Les élèves envisageant une orientation en seconde littéraire-économique appartiendraient à des familles qui ont observé une attitude de démission devant l'échec

(32%) et une attitude de violence (32%) dans le primaire. Que pouvons-nous retenir de ces données ?

D'une manière générale, ces comparaisons montrent que les élèves désirant une orientation en seconde littéraire-économique seraient issus de familles qui utilisent beaucoup plus le « *châtiment* » que le « *blâme* » et la « *démission* » après un échec dans le primaire. À l'inverse, les élèves envisageant une orientation en seconde scientifique proviendraient des familles qui ont moins utilisé le châtiment face à l'échec. La seconde scientifique attirerait davantage les élèves issus de familles qui ont moins recouru au « *châtiment* » après un échec dans le primaire. Toutefois, il y a une ressemblance entre la seconde scientifique et la seconde technique en ce qui concerne l'attitude familiale devant l'échec et l'orientation scolaire.

Les deux premières modalités relatives au croisement entre seconde technique et attitude familiale devant l'échec dans le primaire (« *châtiment et démission* ») ont le même nombre de citations. Seules 5 citations concernant la modalité « *blâme /hâtiment* » n'apparaissent pas sur le tableau, ce qui représente 16.1% d'élèves. La parité des deux premières modalités citées (10 citations chacune) montre que les élèves tentés par une orientation en seconde technique viennent des familles qui auraient usé d'une part, du châtiment, et d'autre part d'une attitude de démission en réparation de l'échec dans le primaire, soit 32.3% pour chacune des deux modalités. La dernière modalité « *blâme* » représente 19.4%. Les élèves sollicitant une entrée en seconde technique auraient beaucoup souffert du châtiment familial après un échec dans le primaire que ceux allant en seconde scientifique, et moins que leurs collègues voulant entrer en seconde littéraire-économique. Paradoxalement, les élèves voulant entrer en seconde technique appartiennent à des familles qui auraient plus observé une attitude de démission que leurs collègues envisageant une entrée en seconde littéraire-économique et en seconde scientifique. Quant au « *blâme* », les élèves sollicitant une orientation en seconde technique auraient été moins blâmés par leurs familles dans le primaire après un échec (19.4%) que leurs collègues postulant une entrée en seconde scientifique (30%), et plus blâmés que les élèves entrant en seconde littéraire-économique (16%). Ces comparaisons montrent que les élèves issus de familles moins contraignantes, *i.e.* celles qui ont moins eu recours à la violence physique après un échec scolaire dans le primaire envisagent, plus que leurs collègues issus de familles plus contraignantes, de s'orienter dans les secondes scientifique et technique. L'orientation en formation professionnelle semble aussi attirer les élèves provenant des familles moins contraignantes.

Le tandem « *blâme/châtiment* » vient en tête avec 5 citations. La seconde position est occupée par la modalité « *blâme* » avec 4 citations. L'attitude de « *démission* » a 3 citations.

L'autre modalité qui n'apparaît pas concerne le « *châtiment* » avec 2 citations. La proportion d'élèves dont les familles auraient observé une attitude de démission est relativement faible, soit 21.4%. Les familles dont les élèves désirent une entrée en formation professionnelle auraient fait preuve de moins de démission devant l'échec que celles dont les élèves envisagent de s'orienter dans les secondes scientifique et technique. En revanche, les familles dont les élèves envisagent de s'orienter en formation professionnelle auraient plus observé une attitude de démission que celles dont les élèves désirent entrer en seconde littéraire-économique. En prenant en compte la modalité qui n'apparaît pas sur le tableau, nous constatons que une bonne moitié des élèves envisageant une orientation en formation professionnelle viennent des familles qui n'utilisaient pas le châtiment après un échec dans le primaire. En définitive que pouvons-nous retenir des données ?

Cette interrogation intéresse la sociologie de l'éducation. Les travaux des sociologues de la reproduction mettent en évidence la relation entre les filières d'orientation et l'appartenance à la classe sociale. La division sociale du travail s'opère sur la base de l'orientation scolaire, elle-même sous-tendue par une transmutation de l'héritage culturel en valeur scolaire. Cette transmutation fait qu'à milieu social différent, orientation scolaire différente. D'après ce courant de pensée, les élèves appartenant à des familles favorisées ont plus de chances de poursuivre leurs études dans les filières scientifiques que leurs collègues des familles défavorisées. Certes, il apparaît évidemment que les filières scientifiques qui ouvrent à des perspectives professionnelles avantageuses dans la division sociale du travail profitent plus aux élèves des milieux socioculturels favorisés, mais s'en tenir à une explication de la transmutation de l'héritage culturel passe sous silence les contraintes familiales. A cet effet, il importe de mesurer l'ampleur des contraintes que les élèves subissent dans chaque famille respective.

Les données que nous avons analysées confirment que les élèves dont les familles ont un niveau d'étude élevé envisagent plus que leurs collègues issus de familles de faibles niveaux d'étude, de s'orienter dans les secondes scientifique et technique et en formation professionnelle. Cependant, et à tout le moins, ni la réussite scolaire ni les variables telles que l'âge et le nombre de redoublement qui, influencent aussi l'orientation, ne font pas apparaître une domination des élèves venus des milieux favorisés sur ceux qui sont issus de familles culturellement défavorisées. Les élèves dont les familles ont un niveau d'étude élevé bénéficient d'un environnement familial moins contraignant. L'attitude des familles instruites devant l'échec - même si elle devient, lorsque les enfants sont au secondaire, un peu plus stricte - est moins contraignante. L'obligation de réussir ne s'exprime pas de la même façon

que dans les familles défavorisées. Les familles instruites recourent moins à la violence physique après un échec de leurs enfants à l'école. Le *blâme* et la *démission*, avons-nous vu, constituent des attitudes utilisées par les familles instruites. De telles attitudes vis-à-vis de l'échec renvoient à une connaissance de l'institution scolaire par les familles instruites pour y avoir été. Leur expérience se transforme en des attitudes compréhensives du fonctionnement de l'école. Ce sont justement ces attitudes compréhensives qui se transmutent en un atout pour les élèves issus de familles compréhensives. Ces attitudes compréhensives perfectionnent la culture du risque que nous ne rencontrons pas dans les familles moins instruites. La culture du risque pousse des élèves issus de milieux favorisés à poursuivre les études scientifiques et ce, grâce à la persévérance de leurs familles.

D'autre part, selon toujours une explication structuraliste, les élèves issus de familles défavorisées envisagent de poursuivre des études dans les formations techniques et professionnelles. Or, les données analysées *supra* démentent une telle hypothèse. L'utilité des études n'est pas ressentie de la même façon dans toutes les familles. Les familles favorisées anticipent la rentabilité de l'école lorsqu'elles s'aperçoivent que les ressources scolaires de leurs enfants deviennent insuffisantes pour continuer les études longues. Leur attitude favorise, si les ressources scolaires l'autorisent, la poursuite des études scientifiques. La discussion du concept de « *persévérance familiale* » aide à comprendre ces différences d'orientation.

Le concept de « *persévérance familiale* » traduit clairement cette culture du risque en action. En effet, la « *persévérance familiale* » construite par Duru-Bellat et al. varie suivant les familles. Les familles de cadres supérieurs font beaucoup preuve de « *persévérance* » nonobstant l'échec, tandis que les familles des autres catégories socioprofessionnelles sont moins persévérantes.²¹⁶ La « *persévérance familiale* » contribue à comprendre les différences d'orientation scolaire. La seconde scientifique attire donc les élèves issus de familles persévérantes qui témoignent aussi d'un niveau d'étude élevé et d'une connaissance de l'institution scolaire. Ce n'est pas l'appartenance à un milieu social en tant que tel qui crée des différences d'orientation en seconde scientifique, c'est inversement la culture du risque ou le degré de « *persévérance familiale* », lui-même lié à la catégorie socioculturelle des familles qui influence l'orientation dans les secondes scientifique et technique et en formation professionnelle.

²¹⁶ M. Duru-Bellat et al. (1993), *op. cit.*, p. 43-60.

Pour conclure, ce chapitre a permis de mettre en lumière la pesanteur de certains phénomènes inédits qui rendent compte de l'orientation scolaire différentielle au sortir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général public. Ces phénomènes intéressent d'abord les contraintes de l'institution en tant qu'espace relativement autonome. Les élèves intériorisent ces contraintes. A la suite de cette intériorisation, les élèves procèdent à une comparaison entre ces contraintes et leurs ressources scolaires. Le choix d'un élève au sortir de la classe de troisième obéit donc à une auto-évaluation de ses ressources en tenant compte des contraintes institutionnelles. D'autre part, l'environnement familial constitue aussi un facteur positif ou négatif vis-à-vis des choix scolaires des élèves. Aussi, plus les élèves viennent des familles moins contraignantes - qui correspondent à celles qui occupent une position sociale favorable dans la société- plus ils ont tendance à s'orienter dans les secondes scientifique et technique et en formation professionnelle. Nous avons pu montrer que cette convergence renvoie à un environnement familial moins contraignant vis-à-vis de l'échec dans le primaire et à une connaissance du milieu scolaire de ces familles qui les poussent à anticiper la rentabilité de l'école. Cette lecture du milieu scolaire, nous ne la trouvons pas dans les familles plus contraignantes. Les élèves issus de familles plus contraignantes ont des intentions de s'orienter en seconde littéraire-économique. Ce ne sont pas les ressources scolaires qui pénalisent les élèves issus de familles plus contraignantes, au contraire, nous avons pu démontrer que l'origine familiale ne détermine pas les ressources scolaires. C'est en revanche la *persévérance familiale* qui crée les différences d'orientation scolaire. La *persévérance familiale* renvoie, elle-même à la nature des contraintes physiques que les élèves issus des familles défavorisées subissent après un échec dans le primaire et à leur attente de l'école. Aussi, en souvenir du châtiment familial après un échec dans le primaire, les élèves issus de familles défavorisées envisagent de s'orienter en seconde littéraire-économique considérée comme moins périlleuse. Toutefois, si l'orientation scolaire est soumise à deux types de contraintes, il reste à analyser les stratégies développées par les élèves dans l'élaboration de leurs choix scolaires en classe de troisième de l'enseignement secondaire général. Le neuvième chapitre analyse ces différentes stratégies. Les stratégies des élèves, nous le verrons, renvoient elles-mêmes à la lectures des contraintes familiales dont ils sont l'objet.

CHAPITRE 9
LES STRATEGIES DEVELOPPEES PAR LES ELEVES FACE
A LEUR ORIENTATION SCOLAIRE

Section1. Autonomie des élèves et rejet des acteurs institutionnels et de la famille.

« Les adultes ne sont pas tous d'accord et nous montrent, d'un signe de la main, trente six mille routes parmi lesquelles ils nous laissent choisir et nous débrouiller, les vaches... »

De Saint Pierre Michel.

L'autonomie des élèves dans la construction de leur choix scolaire procède de leur longue expérience scolaire et des contraintes familiales : les ressources scolaires dont ils disposent et qui influencent incontestablement leur orientation et le niveau socioculturel des familles dont ils sont issus. Nous verrons que l'autonomie décisionnelle est fonction de l'âge, du type d'orientation envisagé et du niveau socioculturel des familles.

1.1. L'âge scolaire et l'autonomie décisionnelle.

Nous commençons par examiner le tableau des moyennes carrées qui croisent les motivations justifiant les choix d'orientation des élèves et l'âge scolaire.

Tableau de moyennes de 7.choix reposant sur

Critères évalués : 1.Age.

Tableau n° 71 : tableau de moyennes carrées croisant la variable 7 avec la variable1.

choix reposant sur	1.Age
vosre volonté	19,2
la volonté des parents	18,8
vosre travail dans les matières correspondantes à la série	16,7
la volonté de vos enseignants	18,0
la volonté des parents et la tienne	17,8
Aucune idée précise	17,4
ENSEMBLE	17,4

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses.

Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 5%.)

Sur le tableau ci-dessus, deux modalités traduisent l'autonomie décisionnelle des élèves : « *votre volonté* » et « *votre travail dans les matières correspondantes à la série d'étude envisagée.* » La première modalité « *votre volonté* » correspond à l'attitude des élèves qui n'associent ni le corps institutionnel, ni la famille, encore moins leurs performances scolaires dans les matières fondamentales se rapportant à la filière d'étude envisagée dans leur orientation. Par contre, la seconde modalité relative à l'autonomie s'appuie sur les performances scolaires des élèves. Nous en venons maintenant à l'analyse du tableau.

Nous voyons que les deux modalités traduisant l'autonomie des élèves correspondent aux deux âges extrêmes : 19.2 ans pour la modalité « *votre volonté* » et 16.7 ans pour celle relative au travail scolaire dans les matières fondamentales. A la lumière de ces deux âges extrêmes, quelques explications s'imposent déjà. En effet, plus l'âge des élèves est supérieur à la moyenne des tous les âges de l'échantillon, plus les élèves seraient artisans de leurs choix d'orientation au sortir de la classe de troisième qui ne se fondent pas sur les performances scolaires, ni sur la volonté familiale ou institutionnelle, mais sur la simple volonté. C'est par déception que les élèves plus âgés effectuent leurs choix d'orientation. A l'opposé, les élèves moins âgés se fondent sur leurs performances scolaires dans les matières fondamentales qui servent de référence à leurs choix scolaires en classe de troisième. Ainsi, l'âge scolaire détermine l'autonomie décisionnelle dans les choix scolaires des élèves dans la mesure où les élèves moins âgés comptent sur leurs performances scolaires dans les matières fondamentales de chaque filière d'étude, tandis que les élèves plus âgés justifient leurs choix d'étude par une simple volonté. Cependant, il est intéressant de découvrir les filières d'orientation qui attirent les élèves autonomes, *i.e.* ceux qui justifient leurs choix d'étude par la volonté et ceux dont la motivation repose sur les performances scolaires. Ce faisant, nous croisons le type d'orientation envisagé avec la justification ou le choix d'étude.

Tri ventilé de 6.seconde

Tableau n°72: tableau ventilé croisant la variable 6 avec la modalité votre volonté.

seconde	choix reposant sur votre
Non-réponse	0
LE(littérature et économie)	7
S (mathématiques, physique, sciences naturelles)	1
ST (sciences et technique et technologie)	8
formation professionnelle	6
Autre	0
Aucune idée	0
TOTAL	22

En regardant le tableau ci-dessus nous remarquons que 36.4% d'élèves dont le choix repose sur la volonté envisageraient de s'orienter en seconde technique, contre 27.3% en formation professionnelle. Il faut noter que 31.8% d'élèves envisageant une orientation en seconde littéraire-économique fondent leur orientation sur la « volonté ». Par rapport aux tendances précédentes, *i.e.* celles qui correspondent aux vœux de l'enseignement général, il y a lieu de constater une convergence entre la « *volonté* » comme justification d'un choix d'orientation et les filières technique et professionnelle. Or, il a été démontré que la seconde technique et la formation professionnelle attireraient beaucoup les élèves en difficulté scolaire, *i.e.* ceux qui ne disposent pas assez de ressources scolaires. La seconde littéraire-économique se présente aussi comme une filière moins sélective. Nous avons donc la preuve que les élèves dont l'orientation scolaire s'appuie sur la « *volonté* » ne comptent ni sur leurs performances scolaires, ni sur le concours familial ou institutionnel pour effectuer leurs vœux d'étude. Qu'en est-il des élèves dont l'orientation se fonde sur leurs performances scolaires ?

Tri ventilé de 6.seconde

Tableau n°73 : tableau ventilé croisant la variable 6 avec la modalité le travail dans les matières correspondantes à la série.

seconde	choix reposant sur votre travail dans les matières correspondantes à la
Non-réponse	0
LE(littérature et économie)	74
S (mathématiques, physique, sciences naturelles)	37
ST (sciences et technique et technologie)	4
formation professionnelle	0
Autre	0
Aucune idée	1
TOTAL	116

Plus de la moitié des élèves justifiant leur orientation par les performances dans les matières fondamentales, soit 63.8% veulent entrer en seconde littéraire-économique. Ils sont secondés par les élèves sollicitant une entrée en seconde scientifique, soit 31.9% en seconde scientifique, 3.4% en seconde technique et 0% en formation professionnelle. Quelle conclusion pouvons-nous tirer de ces croisements entre les filières d'orientation et les motivations qui les sous-tendent ?

L'examen de ces deux variables (filières d'orientation et motivations) montre que l'autonomie décisionnelle des élèves dans l'orientation varie suivant les filières auxquelles ils se destinent. Les élèves dont l'orientation repose sur la volonté envisageraient davantage de s'orienter vers les formations technique et professionnelle. En revanche, ceux qui justifient leur choix d'étude par les performances scolaires se dirigeraient vers les études générales, *i.e.* les secondes littéraire-économique et scientifique.

En somme, ces résultats confirment que l'âge scolaire en classe de troisième influence la décision d'orientation scolaire et la stratégie. L'âge scolaire indique l'autonomie de l'élève dans la prise de décision d'orientation. Les élèves moins âgés que tous les autres formuleraient leurs vœux d'orientation qui se fondent sur leurs performances scolaires. Les élèves plus âgés, ceux dont l'âge se situe à l'extrémité supérieure décideraient de leur orientation sur la base de la volonté. Mais l'autonomie des élèves dans la prise des décisions d'orientation n'est pas seulement réductible à l'âge scolaire, elle dépend aussi du niveau socioculturel des familles.

1.2. Autonomie et niveau socioculturel des familles.

Dans cette sous-section, nous voulons examiner la relation entre l'autonomie décisionnelle et le niveau socioculturel des familles. Autrement dit, l'autonomie décisionnelle des élèves est-elle influencée par le niveau d'étude des familles auxquelles ils appartiennent ? La réponse à cette question nous invite à l'analyse d'un tableau juxtaposé croisant trois variables : la motivation, le niveau d'étude du père et celui de la mère.

Tris croisés juxtaposés : 7.choix reposant sur est croisé avec

12.niveau d'étude1, 13.niveau d'étude 2.

Tableau n° 74 : tableau croisé juxtaposé croisant la variable 7 avec les variables 12, 13.

choix reposant sur	niveau d'étude1 Sans	niveau d'étude1 primaire	niveau d'étude1 secondaire	niveau d'étude1 supérieur	niveau d'étude 2 sans	niveau d'étude 2 primaire	niveau d'étude 2 secondaire	niveau d'étude 2 supérieur
vosre volonté	2	1	6	13	3	4	14	1
la volonté des parents	0	2	10	13	1	7	13	4
vosre travail dans les matières correspondantes à la série	6	26	43	41	21	41	36	18
la volonté de vos enseignants	0	0	5	4	0	4	5	0
la volonté des parents et la tienne	0	4	11	11	2	6	18	0
Aucune idée précise	1	12	17	24	8	12	28	6
TOTAL	9	45	92	106	35	74	114	29

Les quatre premières colonnes correspondent aux niveaux d'étude des pères, les quatre dernières à ceux des mères. Le traitement des données de ces trois variables sur le logiciel Sphinx ne fait pas ressortir les totaux en lignes, mais une simple sommation en lignes et par niveau d'étude respectif permet de les obtenir. Nous examinerons l'influence du niveau d'étude des familles sur chaque modalité de l'autonomie, *i.e.* la volonté et les performances scolaires dans les matières fondamentales. Ces stratégies varient selon que les élèves sont issus d'une famille instruite ou non.

1.2.1. La volonté comme stratégie et fondement de l'orientation des élèves issus de pères qui n'ont jamais été scolarisés.

Les élèves dont le choix d'orientation repose sur la volonté viennent de toutes les couches et catégories socioculturelles des familles, *i.e.* que cette catégorie est revendiquée par tous les élèves. Aucun pourcentage des catégories de niveau d'étude n'atteint 50%. Cependant, 22.2% d'élèves dont les pères n'ont jamais été à l'école justifieraient leur choix scolaire par la volonté, ce qui constitue une majorité relative par rapport aux élèves des autres catégories socioculturelles. La volonté est une stratégie moins utilisée par les élèves issus de pères de niveau d'étude primaire et de mères de niveau d'étude supérieur.

1.2.2. Les performances scolaires comme fondement et stratégie des élèves issus de familles moins instruites et des mères de niveau d'étude supérieur.

Le tableau juxtaposé ci-dessus va appuyer notre analyse en vue de valider l'hypothèse que les élèves issus des familles moins instruites comptent beaucoup sur les performances scolaires pour formuler leurs vœux d'orientation. Nous rappelons que notre analyse qui vise à montrer l'influence d'une variable sur une autre se contente d'une observation verticale.

Sur le tableau n°74, sur 9 élèves issus de pères qui n'ont jamais été à l'école, 66.7% justifient leur orientation par les performances scolaires dans les matières fondamentales. 57.8% d'élèves venant des pères qui ont un niveau d'étude primaire justifient également leur orientation par leurs performances scolaires. Chez les mères, les plus grandes tendances correspondent à celles qui ont un niveau d'étude primaire, supérieur et qui n'ont jamais été scolarisées.

1.2.3. Elèves, familles, agents institutionnels, stratégies et conflit.

Les stratégies scolaires des familles influencent l'autonomie décisionnelle des élèves dans l'élaboration de leurs vœux d'orientation. La volonté et la référence aux performances scolaires comme stratégies d'orientation définies par les élèves reflètent aussi l'attitude ou des stratégies des familles. L'analyse des discours permet de conforter cette hypothèse.

Professeur de français au Lycée d'Etat de l'Estuaire
et professeur principal d'une classe de troisième

« Le problème des parents d'élèves est complexe. Lorsque l'enfant travaille bien, ils viennent nous voir pour donner des conseils d'orientation, nous discutons franchement. Et il y a un meilleur suivi de l'élève grâce à cette collaboration. Et ça nous intéresse aussi. Mais une fois que les parents voient que l'élève est déjà âgé et qu'il n'a pas de bons résultats scolaires, les parents l'abandonnent. Dans ce cas de figure, l'élève est désespéré, il se sent abandonné, il se cherche, il ne veut plus communiquer ni avec nous, ni avec ses parents... Il devient agressif et cela reflète l'expression d'un dégoût, le ras-bol, et non plus ce qu'il a véritablement envie de faire ou ce qu'il pourra faire. C'est vraiment regrettable que les parents d'élèves se comportent de la sorte. Il y a même des parents qui viennent au lycée une fois dans l'année pour récupérer le bulletin de notes, tout ce temps, où sont-ils ? »

Ce discours nous offre l'illustration de la complexité des attitudes familiales devant l'école et appuie l'hypothèse des stratégies qu'elles mettent en œuvres. Nous décelons deux stratégies familiales. La première se structure autour de l'intérêt accordé aux études des enfants tout au long de leur scolarité. En effet, le suivi de la scolarité de l'enfant et la collaboration familles/ agents institutionnels ne sont possibles que lorsque l'enfant dispose encore de ressources scolaires susceptibles d'envisager la poursuite des études. Lorsque l'enfant dispose encore de ressources, le dialogue entre familles et enfants, le partage des expériences, la confiance réciproque et la qualité des relations s'installent. Ces conditions favorables poussent les familles à s'intéresser davantage à l'environnement scolaire de l'enfant, *i.e.* à l'institution scolaire et à ses agents. C'est en ce moment qu'apparaît la fonction d'aide et de contrôle de la famille.²¹⁷ Mais une situation scolaire caractéristique de l'insuffisance de ressources scolaires, *i.e.* de l'échec attise la rupture de l'intérêt porté à l'environnement scolaire et le contrôle de la famille.

La seconde stratégie des familles se structure autour d'un manque d'intérêt porté à la scolarité des enfants. Cette stratégie sous-tendue par l'insuffisance de ressources scolaires consiste en l'abandon de l'élève. L'intérêt que les familles portent aux résultats scolaires renvoie à la rentabilité sociale de l'école, *i.e.* à l'avenir professionnel ou à la position sociale future. Si dans l'enseignement public, l'Etat se charge de la construction et de l'équipement des établissements, paye les salaires aux agents institutionnels et les bourses aux élèves du secondaire et aux étudiants, il reste que l'entretien de l'élève est à la charge de sa famille.²¹⁸ La réussite scolaire constitue donc une compensation des dépenses familiales. A l'inverse, l'absence de résultats scolaires positifs conduit les familles à des stratégies d'anticipation. Cependant, ces stratégies des familles ne consistent pas à anticiper sur l'orientation de leurs enfants en vue de compenser les dépenses, mais en l'abandon de l'enfant et de l'intérêt porté à l'école. Bien au contraire, ce sont les élèves eux-mêmes qui prennent des décisions d'anticipation en envisageant de s'orienter dans les filières d'étude moins dispendieuses et courtes. La conjugaison de l'insuffisance de ressources scolaires et de l'abandon familial favorise l'émergence d'un conflit.

Ce conflit se matérialise par une agressivité qui caractérise les élèves insuffisamment dotés de ressources scolaires. Il oppose ces derniers aux familles dont ils sont issus et aux agents institutionnels. Le conflit dont il est question apparaît comme l'aboutissement d'un

²¹⁷ J.-P. Pujol dans l'article cité.

