

L'amélioration des services
de l'éducation de base

La qualité de l'école
primaire en Guinée

Une étude de cas

Jean Yves Martin
Tà Ngoc Châu



**La qualité de l'école primaire
en Guinée : une étude de cas**

*Ce rapport, publié sous la direction de Gabriel Carron, IIPE,
fait partie de la recherche de l'Institut sur
« L'amélioration des services de l'éducation de base »*

La qualité de l'école primaire en Guinée

Une étude de cas

*Jean Yves Martin
Ta Ngoc Châu*

en coopération avec une équipe de recherche
du Ministère de l'Éducation de la Guinée

Paris 1993

Institut international de planification de l'éducation
(créé par l'UNESCO)

Les idées et les opinions exprimées dans ce rapport sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO ou de l'IIPE. Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IIPE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Cette étude a été financée grâce à une subvention du PNUD.

Le texte de ce document a été composé en utilisant les équipements informatiques de l'IIPE ; l'impression et le brochage ont été assurés par l'atelier d'impression de l'IIPE.

Institut international de planification de l'éducation
7-9 rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris

© UNESCO décembre 1993

IIPE/jv

Préface

Nous assistons aujourd'hui à une prise de conscience grandissante que des mesures uniformes et standardisées ne pourront pas résoudre les problèmes que posent l'expansion et l'amélioration des services d'éducation primaire. Les limites d'une simple expansion linéaire de l'école type d'hier sont manifestes. La capacité de cette école d'attirer et de retenir les enfants des zones défavorisées est insuffisante comme en témoignent les taux de fréquentation et de rétention scolaires très faibles dans ces mêmes zones.

Tout se passe comme s'il y avait deux étapes distinctes dans la généralisation de l'éducation de base. Lors de la première, on étend le réseau d'écoles primaires dans les zones où l'éducation correspond à un besoin directement ressenti par les populations, c'est-à-dire essentiellement dans les centres urbains et dans les régions économiquement développées. C'est l'étape relativement facile pendant laquelle le principal souci des autorités est de répondre le plus rapidement possible à une demande garantie. Cette étape est derrière nous dans la plupart des pays. Dans la deuxième, celle que nous vivons actuellement, il s'agit, une fois le gros de la demande satisfait, d'organiser des services d'éducation de base dans les zones qui, pour des raisons multiples, historiques, économiques et socio-culturelles sont restées à l'écart du développement éducatif. Le problème alors n'est plus simplement de mettre en place des écoles mais de développer une offre qui corresponde aux besoins et aux conditions de vie des groupes défavorisés, tout en stimulant en même temps la demande éducative de ces groupes. Ce qui complique singulièrement la tâche est que, entre-temps, les conditions d'enseignement se sont détériorées et les ressources financières sont devenues nettement plus limitées.

Les tâches de la planification sont ainsi devenues plus complexes puisqu'il faut, dans une période d'austérité, à la fois améliorer la qualité du service éducatif, se préoccuper de la demande et diversifier le service en fonction des besoins spécifiques de zones et de clientèles différentes.

Ces nouvelles exigences de la planification ne sont pas sans implications directes sur la manière d'étudier les réalités éducatives, de préparer les décisions et de contrôler leur mise en oeuvre. On ne peut plus se contenter d'analyser simplement des moyennes nationales, c'est-à-dire de rechercher ce qui est commun à l'ensemble des composantes de la société. Il faut au contraire s'attacher à mettre en évidence les différences et à comprendre les spécificités du fonctionnement des écoles dans leurs contextes locaux variés. Tout cela conduit à la nécessité de faire le diagnostic d'une manière différente et d'élaborer des propositions d'action diversifiées.

C'est pour répondre à cette nécessité que l'IPE, en coopération avec la Division des programmes globaux et interrégionaux du PNUD a lancé, en 1989, le projet de recherche interrégional sur l'amélioration des services d'éducation de base. La partie centrale de ce projet consiste dans la conception et la réalisation d'un nombre limité d'études de cas nationales sur les conditions d'enseignement-apprentissage dans les écoles primaires, sur l'interaction entre l'offre et la demande au niveau local, et sur les résultats produits par les écoles en termes d'acquisition par les élèves des compétences de base.