²¹⁸ On se réfère à la loi 16/66 du 9 août 1966 dans son titre quatrième consacré aux investissements et dépenses de fonctionnement.

processus complexe conjuguant une socialisation scolaire ratée, prélude d'une déchéance sociale et une attitude familiale particulièrement hostile à l'échec et assortie de la non-implication dans l'élaboration des choix d'orientation. Ce processus complexe qui favorise l'apparition de ce conflit rend compte de l'autonomie décisionnelle des élèves en difficulté scolaire dont la stratégie se fonde sur la volonté. Faut-il rappeler que les deux stratégies familiales élucidées *supra*, *i.e.* l'intérêt à l'environnement scolaire, le soutien, la collaboration, l'aide et l'abandon de toute implication correspondraient à celles développées par les familles témoignant d'un niveau socioculturel élevé.

Cependant, outre la stratégie des familles, qui consiste en l'abandon de l'élève en raison de ce qu'il ne dispose plus de ressources pouvant motiver sa famille à le soutenir, une autre stratégie des familles relative à leur désengagement concerne les élèves qui, disposant de ressources, ne comptent ni sur la famille, ni sur les agents institutionnels pour effectuer leur choix d'orientation.

Les relations statistiques précédentes mettent en évidence que les familles de faible niveau socioculturel n'interviennent pas dans l'élaboration des choix d'orientation de leurs enfants. Ces enfants se fondent sur leurs performances scolaires dans les matières fondamentales. L'analyse qui va suivre essaye de comprendre cette autonomie fondée sur les performances scolaires dans les matières fondamentales et le rejet de la famille et des agents institutionnels.

Conseiller d'orientation à l'Institut pédagogique national.

« Le rôle de l'élève est important dans son orientation car c'est son avenir qui est en jeu. Il est conscient de ses atouts et de ses faiblesses. En évaluant ses atouts et ses carences, l'élève prend une décision sage avant toute intervention extérieure. Les fiches de vœux d'orientation que nous distribuons chaque année n'arrivent même pas dans les familles. Les élèves eux-mêmes les remplissent et imitent parfois les signatures des parents. C'est surtout le cas des élèves qui ont des parents qui ne savent ni lire ni écrire. Et puis ces parents qui ne savent ni lire ni écrire ne viennent jamais discuter avec nous dans l'établissement puisqu'ils présentent des handicaps ; il faut comprendre leur problème. Ce sont les élèves qui travaillent à leur place. Un tel handicap est lourd de conséquences étant donné que l'élève devient en même temps élève et parent d'élève. Pour moi ces deux rôles peuvent tout biaiser. Mais on fait avec ça et c'est toujours comme ça. Le conseil de classe en fin d'année entérine les vœux de l'élève en fonction de son travail. En fait c'est l'élève qui décide de ce qu'il veut faire comme seconde et c'est tout. Quand j'étais moi aussi en troisième, je remplissais mes fiches de vœux d'orientation tout seul... et mes parents ne connaissaient rien de tout ça, les pauvres paysans... Ils ne connaissaient même pas mon établissement... »

Yvon

Etablissement : Collège d'Enseignement secondaire de Mindoubé

Profession du père : débrouillard

Profession de la mère : ménagère.

« ...Mes parents ne travaillent pas à ma place à l'école...quand ils me tapaient et m'insultaient tout le temps. Maintenant c'est moi qui décide. Ils ne connaissent pas la différence entre la seconde LE et la seconde S. Moi je fais ce que je veux faire et ce que je peux faire. C'est pas l'affaire des parents...Les profs (hésitation)...Ben...C'est pas leur pétard. Je ne vois pas le prof qui va m'obliger de faire ce que je veux pas faire, c'est pas possible, c'est la dictature ça. Quand je choisis, c'est mon pétard personnel. Je ne dois pas aller demander si c'est bien ou mauvais à quelqu'un. Mon contrat avec mes parents c'est passer en classe supérieure. Mon contrat avec les profs c'est de suivre les cours et faire les devoirs. »

Ces deux discours dégagent des similitudes et éclairent l'autonomie décisionnelle et la place de l'élève dans son orientation scolaire et la marginalisation des familles et des agents institutionnels. La première stratégie des élèves fait référence à une auto-évaluation de ses compétences. C'est à l'issue de celle-ci qu'il effectue son choix d'orientation. La seconde stratégie consiste à se passer de la collaboration des familles et des agents institutionnels. L'élève ne discute pas avec sa famille de son orientation. La non- implication de certaines familles dans l'élaboration des choix scolaires tient à leur ignorance. C'est en effet cette ignorance qui empêche qu'une discussion avec les agents institutionnels s'instaure et favorise la prise de décision par l'élève lui-même. Par-là, l'élève se substitue à sa famille et joue deux rôles. Mais ces deux rôles réduisent l'action institutionnelle et se trouvent renforcés par le conflit qui oppose les élèves à leurs familles et aux agents institutionnels. Ce conflit se manifeste sur le terrain de la décision de l'orientation scolaire qui repose sur les choix effectués par les élèves. Les agents institutionnels ne font que valider ces choix.

Pour conclure cette première section, l'autonomie décisionnelle des élèves face à l'orientation est fonction de l'âge scolaire, du type de seconde envisagé après la classe de troisième, du niveau socioculturel des familles et de leurs stratégies et des contraintes institutionnelles. La première stratégie des familles éclaire une attitude de démission. Cette stratégie propre aux familles instruites consiste à ne plus s'intéresser à la scolarité ni à l'orientation de leurs enfants. Les élèves issus de ces familles envisagent souvent, sur la base d'une stratégie reposant sur la volonté, de s'orienter en seconde technique et en formation professionnelle. Ainsi, l'attitude d'abandon et du manque d'intérêt des familles pour l'école

trouve sa justification dans l'insuffisance des ressources scolaires de ces élèves en difficultés scolaires.

La seconde stratégie des familles liée aussi à la démission renvoie au niveau socioculturel des familles qui ne leur permet pas de s'impliquer dans l'orientation scolaire de leurs enfants. La réussite scolaire seule est importante dans ces familles. Cependant, si certains élèves se passent de l'aide familiale et institutionnelle dans l'élaboration de leur choix d'orientation, il reste que d'autres élèves adoptent une stratégie de dépendance. La seconde section rend compte de ces stratégies de dépendance.

Section 2. La dépendance comme stratégie d'orientation.

Cette section analyse la seconde stratégie utilisée par les élèves dans l'élaboration de leurs choix d'orientation. Deux formes de la dépendance traduisent cette seconde stratégie. La première forme (dépendance totale) se rapporte à la socialisation anticipée, *i.e.* à l'identification des élèves aux familles et aux agents institutionnels, et à l'indécision qui caractérise les élèves incapables de formuler leurs vœux d'orientation scolaire. La seconde forme (dépendance relative) met en évidence le consensus élèves/familles. Il s'agit d'étayer aussi au travers de ces deux grandes stratégies, grâce aux discours des élèves, celles déployées par leurs familles respectives. Dans un second temps, nous chercherons à établir la correspondance entre ces stratégies et les milieux sociaux auxquels appartiennent les élèves.

2.1. La dépendance totale.

La dépendance totale renvoie à deux phénomènes. Le premier concerne la socialisation anticipée ; les élèves trouvent chez les adultes qui les entourent les modèles de référence, l'envie d'être comme eux. Le deuxième phénomène tient à l'incapacité des élèves à formuler les vœux d'orientation. Notre tentative consiste à comprendre et à expliquer les fondements de ces deux phénomènes.

2.1.1. La socialisation anticipée comme stratégie d'identification à autrui.

Le concept de « *socialisation* » recouvre plusieurs significés. En psychologie, il désigne un processus d'acquisition par les individus des modèles d'agir, de sentir et de penser leur environnement qu'ils intériorisent en les intégrant à leur personnalité. En sociologie, le terme de « *socialisation* » s'applique chez Durkheim à la transmission des normes et des traditions d'une génération d'adultes à une génération de jeunes, à la construction d'une identité, au rôle joué par l'éducation morale. C'est cette acception de Durkheim que les auteurs comme Parsons et Merton revendiquent.

En effet, chez Parsons, la socialisation correspond à une adaptation de type fonctionnel. Mais le concept de « *socialisation anticipée*²¹⁹», nous le devons à Merton. Pour Merton, les individus dans la société tendent à adopter les valeurs et les comportements des

groupes auxquels ils souhaitent appartenir. Cette adoption est assurée par la transmission des images, de manières d'être, bref le conditionnement social et pose le problème de l'identification. Prosaïquement, *l'autre* représente un modèle, une référence et une image attrayants. Il nous importe de comprendre et d'expliquer au travers des discours et des tableaux statistiques ce qui pousse les élèves dans l'élaboration de leur choix d'orientation scolaire à reposer leurs stratégies sur l'identification à autrui. D'autre part, ces élèves dont la stratégie repose sur l'identification à autrui, qui sont-ils, d'où viennent-ils, à quels acteurs s'identifient-ils ? Il semble que, dans l'élaboration de leurs choix scolaires, la profession exercée par autrui sert de fondement à la construction de leurs identités.

2.1.1.1. La profession exercée et la filière d'étude suivie par autrui comme fondement de la construction de l'identité de l'orientation scolaire.

La stratégie d'identification à autrui dans l'élaboration des vœux d'orientation scolaire s'appuie sur une stratégie du choix de la profession exercée et de la filière d'étude suivie par autrui. Il nous revient d'élucider ce façonnement de l'image d'autrui au travers d'une analyse fine du discours des élèves.

Brice

Etablissement : Lycée Public de N'toum

Profession du père : informaticien

Profession de la mère : secrétaire.

« Euh ! Mon boss... a fait l'informatique c'est un... L'informatique c'est mon métier préféré. C'est pourquoi mon boss me demande que je dois faire la seconde S. Si on est deux informaticiens dans la famille, on aura beaucoup d'argent... Mon professeur principal me dit aussi que l'informatique paye, c'est l'avenir et il y a des avantages. L'informatique c'est le bien du Gabon de demain. Aujourd'hui quand les gens cherchent le travail, on leur demande l'expérience en informatique, c'est important. Si je veux aller en seconde S, c'est pour me permettre d'être informaticien... »

²¹⁹ R.-K. Merton, *loc. cit.*,

Annie

Etablissement : Lycée d'Etat de l'Estuaire

Profession du père : magistrat

Profession de la mère : greffier.

« (...) La seconde, il faut bien réfléchir, sinon c'est le pire après et c'est trop tard. Moi j'ai déjà réfléchi. Mon père n'aime pas la seconde S parce que lui-même a fait les études de droit et puis il a fait un bac A4. Il voulait d'abord faire la philosophie parce qu'il aimait bien cette matière et il regrette ça toujours aujourd'hui. Il a juré que l'un de ses enfants doit faire la philosophie dans ce monde... puisque je suis enfant unique, je suis ce que mon père dit, il sait voir mieux que moi. Il m'a dit que je dois faire la seconde LE pour faire la philosophie à l'Université après mon Bac... »

Moussavou

Etablissement : Lycée d'Etat de l'Estuaire

Profession du père : gestionnaire

Profession de la mère : sans.

« (...) J'ai envie d'être professeur de français quand je serai grand. Quand je vois mon professeur de français faire le cours, j'ai envie d'être à sa place. Il fait bien le cours et on ne s'énerve pas à son cours même s'il donne des mauvaises notes. Il nous amuse beaucoup. Il est trop bon et il maîtrise son cours. La seconde LE me tente à cause de ça parce que... après la seconde LE, j'irai en première A et en terminale A. A l'Université je vais m'inscrire en lettres modernes pour être professeur de français. »

Dans la première séquence, nous notons quelques hésitations qui sont suivies par des phrases laconiques. La même remarque s'applique à la seconde séquence. Mais toutes les trois expressions sont claires et lucides. Si dans la première énonciation il y a une abondance de pronoms personnels de la première personne du singulier, nous en dénombrons très peu dans les deux énonciations suivantes. En revanche, la troisième personne du singulier inonde l'expression de la deuxième et troisième énonciation. Cette présence abondante de la troisième personne du singulier est évocatrice d'un désir qui n'exprime pas les convictions personnelles du locuteur mais celles d'un individu auquel on envie de ressembler. Dans la première énonciation, le terme « *boss* » désigne dans un sens trivial et enfantin le « *père*. » Etymologiquement, ce terme vient de l'anglais et signifie « *patron*. » Par analogie, le rapport entre le père et son fils s'assimile à celui d'un patron et son employé, *i.e.* un rapport de

domination et d'assimilation. Ce rapport établit une domination du premier sur le second et une soumission du second au premier.

Une correspondance s'établit entre le choix professionnel de Brice et la profession exercée par son père. Le choix de la seconde scientifique n'est pas exprimé par Brice comme l'expression d'un choix personnel mais résulte de la demande de son père. Il y a indubitablement une volonté manifeste du maintien de la position sociale et de la profession du père. Sur ce point, Thélot montrait que la position sociale occupée dans la société ne résulte pas de l'effet du hasard, le statut atteint dépend de son milieu d'origine.²²⁰ La volonté de maintenir la position sociale de la famille implique des rapports de domination et de soumission et trouve sa signification dans les avantages que procure cette position sociale. Les préoccupations liées au développement du pays n'apparaissent pas comme une priorité comme le désir d'imiter un adulte. On le voit, le développement du pays est exprimé comme un motivation subsidiaire.

Mais l'importance de l'occupation des emplois prisés dans la division sociale du travail ne constitue pas la seule stratégie d'identification aux familles, d'autres élèves s'identifient aux filières d'études des familles pour réaliser ce qu'elles auraient voulu faire comme étude durant leur enfance.

La seconde énonciation met en lumière une autre stratégie d'identification aux familles, *i.e.* le refoulement de la seconde scientifique par le père d'Annie au profit de la seconde littéraire-économique. Cette préférence se fonde dans un premier temps sur l'identification à la filière d'étude du père d'Annie. Cependant, dans un second temps, derrière le choix scolaire se dessine et se dissimule une volonté consistant à reporter sur Annie ce que son père aurait souhaité faire comme étude. Cette stratégie tend à maintenir l'élève dans la filière d'un des membres de la famille et constitue une forme d'asservissement. Cet asservissement ne concède aucune marge d'autonomie à l'élève et ne lui permet guère de se démarquer de l'autorité tutélaire qu'incarne sa famille. Cette autorité familiale s'exerce avec acuité surtout quand il s'agit d'un enfant unique comme Annie. L'autorité familiale trouve son origine dans une sur-estimation irréfragable du père d'Annie qui « *sait mieux voir* » qu'elle-même. Si l'identification à la filière d'étude de la famille se réduit à l'asservissement de l'élève par cette dernière, il reste que d'autres élèves trouvent en leurs enseignants, un modèle d'identification.

²²⁰ C. Thélot, *Tel père, tel fils ? Position sociale ou origine familiale*, Paris, Dunod, 1982.

La troisième énonciation clarifie un autre rapport à l'autorité qu'exerce, cette fois l'enseignant sur l'élève au travers du rapport au savoir. L'efficacité de l'enseignant en tant que sujet détenteur d'un savoir et d'un pouvoir que lui confère l'institution, favorise l'émergence des passions de l'élève. Les gestes, les manières d'être de l'enseignant, ses rapports pédagogiques avec les élèves, l'ambiance qu'il instaure au sein de la classe, sont autant de traits qui conditionnent leur imitation et aiguïsent leurs passions à devenir comme l'enseignant. Dumora appelle ce transfert d'image de l'extérieur à l'intérieur du sujet, une « *projection métaphorique*. » En plus de sa famille, l'élève s'identifie aussi à des individus qui l'entourent.

Ces discours éprouvent la contribution sociologique du processus de la construction des identités que nous devons à Dubar. En effet, pour Dubar, il y a une articulation de deux processus identitaires hétérogènes. Chaque individu est identifié par l'autre. En revanche, il est libre de refuser cette identification et se de définir comme il l'entend lui-même. Cette dualité fait de l'identité deux actes²²¹: acte d'attribution *i.e.* l'identité pour soi qui définit ce que nous sommes, et acte d'appartenance, *i.e.* identité pour soi qui exprime ce que nous voulons être. Pour Dubar, l'attribution de l'identité résulte des institutions et des interactions avec les individus. Cette théorisation s'applique parfaitement à l'élaboration des choix d'orientation scolaire dans la mesure où, comme nous venons de le voir, elle met en évidence l'action de l'institution scolaire et celle de la famille. Nous conviendrons avec Erikson pour qui, la formation de l'identité met donc en jeu « un processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie à leurs yeux significative ; en même temps, il juge leur façon de les juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir, par comparaison avec eux et avec les catégories qui, à ses yeux sont revêtues de prestige.²²² » Ce processus ne se développe pas seulement sur la base d'une obligation et d'une soumission, il associe aussi une acception volontaire et des jugements de soi et d'autrui. La construction de l'identité découle donc de cette reconnaissance réciproque de soi et d'autrui et est le produit d'un processus où se cristallisent des interactions et des pratiques sociales objectives et des représentations subjectives. Mais de quelle origine sociale proviennent les élèves dont la stratégie d'orientation se fonde sur la socialisation anticipée ? Pour répondre à cette question, nous allons nous servir des tableaux statistiques.

²²¹ C. Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand. Colin, 1991.

²²² E. Erikson, *op. cit.*, p. 18.

2.1.1.2. La socialisation anticipée : une stratégie des élèves des milieux favorisés.

Il a été démontré que le niveau d'étude des familles détermine leur catégorie socioprofessionnelle et leur revenu mensuel. Il convient donc de ne retenir que le niveau d'étude des familles dans l'analyse qui va suivre. Deux modalités de la variable 7 du questionnaire traduisent la socialisation anticipée : la volonté des parents et la volonté des enseignants. Sur le tableau n° 76 la modalité relative à la volonté des parents correspond à une moyenne d'âge de 18.8 ans et la modalité liée à la volonté des enseignants à 18 ans. Ces deux moyennes d'âge dépassent l'âge normal que devraient avoir un élève en classe de troisième ; chaque élève est sensé avoir doublé au moins deux classes durant toute sa scolarité primaire et secondaire. Ce qui, implicitement signifie que ces élèves sont tout autant en difficultés scolaires, mais les familles et les agents institutionnels prennent des décisions d'orientation à leur place. Nous reviendrons sur ce constat. Cependant, nous allons nous reporter au tableau croisé juxtaposé n°74. Nous intéressons-nous aux croisements des deux modalités qui traduisent la socialisation anticipée avec les niveaux d'étude des familles.

Les élèves appartenant aux pères qui n'ont jamais été à l'école ont une contribution nulle dans les deux modalités qui traduisent la socialisation anticipée : « la volonté des parents » et la « volonté de vos enseignants ». Chez les mères de même niveau d'étude, la première modalité correspond à 2.9% et la seconde à 0%. Les élèves issus de familles qui n'ont jamais été à l'école formulent leurs vœux d'orientation sur la base des performances scolaires et de la volonté.

Les élèves dont les pères ont un niveau d'étude primaire totalisent 4.4% pour ce qui est de la volonté des parents et 0% pour la seconde modalité. La contribution des élèves de mères de même niveau d'étude est respectivement de 9.5 points et 5.4 points.

L'orientation de 10.9% d'élèves dont les pères se sont arrêtés au secondaire est décidée par les familles. La contribution relative à la volonté des enseignants se situe à 5.4%. Chez les mères de même niveau d'étude, 11.4% d'élèves seraient orientés par la volonté des familles alors que celle de 4.4% dépend de la « volonté des enseignants ».

Les élèves appartenant aux de niveau d'étude supérieur totalisent 12.3 points au niveau de la modalité « volonté des parents » et 3.8 points correspondent à la modalité « volonté des enseignants ». 13.8% d'élèves dont les mères ont un niveau d'étude supérieur

sont orientés par les familles tandis que la modalité « volonté de vos enseignants » a une contribution nulle.

Au total, ces proportions montrent que l'orientation scolaire des élèves issus de familles de faibles niveaux d'étude n'est pas décidée par leurs familles ou les enseignants. Nous avons vu que l'orientation de ces élèves tient à leurs performances scolaires. En revanche, les proportions relatives aux élèves issus de familles de niveaux d'étude secondaire et supérieur pour les pères seulement, montrent que leur orientation est décidée par leurs familles et les enseignants. L'orientation des élèves dont les mères ont un niveau d'étude supérieur n'est pas décidée par les enseignants. Comme le remarque Ballion, les familles qui exercent une influence sur l'orientation scolaire de leurs enfants appartiennent à des classes socioprofessionnelles aisées. Berthelot fait la même remarque lorsqu'il constate que : « (...) le milieu familial fournit à travers l'être social des proches, modèles, référence, aide...Référence, symboles, soutien, refuge, les proches jouent, en tout cas symboliquement tous ces rôles et servent ainsi de médiateurs à l'action du système de déterminations attaché au positionnement initial.²²³» Le choix d'orientation après la classe de troisième renvoie à l'intériorisation d'un ethos déterminé et enraciné dans l'expérience des familles socialement positionnées. Ce positionnement social anticipe sur l'orientation scolaire et la rentabilité sociale de l'école. En plus, ces familles mieux positionnées ont des relais au sein de l'institution scolaire, *i.e.* les agents institutionnels peuvent agir, à l'occasion, à leur place en décidant d'orienter leurs enfants. Par rapport à la stratégie des familles instruites que nous avons élucidée dans la première section, qui consiste en l'abandon de l'enfant et à la non- implication dans l'orientation scolaire, en raison de l'insuffisance des ressources scolaires, nous constatons que d'autres familles instruites déploient une stratégie d'implication dans l'orientation scolaire. L'âge scolaire des élèves dont l'orientation se fonde sur la volonté familiale et celle des enseignants tourne autour de 18 ans, il va donc de soi que ces élèves témoignent de difficultés scolaires ; mais leurs familles et les agents institutionnels décident à leur place. Ce transfert de compétence résulte aussi des incertitudes du système scolaire.

Au total, la socialisation anticipée comme stratégie développée par les élèves issus de familles favorisées renvoie en dernière analyse aux incertitudes du système scolaire et à la marge de liberté réduite des élèves qui préfèrent reporter leurs choix d'études sur l'expérience de leurs familles et celles des enseignants. Cependant, les incertitudes du système scolaire ne produisent pas seulement chez les élèves un effet décisionnel fondé sur la socialisation anticipée, elles secrètent aussi une attitude indécise. Cette sous section analyse ce phénomène.

2.1.2. La procrastination.

Le terme de « *procrastination* » traduit une attitude consistant à différer l'élaboration des choix et projets scolaires. Elle évoque une instabilité psychologique du sujet qui se cherche et tient aux incertitudes de l'organisation dans laquelle l'individu évolue. Elle évoque aussi la capacité d'adaptation du sujet à tous les choix qui lui sont proposés. Trois dimensions rendent compte de la procrastination :

1. les difficultés scolaires qui versent l'élève dans une situation irréparable et ne lui permettent guère de présager un choix correspondant à ses convenances ;
2. la conviction d'un succès moyen n'autorise pas à l'élève de prendre une décision immédiate, il est contraint de la différer en attendant que sa situation s'éclaircisse ;
3. enfin une conviction totale du succès place l'élève dans une capacité d'adaptation à toutes les propositions qui lui sont faites et ne présente aucune préférence pour l'une ou l'autre.

Notre analyse s'appuie sur ces trois dimensions et cherche à montrer leur influence sur la procrastination. La catégorie de la variable 6 qui explicite la procrastination est « *aucune idée.* »

2.1.2.1. Procrastination et difficulté scolaire.

Les statistiques ne sont pas exhaustives pour tisser le lien entre la procrastination et la difficulté scolaire. La variable 11 du questionnaire renferme cinq catégories qui indiquent la réussite scolaire différentielle en classe de troisième. Deux catégories précisent la difficulté scolaire, eu égard aux précisions que nous avons apportées : la catégorie « *non* » et la catégorie « *ne sais pas encore.* » Nous avons désigné la première catégorie par les « *élèves déclassés* » et la seconde par les « *élèves incertains.* » Les tableaux ventilés (supra) qui croisent la variable 6 avec les deux catégories de la difficulté scolaire « *non* » et « *ne sais pas encore* » permettent de tirer quelques enseignements. Nous nous reportons aux tableaux ventilés n° 57 et n°58.

Le tableau ventilé n° 57 croise le type de seconde avec la modalité « *non* » de la variable « *résultats scolaires* ». 9.5% qui n'ont aucune idée de leur orientation affirment ne pas passer en classe de seconde. Sur le tableau n°58 croisant la variable « *type de seconde* » avec la modalité « *ne sais pas encore* » de la variable « *résultats scolaires* », 21.7% d'élèves,

²²³ J.-M. Berthelot, (1983), *op. cit.*, p. 217-218.

soit le cinquième du groupe, ne sont pas sûrs de passer en classe de seconde. Mais ces rapports statistiques ne suffisent pas pour établir clairement la liaison entre difficulté scolaire et procrastination. Nous allons passer en revue le discours des élèves eux-mêmes.