Le choix des pays a été fait d'une manière pragmatique en visant la diversité géographique et en tenant compte de l'intérêt officiel pour le développement de l'éducation de base. C'est ainsi que quatre études ont pu être menées à bien : une dans la région d'Afrique, la Guinée ; deux en Asie, en Inde (dans l'Etat de Madhya Pradesh) et en Chine (dans la province de Zhejiang) ; et une en Amérique latine, au Mexique (dans l'Etat de Puebla).

Dans chacun de ces pays, des équipes de recherche nationales ont été constituées ayant la responsabilité d'adapter le projet général aux spécificités du contexte national, de choisir les cinq ou six zones contrastées pour la recherche, de développer les instruments de collecte de données, de collecter et d'analyser les données et de préparer le rapport de recherche final.

Pendant la mise en oeuvre du projet, des ateliers ont été organisés avec les équipes nationales aux différents moments critiques du processus de la recherche. Une fois les premiers rapports provisoires terminés, des séminaires nationaux ont eu lieu dans les pays participants, pendant lesquels des chercheurs et des décideurs de haut niveau ont discuté des

implications des résultats de la recherche pour la prise de décision et la planification.

Les résultats de recherche obtenus dans les différents pays ont fait l'objet d'un rapport de synthèse qui sera publié prochainement. Par ailleurs, l'expérience accumulée au cours de cette première phase du projet servira de base pour lancer dans un deuxième temps et à partir de 1993, un effort de formation majeur en vue de renforcer les capacités d'analyse et de préparation des décisions dans le secteur de l'éducation.

Le présent rapport présente les résultats de l'étude de cas réalisée en Guinée.

Jacques Hallak
Directeur, IPE

Remerciements

Cette étude porte sur la qualité de l'école primaire en Guinée s'est déroulée sur le terrain de juin 1989 à juin 1990 et n'a pu être menée à son terme que grâce à la coopération fructueuse et sans réserve d'une équipe de recherche du Ministère de l'Education, dont la composition était la suivante :

Direction de la statistique et de la planification de l'éducation

Souleymane Camara, coordonnateur national

Ansoumane Doukouré

Sékou Fernandez

Namoudou Keita

Marguerite Sagno

Direction nationale de l'enseignement élémentaire

Abraham Camara

Ibrahima Sory Noura Camara

Fodé Bangaly Keita

Institut national de pédagogie

Mouctar Barry ; Mamadou Aliou Sow

Direction préfectorale de l'éducation de Conakry 1

Mamadou Diao Bah ; Almamy Conté

Direction préfectorale de l'éducation de Kankan

Amara Condé ; Alpha Baro Kourouma

Direction préfectorale de l'éducation de Kindia

Maadjou Bah ; Ousmane Négué Sow

Direction préfectorale de l'éducation de Labé

Mamadou Cellou Diallo ; Gnan Missan Mamy

Remerciements

Direction préfectorale de l'éducation de Nzérékoré
Pépé Foromo ; René Tea

Les instruments d'évaluation pédagogiques ont été conçus par une Commission nationale composée de :

Abraham Camara
Ibrahima Sory Nora Camara
Mohamed Ali Camara
Souleymane Camara
Alama Condé
Alpha Mamadou Diallo
Mariama Diallo Barry
Abdoulaye Kourouma
Saidou Souaré
Mamadou Aliou Sow

avec la coopération de deux experts du Ministère de l'Education nationale français :

Jean Vogler ; Agnès Desclaux

Nous tenons à remercier toutes les personnes mentionnées ci-dessus pour leur contribution essentielle à la réalisation de cette recherche et exprimons également toute notre gratitude à la Division des programmes globaux et interrégionaux du PNUD pour l'aide financière et intellectuelle qu'elle a apporté à la conception et à la mise en oeuvre du projet.

Enfin, nous sommes particulièrement reconnaissants au Ministère de l'Enseignement pré-universitaire de la Guinée pour le soutien constant qu'il a donné à l'équipe de recherche et pour la prise en charge de l'ensemble des dépenses d'enquête sur le terrain.