Steve

Etablissement : Lycée Public de N'toum

Profession du père : Député

Profession de la mère : sans.

« ... (hochement horizontal de la tête). Je sais pas ce que je peux faire...Dire maintenant qu'est-ce qui m'attend, je sais pas. J'ai la tête ailleurs. Je suis en train de penser à autre chose...Si on me renvoie cette année, je vais ...chercher le travail. Je pense à entrer à la police ou à l'armée. Le reste...rien. »

Basile

Etablissement : Lycée d'Etat de l'Estuaire

Profession du père : instituteur

Profession de la mère sans.

«(...) Quand on me parle de la seconde, c'est comme si c'était le ciel. Je ne passerai pas en seconde, même avec un miracle, c'est pas vrai. Je veux pas rêver jusque là. Avec un peu de chance, je peux redoubler. Comme ça, l'année prochaine, je pourrai parler de la seconde. Cette année là, j'ai les mauvaises notes partout depuis le début de l'année. Je cherche seulement à avoir une moyenne de 7.50 pour redoubler, c'est suffisant pour moi... »

Le hochement horizontal de la tête de Steve est significatif ; il insinue une négation, une désapprobation qui annonce une interrogation sans réponse. Cette interrogation sans réponse induit au doute, à une attente de ce qui arrivera puisque le glas a sonné pour Steve. Les incertitudes qui assiègent la conscience de Steve ne lui permettent guère de se projeter un avenir scolaire, en l'occurrence la seconde. Steve reste persuadé que ses résultats scolaires ne l'incitent pas à faire un choix scolaire pour la seconde. Autrement dit, si Steve n'était pas en difficulté scolaire, il ne se passerait pas d'effectuer son choix d'étude pour la seconde. Dans tous les cas et au pire, s'il est exclu, il compte entrer à la police ou à l'armée. Ce discours met en lumière la difficulté scolaire que connaît Steve et sa conséquence sur son orientation scolaire.

La deuxième séquence renvoie en effet à un rêve puisque Basile n'espère pas être en seconde l'année prochaine. Son projet, il préfère le différer et pense clairement qu'il pourra le revoir l'année prochaine, à condition qu'il double la classe de troisième. Toutefois,

contrairement à Steve qui plie l'échine et trouve une échappatoire à son échec, Basile envisage d'obtenir une moyenne qui pourrait le maintenir en classe de troisième. Le passé scolaire de Basile et ses démêlés avec sa famille en cas d'échec témoignent de ses difficultés scolaires.

Les deux séquences traduisent inéluctablement une attitude d'échec qui remet à plus tard le projet scolaire des élèves. Mais il n'y a pas que la difficulté scolaire qui contribue à différer la construction d'un choix d'étude pour la seconde, une réussite scolaire moyenne place également les élèves dans une expectative, une incapacité d'élaborer leur vœu d'orientation.

2.1.2.2. Procrastination et réussite scolaire moyenne.

Référons-nous d'abord au tableau ventilé croisant la variable 6 avec la modalité « *peut-être* ». Nous avons défini cette catégorie comme celle qui rassemble des élèves moyens, *i.e.* ceux qui ont obtenu une moyenne de dix sur vingt aux deux premiers trimestres de l'année. Cependant, ces moyennes ne suffisent pas pour prédire le passage en classe supérieure. Sur le tableau n° 56 En colonnes, les élèves qui n'ont aucune idée de leur orientation représentent 22.6%. Les élèves qui n'ont aucune idée de leur orientation se placent en seconde position dans la catégorie « *peut-être* », derrière ceux qui envisagent une orientation en seconde littéraire-économique. L'attente du dernier résultat scolaire confirmant le passage en classe supérieure n'autorise pas encore ces élèves à se prononcer sur leur choix d'étude pour la seconde comme on peut l'observer dans ce discours.

Joséphine

Etablissement : Lycée Public de N'toum

Profession du père : instituteur

Profession de la mère : infirmière.

« ... Je suis patiente encore et j'attends le troisième trimestre. C'est là que je saurai dans quelle seconde on m'enverra. Le troisième trimestre, on doit pas le négliger car on multiplie la moyenne par deux. Avec les deux dix que j'ai dans les deux trimestres, je dois encore avoir un autre dix pour passer ; et c'est deux dix faibles. Tout peut encore se passer. Donc je préfère attendre... »

La clarté de l'expression est indéniable et justifie l'attitude de l'attente matérialisée par l'emploi simultané des termes « *patiente* » et j'« *attends* » dans la première phrase. Nous retrouvons le verbe « *attendre* » à la fin de l'énonciation. La redondance a une valeur

d'insistance dans le texte. Ainsi, la stratégie de Joséphine repose essentiellement sur l'attente des résultats scolaires du troisième trimestre, qui, estime t-elle, est important en raison de ce que la moyenne est multipliée par deux. Aussi, trouve t-elle une raison de différer son orientation dans la mesure où le passage n'est pas encore assuré. L'avant dernière phrase souligne des incertitudes. En effet, Joséphine n'est pas certaine de passer en classe supérieure, elle peut encore doubler sa classe, *i.e.* si le travail scolaire de Joséphine vient à s'émousser au troisième trimestre, il est probable qu'elle double sa classe ; au pire des cas, elle peut être renvoyée pour travail insuffisant. Le passage en classe supérieure conditionne le choix d'une filière d'étude en seconde et non l'inverse. Il est enfin une dernière observation qui retient l'attention dans le discours de Joséphine, elle concerne la décision de son orientation si elle passe en seconde et elle intéresse aussi tous les élèves qui n'ont aucune idée de leur orientation.

La phrase «... *C'est là que je saurai dans quelle seconde on m'enverra...* » est capitale parce qu'elle nous invite à répondre à la question suivante : qui décide de l'orientation des élèves qui n'ont aucune idée? Le « *on* » a une valeur d'indétermination ici et peut tout autant recouvrir l'action institutionnelle ou familiale ou les deux. Seul le discours institutionnel nous propose un élément de réponse à cette question.

Conseiller d'orientation à l'I.P.N

«... Depuis dix ans, je suis conseiller d'orientation. Donc j'ai pratiquement recensé tous les cas de figure possibles. Il y a des élèves qui ne rendent pas leur fiche de vœux ou qui ne les remplissent pas et les remettent vides. Ils ne prennent même pas la peine de les soumettre à leurs parents pour les viser. C'est quand même leur avenir ! (Haussement d'épaule et gesticulations) moi j'ai terminé. Ben ! Quand le conseil de classe se réunit, s'il est prouvé que ces élèves ont la moyenne qu'il faut pour passer en classe de seconde, puisque nous parlons de la classe de troisième, le conseil de classe les oriente lui-même à sa façon... »

A n'en point douter, le discours est lapidaire et s'enracine dans une longue expérience. En effet, les élèves qui n'ont aucune idée de leur orientation la subissent, *i.e.* que le conseil de classe prend une décision et les oriente à sa guise. L'attitude indécise des élèves oblige le conseil de classe à se prononcer non pas sur la base de leurs vœux d'étude parce qu'ils ne les formulent pas, mais sur celle de l'absence de ces derniers. Nous le voyons, même la référence aux performances scolaires, chères au conseil de classe, n'est pas évoquée dans le discours. Il s'agit bien d'une orientation arbitraire : «... le conseil de classe les oriente lui-même

à sa façon. » Orienter les élèves à sa façon pour le conseil de classe revient en effet à ne pas examiner le parcours de l'élève de la classe de sixième en classe de troisième. La décision qui en découle constitue une sanction institutionnelle en réparation de l'attitude des élèves qui ne veulent pas formuler leurs vœux. Nous avons poussé plus loin en voulant savoir dans quelles secondes le conseil oriente-t-il les élèves indécis. Cette curiosité nous a conduit à répertorier le nombre d'élèves qui n'avaient pas une idée de leur orientation au courant de l'année 1998-1999, *i.e.* une année avant notre enquête, leurs moyennes dans les matières fondamentales et la décision d'affectation du conseil de classe. Nous nous limitons au Lycée d'Etat de l'Estuaire.²²⁴ Nous avons construit un tableau pour faire apparaître l'ensemble de ces informations.

Tableau n° 75 : récapitulation des moyennes et de la décision d'affectation du conseil des élèves qui n'avaient pas formulé des vœux d'orientation pour la seconde 1998-1999.

Décision d'affectation	Nombres d'élèves	Moyenne annuelle	Moyenne en mathématiques	Moyenne en sciences naturelles	Moyenne en physique	Moyenne en français
Seconde LE	23	10.3/20	10.9/20	11.3/20	11.3/20	10.2/20
Seconde S	11	10.8/20	11.3/20	12.4/20	11.1/20	11.5/20
Redouble	16	8.9/20	6.5/20	4.3/20	3.6/20	7.0/20
Exclu	15	6.1/20	4.3/20	2.8/20	3.5/20	4.3/20
Total	65	9.0/20	8.3/20	7.7/20	7.4/20	5.3/20

Source : Archives du Lycée d'Etat de l'Estuaire 1998-1999.

²²⁴ Parmi les trois établissements qui constituent notre univers d'enquête, le Lycée d'Etat de l'Estuaire abrite une antenne d'information et d'orientation dépendant directement de l'Institut pédagogique national. Les deux autres établissements (Lycée public de N'toum et le Collège d'Enseignement secondaire de Mindoubé) dépendent d'autres antennes. En plus, ces deux établissements ne disposent pas des informations que nous recherchions.

Nous avons évité d'obtenir un tableau long en nous contentant de calculer la moyenne annuelle, *i.e.* en faisant la somme de moyennes obtenues par les soixante cinq élèves recensés et en distinguant pour chaque catégorie de la décision d'affectation du conseil. Il en a été de même pour les matières fondamentales. Nous notons sur le tableau que 52.3% d'élèves qui n'avaient pas formulé de vœu d'orientation ont été admis en seconde, contre 24.6% condamnés à doubler la classe de troisième et 23.1% admis à l'exclusion définitive de l'établissement. Les raisons d'exclusion ne nous intéressent pas. La plupart des élèves qui n'avaient aucune idée de leur orientation ont été orientés en seconde littéraire-économique, soit 35.4%, 16.9% ont été orientés en seconde scientifique. Cependant, la confrontation des moyennes des élèves affectés dans les deux types de seconde avec la décision d'affectation du conseil nous conduit à constater qu'il s'agit d'une orientation arbitraire. En effet, nous nous contentons des cinq dernières colonnes de la droite vers la gauche du tableau et nous comparons ces moyennes au discours institutionnel.

Le discours institutionnel, avons nous vu, ne lésine pas sur les conditions d'affectation des élèves dans les classes de seconde. Les élèves souhaitant une entrée en seconde scientifique doivent avoir une moyenne annuelle supérieure ou égale à douze sur vingt dans chaque matière fondamentale. Il apparaît clairement que la décision d'affectation du conseil de classe ne respecte pas à la lettre la teneur de ce discours. En effet, les élèves qui n'avaient pas formulé de vœu ont été orientés en seconde scientifique sans brandir la condition des moyennes supérieures ou égales à douze sur vingt dans les matières scientifiques. Les élèves affectés en seconde scientifique par le conseil de classe ont obtenu dans l'ensemble une moyenne inférieure à douze sur vingt. En plus, l'écart en mathématiques qui sépare les élèves affectés seconde scientifique de leurs collègues admis en seconde littéraire-économique est faible, soit 0.4 de moyenne. Il en est de même de l'écart en sciences naturelles et en physique. En français, la moyenne des élèves orientés en seconde scientifique est légèrement supérieure à celle de leurs collègues admis en seconde littéraire-économique. Cette analyse accrédite la thèse d'une orientation arbitraire et subie qui ne reflète pas le discours institutionnel, mais elle est la conséquence d'une attitude d'attente qui caractérise certains élèves. Toutefois, la procrastination ne constitue pas l'attitude des seuls élèves qui attendent leurs résultats scolaires du dernier trimestre, elle est aussi revendiquée par les élèves excellents qui peuvent s'adapter à toutes les secondes.

2.1.2.3. Procrastination entre excellence scolaire et adaptation.

« A ceci d'abord, nous reconnâtrons le jeune homme : l'indétermination. Il est une force vierge qu'aucune spécificité ne confisque. Il ne renonce à rien encore, toutes les routes l'appellent. Voilà le bref espace de temps où nous ne sommes condamnés à l'immolation d'aucune part de nous-mêmes.

Mauriac F.

Deux tableaux statistiques appuieront notre démonstration ici : le tableau n°54 et le tableau n°55. Elle sera aussi appuyée par le discours des élèves eux-mêmes. Les deux tableaux précités (ventilés) croisent la variable 6 avec les deux catégories de la réussite scolaire différentielle suivantes : « *très sûr* » et « *sûr*. » Ces deux catégories traduisent l'attitude des élèves qui sont convaincus de leur passage en classe de seconde au regard du travail scolaire qu'ils ont abattu toute l'année, et qui est nettement situé au-dessus de la moyenne. Commençons par examiner le tableau n°54.

Le tableau ventilé n°54 croise la variable « type de seconde » avec la modalité « très sûr » de la variable « résultats scolaires ». 27.3% d'élèves qui n'ont aucune idée de leur orientation affirment avec assurance passer en classe supérieure. Cette assurance repose sur les performances scolaires produites toute l'année. Ils sont classés ex æquo deuxième avec leurs collègues qui envisagent une entrée en seconde littéraire-économique.

Le tableau n°55 croise la variable 6 avec la catégorie « *sûr* » que nous avons définie comme comportant les élèves *légèrement au-dessus de la moyenne*. En colonnes, les élèves qui n'ont aucune idée de leur orientation viennent en seconde position avec 24.4%, derrière ceux qui sollicitent une orientation en seconde littéraire-économique. Ces deux tableaux permettent de tirer une conclusion.

Les comparaisons ci-dessus montrent que les élèves qui n'ont aucune idée de leur orientation affichent aussi de bons résultats scolaires que leurs collègues envisageant une orientation en seconde littéraire-économique et scientifique. Cependant, il importe d'élucider leur attitude qui consiste à différer leur choix d'orientation.

Aubierge

Etablissement : Lycée Public de N'toum

Profession du père : Enseignant du secondaire

Profession de la mère : institutrice

« Le temps n'est pas encore venu pour parler de la série de la seconde. Il faut aller doucement. On ne se presse pas dans la vie. J'ai bien travaillé, j'ai pas peur de quelque chose. La seconde LE, la seconde

S, c'est la même chose...C'est seulement important d'apprendre. Pour moi, je ne dis pas c'est la seconde LE ou la seconde S, tout c'est pareil, y a pas de différence quoi... »

Benjamin

Etablissement : Lycée Public de N'toum

Profession du père : médecin

Profession de la mère : secrétaire.

« Je ne sais pas ce que je veux faire comme seconde, en fait. Bon... J'ai les moyennes de 13 sur 20 dans toutes les matières, en maths, en sciences naturelles, en physique, en français, en histoire. J'ai pas des problèmes. Je vais passer en seconde, mais je ne sais pas où on va me mettre. En tout cas, je suis à l'aise partout. »

Les deux séquences se rejoignent en ce sens qu'elles repoussent le choix d'une filière d'orientation et que les deux élèves ne sont pas en difficulté scolaire ; bien au contraire, ils affichent leur optimisme. Cependant, dans le premier discours, Aubierge n'a aucune préférence pour une seconde ou une autre. Les deux secondes présentent le même avantage, c'est d'apprendre. Les élèves qui travaillent bien en classe et qui n'ont aucune idée de leur orientation ont une ambition, poursuivre seulement les études. Cette ambition, nous l'avons vue dans la seconde partie, est liée à une conception qui fait de l'instruction le tremplin d'une promotion sociale assurée. Dans cette perspective, l'orientation vers une filière est considérée comme une formalité dont les élèves peuvent se passer. L'ambition d'apprendre repousse ou diffère le positionnement vis-à-vis d'un choix d'orientation. Si Aubierge ne fait pas état de ses performances scolaires dans les différentes matières, il n'en va pas de même pour Benjamin.

Dans la seconde séquence, Benjamin, plus sûr encore qu'Aubierge, s'interroge également sur son orientation. Son doute persiste puisqu'il ne sait dans quelle seconde le conseil de classe l'affectera. Plus qu'Aubierge, Benjamin présente la particularité d'un élève dont les performances scolaires dans toutes les matières sont indiscutables. Si nous nous en tenons à ses performances scolaires, nous découvrons que Benjamin peut s'adapter dans toutes les secondes. Les élèves excellents qui n'ont aucune idée de la filière d'orientation qu'ils envisagent de suivre s'adapteraient dans toutes les secondes. Leur capacité d'adaptation les soustrait à un positionnement d'un choix d'étude. Il restera donc au conseil de classe de les affecter dans une des deux secondes de l'enseignement général. Aussi, nous comprenons maintenant en partie la décision du conseil de classe de les affecter dans toutes les secondes sans toutefois se référer à leurs performances scolaires dans la mesure où ils s'adaptent partout. D'autre part, lorsque nous comparons les professions exercées par les familles d'Aubierge et Benjamin, nous constatons que tous deux sont issus de milieux favorisés : les

deux pères sont respectivement médecin et enseignant du secondaire. Selon le sens commun, les deux élèves ne devraient pas avoir des problèmes au niveau de leur orientation dans la mesure où la position sociale des familles permet de les aider à voir plus clair. Les deux élèves ne parlent pas du tout de l'implication familiale et de leur fonction d'aide en orientation. L'explication que nous pouvons donner ici renvoie à la fonction du système scolaire qui attribue des identités scolaires aux élèves et celles-ci ne sont pas influencées par leur origine sociale.

Les deux formes de la dépendance totale que nous venons d'examiner ci dessus sont évocatrices des incertitudes et de la capacité d'adaptation de certains élèves à toutes les secondes pour ceux qui affichent l'optimisme de passer en classe supérieure. Cependant, si les élèves ne participent pas activement à l'élaboration de leurs vœux en raisons des incertitudes et de la capacité d'adaptation à toutes les secondes Il reste à analyser la seconde forme de dépendance des élèves devant leur orientation que nous avons désignée par la dépendance relative.

2.2. La dépendance relative.

La dépendance relative en tant qu'elle constitue la seconde forme de la dépendance des élèves fait participer ces derniers à l'élaboration de leur choix scolaire grâce au consensus qui s'établit avec leurs familles.

2.2.1. Le consensus élèves/ familles.

Le consensus désigne une attitude d'entente entre élèves et leurs familles dans l'élaboration des choix d'orientation scolaire, *i.e.* que la décision reflète un consentement mutuel. Il ne s'agit plus d'une identification à la famille, mais d'une discussion des projets scolaires et d'un échange d'expérience. En effet, Il importe d'éclairer cette catégorie de la dépendance des élèves devant leur orientation scolaire. Cet éclairage suppose sa confrontation avec le niveau socioculturel des familles et le type d'orientation envisagé. Il est question dans un second temps de comprendre les fondements de la mise en place de cette stratégie.

2.2.2. Le consensus : une stratégie des élèves issus de familles instruites²²⁵.

Le consensus désigne la catégorie « *volonté des parents et la tienne* » de la variable 7 du questionnaire.

Les élèves issus de pères qui n'ont pas été scolarisés n'utilisent pas la stratégie consensuelle dans la formation des vœux d'orientation puisque leur contribution est nulle (cf. tableau n°74). Inversement, 5.7% d'élève dont les mères n'ont jamais été à l'école utilisent la stratégie du consensus.

Les élèves de pères et de mères de niveau d'étude primaire totaliseraient respectivement 8.9% et 8.1%. Par rapport aux élèves des familles qui n'ont jamais été à l'école, ceux dont les familles témoignent d'un niveau d'étude primaire utilisent un peu le consensus.

Les élèves dont les familles ont un niveau d'étude secondaire ont une contribution de 11.9% chez les pères et de 15.8% chez les mères.

Les dont les pères ont atteint un niveau d'instruction du supérieur ont une contribution de 10.4 points, tandis que ceux issus de mères de même niveau d'étude ont une contribution nulle.

Excepté ce dernier cas de figure relatif à la situation des élèves dont les mères ont un niveau d'étude supérieur, nous remarquons une évolution graduée de la contribution de chaque modalité des variables niveaux d'études. Plus clairement, plus nous avançons vers les niveaux d'étude supérieur plus cette contribution est relativement supérieure à celles des niveaux d'étude inférieurs. Cependant, qu'est-ce qui explique que les familles moins instruites influence l'orientation scolaire au travers du consensus ?

Mathilde :

Etablissement : Lycée Public de N'toum

Profession du père : planteur

Profession de la mère : cultivatrice.

« ...Mes parents ne savent ce qui se passent à l'école... Comme ils sont toujours malades, ils veulent que j'apprennent bien à l'école pour que je sois un jour un médecin pour bien les soigner sans plus dépenser de l'argent... »

²²⁵ Les analyses ci-dessus, hormis les élèves dont les mères ont atteint un niveau d'étude supérieur, convergent et montrent nettement que le niveau d'étude des familles (les pères de niveaux d'étude secondaire et supérieur et les mères de niveau d'étude secondaire) déterminent la stratégie fondée sur le consensus élèves/familles.

Si certains élèves dont les familles ont des faibles niveaux d'étude aident leur enfants à élaborer les choix scolaires, il faut dire que cette aide renvoie à l'ambition d'une fonction sociale que seul l'élève établit un lien avec les filières d'étude correspondantes à cette dernière. L'élève se plie aux désirs de la famille pour faire correspondre son orientation avec la profession que les familles souhaitent qu'il exerce plus tard dans la société. Mais ce désir qui procède d'un consensus ne tient pas compte des ressources scolaires de l'élève.

Les tendances ci-dessus confirment les conclusions que nous avons tirées des analyses précédentes. En effet, la stratégie du consensus comme la socialisation anticipée caractérise celle que les élèves issus de familles instruites, à l'exception faite des élèves dont les mères ont un niveau d'étude supérieur. Le consensus serait donc fonction du niveau d'étude des familles. Le consensus comme stratégie reposerait donc sur une connaissance des enjeux scolaires. Cette connaissance des enjeux scolaires par les familles instruites permet de réduire les incertitudes de leurs enfants et comble le vide créé par l'absence de l'information sur l'orientation scolaire.

2.2.3. Le consensus et l'absence de l'information.

Comme les autres catégories de la dépendance, le consensus élèves/familles remplit deux fonctions dans l'élaboration des choix d'orientation. La première fonction réduit les incertitudes, *i.e.* l'élève doute de ses capacités d'adaptation dans une seconde en raison de la sélection et se trouve face à un dilemme fatidique : échec ou réussite. Cette alternative le conduit à recourir au consensus. La seconde fonction du consensus consiste à pallier la carence de l'information relative à l'orientation. L'analyse du discours qui suit éclaire davantage cette stratégie.

Landry

Etablissement : Lycée d'Etat de l'Estuaire

Profession du père : technicien supérieur

Profession de la mère : institutrice

« Comme on n'est jamais bien informé ici à l'école, on ne sait ce qu'on veut faire exactement et si on choisit bêtement, on est responsable nous-même. J'ai vu mon père. Il m'a demandé de réfléchir d'abord moi-même ce que j'ai envie de faire. Après cette étape, on a discuté pendant longtemps avant de choisir la seconde LE. C'était difficile puisqu'il voulait d'abord que moi-même je choisisse parce que si tout va mal en seconde il ne veut pas que je dise que c'est lui qui m'a envoyé là-bas. Il m'a dit,

comme je ne suis pas calé en mathématiques, il préfère la seconde LE. Moi j'ai vu ça aussi. Et il n'y a pas eu de problème par la suite. »

L'emploi des « *on* » dans l'expression de Landry inonde le texte et évoque une expérience partagée. Les premières lignes soulèvent la question des incertitudes au travers du fragment de phrase « *on ne sait pas ce qu'on veut faire* » qui trouve son origine dans l'absence de l'information disponible pour l'orientation. L'information relative à l'orientation est une mission qui incombe aux conseillers d'orientation. Or, nous avons vu que les conseillers d'orientation n'exercent pas une influence sur l'orientation scolaire, ils subissent le diktat du corps enseignant. Une des recommandations des « *Etats généraux du Baccalauréat* » met l'accent sur le renforcement des effectifs²²⁶ des conseillers d'orientation et leur formation, la dynamisation du service de la radio scolaire, l'organisation des journées « *portes ouvertes* » et les conférences sur les différentes filières d'études et leurs débouchés professionnels.²²⁷ A ces carences s'ajoute celle de la documentation appropriée sur l'information et l'orientation. Mais l'absence d'information tant au niveau du personnel qu'à celui de la documentation et de la diffusion conduit les élèves au consensus familial.

Le consensus familial suppose, nous l'avons déjà vu et dit, la connaissance des enjeux scolaires par la famille et ne constitue pas une prise de décision unilatérale de la famille en lieu et place de l'élève. Bien au contraire, l'exemple de Landry illustre une stratégie fine qui place son père au second plan. Le père de Landry hésite d'ailleurs à lui imposer par crainte des déconvenues futures, *i.e.* que le père aussi a peur de se prononcer. L'autonomie de Landry, reconnue par son père, lui permet de choisir sa seconde avant toute discussion avec son père. Ce n'est qu'au terme de cette discussion qu'intervient la décision. La fonction du consensus consiste à réduire les incertitudes de l'élève et même celle de la famille, de sorte que les deux se reconnaissent dans la décision d'orientation. La discussion qui s'engage autour de l'orientation afin d'aboutir à un consensus procède d'une auto-évaluation des performances scolaires de l'élève. Contrairement aux autres formes de dépendance, le consensus fait participer activement l'élève dans l'élaboration de son choix d'orientation qu'il ne subit pas.

²²⁶ Au cours de notre stage de neuf mois (de janvier en octobre 2000) au service de psychologie, d'information et d'orientation de l'Institut pédagogique national du Gabon, nous avons constaté que le Gabon compte 39 conseillers d'orientation, *i.e.* les titulaires et stagiaires tous basés à Libreville. Leur mission annuelle à l'intérieur du pays s'effectue le mois de juin de chaque année, et ne concerne que les candidats au baccalauréat. Autrement dit, les autres élèves notamment ceux de troisième, contre leur gré, se passent de la collaboration et l'aide des conseillers d'orientation.

²²⁷ Gabon -Education, *op. cit.*, p. 3.

Au total, la dépendance comme stratégie des élèves vis-à-vis de leur orientation scolaire s'appréhende au travers de la socialisation anticipée, la procrastination et le consensus. La première et troisième catégories de la dépendance (socialisation anticipée et consensus) mettent en évidence l'implication active des familles et des enseignants auxquels les élèves s'identifient dans l'élaboration de leurs choix d'étude et tendent à devenir ce qu'ils sont en tant qu'ils représentent des modèles et l'implication passive des familles par laquelle s'instaure un dialogue entre ces dernières et les élèves. La procrastination traduit quant à elle l'incapacité de formuler des vœux d'orientation. Ces trois catégories de la dépendance, avons-nous vu, renvoient à des incertitudes et à la capacité d'adaptation des élèves dans les différentes secondes. D'autre part, les analyses précédentes corroborent que la stratégie de la dépendance déployée par les élèves dans leur orientation profite à ceux qui sont issus de milieux socioculturels favorisés, surtout le niveau d'étude des pères en raison de leurs connaissances des enjeux sociaux de l'école. A l'inverse, l'autonomie correspond à la stratégie utilisée par les élèves issus de milieux culturellement défavorisés, qui la limitent à leurs performances scolaires et ceux qui témoignent de difficultés scolaires. Les stratégies qu'utilisent les élèves devant leur orientation scolaire, loin de les ramener totalement à une reproduction des inégalités scolaires procèdent aux incertitudes du système scolaire et ses contraintes respectives.

Conclusion générale

Nous arrivons au terme de cette étude dont l'objet porte sur l'explication et la compréhension des phénomènes qui, dès la classe de troisième, influencent l'orientation massive des élèves dans les secondes littéraires-économiques plutôt que dans les secondes scientifiques.

Sur le plan national, la question de l'orientation scolaire est considérée comme un épiphénomène et se réduit en apparence à un simplisme : le passage en classe supérieure. Autrement dit, la notion d'orientation au Gabon se ramène à un transfert des élèves qui ont la moyenne qui les autorise à poursuivre les études. Mais les élèves qui n'ont pas la moyenne qu'il faut pour passer en classe supérieure ne sont pas concernés par l'orientation. Ce réductionnisme de l'orientation scolaire à une logique de passage prend son origine dans la conception du système scolaire gabonais, fondé sur l'élitisme.

Aujourd'hui, les structures de relais (comme la formation professionnelle publique) n'existent guère au Gabon pour faciliter l'insertion sociale des élèves que le système scolaire rejette. Or, c'est dans ce système scolaire que nous avons tenté d'apporter une réponse à notre question de départ : comment se fait-il que la plupart des élèves s'orientent dans les secondes littéraires-économiques plutôt que scientifique au sortir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général public ?

La construction du concept de « contraintes sociales » nous a proposé une analyse pour comprendre l'orientation massive des élèves dans les secondes littéraires-économiques. En effet, l'organisation scolaire comme domaine de rationalité doté d'une autonomie relative implique des contraintes au niveau de son fonctionnement. Pour élucider l'ensemble de ces contraintes du système éducatif, il faut prendre en compte une analyse holistique, c'est-à-dire qu'il ne faut pas seulement regarder ce qui se passe au sein du système scolaire, la conjoncture sociale l'influence. La famille en tant que structure de socialisation exerce sur l'enfant à l'instar de l'école des contraintes. C'est à l'intersection de ces deux contraintes (institutionnelles et familiales) que nous saisissons l'orientation scolaire.

L'hypothèse générale a cherché à mettre en relation l'orientation scolaire dans les secondes littéraires-économiques et les contraintes sociales. L'éclatement de cette hypothèse en trois thèmes a visé à vérifier certaines relations.

Les contraintes institutionnelles croisées avec le type d'orientation envisagé par les élèves ont permis de mettre en évidence le poids exercé par ces dernières. En effet, les ressources scolaires dont disposent les élèves des classes de troisième associent la longue expérience qu'ils ont de l'institution scolaire. Les ressources scolaires articulent l'âge scolaire en troisième, le nombre de redoublement du primaire au secondaire, les performances scolaires dans les matières fondamentales, la réussite scolaire différentielle en classe de troisième et le discours institutionnel. Cet examen a abouti à des résultats qui pourraient susciter de l'étonnement -si nous nous en tenons seulement au discours spontané qui déforme la réalité sociale au regard des analyses que nous avons menées. Il a été démontré que ces ressources ne s'expliquent pas par la classe sociale ou par l'héritage culturel de la famille qui se transmutent en valeurs scolaires. Bien au contraire, les ressources scolaires renvoient à l'autonomie relative du système scolaire qui implique des contraintes. Les différences de ressources tiennent à la spécificité de l'école qui unit les élèves socialement différents et les divise sans introduire des critères extra scolaires.

Ainsi, la différence de ressources scolaires qui oppose les élèves implique une différence d'orientation. Lorsque les élèves réalisent que leurs ressources scolaires deviennent insuffisantes, ils envisagent de s'orienter dans les secondes littéraires –économiques. A l'insuffisance de ressources peut s'ajouter la représentation de la peur de l'échec scolaire qui présage l'échec social. La peur d'échouer en seconde scientifique explique le refuge des élèves dans les secondes littéraires-économiques. Toutefois, l'école ne constitue pas la seule institution sociale impliquant l'existence des contraintes. Les familles dont sont issus les élèves développent les stratégies d'éducation liées à l'attente. Cette attente associe des contraintes.

L'analyse des contraintes familiales a conduit à comprendre qu'elles utilisent des attitudes différentes devant l'échec. Ces attitudes sont hostiles à l'échec dans la plupart des familles et se traduisent par des violences que les élèves redoutent. La confrontation des attitudes avec leurs catégories socioprofessionnelles abouti à des résultats discriminants. Par rapport à notre deuxième hypothèse, nous avons constaté que les contraintes familiales s'exercent avec plus d'intensité sur les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Les familles défavorisées ont une conception positive de l'école qui est une institution correctrice des inégalités dues à la naissance. En envoyant les enfants à l'école avec le peu de moyen dont elles disposent, ces familles reportent sur leurs enfants les espoirs d'un changement social. L'échec s'analyse donc comme un obstacle à ce changement. Les familles défavorisées renonceraient donc à prendre le risque en acceptant l'échec qui les éloigne du changement

social qu'elles attendent. A l'opposé, les familles favorisées témoignent d'une attitude moins violente face à l'échec et acceptent le risque. Ces différentes attitudes familiales face à l'échec pèsent sur l'orientation scolaire des élèves.

Les élèves provenant des familles défavorisées qui ne prennent pas des risques, envisagent le plus souvent à s'orienter dans les secondes littéraires-économiques. Paradoxalement, leurs ressources scolaires les permettent d'envisager une orientation dans les secondes scientifiques. Inversement, les élèves issus de familles à risque, *i.e.* favorisées qui utilisent aussi moins que les familles défavorisées la violence face à l'échec, ne cachent pas leurs ambitions à s'orienter dans les secondes scientifiques. Ainsi, aux ressources scolaires différentes et à origine sociale différente, les élèves s'orientent en seconde différemment.

Les stratégies que les élèves utilisent dans la construction de leur orientation scolaire renvoient aux contraintes sociales : institutionnelles et familiales. Nous avons montré que l'autonomie se rapporte à une stratégie des élèves qui comptent sur leurs compétences scolaires d'une part, et d'autre part, elle réfère à la stratégie des élèves qui formulent des vœux qui ne tiennent pas compte de leurs compétences scolaires. Dans les deux cas, ces élèves manifestent une hostilité vis-à-vis de leurs familles et du corps institutionnel et professoral. Si ceux qui fondent leur orientation sur les performances scolaires appartiennent en majorité aux familles défavorisées, en revanche, ceux qui la fondent sur la simple volonté sont issus pour la plupart d'entre eux de familles favorisées. Ce dernier groupe illustre la stratégie des familles favorisées qui cessent d'apporter leur concours aux enfants lorsqu'elles se rendent compte qu'ils n'ont plus suffisamment de ressources scolaires leur permettant de s'impliquer davantage.

La seconde stratégie des élèves a été désignée par la « dépendance. » La dépendance totale se rapporte à une situation où les élèves ne peuvent pas formuler personnellement des vœux d'orientation en raison des incertitudes. Les élèves prennent comme modèle les adultes qui les entourent. Ces derniers exercent un attrait sur des élèves qui s'identifient à eux. D'un autre côté, les élèves déploient également une stratégie de report et d'attente de l'orientation. Cette stratégie rappelle également les incertitudes, les insuffisances scolaires, la réussite scolaire moyenne et la capacité extraordinaire qu'ont certains élèves de s'adapter dans toutes les secondes. Mais il revient à l'institution d'orienter ces élèves à sa manière. Enfin, il y a la dépendance relative qui établit un consensus entre élèves et leurs familles dans l'élaboration des choix scolaires. Cette stratégie dissipe les zones d'ombre et compense l'insuffisance de l'information liée à l'orientation.

D'une manière générale, les élèves ne font pas des choix rationnels mais contingents, *i.e.* que ceux-ci n'obéissent pas d'abord à une rentabilité sociale des études et, si tel était le cas, ils s'orienteraient dans les filières scientifiques qui ouvrent des voies à des perspectives d'emploi aujourd'hui. Les choix scolaires que les élèves élaborent au sortir de la classe de troisième se heurtent au poids des contraintes sociales : institutionnelles et familiales. La nécessité de se tirer des difficultés que représentent la seconde scientifique est exprimée par les élèves comme une question de mort ou de survie dans deux univers (école et famille) qui ne tolèrent pas l'échec.

La profession sociale que les élèves envisagent d'occuper dans la société ne constitue pas une réelle motivation qui participe de l'élaboration de leur choix scolaire. La préoccupation de la profession sociale comme motivation est exprimée avec une tiédeur par les rares élèves issus de familles instruites et favorisées qui ont une longue expérience scolaire de ses enjeux sociaux. Les élèves ne refusent pas sans raison une entrée en seconde scientifique, autrement dit, si son accès s'effectue sur les mêmes critères que ceux de la seconde littéraire-économique et si le milieu familial n'était pas hostile à l'échec, ils y entreraient volontiers. C'est en effet en classe de troisième que les élèves construisent leurs projets scolaires de terminale sur la base des contraintes dont ils sont l'objet. Face aux contraintes, le plus important pour les élèves, est le passage en classe supérieure. La nécessité d'être maintenu dans le système scolaire gomme toute considération se rapportant à la rentabilité sociale différentielle des filières d'étude.

Testées, les variables traditionnelles souvent utilisées pour vérifier certaines hypothèses relatives à la réussite scolaire et à l'orientation scolaire se sont avérées muettes par les confrontations que nous avons effectuées. La comparaison des types d'établissement fréquentés par l'ensemble des élèves avec leur orientation ne permet pas de soutenir l'assertion d'une division de l'enseignement secondaire général en deux types d'établissement. Les variables comme le sexe ne sont non plus significatives pour rendre compte de l'orientation massive dans les secondes littéraires-économiques et du détournement des filières scientifiques par les élèves.

Le discours politique qui encourage la promotion d'une élite scientifique au travers de l'exonération de l'obtention d'une moyenne annuelle de dix sur vingt en classe de terminale et des facilités d'attribution des bourses extérieures, trouve ici une limite à sa concrétisation qui se heurte aux logiques sociales des acteurs du système éducatif. Tout se passe comme si l'école et la famille -en tant que des institutions sociales comme bien d'autres- évoluaient indépendamment de l'orientation de la politique éducative et de formation dans un contexte

marqué par la primauté de la science. Les réformes de l'éducation et la formation annoncées depuis 1983 et celles des Etats généraux du baccalauréat devraient passer à l'étape de leur concrétisation. Deux points importants méritent une attention des politiques : la politique de recrutement des enseignants et la question de l'orientation scolaire qui occupe encore aujourd'hui une place subsidiaire. Ces deux points apporteraient des solutions au problème de l'échec.

Les conditions de recrutement des enseignants ne cessent de poser des problèmes d'ordre qualitatif et quantitatif. La fermeture des Collèges d'enseignements normaux à la fin des années 80 comme l'a recommandé les Etats généraux de l'Education au profit des Ecoles nationales des instituteurs recrutés à partir du niveau bac dans le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement, n'augure guère une satisfaction quant à l'objectif poursuivi. S'il est prématuré de dresser un bilan des instituteurs de niveau bac, puisque la première promotion sortie de ces écoles date de 1994, il reste cependant à noter que la qualité de l'enseignement dans le primaire ne cesse de se dégrader au regard des taux d'échec importants constatés. Si nous nous en tenons à cette date, il faut remarquer que les proportions de déperdition scolaire dans le primaire de 1994 à 1997 sont très importantes et les indicateurs scolaires montrent que les élèves, durant toute leur scolarité, passent plus de temps dans le primaire que dans le secondaire. Cette situation renvoie d'abord à la qualité de l'enseignement et des enseignants recrutés.²²⁸ La formation en neuf mois de scolarité des enseignants de niveau de bac sortis de ces écoles paraît insuffisante pour doter ces derniers des qualités de formateurs. Cette formation raccourcie s'explique surtout par la demande des enseignants, elle-même liée à la demande scolaire.

Le second problème attaché au recrutement des enseignants du primaire comme du secondaire à trait à leur traitement, *i.e.* la procédure d'obtention des postes budgétaires démotive les bonnes volontés au point de renoncer. Dans le secondaire à proprement parler, le recrutement sur titre des enseignants devrait s'accompagner des recyclages, d'une formation pédagogique à l'Ecole normale supérieure et des inspections routinières. Le recyclage et les inspections routinières des enseignants du primaire pourraient s'avérer aussi utiles pour permettre à ces derniers de se remettre en cause et de s'accommoder des nouvelles pratiques pédagogiques. Pour ce faire, il faudrait que les effectifs des inspecteurs et des conseillers pédagogiques augmentassent pour couvrir les besoins sur tout le territoire national.

²²⁸ On se réfère à la recommandation qui a été faite aux Rencontres nationales pour la formation des enseignants des 17, 18 et 19 février 2003 à Libreville, initiées par la Commission européenne.

Le problème de l'insuffisance quantitative des enseignants se posera toujours comme il est d'actualité dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne et la difficile adéquation du respect du ratio enseignant/enseignés. Si la politique du turnover, mise en place en 2000 par le Ministère de l'Education nationale dans l'enseignement secondaire, en vue de réduire ce ratio et de ramener à des proportions plus ou moins acceptables, fonctionne et constitue une innovation, cependant, ce système n'est pas transposable au primaire. Dans le primaire, la solution semble se trouver du côté de la carte scolaire. Il convient aujourd'hui d'exhumer la question de la carte scolaire que l'on a soigneusement rangée dans les tiroirs de l'oubli, en l'évacuant des bassesses politiciennes qui l'entourent. La seconde recommandation concerne l'orientation scolaire.

L'orientation scolaire se heurte d'abord à l'étanchéité des filières scolaires. L'entrée en seconde technique ou en formation professionnelle n'est pas décidée par le conseil de classe. Ce sont les élèves et/ou leurs familles qui initient cette démarche auprès des centres de formation privés. Quant à l'entrée en seconde technique, celle-ci est subordonnée à l'admission à un concours. La création des passerelles au sortir de la classe de troisième élargirait le champ des possibles des élèves et fracturerait la dichotomie traditionnelle seconde scientifique/ seconde littéraire. En classe de troisième, les élèves n'ont accès qu'à ces deux types de seconde. Le conseil de classe de fin d'année scolaire, grâce à l'ouverture des nouvelles filières et à l'élargissement des lycées professionnels, devrait pouvoir orienter les élèves suivant leurs ressources scolaires, leurs motivations dans les secondes professionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- Ballion R., *Les consommateurs d'école*, Paris, Ed. Stock/Laurence Pernoud, 1982.
- Banque Mondiale., *Education, politique sectorielle*, Washington, 1980.
- Baudelot C., Establet R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Ed. Maspero, 1971.
- Becker H.-S., *Etude de sociologie de la déviance*, trad. française par J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, Paris, Ed. A.M. Métailié, 1985.
- Becker G.-S., *Human capital*, National Bureau of Economic Research, Columbia University Press, New York, 1964.
- Belloncle G., *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1984.
- Bernstein B., *Langage et classe sociale. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, trad. française, Paris, Ed. Minuit, 1975.
- Berthelot J.-M., *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983.
- Berthelot J.-M., *Ecole, orientation, société*, Paris, PUF, 1993.
- Binet A., *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1911.
- Boudon R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A Colin, 1973.
- Boudon R., *La place du désordre. Critique des théories du changement social*, Paris, PUF, 1984.
- Boudon R., *L'idéologie*, Paris, Fayard, 1986.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les héritiers*, Paris, Ed. Minuit, 1964.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. Minuit, 1970.
- Bourdieu P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. Minuit, 1979.
- Boyer R et al, *Parole des lycéens*, Edition Universitaire, 1991.
- Bwoles S., Gintis H., *Schooling in capitalist American educational reform and the contradiction of economic life*, London Routledge and Kegan Paul, 1976.
- Cacouault M., Oeuvarard F., *Sociologie de l'éducation*, Paris, Ed. La Découverte, collection « repère », n°169, 1995.
- Caroff A., *L'organisation de l'Orientation des jeunes en France : des origines à nos jours*, Paris, Ed. EAP, 1987.
- Cherkaoui M., *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979.

- Collin R., *The credential society: an historical sociology of education and structuration*, New York, Academic Press, 1979.
- Combessie J.-C., *La méthode en sociologie*, 3^{ème} édition, Paris, Ed. La Découverte, collection « Repère », 2001.
- Coussinet R., *La formation de l'éducateur*, Paris, PUF, 1952.
- Crozier M., *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, 1963.
- Crozier M., *La société bloquée*, Paris, Seuil, 1970.
- Crozier M., Fiedberg E., *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.
- Danvers A., *Le conseil en orientation en France*, Paris, Ed. EAP, 1985.
- Debesse M., Mialeret G., *Traité des sciences pédagogiques. Formation des enseignants*, Tome 7, Paris, PUF, 1978.
- Delsault Y., *La place du maître*, Paris, Ed. l'Harmattan, 1992.
- Derouet J.-L., *Ecole et justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Ed. Métaillé, 1992.
- Dubar C., *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Editions sociales, 1980
- Dubar C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 1991.
- Dubet F., *Les lycéens*, Paris, Ed. du Seuil, 1991.
- Dubet F., Martuccelli D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Ed. du Seuil, 1996.
- Durkheim E., *L'évolution pédagogique en France*, 2^e édition, Paris, PUF, 1969 (première édition 1938).
- Durkheim E., *Education et sociologie*, 5^e édition, Paris, PUF, 1985 (première édition 1922).
- Durkheim E., *Les règles de la méthode sociologique*, 5^e édition, Paris, PUF, 1990 (première édition 1937.)
- Durkheim E., *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1992.
- Durkheim E., *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1987 (première édition 1893).
- Duru- Bellat M., *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Genève, Neuchâtel/Delacheux et Niestlé, 1988.
- Erikson E., *Adolescence et crise*, trad. française, Paris, Flammarion, 1972.
- Erny P., *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Paris, Ed. Livre africain, 1968.
- Gadrey N (sous la direction)., *L'orientation des filles*, Lille, IFRESI, 1992.
- Gal R., *L'orientation scolaire*, Paris, PUF, 1946.

- Galland O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin, 2001.
- Grawitz M., *Méthodes des sciences sociales*, 9^e édition, Paris, Dalloz, 1993.
- Guichaoua A., Goussault Y., *Sciences sociales et développement*, Paris, A. Colin, collection « Coursus », 1993.
- Guichard J., *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993.
- Henroit-Van Zanten A., *L'école et l'espace local. Les enjeux des ZEP*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1990.
- Herpin N., *Les sociologues américains*, Paris, PUF, 1973.
- Isambert-Jamati V., *Culture technique et critique sociale*, Paris, PUF, 1984.
- Isambert-Jamati V., *Les savoirs scolaires*, Paris, Editions Universitaires, 1990.
- Kahl J., *The American class structure*, New York, Kinechart, 1957.
- Krumboltz J.-M., *A social learning theory of career decision making*, Craston, The Caroll Press, 1979.
- Lautrey J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.
- Leger A., Trpier M., *Fuir ou construire l'école populaire?* Paris, Méridien Klincksieck, 1986.
- Léon A., *Psychologie de l'orientation professionnelle*, Paris, PUF, 1957.
- Leray R., *Le chômage de longue durée*, Paris, Economica, 1991.
- Mehan H. et al, *Handicapping the handicapped: decision making in student career*, Standford, Standford University Press, 1965.
- Merton R.-K., *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, trad. française, Paris, A. Colin, 1997 (première édition 1953).
- Morrison A., Mac Intyre D., *Profession: enseignant. Une Psychosociologie de l'enseignant*, Paris, A. Colin, 1975.
- Moscovisci S., *La psychanalyse : son image et son public*, 2^e édition, Paris, 1976.
- Mucchielli R., *L'analyse de contenu des documents et des communications*, 7^e édition, Paris, Ed. EST, 1991.
- Naville P., *Théorie de l'orientation professionnelle, nouvelle édition augmentée*, Paris, Gallimard, 1972 (première édition 1945).
- Pelletier D., Noiseaux A., Bujold R., *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Montréal, Ed. Mac Graw Hill, 1974.
- Pelletier D. et al, *Pour une approche éducative en orientation*, Chicoutimi, Ed. Gaétan Morin, 1984.

- Piaget J., *La naissance de l'intelligence chez les enfants*, Genève, Ed. Delacheux/Niestlé, 1972.
- Pourtois J.-P., *Comment les mères enseignent à leurs enfants*, Paris, PUF, 1979.
- Ravlon B., *L'échec scolaire. Histoire d'un problème public*, Paris, Ed. In Press, collection « Réflexion du temps présent », 2000.
- Reboul O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF, 1997.
- Riboud M., *Accumulation du capital humain*, Paris, Economica, 1978.
- Rocher G., *Introduction à la sociologie générale. Changement social*, Tome3, Paris, Ed. HMM, collection « Points », 1968.
- Rosenthal R., Jacobson L., *Pygmalion à l'école*, trad. française par S.-A Audebert, Y. Rickards, Paris, Casterman, 1971.
- Segalen, *Sociologie de la famille*, Paris, A. Colin, 2000.
- Thélot C., *Tel père, tel fils ? Position sociale ou origine familiale*, Paris, Dunod, 1982.
- UNESCO, *Congrès international de Mexico de 1990. Rapport général*, Paris, 1991.
- Willis P., *Learning to labour: our working class kids get working class jobs*, Farnborough, Saxon House, 1977.
- Weber M., *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964.

Articles et revues

- Aubert F. : « Filles et garçons et après ? Les étapes d'une orientation sélective » in *L'Orientation scolaire et professionnel*, 15, 3, 1986, p.227-229.
- Baldy A, Baldy R. : « Pratiques d'orientation des collèves en fin de classe de troisième et réussite des élèves en second cycle long » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19, 2, 1990, p. 303-323.
- Berthelot J.-M. : « Orientation formelle et procès sociétal d'orientation » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 13, 2, 1984, p. 91-113.
- Berthelot J.-M. : « Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 18, 1, 1989, p. 3-21.
- Bidwell C.-E. : « The school as from organization » in *March J.-G. Hand book of organization*, Chicago, 1965, p. 972-1022.
- Bourdieu P. : « L'école conservatrice » in *Revue française de sociologie*, volume 7, 1966, p.325-347.
- Bourdieu P. : « Classement, déclassement, reclassement » in *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 24, 1978, p. 3-22.
- Bourdieu P. : « La domination masculine » in *Actes de la Recherche en sociologie*, n°84, 1990, PP. 2-31.
- Boyer P, Caillot P. : « Analyse des correspondances et analyse canonique des causes de décès par âge et par département » in *Population*, n°2, mars-avril 1978, p. 448-455.
- Briand J.-P., Chapoulie J.-M. : « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble » in *Revue française de sociologie*, volume 34, 1993, p. 3-42.
- Burt C. : « Class differences on general intelligence » in *Brit J. Start psychology*, 1959, 12, p. 15-33.
- Coleman J.-S. : « The concept of equality of educational opportunity » in *Harvard Educational Review*, 38, 1, 1966, p. 7-22.
- Déblé I. : « Différenciation ou formalisation ? » in *Afrique contemporaine*, n°169-174, 1994, p. 9-32.
- Dubet F., Martuccelli D. : « Sociologie de l'expérience scolaire » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 2, 1998, p. 169-187.
- Duru-Bellat M., Mingat A. : « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences » in *Revue française de sociologie*, 29, 1988, p. 649-666.