Table des matières

Préface	v
Remerciements	ix
Chapitre I Présentation de la recherche	1
1. Les objectifs de la recherche	3
2. La méthode utilisée	4
3. Les échantillons retenus	6
4. La préparation des instruments de recherche	13
5. La collecte des données	18
Chapitre II Le profil des six zones	23
1. Informations générales sur la Guinée	24
2. Les caractéristiques des zones	27
3. Profil synthétique des six zones	47
4. Conclusions sur les profils de zone	54
Chapitre III L'évolution de la scolarisation dans les zones enquêtées	56
1. Evolution de la scolarisation primaire	56
2. Chronologie des créations d'écoles et évolution du rythme des recrutements	63
3. Les flux	67
4. Conclusions sur l'évolution de la scolarisation	70
Chapitre IV Les conditions d'enseignement	72
1. La taille des écoles	72
2. Les bâtiments	75
3. Equipements et services généraux	80
4. Equipements pédagogiques de base	82
5. Les activités hors programme	89
6. L'encadrement pédagogique	94
7. Conclusions sur les conditions d'enseignement	99

Table des matières

Chapitre V	Le corps enseignant	102
1.	Caractéristiques personnelles des enseignants	103
2.	La formation et la qualification	114
3.	Carrière professionnelle	120
4.	Les conditions matérielles de vie	132
5.	Le moral des maîtres	145
6.	La vision des parents sur les maîtres	152
7.	Conclusions sur le corps enseignant	155
Chapitre VI	Les parents, leurs attitudes et leurs attentes	157
1.	Attitudes des parents vis-à-vis de l'école	159
2.	Comparaison du cadre familial des enfants qui fréquentent l'école et de ceux qui ont abandonné	163
3.	Les aspirations des parents pour leurs enfants	169
4.	Le choix des parents sur la scolarisation de leurs enfants	177
5.	Conclusions	183
Chapitre VII	Le fonctionnement de l'école	185
1.	Style d'enseignement	185
2.	L'utilisation du temps	193
3.	Le soutien professionnel	196
4.	Relations avec la communauté et les parents	206
5.	Conclusions sur le fonctionnement de l'école	213
Chapitre VIII	Les acquis des élèves	215
1.	L'élaboration des épreuves d'évaluation	215
2.	La variation entre les zones	217
3.	Variation entre les écoles	225
4.	Variation entre élèves	227
5.	Conclusions sur les acquis des élèves	240
Conclusions générales		242
Annexe 1		253
Références		293

Liste des sigles

DPE	Direction préfectorale de l'éducation
DPE	Directeur préfectoral de l'éducation
DPEE	Directeur pédagogique de l'enseignement élémentaire
DPSP	Directeur pédagogique de la sous-préfecture
DSPE	Direction de la statistique et de la planification de l'éducation
ENI	Ecole normale d'instituteurs
ENP	Ecole normale primaire
FMI	Fonds monétaire international
IPE	Institut international de planification de l'éducation
IO	Instituteur ordinaire
MST	Maladie sexuellement transmissible
OBK	Office des bauxites de Kindia
OMS	Organisation mondiale de la santé
PASE	Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation
PEV	Programme élargi de vaccination
PIB	Produit intérieur brut

Liste des sigles

PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
SSP	Soins de santé primaire
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance

Chapitre I

Présentation de la recherche

Au vu des dégradations observées dans de nombreux pays en voie de développement, la communauté internationale porte, à l'heure actuelle, une attention de plus en plus vive à la qualité et à l'expansion de l'enseignement élémentaire. On suppose en effet que celui-ci, ainsi que les programmes d'alphabétisation des adultes, continueront dans un avenir prévisible à être les instruments les plus efficaces pour l'acquisition des connaissances de l'éducation de base. Or, l'état actuel des dégradations de ces instruments se présente comme une véritable menace. En effet, il est maintenant évident qu'une expansion simplement linéaire des programmes de l'enseignement traditionnel sera insuffisante pour réaliser l'objectif de « l'éducation pour tous ». En cas de persistance des tendances actuelles, l'UNESCO estime que le problème de l'analphabétisme ne sera pas résolu avant la seconde moitié du XXI^e siècle. De plus, ce raisonnement peu optimiste sur l'expansion de l'enseignement de base s'appuie sur des indicateurs dont on ne connaît pas suffisamment le sens : que signifie un taux de scolarisation en résultats d'alphabétisation réelle ? Que signifie le critère classique d'un nombre déterminé d'années consacrées à l'enseignement dans l'évaluation de la diffusion des connaissances de base ? Quelle est la qualité objective des connaissances acquises ?

Dans la perspective de freiner et d'inverser la tendance à la dégradation, la recherche internationale s'oriente de plus en plus vers deux questions majeures. La première est celle de la *qualité* de l'enseignement. Les conditions minima de l'offre d'une instruction effective (évaluée par les résultats des élèves) sont-elles remplies, en particulier dans les zones défavorisées des pays à faible revenu de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie méridionale ? Dispose-t-on des matériels indispensables à l'enseignement et à l'acquisition des connaissances ? Les enseignants sont-ils assez nombreux, assez formés et exercent-ils leur métier dans de bonnes conditions matérielles et morales ? Leur statut dans la société est-il à la mesure de ce que l'on attend d'eux ?