- Duru-Bellat M., Mingat A. : « Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto sélection » in *L'Année sociologique*, 38, 1988, p. 309-340.
- Duru- Bellat M., Mingat A. : « Carte scolaire et orientation en fin de 5è » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 18, 2, 1989, p. 171-184.
- Duru-Bellat M et al. : « Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales » in *Revue française de sociologie*, 34, 1993, p.43-60.
- Dumora B. : « La dynamique vocationnelle chez l'adolescent du collège : continuité et rupture » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19,2, 1990, p. 111-127.
- Dumora B. : « Expérience scolaire et orientation » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 2, 1998, p. 297-318.
- Foncin P. : « L'enseignement dans les colonies africaines. Extrait d'une étude sur l'enseignement dans les colonies » in *Le Bulletin de l'Alliance française*, n°2, décembre 1895, N.P.
- Floud J. : « Social class factors in educational achievement » in *Helsey A.-H, ed. Ability and educational opportunity*, Paris, OECD, 1961, pp 91-109.
- Forquin J.-C. : « La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande Bretagne : orientation , apport théorique, évolution » in *Revue française de pédagogie*, n°63, avril-juin, 1983, p.21-79.
- Girard A., Bastide H. : « Orientation et sélection scolaire. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le second cycle du second degré » in *Population*, 25è année, 1969, p. 9-46.
- Granai G. : « Les techniques de l'enquête sociologique » in G. Gurvitch., *Traité de sociologie*, Tome 1, 1960, p. 134-151.
- Guichard J. : « Sélection, auto sélection et représentations sociales des lycéens » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 14, 3, 1985, p. 205-228.
- Hauteau M., Lautrey J. : « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 8, 1, 1979, p. 3-43.
- Hugon P. : « Crise de l'éducation en Afrique » in *Afrique contemporaine*, n° 169-172, 1994.
- Jensen A.-R. : « How much can boost and scholastic achievement » in *Harvard Education Review*, 39, 1969, p. 1-123.
- Karabel J. Halsey A.-H. : « Educational research : review and interpretation » in *Karabel and Helsey eds, Power and ideology on educational*, New York, Oxford University Press, 1977, p. 1-85.

- Lautrey J. : « Structuration de l'environnement familial et développement cognitif : quoi de neuf ? » in *Bulletin de psychologie*, 42, 388, p. 47-56.
- Little A., Westergaard J. : « The trend of class differential in educational opportunity » in *British journal of Society*, 15, 4, 1964, p. 301-316.
- Mehan H. : « Understanding inequality in schools : the contribution of interpretation studies » in *Sociology of education*, 65, 1, 1992, p. 1-20.
- Morro C. : « Les projets scolaires et professionnels d'élèves de seconde envisageant une première scientifique » in *L'Orientation scolaire et professionnel*, 1989, p. 251-262.
- Parsons T. : « The school class as social system : some of its functions in American society » in *Harvard Educational Review*, 29, 4, 1959, p. 297-318.
- Pujol J.-P. : « Des attitudes parentales différenciées pour des orientations différentes » in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 24, 4, 1995, p. 387-402.
- Zéroulou Z. : « La réussite scolaire des enfants d'immigrés » in *Revue française de sociologie*, volume 29, 1988, p. 447-470.

Publications sur le Gabon

Bongo A.-B., *Pensée et action politique*, Monaco, Ed. Paul Bory, 1974.

Bongo O., *Le Gabon*, Dakar, Les Nouvelles Editions africaines, 1984.

Direction général des enseignements et de la pédagogie, *Réflexion sur l'échec scolaire*, Libreville, 1996.

Institut pédagogique national., *l'Atlas du Gabon*, Paris, Edicef, 1983.

Ministère de l'Education nationale., *Monographie du ministère de l'Education nationale*, Libreville, mars 1987.

Ministère de l'Education nationale., *Annuaire statistique 1994-1995*, Libreville.

Ministère de l'Education nationale., *Annuaire statistique 1995-1996*, Libreville.

Ministère de l'Education nationale., *Annuaire statistique 1996-1997*, Libreville.

Ministère de l'Education nationale., *Gabon -Education, trimestriel de l'Education nationale*, n°1, juin/août 1998.

République gabonaise., *Cinquième plan quinquennal de développement économique et social 1984-1988*, Libreville, 1988.

République gabonaise., *Déclaration de stratégie de développement dans le cadre d'un programme d'ajustement*, Libreville, mars 1988.

TABLE DES MATIERES

Avant-propos :	2
Dédicace :	4
Remerciements :	5
Sommaire :	7
Introduction générale :	8
<u>PREMIERE PARTIE : CADRE GENERAL DE L'ETUDE :</u>	17
Introduction à la première partie :	18
CHAPITRE1. L'apport de la psychologie dans l'orientation scolaire	21
Section 1 : L'approche psychotechnique de l'orientation scolaire :	22
1.1.1. La notion d'intelligence : origine et processus d'évolution :	22
1.1.2. L'utilisation des tests d'aptitude :	23
Section 2 : Expérience familiale et sociale dans la formation des projets scolaires :	27
2.1. Les travaux américains :	27
2.2. Les travaux français :	28
Section 3 : La psychologie des projets et le champ scolaire :	31
3.1. L'école et les projets scolaires des jeunes : à sexes différents orientation scolaire différente :	31
3.2. Développement vocationnel et expérience scolaire :le point de vue de la psychologie du développement :	32
CHAPITRE 2. L'orientation entre enjeux scolaires et sociaux : l'apport de la sociologie :	39
Section 1 : L'apport du fonctionnalisme :	40
Section 2 : La sociologie des inégalités de chances :	45
2.1 . Le structuralisme :	45
2.1.1. Les travaux anglo-saxons :	45
2.1.2. Les travaux français :	50
2.1.2.1. La théorie du système d'enseignement de Bourdieu et l'orientation scolaire :	51
2.1.2.2. Le système scolaire comme un appareil idéologique : l'apport d'une analyse marxiste :	55
2.1.2.3. Inégalités de sexes et orientation scolaire :	60
2.1.2.4. Inégalités des établissements et orientation scolaire :	62

2.2. La sociologie de l'action :.....	65
2.2.1. Individualisme méthodologique et intentionnalité des acteurs :.....	65
2.2.1.1. L'élève- acteur et calculateur :.....	68
2.2.1.2. Les familles comme des acteurs sociaux stratégiques :.....	70
2.2.2. L'école comme lieu des interactions et de l'expérience scolaire :.....	73
2.2.3. L'orientation scolaire et le système d'action concret ou la rationalité limitée :.....	77
Section 3 :Une approche globale de l'orientation scolaire :.....	80
3.1. La démarche sociétale :.....	80
3.2. Le discours politique et l'orientation scolaire :.....	85
3.3. La problématique :.....	86
3.3.1.L'orientation scolaire au Gabon :.....	90
3.3.2. Hypothèse :.....	96
CHAPITRE 3. Méthodologie de la recherche:.....	102
Section 1 : Limites, difficultés et découpage du champ empirique :.....	103
1.1. Les conditions de la recherche :.....	103
1.2. Le choix des établissements :.....	104
1.3. Le problème de la statistique scolaire :.....	106
Section 2 : Les démarches méthodologiques :.....	107
2.1. La technique de prélèvement et de détermination de l'échantillon :.....	107
2.2. Le choix des techniques de collectes de l'information :.....	111
2.2.1. Les grilles d'entretien semi-directifs et leur codage :.....	113
2.2.2. Le questionnaire écrit : rédaction et passation :.....	113
2.3. Méthodes d'analyse de données :.....	112
2.3.1. La méthode comparative :.....	112
2.3.2. L'analyse quantitative des données du questionnaire :.....	114
2.3.3. L'analyse thématique structurale :.....	115
2.3.4. L'analyse stratégique :.....	115
2.3.5. L'analyse fonctionnelle :.....	116
<u>DEUXIEME PARTIE : LES CONTRAINTES SOCIALES</u> :.....	118
Introduction à la seconde partie :.....	119
CHAPITRE 4. L'organisation du système scolaire gabonais et ses contraintes :.....	120
Section 1 : Historique et évolution du système éducatif gabonais.....	121
1.1. Histoire coloniale et avènement de l'école moderne au Gabon :.....	121
1.2. Contexte de l'indépendance : démocratisation et financement massif de l'éducation...	123

Section 2 : L'organisation scolaire : un problème.....	126
1. Les caractères généraux du système scolaire gabonais :.....	126
1.1. L'organisation scolaire en classe d'âge, en différents ordres d'enseignement et les conditions de passage :.....	126
1.2. La production d'un savoir scolaire :.....	128
Section 3 : Les pouvoirs de l'enseignant ou l'articulation de plusieurs contraintes.....	130
3.1. Les contraintes verbale et physique :.....	130
3.2. Les contraintes liées à la communication pédagogique :.....	132
3.2.1. Les conditions de recrutement des enseignants :.....	133
3.2.2. Le contexte social global :.....	134
3.3. Les contraintes liées à l'évaluation de connaissances :.....	136
3.3.1. Les enseignants des sciences plus rigoureux dans l'évaluation :.....	137
CHAPITRE 5. La sélection scolaire :.....	143
Section 1: La situation dans le primaire :.....	144
1.1. Les taux d'échec plus importants en cours préparatoire 1 :.....	146
1.2. Inégalités des taux de redoublements en cours préparatoire 1 par circonscription scolaire :.....	148
1.3. Contexte géographique et socioéconomique, motivations des enseignants du primaire et redoublement :.....	152
1.4. L'inefficacité de l'enseignement primaire :.....	155
Section 2 : La situation dans le secondaire :.....	158
2.1. Les taux de redoublement :.....	158
2.2. Le second cycle plus sélectif que le premier :.....	159
2.3. Les taux de redoublement plus importants au Gabon que partout en Afrique :.....	165
CHAPITRE 6. Les contraintes familiales : l'émergence d'une idéologie du rapport à l'école ou du changement social	168
Section 1 Les contraintes familiales :.....	169
1.1. La violence physique :.....	169
1.2. Le blâme et l'abandon des soins familiaux :.....	171
Section 2 : Contraintes familiales et catégories socioprofessionnelles des familles :.....	176
2. Niveau d'étude des familles et contraintes familiales :.....	176
2.1. Le comportement des familles face à l'échec à l'école primaire :.....	178
2.1.1. Niveau d'étude des pères et comportement face à l'échec à l'école primaire :.....	178
2.1.2. Niveau d'étude des mères et comportement face à l'échec à l'école primaire :.....	183

2.2. Comportement des familles face à l'échec au secondaire :.....	186
2.2.1. Niveau d'étude des pères et comportement des familles face à l'échec au secondaire :.....	186
2.2.2. Niveau d'étude des mères et comportement des familles face l'échec au secondaire :.....	190
2.3. Contraintes familiales et catégorie socioprofessionnelle :.....	194
2.4. Contraintes familiales et revenu des familles :.....	199
Section 3 : Le rapport à l'école des familles et changement social : l'émergence d'une idéologie dans la société gabonaise :.....	208
3.1. Education : un facteur de changement social :.....	208
<u>TROISIEME PARTIE : ORIENTATION SCOLAIRE ET STRATEGIES</u> :.....	213
Introduction à la troisième partie :.....	214
CHAPITRE 7. L'orientation et les ressources scolaires :.....	216
Section 1. L'orientation scolaire suivant les filières et l'âge :.....	217
1.1. L'âge scolaire : un problème au Gabon :.....	217
1.2. L'âge scolaire ne reflète pas la catégorie socioprofessionnelle des familles :.....	218
1.3. L'âge scolaire influence l'orientation scolaire :.....	224
Section 2 : L'orientation scolaire et les redoublements :.....	228
Section 3. L'orientation et la réussite scolaire en troisième :	233
3.1. La catégorie socioprofessionnelle des familles n'influence pas la réussite scolaire différentielle en classe de troisième :.....	235
3.2. A résultat scolaire différentiel orientation solaire différentielle :.....	242
3.3. Performances scolaires dans les matières fondamentales et orientation scolaire :.....	248
3.3.1.L'orientation et le discours orthodoxe : une prédiction non créatrice :.....	249
3.3.2. Le conseiller d'orientation : un technicien in partibus :.....	254
CHAPITRE 8. INFLUENCE SOCIOCULTURELLE DES FAMILLES ET ORIENTATION SCOLAIRE. LA LOGIQUE DES CONTRAINTES FAMILIALES :.....	257
Section 1. Orientation scolaire et influence socioculturelle des familles :.....	258
1.1. L'orientation en seconde littéraire-économique et le niveau d'étude des familles :.....	258
1.2. L'orientation en seconde scientifique et le niveau d'étude des familles :.....	261
1.3. L'orientation en seconde technique et le niveau d'étude des familles :.....	263

1.4. L'orientation en formation professionnelle et le niveau d'étude des familles :.....	265
1.5. Les élèves indécis et le niveau d'étude des familles :.....	267
Section 2. Orientation scolaire entre niveau d'étude des familles et leurs contraintes :	270
2.1. La seconde littéraire- économique et la logique des contraintes :.....	270
2.2. La seconde scientifique et technique et la formation professionnelle ou les voies d'orientation des élèves des milieux favorisés : reproduction ou persévérance familiale ? :.....	273
CHAPITRE 9. Les stratégies développées par les élèves face à leur orientation scolaire :	279
Section 1. Autonomie des élèves et rejet des acteurs institutionnels et de la famille :...	280
1.1. L'âge scolaire et l'autonomie décisionnelle :.....	280
1.2. Autonomie et niveau socioculturel des familles :.....	284
1.2.1. La volonté comme stratégie et fondement de l'orientation des élèves issus de pères instruits :.....	285
1.2.2. Les performances scolaires comme fondement et stratégie des élèves issus de familles moins instruites et de mères de niveau d'étude supérieure :.....	286
1.2.3. Elèves, familles, agents institutionnels, stratégies et conflit :.....	287
Section 2. La dépendance comme stratégie :	292
2.1. La dépendance totale :.....	292
2.1.1. La socialisation anticipée comme stratégie d'identification à autrui :.....	292
2.1.1.1. La profession exercée et la filière suivie comme fondement de la construction de l'identité de l'orientation scolaire :.....	293
2.1.1.2. La socialisation anticipée : une stratégie des élèves des milieux favorisés :.....	297
2.1.2. La procrastination :.....	299
2.1.2.1 Procrastination et difficulté scolaire :.....	300
2.1.2.2. Procrastination et réussite scolaire moyenne :.....	302
2.1.2.3. Procrastination entre excellence scolaire et adaptation :.....	306
2.2. La dépendance relative :.....	309
2.2.1. Le consensus élèves/ familles :.....	309
2.2.2. Le consensus : une stratégie des élèves issus de familles instruites :.....	309
2.2.3. Le consensus et l'absence de l'information :.....	311
CONCLUSION GENERALE :	314
Bibliographie :	320
Table des matières :	328

Annexes :.....334

ANNEXES

ANNEXES I : Méthodologie

Grille d'entretien n°1 pour les élèves et quelques séquences de réponses aux questions.

Annonce : Je m'appelle NGUEMA ENDAMNE Gilbert. Je suis étudiant-doctorant de l'Université des Sciences et Technologies de Lille1 dans le Nord de la France. Je réalise une étude sur l'orientation scolaire des élèves au sortir de la classe de troisième. Accepterais-tu de m'entretenir avec toi pendant une demi-heure au moins ?

Consignes : Tu es prié de répondre aux questions que je te poserai. N'hésite pas à me demander de reformuler les questions si tu le juges nécessaire.

1 Identification

prénom

établissement

professions des père :

profession de la mère :

2 Parle-moi de ton parcours scolaire

de l'école primaire au secondaire.

ce qui t'as beaucoup marqué au cours de ta scolarité

les classes redoublées

le concours d'entrée en sixième.

Les maîtres

« L'école primaire... Vraiment, je veux même plus parler de...Les maîtres que j'avais au CP1 et au CM2, la façon qu'ils me tapaient, on dirait un chien, un voleur même n'est pas frappé de la sorte. La souffrance tout le temps, les cicatrices de la chicote aux fesses. Les fesses devenaient lourdes et on était obligé de mettre les cartons... »

« Un jour je savais pas que je vais arriver en troisième. Le maître qui m'enseignait au CM2 me traitait tous les jours d'un élève paresseux, bête, incapable, mauvais. Il disait quand il convoquait mes

parents : oh ! vous dépensez l'argent pour un vaurien comme lui-là. Hop ! Il faut l'envoyer au village pour travailler dans les champs... »

« Y a des jours on dort tardivement dans la nuit, pas de repos, on étudie. Au CM2, c'était le par cœur pour les récitations, les leçons d'histoire, la science d'observation. Au lycée c'est un peu le même travail, pas de repos avant les vacances. En tout cas on est prisonnier. Si on veut avoir la moyenne on doit travailler comme un drogué... »

« Ce que je voyait à l'école primaire (hochement de la tête en signe de désapprobation.) C'est vraiment le désordre quand même. On n'est pas sérieux dans ce pays. J'ai fréquenté l'école du village. Le maître qui m'enseignait au CP1, c'est un vrai cas. Il faisait les jours sans venir à l'école. Il pêchait le poisson, il tuait les gibiers comme les chasseurs pour nourrir sa famille. Nous, on n'apprenait plus.... »

« ...Oh ! j'ai ...passé neuf ans à l'école primaire. J'ai redoublé le CP1 et le CE1. Le concours d'entrée en sixième, deux fois, ça n'a pas été. Le concours, c'est un truc qui embête beaucoup. On dirait que on fait ça exprès pour empêcher les gens de passer en sixième... »

3 Parle-moi maintenant de ta scolarité depuis que tu es au secondaire

« On n'est pas trop embêté au lycée comme à l'école primaire. Sauf que y a des enseignants qui sont chiants ; si on ne tape plus au lycée, la chicote est remplacée par la note zéro. Et...ce qui est grave c'est qu'on doit travailler pour ne pas être surpris à la fin d'année car on peut être exclu, à l'école primaire on n'exclut pas. Les professeurs s'amuse un peu avec la vie des élèves, on donne parfois des zéros, on sait pas trop bien comment et pourquoi on les donne (haussement d'épaules). On va discuter chez qui, le professeur est roi dans la classe comme mon professeur d'histoire le disait : « je suis le président de la république dans cette salle de classe, j'ai le droit de mort et de vie sur vous ». C'est quand même terrible »

« Si les enseignants ne faisaient pas les grèves, je devais déjà être en première. Quand ils font les grèves, on fait peut-être un seul devoir au lieu de trois ou deux dans le trimestre et tant pis si on a mal travaillé. L'année 1999 on avait fait la moitié des devoirs à cause des grèves. C'est nous (les élèves) qui payons les conséquences de la grève. On redouble parce qu'on ne fait pas beaucoup de devoirs. J'ai redoublé la sixième à cause des grèves. On nous avait dit de partir rester à la maison... »

«... C'est con. Mes amis ont abandonné les études... C'est dommage quoi... Quand je suis arrivé en sixième, on m'a d'abord exclu la première année parce que je n'avais pas la moyenne qu'il fallait pour redoubler, c'est sept. Je suis allé m'asseoir à la maison pendant une année sans rien faire... »

«... Les professeurs nous demandent de les respecter, nous le faisons, eux à leur tour ne nous respectent pas. Tenez, on avait un professeur en cinquième qui nous insultait tous le temps : oh ! vous êtes bêtes comme vos parents, vous êtes des incapables, vous ne serez jamais à l'Université un jour. Tout ça pour nous décourager. Quand on vous dit des choses pareilles, on n'a plus la force de travailler... »

4 Parle-moi des matières scientifiques et des enseignants de ces matières : les mathématiques, la physique et les sciences naturelles

« ... Le prof de maths n'aime pas qu'on sèche son cours... Ben ! si tu sèches un cours de maths, pitié de toi-même ... Notre prof de sciences naturelles et notre prof de sciences physiques, quand ils font le cours, ils aiment pas qu'on bavarde ... »

« En quatrième, au troisième trimestre... Oui c'est ça, c'est bien le troisième trimestre je me rappelle encore. Le prof de maths m'avait donné zéro au dernier devoir parce que j'étais absente. J'ai présenté l'ordonnance, il a refusé et il a gardé le zéro. Quand on a calculé les moyenne, si il me mettait pas zéro je passais en troisième. Je lui ai demandé monsieur pardon ! Il a dit niet. »

« Les matières scientifiques c'est un casse-tête chinois, le prof de maths que nous avons court, on n'a pas le temps de poser des questions. Il est interdit de poser des questions à son cours, sinon il donne zéro. Tous les cours qu'il fait, il nous fait savoir que c'est facile, on doit comprendre ça... »

« On connaît pas trop bien comment les gens font pour sortir professeur. J'ai eu un professeur de sciences naturelles en sixième qui ne venait pas au cours. On sait où il allait, il venait seulement à un mois de la fermeture des notes pour nous faire des devoirs durs comme le fer. Une fois il a collé les mauvaises notes, il disparaît encore. Lui-là, on l'appelle professeur ; Jamais. »

5 Parle-moi maintenant de tes parents : qu'est-ce qu'ils font pour ta scolarité ? comment réagissent-ils en cas d'échec ?

« ...Si j'ai pas la moyenne, je sais pas ce qu'on va me faire à la maison. A l'école primaire, mon père et ma mère m'assommaient à la maison quand j'ai échoué aux compositions. Il fallait me voir le lendemain avec les bosses à la figure et les traces du tuyau au dos, partout dans le corps. Non c'est la souffrance. J'ai peur de rater la moyenne... »

« Comme j'ai redoublé le CM2, mes parents m'ont dit trop de choses qu'on dit pas à son enfant... Mon père me... insulte...ô je finis sa nourriture à la maison et son argent. Depuis la rentrée on s'occupe plus de moi. Mon père dit même qu'il va me chasser dans sa maison... »

« ... Mon père me fait les cadeaux. Au concours, mon père m'a acheté un vélo. J'aime le vélo. Quand j'ai la moyenne en classe, mon père me donne tout ce que je lui demande. Il veut que je travaille bien à l'école... »

« ... Moi, je suis un enfant pauvre... un vrai enfant pauvre. Je viens à l'école pour avoir la moyenne. Si j'ai la moyenne, j'ai ma bourse. Avec ma bourse je peux acheter mon pantalon, je peux acheter mes chaussures, je peux payer mon taxi pour venir à l'école. Je sais que c'est pas beaucoup, mais c'est déjà l'argent ; on ramasse pas l'argent à terre... »

6 Parle-moi de ton orientation

le seconde envisagée pour l'année prochaine

Parle-moi de ta seconde et de ce qui te motive

Qu'est-ce que tes parents en pensent ?

Qu'est-ce que tes enseignants et le conseiller d'orientation en pensent ?

« ... Moi c'est la seconde LE qui m'attire et puis je suis pas bon dans les matières comme le maths, la science physique ... Mes parents (haussement d'épaule) travaillent pas à ma place à l'école, c'est moi qui vois. C'est pas l'affaire de mes parents... Les profs c'est pas leur problème aussi. Quand je fais quelque chose, je sais moi-même... »

« ...J'ai envie de faire la seconde LE parce que je veux passer le bac A. Avec le bac A, je peux faire mes études de philosophie à l'université. J'aime la philosophie sans la connaître. On dit tellement de bonnes choses que je veux découvrir ça... »

« ... Mon professeur de maths me conseille de faire la série scientifique parce que y a des avantages là-bas : on ne chôme pas, on gagne vite du travail, on est bien payé, on fait des affaires. Aujourd'hui, la science a des avantages. Mon oncle est ingénieur informatique, il faut voir les maisons que l'homme a construites à Libreville et il a même des maisons qu'il a achetées en Europe »

« ... En tout cas je sais que ça va pas marcher et comme ça va pas marcher, je... j'apprendrai un métier dans un an et gagner ma vie, mon argent... »

« ... Mon boss veut que je fasse une seconde LE. Je suis d'accord avec mon boss. Il n' y a pas de problème de ce côté là... Même mon prof principal, le prof de français m'a dit que je peux aller en seconde LE... »

« ... Avec les problèmes que j'ai maintenant... je sais pas encore dans quelle seconde je peux partir. Tout est possible. Mais pour l'instant... Rien. Je verrai où on peut m'envoyer si je passe... »

« ... Quand mon père parle, on dit qu'il est un bon parleur parce qu'il a fait le droit. Moi aussi je me dis je veux faire comme lui. Il me dit de faire la seconde LE pour faire le droit un jour comme lui... (rire) »

« Toutes les secondes ne pas pareilles. La seconde LE c'est la littérature et l'économie. La seconde S c'est le maths, la science physique et la science naturelle. Moi je préfère la seconde littéraire parce qu'on ne renvoie pas là-bas. On fait bien les études et les enseignants comprennent bien les problèmes des élèves. En seconde S, c'est l'enfer avec les gros coefficients en maths, en science physique et en science naturelle... Pour ce qui concerne mes parents, ils ne parlent pas de ça ; mon père et ma mère cherchent seulement que je fasse bien l'école... Les profs ! Je ne sais pas ce qu'ils pensent puisque nous ne parlons jamais ensemble. Mon prof de français nous avait dit que nous même nous choisissons ce que nous pouvons faire... Quoi... »

Grille d'entretien n°2 pour le corps institutionnel et quelques séquences de réponses aux questions

Annonce : Je m'appelle NGUEMA ENDAMNE Gilbert. Je suis étudiant-doctorant de l'Université des Sciences et Technologies de Lille1 dans le Nord de la France. Je réalise une étude sur l'orientation scolaire des élèves au sortir de la classe de troisième. Accepteriez-vous de m'entretenir avec vous pendant une trois quarts d'heure environ?