La seconde question est celle de la *demande* d'éducation. L'intensité de cette demande dépend de l'environnement social et économique dans lequel les familles sont appelées à vivre, et cet environnement est multiple et divers. Dans les zones déshéritées, la création d'écoles ne garantit pas automatiquement l'assistance des enfants de sorte que l'expansion de l'éducation doit prendre en compte à la fois le manque d'écoles dûment organisées et le faible taux de participation des élèves. L'analyse de cette demande, donc celle de toutes les composantes du rapport école-société, au niveau national et au niveau local, s'impose de plus en plus. Il a été constaté en effet un fléchissement du nombre total des inscriptions dans certains de ces pays qui, pourtant, étaient encore loin d'avoir réalisé la généralisation de l'enseignement primaire. C'est le cas par exemple du Nigéria, de la Tanzanie et de la Guinée¹.

Dans ce dernier pays, les autorités partagent les préoccupations de la communauté internationale pour ce qui concerne plus particulièrement leur système d'enseignement, et sont partie prenante dans des recherches et des interventions portant sur la qualité de l'enseignement et l'évolution de la demande scolaire. En effet, dans le but de freiner la dégradation de leur enseignement et de le revitaliser, elles ont adopté en 1988 un Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation (PASE) et en ont traduit les principes dans une Déclaration de politique éducative. Celle-ci donne la priorité à l'enseignement primaire avec des objectifs d'expansion (taux d'admission de 70 % en première année du primaire) et de renforcement de la qualité (avec un effort particulier sur les personnels enseignants, les redoublements, les moyens pédagogiques et les infrastructures scolaires). Il est vrai que le bilan réalisé dans le cadre des travaux préparatoires du PASE poussait à réagir. Ces travaux avaient ainsi montré notamment pour l'enseignement primaire :

- une baisse continue des effectifs scolaires depuis 1985/1986 ;
- un très faible taux de scolarisation brut qui se situe à 28 % et un taux d'admission en première année de 35 % en 1987/1988 ;

1. Sixième Conférence des Ministres de l'Éducation et des ministres chargés de la planification économique des États membres d'Afrique, organisée par l'UNESCO avec la coopération de la CEA et de l'OUA, Dakar, 8-11 juillet 1991, Document d'analyse statistique.

- des taux de déperdition très élevés ; un taux de redoublement moyen de 25 % dans les premières années d'étude, proche de 40 % en fin de cycle et un taux d'abandon moyen de 14 % en 1987/1988 ;
- des disparités entre les zones urbaines (taux moyen de scolarisation 54 %) et les zones rurales (taux moyen de scolarisation 17 %) ;
- une dégradation de la qualité de l'enseignement constaté par le faible pourcentage de maîtres qualifiés (40 % d'instituteurs ordinaires – IO) et par un test d'évaluation des connaissances sur un échantillon qui a révélé de grandes insuffisances de formation de base même chez les instituteurs ordinaires ;
- des conditions d'enseignement très précaires : locaux vétustes, écoles sans sanitaires, classes sans mobilier, absence de matériels pédagogiques aussi bien collectifs qu'individuels ;
- enfin des salaires du personnel enseignant qui n'autorisent aucune motivation pour un métier qui n'a plus de considération sociale mais qui reste très contraignant.

Pour enrichir le diagnostic et affiner la politique mise en oeuvre, il était important d'en savoir plus sur les conditions concrètes de fonctionnement des écoles primaires et les acquisitions des élèves dans différentes situations locales illustratives de l'ensemble du contexte guinéen.

1. Les objectifs de la recherche

Les grandes questions liées à la situation internationale de l'enseignement élémentaire se traduisent, au niveau de la Guinée, par deux interrogations principales. La première touche au mouvement de déscolarisation relative dans un système qui n'a pas encore, loin s'en faut, atteint toute la population scolarisable. Elle concerne donc un mouvement qui se situe en toute hypothèse dans le court et moyen terme, sans préjuger de la nature du mouvement à long terme caractérisé par une expansion restreinte – comparativement à d'autres pays de l'Afrique subsaharienne – ni des liens entre les deux mouvements. La seconde interrogation concerne la qualité et l'efficacité objectives mesurées d'une autre façon que par des indicateurs classiques de scolarisation et de

rendement en termes de flux d'entrées-sorties, d'un système dont précisément l'expansion est restreinte.

Face à ces interrogations, ce projet de recherche s'est efforcé d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- quelles sont les conditions réelles de l'enseignement et de l'apprentissage dans différents contextes locaux de développement contrasté de la Guinée et comment peut-on expliquer les différences, en mettant l'accent sur l'analyse du facteur enseignant, jugé le plus critique dans la détermination de la qualité de l'enseignement de base imparti par l'institution scolaire ?
- quels sont les principaux facteurs ayant une incidence sur les variations locales de la demande scolaire, sur la faible fréquentation scolaire et sur les taux élevés d'abandon des études, notamment parmi les groupes les plus défavorisés de la société ?
- dans quelle mesure l'enseignement primaire offre-t-il aux élèves la maîtrise des compétences de base, c'est-à-dire savoir lire, écrire et calculer et posséder un ensemble de connaissances et d'aptitudes fonctionnelles associées et comment ces résultats peuvent-ils varier d'un contexte local à un autre ?
- enfin, quels sont les facteurs essentiels pouvant expliquer les degrés différents d'acquisition des connaissances et des aptitudes de l'enseignement de base ?

2. La méthode utilisée

Du point de vue méthodologique, ce projet de recherche se fonde sur l'hypothèse qu'une meilleure compréhension des problèmes réels inhérents au fonctionnement de l'institution éducative réside dans l'analyse de cette dernière dans son contexte local. On s'est donc proposé d'entreprendre sur une micro-échelle une analyse approfondie de l'environnement de l'école pour pouvoir interpréter les différences de résultats et les interactions entre les variables, en tenant compte du contexte économique et social dans lequel l'école s'insère.

Sur la base de cette hypothèse, la démarche méthodologique adoptée a été la suivante :

1ère étape : sélection des zones d'enquête

Cette sélection a porté sur six zones représentant des contextes socio-économiques et scolaires très contrastés situées sur un *continuum* allant d'une zone urbaine privilégiée à une zone rurale reculée. Ce choix raisonné des zones et de toutes les écoles qui y sont implantées ne prétend pas à une représentativité nationale mais il doit permettre une analyse des variations observées dans le fonctionnement et le résultat des écoles situées dans des environnements de développement différents.

2ème étape : préparation des profils de zone

Pour chacune de ces zones, nous avons préparé un profil global incluant les principales variables d'ordre démographique, économique, socio-culturel et éducatif. Ce profil, par son analyse de la communauté résidente, de sa structure sociale, de ses caractéristiques religieuses et linguistiques, des principales activités économiques, des possibilités d'emploi, de la situation en matière de santé et de nutrition, et du développement du système éducatif doit permettre de mieux comprendre le fonctionnement des écoles et les résultats qu'elles obtiennent.

3ème étape : analyse du fonctionnement des écoles et de leurs résultats

Dans chacune de ces zones, nous avons effectué une analyse approfondie du fonctionnement des écoles en tenant compte des conditions matérielles qui y prévalent et des différents acteurs qui y participent : les élèves et leurs parents, les enseignants, les chefs d'établissement et les responsables locaux.

Nous nous sommes efforcés aussi de mesurer quels sont les acquis des élèves, c'est-à-dire essentiellement le degré de leur maîtrise des compétences de base dans le domaine de la communication et du calcul. Cela nous a permis de mettre en évidence la variation considérable des résultats et d'identifier les principaux facteurs qui peuvent influencer sur ces derniers.

4ème étape : analyse comparée des différentes zones

Cette analyse comparée des résultats obtenus dans les six zones doit permettre de mieux comprendre les différences observées dans le fonctionnement et le rendement des écoles primaires par l'association de ces différences à la situation prévalant dans ces zones.