Consignes : Vous êtes prié de répondre aux questions que je vous poserai. N'hésitez pas à me demander de reformuler les questions si vous le jugez nécessaire.

1 Présentation

établissement

fonction

«Nous sommes ici au Lycée d'Etat de l'Estuaire. Ce Lycée existe depuis les années 1977. On l'appelait d'abord Collège Moderne d'Akébé avant d'être transformé en Lycée grâce à la politique du gouvernement qui a doté chaque capitale provinciale d'un Lycée d'Etat. Nous dispensons des enseignements généraux : les mathématiques, la science physique, la science naturelle, l'histoire, la géographie, l'anglais, le français bien entendu, l'espagnol, la chimie, l'allemand, le latin, l'italien, le portugais...l'arabe, etc. Bon, il faut dire que l'enseignement de ces langues est au choix de l'élève et de ses parents. Il n'empêche pas que certains élèves puissent aller continuer des études au lycée technique après la troisième ou la quatrième ; mais il faut être admis au concours. Nos enseignements, il faut le dire n'aboutissent pas à une spécialisation... comment dire, professionnel, c'est l'enseignement général. La spécialisation, c'est plus tard, peut-être à l'Université ou une école spécialisée... Je suis censeur et ma mission est d'instaurer la discipline dans l'établissement. Sans discipline, il n'y a pas de réussite. Je travaille avec le proviseur... »

2 Orientation

présentation des filières d'orientation au sortir de la troisième

critères retenus pour l'orientation dans telle ou telle seconde

la place de l'élève

la place des familles

la place du corps institutionnel.

« Puisque nous sommes dans l'enseignement général, la poursuite des études de second cycle continue à dispenser les enseignements généraux. Ainsi, nos élèves de troisième ont deux possibilités de s'orienter en seconde, à condition bien sûr d'avoir la moyenne qu'il faut : la seconde scientifique et la seconde littéraire-économique. Nous ne sommes pas encore comme en Europe où nous pouvons directement envoyer à partir du collège les élèves dans les établissements professionnels ; nous nous limitons à les envoyer en seconde scientifique et en seconde littéraire. Même au Lycée technique, nous ne pouvons pas envoyer les élèves qui désirent suivre un métier, il faut être admis au concours d'admission. C'est vrai que les élèves n'ont pas beaucoup de choix, mais on fait avec depuis longtemps, c'est-à-dire que les élèves vont dans les secondes S et LE... »

« Généralement, c'est pas difficile ! Les élèves eux-mêmes connaissent la musique. Nous ne faisons que nous appuyer sur le travail des élèves et ils le savent très bien. Le premier critère, c'est la moyenne annuelle. Autrement dit, l'élève qui n'a pas la moyenne annuelle n'est pas orienté, soit il reprend sa classe, soit il est exclu définitivement de l'établissement. Donc avoir une moyenne annuelle supérieure ou égale à dix sur vingt, c'est la première condition à remplir. Le deuxième critère, c'est au niveau des moyennes dans les matières fondamentales. Sur ce problème, on ne transige pas du tout. L'élève qui a une moyenne supérieure ou égale à douze sur vingt annuelle en mathématiques, en sciences naturelles, en science physique et une moyenne générale annuelle supérieure ou égale à dix sur vingt, passe en seconde scientifique. Moins de douze dans les trois matières équivaut à une orientation en seconde LE. Mais, si un élève a des moyennes supérieure ou égales douze sur vingt dans toutes les matières, nous l'orientons en seconde scientifique s'il le veut bien... »

« Nous ne faisons rien sans l'avis des élèves eux-mêmes. Ce sont eux qui nous proposent leurs propres vœux et nous essayons d'examiner si ceux-ci correspondent à leur travail. Je pense que sur 100% d'élèves orientés, moins de 2% contestent leur orientation parce qu'ils se reconnaissent dans les vœux qu'ils nous transmettent. Nous ne faisons que notre travail. Le seul problème qui nous embête avec les élèves est celui du non retour des fiches d'orientation. En fin d'année, on fait ce que nous pouvons. Il faut savoir que beaucoup d'élèves se confient à nous pour les aider à faire des bons choix pour ne pas avoir à le regretter demain parce que l'échec au second cycle pour moi est le signe d'une mauvaise orientation. J'aide mes élèves, pour ceux qui jugent cette aide indispensable, à faire des vœux... »

« Voilà un grave problème qu'il faut soulever aujourd'hui dans notre système scolaire : les parents. Ils devraient nous aider. Mais ce qui les préoccupe le plus c'est de trouver une inscription de leurs enfants

en début d'année scolaire pour revenir en fin d'année s'enquérir s'ils vont en classe supérieure. Très peu de parent s'intéresse au travail scolaire de leurs enfants et à leur orientation scolaire. Les parents devraient nous apporter de informations sur les vocations de leurs enfants afin qu'on puisse en discuter ensemble et dans la sérénité. Il faut les compter au bout de doigts ceux d'entre eux qu'ils s'y intéressent vraiment. C'est dommage ! En cas d'échec, on accuse le corps professoral. »

« Notre mission à nous est de guider les enfants à faire des options à la limite de leurs possibilités et cela, pour éviter l'échec du plus grand nombre. Les élèves qui viennent vers nous ne retournent pas bredouille. Nous leur donnons des informations que nous avons et les conseils qu'ils voudront bien suivre. »

Liste des personnes ayant participé aux entretiens

1. Alain
2. Gaétan
3. Chantal
4. Christian
5. Nadia
6. Mireille
7. Nadège
8. Claude
9. Bertille
10. Hugues
11. Elodie
12. Basile
13. Moussavou Moussavou
14. Jean Claude
15. Anges
16. Viviane
17. Yvon
18. Bonaventure
19. Annie
20. Moussavou
21. Landry
22. Steve
23. Aubierge
24. Joséphine
25. Benjamin
26. Sylvain
28. François d'Assise
29. Bertrand
30. Fernand
31. Louis Marie

32. Pacôme
33. Olivier
34. Thérèse
35. Mathilde
36. Jules
37. Anicet
38. Eléonore
39. J. H Professeur de Mathématiques au Lycée d'Etat de l'Estuaire
40. Censeur du premier cycle de Lycée d'Etat de l'Estuaire
41. M. A Professeur de physique chimie au CES de Mindoubé
42. K. D Professeur de français au Lycée public de N'toum
43. Directeur des études de CES de Mindoubé
44. R. M Conseiller d'orientation à l'IPN
45. I. P Conseiller d'orientation à l'IPN
46. M. J Conseiller d'Orientation à l'IPN
47. A. J Professeur de français au lycée public de N'toum
48. M. M professeur de mathématiques au lycée public de N'toum
49. Principal du CES de Mindoubé

Questionnaire écrit et résultats du dépouillement

Orientation scolaire au Gabon

CLERSE décembre 99-Octobre 2000

Lettre accompagnant le questionnaire

Chers Elèves

Le questionnaire qui vous est soumis vise à recueillir un certain nombre d'informations dont l'analyse doit contribuer à la compréhension et à l'amélioration de la qualité de notre système éducatif. Depuis quelques années, les pouvoirs publics initient des réformes qui vont dans cette direction. Mais pour réussir celles-ci, ils ont besoin d'un support, c'est-à-dire des études de terrain. Etant donné que vous êtes des acteurs de ce système, votre collaboration est donc importante. Aussi, je puis vous garantir de la confidentialité des informations que vous porterez sur le document qui vous sera donné pour le remplir. Elles ne feront pas l'objet d'une publication médiatique. Le questionnaire est sous le couvert de l'anonymat, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune rubrique indiquée pour mentionner vos nom et prénoms, votre ethnie, votre quartier résidentiel, etc.

1. Age

La réponse doit être comprise entre 15 et 21.

Age	Nb. cit.	Fréq.
val = 15	50	19,8%
val = 16	47	18,7%
val = 17	36	14,3%
val = 18	47	18,7%
val = 19	26	10,3%
val = 20	30	11,9%
val = 21	16	6,3%
TOTAL OBS.	252	100%

Minimum = 15, Maximum = 21

Somme = 4390

Moyenne = 17,4 Ecart-type = 1,9

La question est à réponse ouverte numérique. Les observations sont regroupées en 7 classes d'égale amplitude.

2. Sexe

- 1. masculin
- 2. féminin

Sexe	Nb. cit.	Fréq.
masculin	143	56,7%
féminin	109	43,3%
TOTAL OBS.	252	100%

3. Nom de l'établissement

- 1. Lycée d'Etat de l'Estuaire
- 2. Collège d'enseignement secondaire de Mindoubé
- 3. Lycée public de Ntoum

nom de l'établisseme	Nb. cit.	Fréq.
Non-réponse	1	0,4%
Lycée d'Etat de l'Estuaire	119	47,2%
Collège d'enseignement secondaire de Mindoubé	103	40,9%
Lycée public de Ntoum	29	11,5%
TOTAL OBS.	252	100%

4. Combien de classes avez-vous redoublées à l'école primaire?

La réponse doit être comprise entre 0 et 6.

redoublement1	Nb. cit.	Fréq.
val = 0	99	39,3%
val = 1	34	13,5%
val = 2	82	32,5%
val = 3	27	10,7%
val = 4	8	3,2%
val = 5	1	0,4%
val = 6	1	0,4%
TOTAL OBS.	252	100%

Minimum = 0, Maximum = 6

Somme = 322

Moyenne = 1,3 Ecart-type = 1,2

La question est à réponse ouverte numérique. Les observations sont regroupées en 7 classes d'égale amplitude.

5. Combien de classes avez-vous redoublées depuis que vous êtes au secondaire?

La réponse doit être comprise entre 0 et 4.

redoublement2	Nb. cit.	Fréq.
val = 0	156	61,9%
val = 1	53	21,0%
val = 2	37	14,7%
val = 3	6	2,4%
TOTAL OBS.	252	100%

Minimum = 0, Maximum = 3

Somme = 145

Moyenne = 0,6 Ecart-type = 0,8

La question est à réponse ouverte numérique. Les observations sont regroupées en 4 classes d'égale amplitude.

6. Envisagez-vous de suivre l'année prochaine une seconde:

- 1. LE(littérature et économie)
- 2. S (mathématiques, physique, sciences naturelles)
- 3. ST (sciences et technique et technologie)
- 4. formation professionnelle
- 5. Autre
- 6. Aucune idée

seconde	Nb. cit.	Fréq.
LE(littérature et économie)	100	39,7%
S (mathématiques, physique, sciences naturelles)	50	19,8%
ST (sciences et technique et technologie)	31	12,3%
formation professionnelle	14	5,6%
Autre	0	0,0%
Aucune idée	57	22,6%
TOTAL OBS.	252	100%

7. Ce choix repose sur:

- 1. votre volonté
- 2. la volonté des parents
- 3. votre travail dans les matières correspondantes à la série
- 4. la volonté de vos enseignants
- 5. la volonté des parents et la tienne
- 6. Aucune idée précise

choix reposant sur	Nb. cit.	Fréq.
votre volonté	22	8,7%
la volonté des parents	25	9,9%
votre travail dans les matières correspondantes à la série	116	46,0%
la volonté de vos enseignants	9	3,6%
la volonté des parents et la tienne	26	10,3%
Aucune idée précise	54	21,4%
TOTAL OBS.	252	100%

8. Quel type de Bac envisagez-vous de passer quand vous serez en terminale?

- 1. A(lettres modernes,classiques et philosophie)
- 2. B (sciences économiques et sociales)
- 3. C(mathématiques,physique,chimie)
- 4. D(science naturelles, médecine)
- 5. E (électronique)
- 6. F(technique et technologie)
- 7. G(gestion,comptabilité
- 8. économie
- 9. secrétariat)
- 10. Autre
- 11. Aucune idée

type de Bac	Nb. cit.	Fréq.
A(lettres modernes,classiques et philosophie)	55	21,8%
B (sciences économiques et sociales)	45	17,9%
C(mathématiques,physique,chimie)	21	8,3%
D(science naturelles, médecine)	31	12,3%
E (électronique)	5	2,0%
F(technique et technologie)	10	4,0%
G(gestion,comptabilité	11	4,4%
économie	11	4,4%
secrétariat)	7	2,8%
Autre	9	3,6%
Aucune idée	47	18,7%
TOTAL OBS.	252	100%

9. Comment trouvez-vous vos enseignants de maths, de physique et de sciences naturelles au niveau de la notation

- 1. très sévères
- 2. sévères
- 3. moins sévères
- 4. souples
- 5. très souples

vos enseignants	Nb. cit.	Fréq.
Non-réponse	1	0,4%
très sévères	53	21,0%
sévères	160	63,5%
moins sévères	19	7,5%
souples	12	4,8%
très souples	7	2,8%
TOTAL OBS.	252	100%

10. Comment vous- trouvez vos enseignants de maths; de physique;de sciences naturelles au niveau de la transmission du cours

- 1. très lents
- 2. lents
- 3. rapides
- 4. très rapides

vos enseignants	Nb. cit.	Fréq.
très lents	9	3,6%
lents	42	16,7%
rapides	168	66,7%
très rapides	33	13,1%
TOTAL OBS.	252	100%

11. Au regard de vos résultats scolaires des deux trimestres on peut dire que l'année prochaine vous serez en seconde

- 1. Très sûr
- 2. sûr
- 3. peut-être
- 4. non
- 5. ne sais pas encore

résultats	Nb. cit.	Fréq.
Très sûr	33	13,1%
sûr	90	35,7%
peut-être	62	24,6%
non	21	8,3%
ne sais pas encore	46	18,3%
TOTAL OBS.	252	100%

12. Cochez la case correspondant au niveau d'étude de papa

- 1. Sans
- 2. primaire
- 3. secondaire
- 4. supérieur

niveau d'étude ¹	Nb. cit.	Fréq.
Sans	9	3,6%
primaire	45	17,9%
secondaire	92	36,5%
supérieur	106	42,1%
TOTAL OBS.	252	100%

13. Cochez la case correspondant au niveau d'étude de maman

- 1. sans
- 2. primaire
- 3. secondaire
- 4. supérieur

niveau d'étude 2	Nb. cit.	Fréq.
sans	35	13,9%
primaire	74	29,4%
secondaire	114	45,2%
supérieur	29	11,5%
TOTAL OBS.	252	100%

14. Estimer le revenu mensuel des parents (papa et maman) ou celui de votre tuteur si vous vivez avec lui

La réponse doit être comprise entre 75000 et 1000000.

14.revenu

Estimer le revenu mensuel des parents (papa et maman) ou celui de votre tuteur si vous vivez avec lui

revenu	Nb. cit.	Fréq.
moins de 229166,7	107	42,5%
de 229166,7 à 383333,3	27	10,7%
de 383333,3 à 537500,0	29	11,5%
de 537500,0 à 691666,7	30	11,9%
de 691666,7 à 845833,4	33	13,1%
845833,4 et plus	26	10,3%
TOTAL OBS.	252	100%

Minimum = 75000, Maximum = 1000000

Somme = 103955000

Moyenne = 412519,8 Ecart-type = 295791,7

6 classes ont été identifiées.

15. à l'école primaire, quand vous étiez échoué, papa et maman vous:

- 1. blâmaient
- 2. frappaient
- 3. blâmaient et frappaient
- 4. ne disaient rien

comportement des par	Nb. cit.	Fréq.
blâmaient	46	18,3%
frappaient	73	29,0%
blâmaient et frappaient	57	22,6%
ne disaient rien	76	30,2%
TOTAL OBS.	252	100%

16. en cas d'échec au secondaire, continuent-ils (papa et maman) à vous:

- 1. blâmer
- 2. blâmer et frapper
- 3. frapper
- 4. ne rien dire

comportement des par	Nb. cit.	Fréq.
blâmer	90	35,7%
blâmer et frapper	68	27,0%
frapper	38	15,1%
ne rien dire	56	22,2%
TOTAL OBS.	252	100%

17. catégorie socioprofessionnelle du père

- 1. cadre supérieur
- 2. cadre moyen
- 3. ouvrier
- 4. manoeuvre
- 5. sans emploi
- 6. retraité

profession du père	Nb. cit.	Fréq.
Non-réponse	3	1,2%
cadre supérieur	60	23,8%
cadre moyen	42	16,7%
ouvrier	50	19,8%
manoeuvre	27	10,7%
sans emploi	36	14,3%
retraité	34	13,5%
TOTAL OBS.	252	100%

18. catégorie socioprofessionnelle de la mère

- 1. cadre supérieur
- 2. cadre moyen
- 3. ouvrier
- 4. manoeuvre
- 5. sans emploi
- 6. retraité

profession de la mè	Nb. cit.	Fréq.
Non-réponse	2	0,8%
cadre supérieur	17	6,7%
cadre moyen	38	15,1%
ouvrier	36	14,3%
manoeuvre	26	10,3%
sans emploi	114	45,2%
retraité	19	7,5%
TOTAL OBS.	252	100%

ANNEXES II : TEXTES ET
DECRETS

Loi N° 16-66 du 9 août 1966 portant organisation générale de l'Enseignement dans la République du Gabon.

TITRE PREMIER

Chapitre unique

PRINCIPES FONDAMENTAUX

Article premier : L'Etat garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture.

Article 2 : L'école est gratuite et obligatoire de 6 à 16 ans. L'enseignement public assure la neutralité religieuse. L'instruction religieuse ne peut être dispensée dans les écoles publiques qu'à la demande des parents et dans les conditions réglementaires

Article3 : L'enseignement doit assurer la formation physique , intellectuelle, morale et civique du futur citoyen. Il doit contribuer à l'unité nationale et à la cohésion sociale, grâce à une information et à une documentation réciproque avec tous les autres corps de l'état.

Article4 : L'égalité des chances entre les sexes, les origines et les conditions familiales est assurée par l'Etat.

Article5 : Les méthodes d'enseignement utiliseront tous les moyens modernes appropriés en plus des cours magistraux. Les programmes seront établis en fonction des conditions sociales et économiques et de leur évolution.

Article 6 : Les examens et concours doivent conserver un niveau élevé et une équivalence internationale.

Titre II

Chapitre unique

Des divers ordres d'enseignement

Article 7 : l'enseignement est organisé en ordres distincts qui sont :

- L'enseignement primaire,
- L'enseignement secondaire,
- L'enseignement technique et professionnel,
- L'enseignement supérieur.

Article 8 : l'enseignement primaire est donné dans les établissements suivants :

- Ecoles primaires élémentaires de 6 à 14 ans ;
- Ecoles pratiques rurales et urbaines de 14 à 16 ans ;
- Collèges de 12 à 16 ans.

Article 9 : Les écoles maternelles, classes enfantines et cours d'initiation sont des établissements d'accueil et de première éducation réservés au garçons et filles âgés de 4 et 5 ans.

Article 10 : Les écoles primaires élémentaires assureront l'enseignement fondamental commun à tous les enfants. Les études sont sanctionnées par l'obtention du certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). Les élèves peuvent également se présenter au concours d'entrée dans les collèges.

Article 11 : Les écoles pratiques reçoivent les enfants qui ont échoué au dit concours, qu'ils soient ou non titulaires du CEPE. Elles dispensent un enseignement concret préparatoire à la vie active.

Article 12 : Les collèges visent à donner un enseignement complémentaire destiné à la formation des cadres moyens. La fin des études est sanctionnée par l'obtention du brevet de fin d'étude complémentaires (BFEC) et par un test d'orientation professionnel.

Article 13 : L'enseignement secondaire doit développer les connaissances générales, la capacité d'analyse et de synthèse. Il est donné dans les lycées. Il est sanctionné par l'obtention du baccalauréat.

Article 14 : L'enseignement technique et professionnel vise à former l'enfant pour une activité productrice à trois niveaux : ouvriers, cadres, cadres supérieurs. Il est donné dans les établissements suivants :

- Les écoles pratiques rurales et urbaines
- Les collèges techniques
- Les lycées techniques
- Les centres de formation professionnelle des différents ministères. L'enseignement y est donné en liaison avec les différents ministères, le secteur privé, les organismes de planification. Cet enseignement est sanctionné par l'obtention des CAP, BEI, BEC, brevets de technicien, baccalauréats techniques et brevets de techniciens supérieurs.

Article 15 : L'enseignement supérieur vise à former les cadres supérieurs, chercheurs et artistes. Il est donné en Afrique ou hors d'Afrique dans les établissements d'enseignement supérieur des pays ayant passé des accords de coopération avec le Gabon.

Article 16 : Une université gabonaise pourra être organisée dès que les conditions économiques, sociales, démographiques et le niveau général des études le permettront.

Article 17 : L'éducation populaire comprend les mouvements de jeunesse, les affaires culturelles, l'éducation des adultes, les sports civils.

TITRE III

De l'Enseignement

Chapitre premier

Généralités

Article 18 : Le personnel enseignant titulaire est recruté uniquement après concours et examen. La publicité, l'organisation, la nature et la durée des épreuves, la régularité des corrections, la proclamation des résultats sont du seul ressort du ministère de l'Education nationale.

Article 19 : En tant que fonctionnaire, l'enseignant est soumis au statut général de la Fonction Publique.

Article 20 : Un statut particulier de la Fonction Publique règle les conditions de nominations , de titularisation, d'affectation, de promotion, d'inspection, de changement de cadre et de corps.

Article 21 : La situation matérielle, morale et sociale de l'enseignant est garantie par l'Etat.

Chapitre II

Des Etablissements de formation pédagogique

Article 22 : La formation théorique et pratique des enseignants est assurée dans les établissements de formation pédagogique qui sont :

- les centres de formation pédagogique, les écoles normales primaires pour les maîtres de l'enseignement primaire (écoles maternelles, élémentaires, pratiques),
- les écoles normales supérieures et les facultés pour les maîtres des collèges, écoles normales et lycées,
- les écoles normales pratiques et les écoles normales supérieures d'enseignement technique pour les maîtres de l'enseignement pratique des centres de formation professionnelle, des écoles pratiques, des collèges et des lycées techniques.

Article 23 : Les écoles de formation pédagogique de l'enseignement primaire recrutent sur concours ou sur titre. Les candidats doivent s'être présentés au brevet de fin d'études complémentaires. Selon leur classement, ils seront affectés à l'école normale, collège ou dans les centres de formation pédagogique.

Article 24 : En cas de besoin, les enseignements spécialisés, pratiques ou professionnels, peuvent être dispensés par les techniciens non fonctionnaires recrutés ou agréés par le ministère de l'Education nationale.

TITRE IV : du financement

Chapitre premier

La création d'écoles

Article 25 : Le droit de fonder des écoles privées est garanti à tout particulier, toute association légalement constitué, toute communauté religieuse qui acceptent de se soumettre au contrôle pédagogique de l'Etat et aux lois et règlements en vigueur.

Article 26 : Le ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, sur le rapport du préfet et de la commission régionale de la carte scolaire, après propositions du directeur de l'enseignement et consultation du Conseil national de l'Enseignement, fixe chaque année le nombre, la nature et le siège des écoles qu'il y a lieu d'établir, de maintenir ou supprimer. Aucune classe ne peut être ouverte ou maintenue si elle n'est pas meublée décentement et si le logement des maîtres n'est pas assuré dans les conditions à proximité de l'école.

Chapitre II

Investissements et dépenses de fonctionnement

Les bourses

Article 27 : La loi fixe les conditions de participation de l'Etat, des collectivités publiques et des parents, s'il y a lieu, aux charges financières des établissements d'enseignement public et privé.

Article 28 : Des textes réglementaires fixent le système d'attribution et de contrôle des bourses, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du Gabon.

Article 29 : Les parents ont la charge de l'entretien de l'enfant d'âge scolaire.

Article 30 : Les investissements nécessaires à l'enseignement sont établis en fonction du développement normal du pays, dans le cadre d'une planification indicative.