3. Les échantillons retenus

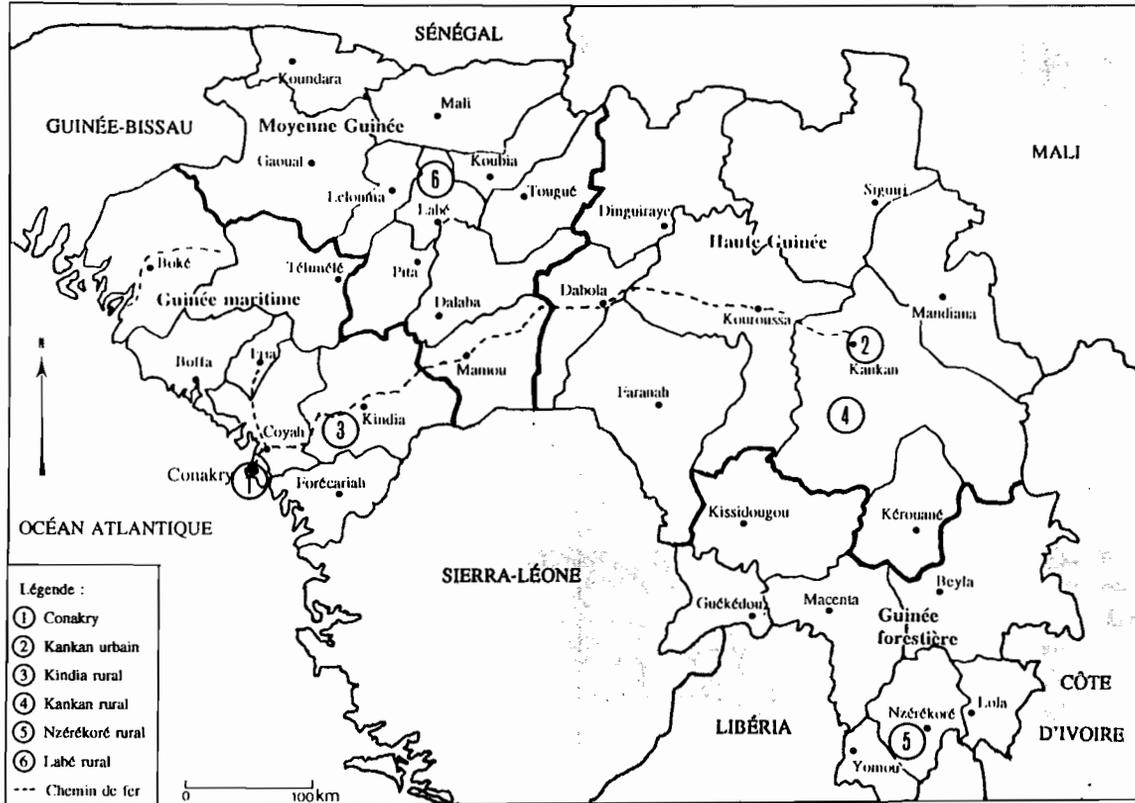
La nature des objectifs assignés à cette recherche et l'application de la démarche d'investigation adoptée ont impliqué un mode particulier de choix des différents échantillons correspondant aux différentes catégories de lieux et d'acteurs du fonctionnement de l'institution scolaire : les zones d'enquête, les écoles, les élèves, les enseignants et les parents d'élèves. Le choix de ces échantillons s'est fait de la manière suivante.

Le choix des zones d'enquête

Le choix de ces zones devait répondre à trois critères. Le premier est celui de leur répartition sur une échelle de contrastes des contextes socio-économiques et des degrés de scolarisation, ces derniers étant les indicateurs les plus facilement utilisables pour construire une échelle, afin que les zones retenues correspondent à des situations illustratives du contexte de la Guinée. Cette première contrainte devait donc aboutir à une sélection de zones représentant dans l'espace guinéen la distribution des inégalités du rapport urbain-rural et des disparités de pénétration de l'école primaire.

Le second est une demande des autorités guinéennes. Elles souhaitent que dans les zones choisies, les quatre régions naturelles soient représentées, afin que les éléments qui permettront de définir une stratégie nationale soient issus d'une analyse ayant porté sur l'ensemble du pays (voir *Carte de la Guinée*).

Carte de la Guinée



Localisation des six zones d'enquête

Le troisième est d'ordre statistique. Les zones choisies devaient avoir un nombre suffisant d'écoles, d'une part, et, d'autre part, il fallait dans chaque zone – au moment de la sélection – au minimum 100 élèves en 3ème année et 100 élèves en 5ème année (qui passeraient donc en 4ème et 6ème années à la rentrée suivante qui correspondra au lancement de l'enquête), afin de réunir un effectif suffisant pour l'administration des instruments d'évaluation pédagogiques (lecture, écriture, calcul).

L'unité territoriale de base qui a été choisie au niveau de chaque zone pour cette recherche est la sous-préfecture. Celle-ci vient au troisième rang dans le découpage administratif de la Guinée, après la région et la préfecture, la sous-préfecture se subdivisant elle-même en districts, l'unité la plus petite. Outre les huit régions administratives (appelées académies pour le secteur de l'éducation), il y a ainsi 36 préfectures et 184 sous-préfectures. L'application du troisième critère (10 écoles par zone et deux fois 100 élèves) a fait que dans quatre zones sur six, il a été nécessaire de retenir plus d'une sous-préfecture pour satisfaire à ces contraintes. Dans les zones peu scolarisées et rurales c'est le nombre d'élèves qui était insuffisant, et il a donc fallu, en élargissant le choix à des sous-préfectures contiguës, multiplier le nombre d'écoles. A l'inverse, dans une zone bien scolarisée (et urbaine), c'est, du fait de la taille importante des établissements, le nombre insuffisant d'écoles qui a conduit à sélectionner un nombre plus important de sous-préfectures.

La combinaison de ces trois critères aboutit au choix de six zones. Voir *Tableau 1.1*.

Nous avons ainsi deux zones urbaines et quatre zones rurales, les six zones étant hiérarchisées en fonction du taux de scolarisation primaire. Chacune des régions naturelles est représentée dans cet échantillon, deux d'entre elles, la Guinée maritime, (Conakry et Kindia correspondant à deux académies différentes) et la Haute Guinée (Kankan urbain et Kankan rural) étant représentées par une zone rurale et une zone urbaine. On remarquera que l'échelle des taux de scolarisation des zones va de 10 à 76 %, avec la médiane pour Kindia à 28 %, correspondant au taux national de scolarisation. On remarquera également que le taux de scolarisation de chacune des zones de l'échantillon est proche du taux moyen de l'Académie à laquelle elle appartient, avec une nuance pour les zones Kankan urbain et Kankan rural, pour lesquelles la correspondance se situe au niveau de la partie urbaine et de la partie rurale de la Préfecture de Kankan. Au total les six zones de l'échantillon non

seulement traduisent un certain état de la distribution urbaine-rurale de la Guinée mais représentent également un éventail des situations de disparités dans le développement de l'enseignement primaire.

Tableau 1.1 Caractéristiques des zones sélectionnées

Zones	Régions	Situation	Nombre de Sous-préf.	Taux de scolarisation	
				de la Zone (87-88)	Académie (87-88)
Kankan urbain	Haute Guinée	Urbain	1	76	74 ¹
Conakry	Guinée maritime	Urbain	3	55	59
Nzérékoré	Guinée forestière	Rural	1	42	40 ²
Kindia	Guinée maritime	Rural	2	28	27
Labé	Moyenne Guinée	Rural	3	18	17
Kankan rural	Haute Guinée	Rural	5	10	10 ¹

¹ Il s'agit ici respectivement du taux de la partie urbaine et du taux de la partie rurale de la préfecture de Kankan dont le taux moyen est de 26,50 %. Le taux de l'académie est de 19,50 %.

² Hormis la préfecture de Beyla.

Le choix des écoles

Comme nous l'avons indiqué plus haut, le choix des écoles devait satisfaire à une double contrainte. D'une part, il fallait obtenir un minimum de 10 écoles par zone et le nombre minimum de 100 élèves de 3ème et de 5ème années. D'autre part, pour se prémunir de biais éventuels, il fallait prendre toutes les écoles d'autant de sous-préfectures incluses dans la zone correspondante. Toutefois, le critère du nombre d'écoles a été assoupli pour les deux zones urbaines, étant donné la taille importante des établissements scolaires.

L'échantillon des écoles se présente en définitive de la manière suivante.

Tableau 1.2 Nombre d'écoles des différentes zones d'enquête

Zones	<i>Kankan urbain</i>	<i>Conakry</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Labé rural</i>	<i>Kankan rural</i>	Total
Nbre d'écoles	8	7	12	12	15	21	75

Le choix des élèves

L'un des objectifs principaux de cette enquête est d'évaluer les résultats obtenus par les écoles en termes d'acquisitions en lecture, écriture et calcul par les élèves de classes déterminées. Pour avoir une base statistique suffisante, un minimum de 100 élèves pour chacune des classes de 4ème et de 6ème années dans les écoles de chacune des zones était préconisé. Le principe de la détermination des zones fonctionnant sur un nombre indivisible de sous-préfectures regroupant un minimum d'écoles, le dénombrement des élèves s'est donc fait par addition des effectifs présents dans la zone, tels qu'ils étaient relevés dans les statistiques des Directions préfectorales de l'éducation (DPE). Ce travail a été effectué au cours de l'année scolaire précédant l'enquête, au titre du repérage des zones, pour les élèves de 3ème et 5ème années. Il a été répété dans chaque zone sur les effectifs de la rentrée scolaire suivante, et cette fois pour les 4ème et 6ème années. Ce dénombrement d'avant-enquête a donné les chiffres théoriques suivants.