Article 31 : La présente loi abroge toute disposition contraire. Les modalités d'application en seront déterminées par décrets pris en Conseil des Ministres. Elle entrera en vigueur à partir du 1^{er} octobre 1966.

Fait à Libreville, le 9 août 1966.

Décret N° 1692/PR/MEN du 27 décembre 1982 portant attribution et organisation du ministère de l'Education nationale.

**TITRE PREMIER
DISPOSITIONS GENERALES**

Article premier : Le Ministre de l'Education nationale est chargé de concevoir et d'appliquer la politique du Gouvernement en matière d'enseignement préscolaire, scolaire, technique, normal, et de formation dans les établissements spécialisés relevant de sa compétence

Article 2 : Le Ministère de l'Education nationale comprend, outre le cabinet du Ministre,

1- des services centraux :

- l'inspection générale de l'Education nationale
- la direction générale de l'Education nationale

2- des services extérieurs.

Article 3 : Le Ministre de l'Education nationale s'appuie sur les travaux de conseils ou commissions dont la composition et les compétences sont définies par des textes particuliers

**TITRE II
DU CABINET DU MINISTRE**

Article 4 : Le Ministre de l'Education nationale est responsable de l'exécution de la politique du gouvernement en matière d'éducation et de formation. A cet effet :

- il propose les mesures et les textes réglementaires susceptible de concrétiser la volonté politique du gouvernement ;
- il anime et contrôle l'ensemble des activités des services dans le cadre de l'application de cette politique ;
- il est responsable de la gestion générale de l'Education nationale et de l'ensemble de ses institutions publiques et privées. Administrateur des crédits de l'ensemble du ministère, le Ministre peut déléguer certains de ses pouvoirs.

Article 5 : Le cabinet du Ministre comprend :

- un Directeur de cabinet ;
- un Chef de cabinet ;
- un (e) secrétaire particulier (e)
- des Conseillers
- un Chargé de mission

TITRE III

DE L'INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE

Article 6 : L'inspection générale de l'Education nationale est dirigée par un Inspecteur général de l'Education nationale. L'inspection générale, placée sous l'autorité directe du Ministre, travaille en collaboration étroite avec la Direction générale de l'Education nationale. L'inspection générale est chargée auprès du Ministre de l'Education nationale :

- d'une mission permanente de recherche et de conseil dans les domaines de la pédagogie, de l'administration, de la gestion et de la vie scolaire ;
- d'une mission permanente d'animation et d'information des services, des établissements et des personnels du ministère de l'Education nationale dans les domaines précités ;
- d'une mission permanente de contrôle et d'évaluation de l'organisation, du fonctionnement, des méthodes des services, des établissements et des personnels du ministère de l'Education nationale dans les domaines précités.

Article 7 : L'inspection générale de l'Education nationale est en outre chargée de toute mission particulière qui lui est confiée par le Ministre de l'Education nationale dans les domaines de sa compétence, et notamment du contrôle des établissements d'enseignement privés non reconnus d'utilité publique.

Article 8 : Les activités de l'inspection générale sont dirigées et coordonnées par un haut fonctionnaire nommé par décret à cette fonction, appartenant aux corps du secteur Education, ayant une expérience approfondie des enseignements et de la pédagogie. Il est assisté d'un adjoint appartenant aux corps du secteur Administration générale, ayant une expérience approfondie de l'Administration et de l'Intendance scolaires. Ces deux fonctionnaires ont respectivement rang et prérogatives de Directeur général d'Administration centrale et de Directeur général adjoint d'Administration centrale.

Article 9 : Les activités de l'inspection générale de l'Education nationale sont réparties entre quatre inspections :

- l'inspection des Enseignements du premier degré
- l'inspection des Enseignements du second degré
- l'inspection des Enseignements du second degré technique
- l'inspection des Administrations et intendance scolaires.

Article 10 : Chaque inspection a pour mission, dans le domaine de sa compétence, d'exécuter les instructions de l'Inspecteur général pour la réalisation du programme annuel de l'inspection générale de l'Education nationale ou des missions particulières définies par le Ministre de l'Education nationale.

L'inspection des Enseignements du premier degré effectue les recherches, assiste de ses conseils, assure l'animation et les contrôles intéressant l'organisation, le fonctionnement et les méthodes pédagogiques des établissements du premier degré.

L'inspection des enseignements du second degré général est chargée de la même mission pour ce qui concerne les établissements et les personnels dispensant des enseignements du second degré général.

L'inspection du second degré technique est chargée de la même mission pour ce qui concerne les établissements et les personnels dispensant des enseignements du second degré technique.

L'inspection des Administrations et des Intendances scolaires est chargée d'effectuer les recherches, d'assister de ses conseils, d'assurer l'animation et les contrôles intéressant l'organisation, le fonctionnement et les méthodes de gestion administrative et financière des services, des établissements et des personnels occupant les emplois d'administration et d'intendance scolaires.

Article 11 : La responsabilité de conduire l'exécution des missions attribuées à chaque inspection citée à l'article 10 du présent décret est confié à quatre fonctionnaires choisis parmi les Inspecteurs de l'Enseignement pour les inspections des Enseignements, ou parmi les Administrateurs scolaires et universitaires pour l'inspection des administrations et Intendances scolaires. Ces responsables nommés chefs d'inspection ont rang et prérogative de Directeur d'Administration centrale.

Article 12 : Chaque chef d'inspection de l'Enseignement est assisté de plusieurs fonctionnaires choisis selon les nécessités du service, parmi les inspecteurs de l'Enseignements ou les Conseillers pédagogiques de l'Enseignement du premier degré ou du

second degré, exerçant chacun dans un groupe de disciplines d'enseignement du premier degré, ou dans une discipline du second degré.

Le chef de l'inspection des Administrations et Intendances scolaires est assisté de un ou plusieurs fonctionnaires choisis, selon les nécessités du service, parmi les Administrateurs scolaires et universitaire ou les Attachés d'Administration scolaires et universitaires.

Article 13 : Des arrêtés du Ministres de l'Education nationale définissent dans le cadre des missions qui leur sont confiées par le présent décret, les procédures d'exercice des pouvoirs des fonctionnaires nommés à l'inspection générale de l'Education nationale.

TITRE IV

DE LA DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE

Article 14 : La Direction générale de l'Education nationale est chargée, sous l'autorité du Ministre :

- d'assurer la coordination aux niveaux national et provincial de la mise en œuvre la politique de l'Education définie par les instances gouvernementales ;
 - d'établir les programmes d'études et de recherches en matières de pédagogie et de technologie de l'Education ;
 - d'animer et de coordonner les programmes d'action des directions et services relevant de l'autorité ou de la tutelle du Ministère ;
 - de coordonner et de contrôler l'activité des directions et services en matières
- * de gestion du système éducatif (planification, budget, carte scolaire, investissement) ;
- *d'action et évaluation des résultats du système éducatif).

Article 15 : La Direction générale de l'Education nationale comprend un ou deux conseillers techniques, un secrétariat et :

1- les services communs

- le service central du courrier et des archives ;
- le service administratif et financier (chargé de la coordination)
- service des examens et concours de l'Enseignement général ;
- service des examens et concours de l'Enseignement technique et professionnel.

2- les directions techniques

- Direction des Enseignements du premier degré,

- Direction des Enseignements du second degré,
- Direction des Enseignements techniques et professionnels,
- Institut pédagogique national,
- Direction des activités périscolaires,
- Direction des personnels et des affaires sociales,
- Direction de la planification et de la programmation des investissements,
- Direction des affaires financières, du patrimoine et du matériel,
- Direction des relations internationales.

Article 16 : Le Directeur général peut être assisté d'un Directeur général adjoint au niveau de l'Administration centrale. En outre, le Directeur général peut, au niveau provincial, déléguer certains de ses pouvoirs à un fonctionnaire nommé aux fonctions d'Inspecteur délégué d'Académie qui a rang et prérogative de Directeur adjoint d'Administration.

CHAPITRE I

DE LA DIRECTION DES ENSEIGNEMENTS DU PREMIER DEGRE

Article 17 : La Direction des Enseignements du premier degré est chargé :

- d'animer, d'organiser et de contrôler la gestion, la pédagogie et la vie scolaire dans les circonscriptions scolaires d'enseignement primaire et dans les établissements préscolaires et primaires publics et privés ;
- de préparer les projets, règlements, décisions ou arrêtés qu'elle juge nécessaires pour le bon fonctionnement de l'enseignement primaire et préscolaire ;
- de collaborer à la préparation et à l'organisation des examens et concours de la Direction ainsi qu'à la délivrance des diplômes ;
- de préparer les projets de budget de la Direction, les projets de constructions, de définir les besoins en mobilier et équipements scolaires, ainsi que les besoins en personnel, les proposition d'affectation, de mutation, de notation et d'avancement du personnel enseignant du premier degré ;
- de collaborer avec la Direction de l'Institut pédagogique national d'une part, de la planification d'autre part, aux projets de réforme ou d'amélioration de son ordre d'enseignement, ainsi qu'à la formation et à l'encadrement des personnels enseignants du

premier degré. Le Directeur des enseignements du premier degré peut, au niveau de chaque circonscription scolaire, déléguer certains de ses pouvoirs au chef de Circonscription scolaire.

Article 18 : La Direction des Enseignements du premier degré comprend outre le secrétariat :

- le service de l'Enseignement préscolaire ;
- le service de l'Enseignement élémentaire ;
- le service de l'Enseignement normal ;
- le service des Ecoles publiques Conventionnées.

CHAPITRE II

DE LA DIRECTION DES ENSEIGNEMENTS DU SECOND DEGRE

Article 19 : La Direction de Enseignements du second degré est chargée :

- d'animer, d'organiser et de contrôler la gestion, la pédagogie et la vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire court et long, publics et privés ;
- de préparer les projets, règlement, décisions ou arrêtés qu'elle juge nécessaires pour le bon fonctionnement de l'enseignement secondaire ;
- de collaborer à la préparation et à l'organisation des examens et concours de la Direction ainsi qu'à la délivrance des diplômes ;
- de préparer les projets de budget de la Direction, les projets de construction, de définir les besoins en mobiliers et équipements scolaires ainsi que les besoins en personnels, les propositions d'affectation, de mutation et d'avancement du personnels de l'Enseignement du second degré ;
- de collaborer avec les Directeurs de l'Institut pédagogique national et de la planification aux projets de réforme ou d'amélioration de son ordre d'enseignement ainsi qu'à l'orientation des élèves, à la formation et à l'encadrement des enseignants du second degré.

Article 20 : La Direction des Enseignements du second degré comprend outre le secrétariat :

- le service des collèges ;
- le service des lycées.

CHAPITRE III

DE LA DIRECTION DES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS

Article 21 : La Direction des Enseignements techniques et professionnels est chargé :

- d'animer, d'organiser et de contrôler la gestion, la pédagogie et la vie scolaire dans les établissements d'enseignement technique et professionnel publics et privés ;
- de préparer les projets, règlements, décisions ou arrêtés qu'elle juge nécessaire pour le bon fonctionnement de l'Enseignement technique et professionnel ;
- de collaborer à la préparation et à l'organisation des examens et concours de la Direction ainsi qu'à la délivrance des diplômes ;
- de préparer les projets de budget de la Direction, les projets de construction, de définir les besoins en mobiliers et équipements scolaires ainsi que les besoins en personnel, les proposition d'affectation, de mutation, de notation et d'avancement du personnel de l'Enseignement technique et professionnel ;
- de collaborer avec les Directeurs de l'Institut pédagogique national et de la Planification aux projets de réforme ou d'amélioration de son ordre d'enseignement, à l'orientation des élèves ainsi qu'à la formation et à l'encadrement des enseignants du second degré technique. La Direction des Enseignants techniques et professionnels comprend, outre le secrétariat :
 - * le service de l'Enseignement professionnel
 - * le service de l'Enseignement technique.

CHAPITRE IV

DE LA DIRECTION DE L'INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

Article 22 : La Direction de l'Institut pédagogique national est chargée, pour répondre aux exigence de développement et d'évolution du système éducatif et conformément à un programme d'activité approuvé par le Ministre :

- d'effectuer des recherches fondamentales et appliquées concernant les ordres d'enseignement du premier degré et du second degré général, normal et technique, la recherche, et notamment la recherche appliquée visant à l'amélioration du rendement de l'enseignement, constituant sa fonction essentielle ;
- de concevoir et de suivre les projets et les réalisations en pédagogie dans les différents ordres d'enseignement et de proposer toute initiative de rénovation dans le domaine des programmes, des méthodes, des examens ou concours et des structures éducatives dans le cadre de la réforme de l'enseignement ;

- de fournir toutes informations psychopédagogiques destinées à tous les ordres d'enseignement ;
- d'assurer l'animation pédagogique et de contribuer à la formation permanente et au perfectionnement des enseignants par la diffusion de documentation pédagogique et par l'organisation de visites de classe, de conférences pédagogiques, de séminaires et de stages d'information et de recyclage ;
- de collaborer à la conception des programmes et à la mise en œuvre des filières de formation initiale dans les établissements d'enseignement normal et dans les établissements d'enseignement supérieur chargé d'assurer la formation des formateurs destinés à exercer au sein du Ministère de l'Education nationale ;
- d'apporter son concours à l'orientation pédagogique des élèves à tous les niveaux scolaires et notamment à la fin du premier et du second cycles d'enseignement secondaire général et technique. D'assurer, en outre, à l'intention des enseignants et personnels d'administration des établissements une formation sur leurs tâches de gestion administrative et financière (administration générale, gestion des crédits, gestion des patrimoines immobilier et mobilier, recrutement, d'éducation et d'orientation). En tant qu'organisme à vocation nationale, plus particulièrement chargé des problèmes de formation, de perfectionnement et d'animation pédagogiques, l'Institut pédagogique national a pour mission d'établir des contacts avec l'enseignement supérieur et avec les institutions nationales et étrangères s'intéressant aux problème d'éducation et de formation. La Direction de l'Institut pédagogique national prépare le projet de budget de l'Institut, les projets de constructions, définit ses besoins en mobiliers et équipements ainsi que ses besoins en personnels, les propositions d'affectation, de mutation, de notation et d'avancement de son personnel.

Article 23 : Le Directeur de l'Institut pédagogique national est assisté dans l'ensemble de ses tâches par un Directeur adjoint.

Article 24 : L'institut pédagogique national comprend, outre le secrétariat :

- le service national de psychologie, d'information et d'orientation ;
- le service de la recherche appliquée aux Enseignements du premier degré ;
- le service de la recherche appliquée aux Enseignements du second degré ;
- le service de la recherche appliquée aux Enseignements techniques et professionnels ;
- le service de l'animation et de la recherche appliquée à la formation et au perfectionnement des enseignants ;

- le service de la production, de la documentation pédagogique et de la diffusion.

CHAPITRE V

DE LA DIRECTION DES ACTIVITES PERISCOLAIRES

Article 25 : La Direction des activités périscolaires est chargée

- de veiller à la santé des élève (médecine préventive, médecine curative) et au respect des conditions d'hygiène dans les établissements scolaires, en collaboration avec le département ministériel de la santé publique ;
- de créer, d'organiser et d'animer des coopératives et mutuelles dans les établissements scolaires de la République ;
- de veiller, au sein des établissements scolaires, à l'enseignement de l'Education physique et sportive, et de participer, en collaboration avec le Ministère de la jeunesse, des sports et des loisirs, à l'organisation des sports scolaires.

Article 26 : La Direction des activités périscolaires comprend, outre le secrétariat :

- le service de l'hygiène scolaire ;
- le service des coopératives et mutuelles scolaires ;
- le service de la pédagogie de l'éducation physique et sportive et des sports scolaires.

CHAPITRE VI

LA DIRECTION DES PERSONNELS ET DES AFFAIRES SOCIALES

Article 27 : La Direction des personnels et des affaires sociales est chargée de la gestion administrative de l'ensemble des personnels mis à la disposition du département, à savoir :

- les personnels de la Fonction publique gabonaise, les personnels contractuels de l'Etat, les personnels des coopérations techniques et les personnels des enseignants privés, reconnus d'utilité publique, rémunérés sur le budget de l'Etat.

Article 28 : La Direction des personnels et des affaires sociales comprend outre le secrétariat :

- le service des personnels du premier degré ;
- le service des personnels du second degré général et technique
- le service des personnels des coopérations ;

-le service des personnels des Enseignements privés.

CHAPITRE VII

DE LA DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA PROGRAMMATION DES INVESTISSEMENTS

Article 29 : La Direction de la planification et de la programmation des investissements est chargée :

- de recueil des données quantitatives sur le système éducatif et sur l'emploi ;
- des études et exploitations des données statistiques sur le système éducatif et sur l'emploi, en vue de fournir les éléments nécessaires à l'élaboration de la politique d'éducation ;
- de la normalisation des constructions scolaires, logements et mobiliers scolaires de l'étude des coûts de la réorganisation et de la réforme du système éducatif, de la programmation des investissements et de l'élaboration de la carte scolaire ;
- de la préparation des dossiers de chantiers.

Article 30 : La Direction de la planification et de la programmation des investissements comprends, outre le secrétariat :

- le service des statistique scolaires et de l'emploi ;
- le service de la planification et de carte scolaire ;
- le service des constructions scolaires ;
- le service de l'informatique de gestion.

CHAPITRE VIII

DE LA DIRECTION DES AFFAIRES FINANCIERES, DU PATRIMOINE ET DU MATERIEL

Article 31 : La Direction des affaires financières, du patrimoine et du matériel est une Direction de gestion des moyens chargée :

- de collaborer avec la Direction de la planification dans l'élaboration des budgets de développement et de fonctionnement ;
- de l'exécution des budgets de développement et de fonctionnement ;

- du contrôle des livraisons : fichiers par établissement et par fournisseur ;
- du contrôle du financement : autorisation de servir bons d'engagement, pointages réguliers des crédits disponibles, retards, pénalités ;
- de la formation permanente, de l'animation et du contrôle des personnels d'administration scolaire et de l'intendance ;
- de l'élaboration des procédures et des instructions définissant les tâches de ces agents ;
- de la gestion des logements (en liaison avec le service du logement du Ministère de l'Economie et des Finances), accueil et hébergement des enseignants ;
- du transport des élèves et des professeurs ;
- des inventaires et de la gestion des matériels et mobiliers.

Article 32 : La Direction des affaires financière, du patrimoine et du matériel comprend, outre le secrétariat :

- le service des affaires financières ;
- le service du budget et du patrimoine immobilier ;
- le service des équipements et du patrimoine mobilier ;
- le service de l'accueil, des passagers et des transports.

CHAPITRE IX

DE LA DIRECTION DES AFFAIRES INTERNATIONALES

Article 33 : La Direction des affaires internationales est chargée :

- de veiller à l'application des dispositions des accords de coopération bilatéraux et multilatéraux concernant le département ;
- de recenser les besoins, aux niveaux des Directions du département, susceptibles d'être couverts par les aides extérieures ;
- de tenir à jour un répertoire des équivalences des titres et diplômes d'enseignement ;
- de suivre, en relation avec la direction des personnels, les problèmes liés au recrutement des personnels expatriés des différents ordres d'enseignement ;

Article 34 : La Direction des relations internationales comprend, outre le secrétariat :

- le service de la coopération bilatérale ;
- le service des organismes internationaux et des conférence.

TITRE V

SERVICES EXTERIEURS

Article 35 : Les services extérieurs du ministère de l'Education nationale comprennent :

- les établissements d'enseignement primaire, secondaire général, secondaire technique, d'enseignement normal et de perfectionnement pédagogique, ainsi que les établissements d'enseignement spécialisé, sous l'autorité hiérarchique du Ministre de l'Education nationale ;
- les Circonscriptions scolaires regroupant sous l'autorité d'un chef de circonscription scolaire, les établissements d'enseignement primaire ;
- les Délégations Académiques regroupant au niveau de la province, les circonscriptions scolaires et les autres établissements scolaires d'une province sous l'autorité d'un inspecteur délégué d'académie.

TITRE VI

DISPOSITIONS FINALES

Article 36 : Les Directeurs généraux, les Directeurs généraux adjoints, les chefs de service du ministère de l'Education nationale, sont des fonctionnaires nommés sur proposition du Ministre de l'Education nationale, par décret pris en Conseil des Ministres. Ils ont rang et prérogatives de Directeurs généraux, Directeurs généraux adjoints, Directeurs, Directeurs adjoints et chefs de service d'Administration centrale.

Article 37 : Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires au présent décret et notamment les décret N° 332/PR/PM/MEN du 26 mars 1976 et N° 764/PR/MENRS du 24 juillet 1973.

Article 38 : Le Ministre de l'Education nationale, le Ministre de la Fonction Publique, le Ministre de l'Economie et des Finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera enregistré, publié selon la procédure d'urgence et communiqué partout où besoin sera.

Fait à Libreville, le 27 décembre 1982.

Arrêté N° 000001/PMMIDSM/MENJSCFPPG/MESRS/MFBP portant réorganisation de l'Enseignement Technique et professionnel

Le premier Ministre Chef de Gouvernement,

Vu la constitution ;

Vu les décrets N°01116/PR du 30 octobre 1994, fixant la composition du Gouvernement, ensemble les textes modificatifs subséquents ;

Vu la loi 16/66 du 9 août 1966, portant organisation générale de l'enseignement dans la République gabonaise ;

Vu le décret 1692/PR/MEN du 27 décembre 1982, portant attribution et organisation du Ministère de l'Education nationale ;

Vu l'arrêté N°619/PR du 1^{er} mai 1961 définissant la compétence du Ministre de l'Education nationale ;

Vu la note N° 713/MEN/SG/GEN/DGEP du 10 octobre 1991 portant réglementation des conditions d'accès aux seconds cycles de l'Enseignement Technique et professionnel ;

Vu les nécessités de services ;

ARRÊTE :

Article premier : Les établissements de l'Enseignement Techniques et Professionnels comportant des cycles de formation à prédominance professionnelle (CAP, BEP) sont distincts de ceux comportant des filières technologiques (BAC).

Chapitre 1^{er} : Filières et voies de formation

Article 2 : L'identification des filières se rapproche du vocabulaire du monde du travail en adoptant le regroupement sectoriel de l'emploi.

Article 3 : Deux voies de formation sont désormais instituées dans l'ENSEIGNEMENT Technique et professionnel :- voie technologique, -voie professionnel

Section 1 : Voie Technologique

Article 4 : La voie technologique conduit l'élève à l'obtention d'un baccalauréat spécialisé qui le prépare à la poursuite d'études supérieures.

Article 5 : Les filières sélectionnées pour la formation au baccalauréat technologique tiennent compte des objectifs de formation, du déroulement des carrières tel que perçu par les opérateurs économiques.

Article 6 : Les filières, Génie mécanique, Génie civil, Génie électrique, Gestion d'entreprises, Comptabilité, Technique administrative et Bureautique à implanter dans les lycées techniques, regroupent des options qui feront l'objet de textes d'application.

Section 2 : Voie professionnelle

Article 7 : Les établissements de formation professionnelle doivent répondre aussi adéquatement que possible aux besoins du développement économique du pays, d'où la nécessité d'instituer un cadre formel pour la participation des opérateurs économiques à la formation.

Article 8 : La voie professionnelle conduit à la délivrance du CAP et du BEP. Elle peut s'élargir à d'autres diplômes de type professionnel en fonction de l'évolution et des besoins du secteur économique.

Article 9 : La préparation au Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) intègre obligatoirement une formation en alternance (école-entreprise).

Article 10 : L'organisation de la formation en entreprise et les modalités de délivrance du BEP font l'objet de textes d'application.

Article 11 : Les secteurs sélectionnés pour les formations professionnelles tiennent compte des objectifs de formation et des besoins réels en main-d'œuvre qualifiée en rapport avec le tissu économique.

Article 12 : Les secteurs Construction Bâtiment, Ouvrages métalliques, Système motorisés, Maintenance des équipements électriques et électroniques, Gestion-Comptabilité, Secrétariat-Bureautique, regroupent des options qui font l'objet de textes d'application.

Article 13 : L'implication des filières sur le territoire national prend en compte les particularités économiques régionales et leurs perspectives de développement.

Chapitre 2 : Les établissements de formation

Section 3 : Les lycées techniques

Article 14 : Les Lycées techniques de Libreville et Port-Gentil sont à caractère technologique. Ils préparent les élèves aux baccalauréats technologiques.

Article 15 : Le Lycée technique de Moanda qui prépare uniquement aux diplômes professionnels : CAPE, BET, sera progressivement transformé en Lycée technique préparant aux baccalauréats technologiques.

Article 16 : L'admission dans les Lycées techniques se fait par voie unique de concours ; le niveau de recrutement étant la fin de la classe de 3^{ème} des établissements d'enseignement général.

Article 17 : L'orientation dans les classes de Brevet de Technicien (BT) est suspendue jusqu'à la signature des conventions collectives du travail et ce, dans le sens de la reconnaissance de ce diplôme.

Section 4 : Les Lycées professionnels

Article 18 : Les collèges d'Enseignement technique d'Oyem, Franceville, et Mouila sont érigés en Lycées Professionnels pour la préparation des élèves au CAP, au BEP.

Article 19 : L'admission en Lycée Professionnel se fait par tests d'aptitudes ; le niveau de recrutement étant la fin de la classe de 5^{ème} des Lycées et collèges d'enseignement général.

Section 5 : Les collèges d'Enseignement technique

Article 20 : Les collèges d'Enseignement technique industriel de Libreville, Fougamou, Technique et le Collège d'Enseignement Commercial de Libreville voient leur appellation

modifiée en Collège d'Enseignement Industriel et en Collège d'Enseignement Commercial, mais conservent leur vocation et préparent les élèves au CAP.

Article 21 : L'admission en collège d'enseignement technique se fait par tests d'aptitude ; le niveau de recrutement étant la fin de la classe de 5^{ème} des lycées et collèges d'enseignement général.

Section 6 : L'école National de Commerce

Article 22 : L'école Nationale de Commerce est un établissement public qui a pour vocation de préparer les élèves à l'obtention du diplôme professionnel dénommé : Diplôme de l'Ecole Nationale de Commerce (DENC).

Article 23 : Les nouvelles filières à créer à l'ENC issues de la consultation des opérateurs économiques feront l'objet de textes d'application.

Section 7 : Mesures transitoires

Article 24 : Les cycles de formation BET sont maintenus dans les établissements d'enseignement technique et professionnel jusqu'à leur extinction. Les inscriptions ou orientations en classe de BET sont supprimées.

Article 25 : Sont abrogées toutes dispositions antérieures au présent arrêté.

Arrêté 26 : Le présent arrêté sera enregistré, publié et communiqué partout où besoin sera.

Fait à Libreville, le 8 février 1995.

**ANNEXES III : STATISTIQUES
SCOLAIRES ET
UNIVERSITAIRES**

ANNEXESIII1 : Statistiques scolaires

Effectifs âge et par sexe scolarisés dans le primaire : années 1996-1997

Age	Garçons	Filles	Total
Moins de 6 ans	854	883	1737
6 ans	8344	8332	16676
7 ans	13485	14256	27741
8 ans	15322	14242	29564
9 ans	15640	14832	30472
10 ans	15096	14673	29769
11 ans	14127	14156	28283
Plus de 11 ans	46379	45549	91928
Total	129247	126923	256170

Effectifs par âge et par sexe scolarisés dans le premier cycle secondaire général 1996-1997

Age	Garçons	Filles	Total
Moins de 12 ans	211	291	502
12 ans	939	1049	1988
13 ans	2394	2318	4712
14 ans	4019	4024	8043
15 ans	5693	5417	11110
Plus de 15 ans	18139	16286	34425
Total	31395	29385	60780

Effectifs scolarisés par âge et par sexe dans le second cycle secondaire général 1996-1997

Age	Garçons	Filles	Total
Moins de 16 ans	123	118	241
16 ans	191	178	369
17 ans	557	478	1035
18 ans	1050	916	1966
Plus de 18 ans	7375	5620	12996
Total	9296	7310	16606

Total élèves scolarisés dans le primaire et le secondaire général

Garçons	Filles	Total
169938	163618	333556

Taux net de scolarisation par niveau et par sexe

Niveau scolaire	Garçons	Filles	Total
Primaire	96.3	93.4	94.8
Secondaire	17.3	16.4	16.9

Taux brut de scolarisation par niveaux et par sexe

Niveau scolaire	Garçons	Filles	Total
Primaire	151.7	147.3	149.5
Secondaire général	47.4	41.9	44.6

Cohorte reconstituée du primaire : année scolaire 1994-1995

Etablissements primaires publics et privés (garçons)

Années	1	2	3	4	5	6
Inscription 1994	36142	21882	23512	15745	14251	13112
Inscription 1995	36439	22210	23475	16362	15112	12691
Redoublement 1995	16412	7296	8742	4252	4283	3848
Taux de promotion	41.3	67.2	51.5	68.8	62.1	65.9
Taux de redoublement	45.4	33.3	37.4	27.0	30.0	29.4
Taux d'abandon	13.3	-0.5	11.2	4.2	7.9	4.7

Cohorte reconstituée du primaire : année scolaire 1994-1995

Etablissements primaires publics et privés (filles)

Années	1	2	3	4	5	6
Inscription 1994	34053	21433	23108	16044	14802	12934
Inscription 1995	34760	21377	23185	17075	15203	12804
Redoublement 1995	15072	6704	8351	4369	4319	3691
Taux de promotion	43.1	69.2	54.9	67.8	61.6	67.4
Taux de redoublement	44.3	31.3	36.1	27.2	29.2	28.5
Taux d'abandon	12.6	-0.5	8.9	4.9	9.3	4.1

Cohorte reconstituée du primaire : année scolaire 1994-1995

Etablissements primaires publics et privés (total garçons+ filles)

Années	1	2	3	4	5	6
Inscription 1994	70195	43315	46620	31789	29053	26046
Inscription 1995	71199	43587	46660	33437	30315	25495
Redoublement 1996	31484	14000	17133	8622	8602	7539
Taux de Promotion	42.2	68.2	53.2	68.3	61.8	66.7
Taux de redoublement	44.9	32.3	36.8	27.1	29.6	28.9
Taux d'abandon	13.0	-0.5	10.0	4.6	8.6	4.4

Inscription par âge et par année d'étude dans le primaire public et privé : garçons

(1996-1997)

Années	Moins de 6 ans	6 ans	7ans	8ans	9 ans	10 ans	11 ans	Plus de 11 ans	Total par année
CP1	825	7710	10204	7792	4672	2538	1201	993	35936
CP2	29	328	2897	4817	4967	4200	2809	2989	23036
CE1		295	265	2313	3690	4560	4379	8609	24111
CE2		11	108	308	1358	2289	2849	10027	16950
CM1			11	92	749	1157	1814	12203	16026
CM2					203	352	1076	11562	13192
Total	854	8344	13486	15322	15639	15096	14127	46383	129250

Inscription par âge et par année d'étude dans le primaire public et privé : filles (1996-1997)

Années	Moins de 6 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	Plus de 11ans	Total
CP1	811	7701	10616	6440	4163	2374	1149	993	34187
CP2	72	377	3124	4959	4839	3710	2479	2681	22251
CE1		248	292	2443	3697	4599	4307	8204	23790
CE2		6	204	294	1414	2265	3039	10216	17438
CM1			9	106	600	1343	2035	12065	16158
CM2					119	382	1148	11454	13103
Total	883	8332	14255	14242	14832	14673	14157	45556	126927

Pourcentage de réussite aux examens et concours

Indicateurs	Année 1988	Année 1995	Année 1996
CEP	63.9		
Entrée en sixième	37.6	29.1	31.3
BEPC	34.76	38.4	47.8
Bac		36.2	33.1

Indicateurs de ressources et de disparités

Enseignement primaire

Indicateur	1988/1989	1994/1995	1995/1996	1996/1997
Ratio élèves-enseignants moyenne nationale	48	52	51	56
Ratio élèves-enseignants moyenne de Libreville	61	56	66	66
Ratio élèves par classe moyenne nationale	50	48	46	47
Ratio élèves par classe moyenne de Libreville	89	72	70	69

Evolution des effectifs et salles de classes du primaire de 1960 à1996

Années	Effectifs	Nombres de salles de classes
1960	56924	1226
1961	63857	1379
1962	61332	1416
1963	66747	1509
1964	73006	1707
1965	79112	1810
1966	81125	1853
1967	85328	2019
1968	89127	2113
1969	94914	2105
1970	100625	2157
1971	105600	2177
1972	110466	2189
1973	114172	2357
1974	121407	2370
1975	128552	2446
1976	130398	2674
1977	139532	2810
1978	141569	3057
1979	148520	3192
1980	155081	3281
1981	160349	3479
1982	165559	3534
1983	172201	3687
1984	178811	3806
1985	183605	3883
1986	191280	3892
1987	195049	4006
1988	207023	4000
1989	214746	4050
1990	222757	4101
1991	231066	4152
1992	239686	4204
1993	248628	4256
1994	247018	5121
1995	250693	5436
1996	250114	4364

Evolution des effectifs et des salles de classes du secondaire de 1960 à 1996.

Années	Effectifs	Nombre de salles de classes
1960	2040	N.D
1961	2520	N.D
1962	3254	N.D
1963	4787	N.D
1964	5224	N.D
1965	6202	179
1966	6708	243
1967	7177	239
1968	7505	231
1969	8235	251
1970	10043	286
1971	14474	348
1972	14474	383
1973	17569	447
1974	20999	465
1975	22542	611
1976	23334	709
1977	26250	881
1978	25992	893
1979	26251	878
1980	29171	905
1981	29837	951
1982	32381	998
1983	36737	1086
1984	39339	967
1985	43980	1049
1986	45971	1160
1987	48139	1260
1988	47828	1300
1989	52160	1400
1990	57424	1507
1991	63746	1623
1992	71300	1748
1993	80315	1882
1994	65923	1350
1995	78876	1943
1996	77016	2286

Enseignement secondaire

Indicateur	1988/1989	1994/1995	1995/1996	1996/1997
Ratio élève-enseignants	23	28	25	31
Ratio élève par classe	37	49	37	44

Enseignement du 1^{er} degré : répartition du personnel chargé de cours pour l'ensemble du Gabon

Circonscriptions scolaires	Hommes	Femmes	Total
Libreville Centre	170	313	483
Libreville Est	113	272	385
Libreville Nord	172	187	359
Libreville Sud	160	249	409
Estuaire	168	78	246
Haut-Ogooué	356	168	524
Moyen-Ogooué	138	41	179
Ngounié Nord	150	60	210
Ngounié Sud	204	31	235
Nyanga	204	47	251
Ogooué Ivindo	206	23	229
Ogooué Lolo	240	42	282
Ogooué Maritime	217	217	434
Woleu-Ntem-Nord	212	72	284
Woleu-Ntem-Sud	295	138	433
Total Gabon	3005	1938	4943

Enseignement du 1^{er} degré : répartition des personnels d'administration pour l'ensemble du Gabon

Circonscription scolaires	Hommes	Femmes	Total
Libreville Centre	54	52	106
Libreville Est	31	41	72
Libreville Nord	14	17	31
Libreville Sud	35	58	93
Estuaire	6	0	6
Haut-Ogooué	27	8	35
Moyen-Ogooué	5	2	7
Ngounié Nord	22	3	25
Ngounié Sud	8	1	9
Nyanga	13	5	18
Ogooué Ivindo	8	4	12
Ogooué Lolo	8	2	10
Ogooué Maritime	29	13	42
Woleu-Ntem-Nord	16	3	19
Woleu-Ntem-Sud	27	15	42
Ensemble Gabon	303	224	527

Evolution du nombre de candidats inscrits au baccalauréat général de 1972 à 2002

Années	Série A	Série B	Série C	Série D
1972	194	52	69	193
1973	252	51	68	247
1974	357	53	83	251
1975	483	50	72	304
1976	553	99	65	311
1977	511	89	54	241
1978	552	92	37	308
1979	531	113	46	361
1980	504	122	33	317
1981	582	141	42	300
1982	626	200	44	302
1983	731	278	58	348
1984	817	353	59	376
1985	824	320	64	404
1986	667	488	66	359
1987	633	606	72	352
1988	615	671	79	413
1989	602	905	80	404
1990	595	968	89	438
1991	629	1074	88	560
1992	756	1189	92	575
1993	913	1236	123	734
1994	1194	1390	167	970
1995	1494	1502	178	1161
1996	1738	1665	150	1240
1997	1823	1831	137	1365
1998	2227	1962	168	1354
1999	2324	2028	193	1590
2000	2710	2229	218	1570
2001	2790	2417	195	1584
2002	3269	2707	252	1680

Taux d'admission au Bac par série de 1972 à 2002.

Années	Série A	Série B	Série C	Série D
1972	64.94%	86.53%	52.17%	37.82%
1973	64.68%	90.19%	55.88%	31.98%
1974	46.77%	67.92%	34.93%	29.08%
1975	48.65%	66.00%	45.83%	28.94%
1976	38.69%	71.71%	44.61%	36.33%
1977	36.98%	69.66%	38.88%	33.19%
1978	25.9%	58.69%	32.43%	25.97%
1979	35.21%	63.71%	60.86%	34.62%
1980	39.88%	55.73%	42.42%	41.64%
1981	32.47%	56.73%	47.61%	35.66%
1982	32.90%	55.00%	61.36%	32.45%
1983	33.65%	46.40%	62.71%	32.45%
1984	29.13%	67.70%	60.93%	29.02%
1985	18.81%	48.43%	54.55%	31.11%
1986	19.64%	42.83%	50.00%	42.32%
1987	24.80%	36.30%	63.29%	33.15%
1988	22.76%	27.71%	62.50%	35.79%
1989	27.07%	32.37%	61.80%	52.30%
1990	45.38%	31.92%	53.41%	47.03%
1991	31.48%	30.00%	70.65%	41.32%
1992	52.91%	48.61%	43.90%	45.71%
1993	32.42%	31.80%	44.91%	50.26%
1994	30.99%	23.31%	50.56%	36.78%
1995	27.91%	34.95%	63.33%	27.11%
1996	39.87%	26.84%	62.77%	43.00%
1997	31.70%	28.45%	50.00%	31.29%
1998	37.71%	34.25%	60.42%	40.87%
1999	32.79%	34.85%	69.72%	41.87%
2000	44.35%	27.10%	68.20%	49.32%
2001	36.70%	42.12%	67.8%	39.36%
2002	41.44%	39.14%	75.00%	55.75%

ANNEXES III2 : Statistiques universitaires

Effectifs des étudiants inscrits par Université et établissement en 1990-1991

1- Université Omar Bongo

Etablissements	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année et plus	Total
FLSH	452	173	134	101	-	860
FDSE	762	110	95	74	-	1041
FMSS	260	88	58	57	90	553
ENS	111	49	47	27	32	266
INSG	61	55	106	27	-	249
ENSET	26	18	21	5	8	78
ENSS	30	19	31	ND	-	80

2- Université des sciences et techniques de Masuku

Etablissement s	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année et plus	Total
F S	211	77	-	-	-	288
EPM	79	65	70	13	25	252

Effectifs des étudiants inscrits par université et établissement 1991-1992

1- Université Omar Bongo

Etablissements	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année et plus	Total
FLSH	504	254	162	95	-	1015
FDSE	477	110	82	64	-	733
FMSS	256	75	79	31	102	543
ENS	77	85	51	20	45	279
INSG	60	51	69	34	-	214
ENSET	58	19	22	11	7	117
ENSS	29	20	25	ND	-	74

2- Université des sciences et techniques de Masuku

Etablissements	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	Total
FS	316	90	-	-	-	406
EPM	44	47	60	4	9	158

Effectifs des étudiants inscrits par Université et établissement 1992-1993

1-Université Omar Bongo

Etablissements	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année et plus	Total
FLSH	849	302	233	102	-	1486
FDSE	863	98	97	57	-	1115
FMSS	353	93	68	33	103	650
ENS	142	61	101	39	31	370
INSG	64	58	69	31	-	222
ENSET	78	22	22	6	10	138
ENSS	50	31	31	-	-	117

2-Université des sciences et techniques de Masuku

Etablissement s	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	Total
FS	345	66	-	-	-	411
EPM	62	38	51	17	12	180

Effectifs des étudiants inscrits par Université et établissement 1993-1994

1-Université Omar Bongo

Etablissements	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année et plus	Total
FLSH	832	342	295	131	-	1600
FDSE	826	118	97	49	-	1073
FMSS	368	101	80	25	116	690
ENS	87	112	84	25	61	369
INSG	60	45	51	36	-	192
ENSET	66	32	26	3	6	133
ENSS	40	43	35	-	-	118

2-Université des sciences et techniques de Masuku

Etablissements	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	Total
FS	292	103	-	-	-	395
EPM	70	56	48	15	18	207

Effectifs des étudiants inscrits par Université et département 1994-1995

1-Université Omar Bongo

Etablissements	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année et plus	Total
FLSH	1279	332	297	132	-	2040
FDSE	1074	124	97	49	-	1344
FMSS	608	103	80	24	83	898
ENS	18	88	77	13	31	227
INSG	63	40	55	30	-	188
ENSET	72	35	30	10	2	149
ENSS	46	46	22	-	-	114

2-Université des sciences et techniques de Masuku

Etablissements	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	Total
FS	263	91	-	-	-	354
EPM	56	59	57	13	16	201

ANNEXE IV : ORIENTATION SCOLAIRE

L'orientation en classe de troisième et quatrième technique

La classe de troisième dans laquelle vous vous trouvez aujourd'hui est très déterminante dans l'orientation de vos études. C'est une classe à l'issue de laquelle vous serez amenés à poursuivre vos études dans un domaine bien précis. Vous devez toujours avoir en idée que vous serez orientés dans l'une des différentes séries du second cycle. C'est donc une étape décisive dans le processus scolaire. Cette classe met fin aux études de premier cycle secondaire et constitue un important pallier d'orientation.

Il va falloir que vous choisissiez en fonction des différentes séries à partir de la seconde ; ce que vous aimeriez faire et ce, en fonction de vos aptitudes, de vos intérêts, de vos goûts et de vos possibilités. Cette orientation dépend, pour beaucoup aux yeux de l'enseignant, de vos résultats scolaires, c'est-à-dire, des moyennes que vous obtiendrez dans les différentes matières qui vous sont dispensées. Cela concerne notamment les matières telles que : le français, l'histoire- géographie, l'anglais, l'espagnol pour la série LE ; les mathématiques, les sciences physiques et les sciences naturelles pour la série S.

Avant de vous présenter les grandes voies d'orientation après la classe de troisième, ce qui vous aidera à comprendre l'esprit des différentes formations, nous tenons à vous expliquer les notions suivantes :

L'enseignement général assure l'acquisition des connaissances qui peuvent être relatives à des domaines plus ou moins variés, mais qui visent la formation de l'esprit plus que la préparation à une profession. Jusqu'en classe de troisième, l'enseignement général touche à tous les domaines : français, langues, mathématiques, histoire, géographie, etc. A partir de la classe de seconde, différents types de formation général peuvent être distinguées en fonction des disciplines sur lesquelles elles mettent l'accent :

A : les lettres ;

B : l'économie ;

C : les mathématiques et les sciences physiques ;

D : les mathématiques et les sciences naturelles ;

La 2nde LE (option Gestion Dactylo) peut aussi vous conduire dans les séries **G** (1-2-3).

L'enseignement technique assure la formation professionnelle. Les différentes formations existantes peuvent être différenciées en fonction de deux critères :

* les parts relatives d'enseignement théorique et d'enseignement pratique qu'elles comportent ;

* le secteur d'activité professionnelle auquel aboutissent les formations.

A partir de la seconde ST (scientifique option technologique), vous pouvez poursuivre vos études dans les séries suivantes, toujours en fonction de vos résultats scolaires en classe de troisième ou quatrième technique :

F1 : construction mécanique;

F2 : électronique;

F3 : électrotechnique;

F4 : génie-civil

E: mathématiques et technologie.

VOIES D'ORIENTATION APRES LA TROISIEME

ENSEIGNEMENT GENERAL	ENSEIGNEMENTS TECHNIQUE	ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	VIE ACTIVE
<p>En trois ans, préparation d'un Bac général :</p> <p>A : philosophie, lettres ;</p> <p>B : sciences économiques ;</p> <p>C : mathématiques, physique ;</p> <p>D : mathématiques, sciences naturelles.</p> <p>Après la terminale, poursuite des études :</p> <p>-dans les Universités du pays ;</p> <p>- dans les grandes écoles.</p> <p>A : journalisme, magistrature, administration, professorat.</p> <p>B :</p> <p>idem+commerce+économie.</p> <p>C : médecine, industrie, bâtiments travaux publics, enseignement.</p> <p>D : médecine, industrie, gestion, agriculture, enseignement.</p>	<p>En trois ans, préparation d'un Bac de technicien.</p> <p style="text-align: center;"><u>Economie</u></p> <p>G1 : techniques administratives ;</p> <p>G2 : techniques quantitatives de gestion ;</p> <p>G3 : techniques commerciales.</p> <p style="text-align: center;"><u>Industrie</u></p> <p>F1 : construction mécanique ;</p> <p>F2 : électronique ;</p> <p>F3 : électrotechnique ;</p> <p>F4 : génie-civil ;</p> <p>E : mathématiques et technique.</p> <p>En trois ans, préparation d'un brevet de technicien industriel, surtout à Port-Gentil avec la F2 et la section « technique industrielle » avec pour option :</p> <p>- froid et climatisation ;</p> <p>- mécanique d'entretien ;</p> <p>-moteurs marins.</p> <p>Le recrutement des techniciens se fait dans les secteurs privés (sociétés et grandes entreprises).</p>	<p>En deux ans, préparation d'un brevet d'études techniques.</p> <p style="text-align: center;"><u>Economie</u></p> <p>BET : comptable-mécanographe ;</p> <p>BET : sténodactylo-correspondancier ;</p> <p>BET : agent administratif.</p> <p>Ces BET mettent beaucoup d'accent sur le commerce.</p> <p style="text-align: center;"><u>Industrie</u></p> <p>BET : mécanique auto ;</p> <p>BET : électricité-bâtiment.</p> <p>Entrée dans une école professionnelle :</p> <p>ENCR ;</p> <p>ENEF ;</p> <p>EPCA ;</p> <p>ENSAS ;</p> <p>CFI.</p>	<p>Concours d'accès direct à la Fonction publique ou dans des entreprises industrielles et commerciales, dans les banques, etc. Les cours de perfectionnement peuvent avoir lieu à l'intérieur de ces unités.</p>

--	--	--	--

FICHE D'ORIENTATION EN 4^{ème}

Nom :

Prénoms :

Désire étudier le latin : oui non

Seconde langue vivante : (cochez la bonne réponse)

- Italien ;
- Espagnol ;
- Allemand ;
- Arabe.

Signature de l'élève : Signature des parents

Avis aux parents des élèves de 5^{ème}

Votre enfant, actuellement scolarisé en 5^{ème}, sera admis en classe de 4^{ème} si les résultats qu'il a obtenus cette année permettent au CONSEIL de CLASSE de se prononcer en ce sens. Dans cette hypothèse, vous voudriez bien compléter cette FICHE D'ORIENTATION qui devra être remise au PROFESSEUR PRINCIPAL avant le 15 avril, dernier délai.

J'attire votre attention sur les points suivants :

- l'Etude d'une seconde langue vivante est obligatoire en classe de 4^{ème} ;
- l'Etude du latin n'est pas obligatoire : c'est une possibilité proposée aux élèves ;
- les options retenues (choix de la seconde langue vivante, et, éventuellement, décision d'apprendre le latin) ne pourront en aucun cas être modifiée en cours d'année scolaire.

Le censeur du premier cycle.

AVIS AUX PARENTS DES ELEVES DE 3^{ème}

Au terme du 1^{er} cycle de l'enseignement général, trois possibilités s'offrent à un élève de troisième :

- 1). continuer des études longues préparant aux baccalauréats de culture générale (séries A, B, C, D) ;
- 2). continuer des études dans les écoles spécialisées telles l'Ecole nationale de commerce de Port-Gentil, l'Ecole nationale des cadres ruraux d'Oyem, etc. L'admission se fait généralement sur concours.
- 3). entrer directement dans la vie active, le niveau BEPC permettant de solliciter certains emplois.

Si l'élève est tenté par la première possibilité et si ses résultats le permettent, il convient alors de l'orienter soit en SECONDE LE (enseignements littéraires et initiation économique et sociale), soit en SECONDE S (enseignements scientifiques théoriques importants). Cette orientation sera prononcée par le Conseil de classe en fonction des vœux exprimés mais aussi des facultés et des résultats obtenus en troisième.

FICHE D'ORIENTATION EN SECONDE

3^{ième}

Nom (en lettres capitales).....

Prénoms.....

Né (e) le.....

Carrière envisagée.....

VŒUX DE L'ÉLÈVE POUR SON ORIENTATION

2nd cycle littéraire :

2nde LE avec trois langues

(Cycle devant déboucher sur le baccalauréat A.2)

1^{ère} langue vivante : anglais

2^{ème} langue vivante (commencée en 4^{ème})

3^{ème} langue obligatoire :

(rayer les mentions inutiles)

- espagnol ;

- allemand ;

- arabe ;

- latin (si commencé en 4^{ème}) ;

- autre (préciser).

2nd cycle littéraire et économique : cycle devant déboucher sur le baccalauréat A1 ou B

2nd LE avec deux langues

1^{ère} langue vivante : anglais

2^{ème} langue vivante (commencée en 4^{ème})

2nd cycle scientifique

2nd S cycle devant déboucher sur le baccalauréat C ou D

1^{ère} langue vivante : anglais

2^{ème} langue vivante (commencée en 4^{ème})

Encadrer très visiblement l'option préférée.

Fait à :

Le :

Signature de l'élève : Signature des parents :

AVIS DU PRECONSEIL DE CLASSE : 2nd