Tableau 1.3 Effectifs des classes de 4ème et 6ème années dans les zones d'enquête

	<i>Kankan urbain</i>	<i>Conakry</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Labé rural</i>	<i>Kankan rural</i>	Total
4ème	665	1620	154	113	104	112	2768
6ème	447	1158	158	140	192	209	2304
Total	1112	2778	312	253	296	321	5072

Pour ramener les effectifs des zones urbaines à une taille raisonnable, il a été convenu d'effectuer un sondage au hasard avec comme objectif d'avoir 25 élèves de 4^{ème} et 25 élèves de 6^{ème} pour chacune des écoles des zones de Kankan urbain et Conakry. Ce sondage devait donc établir les effectifs théoriques de l'échantillon de chacune des classes de Kankan urbain à 200 et celles de Conakry à 175. Cette correction des effectifs par tirage au sort a été effectuée le premier jour du passage d'enquête sur la base des listes nominatives de chacune des classes.

L'échantillon des élèves auxquels ont été administrés les questionnaires d'évaluation des acquisitions se trouve en définitive être le suivant.

Tableau 1.4 Echantillon d'élèves des différentes zones

	<i>Kankan urbain</i>	<i>Conakry</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Labé rural</i>	<i>Kankan rural</i>	Total
4 ^{ème}	197	186	139	106	103	104	835
6 ^{ème}	215	176	135	140	187	129	982
Total	412	362	274	246	290	233	1817

Le choix des enseignants

Là encore, les objectifs de l'enquête impliquaient de faire correspondre, dans chaque zone, les écoles, les élèves et les enseignants. Le point focal de l'enquête étant le fonctionnement de l'institution scolaire, il importait donc que tous les enseignants de chacune des zones fussent pris en compte.

Comme pour les effectifs d'élèves, les effectifs des enseignants des zones urbaines sont plus élevés que ceux des zones rurales. Il a donc été convenu de procéder à un sondage. La procédure suivante a été utilisée : dans chacune des deux zones, tous les enseignants de 4^{ème} et 6^{ème} années étaient conservés, afin de pouvoir faire le lien éventuel avec les résultats des élèves des mêmes classes, soit 19 pour Kankan urbain et 41 pour Conakry, et l'on y ajoutait un effectif tiré au hasard dans les autres classes, de 11 pour Kankan urbain et de 19 pour Conakry, pour aboutir à un échantillon respectif de 30 et 60.

En définitive, l'enquête auprès des enseignants a porté sur les effectifs suivants.

Tableau 1.5 Nombre d'enseignants enquêtés dans les différentes zones

	<i>Kankan urbain</i>	<i>Conakry</i>	<i>Nzéré- koré</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Labé rural</i>	<i>Kankan rural</i>	Total
Nombre d'enseig.	30	60	30	25	39	38	222

Le choix des parents d'élèves

L'un des volets de l'analyse en profondeur de l'environnement de l'école devait concerner l'attitude générale des parents vis-à-vis de l'école et de la scolarisation. Dans cette perspective, une enquête a été organisée auprès d'un échantillon de parents d'élèves. Cet échantillon, pour couvrir un éventail assez large de contextes familiaux et de comportements vis-à-vis de l'école, devait pour moitié être composé de parents d'enfants scolarisés au moment de l'enquête, et faisant eux-mêmes partie de l'échantillon d'élèves. Plutôt que des parents d'élèves de 6ème année, dont l'expérience d'une scolarisation déjà longue de leur enfant manifestait une motivation au demeurant assez peu répandue dans le paysage guinéen, il a semblé plus pertinent de choisir des parents d'élèves de 4ème année. L'autre moitié de l'échantillon devait être composée de parents dont l'un des enfants avait abandonné l'année précédente en principe en 3ème et, en cas de nombre insuffisant en 2ème ou 1ère années (en commençant par la 3ème année pour essayer de retrouver un maximum de parents dont les enfants auraient pu être également en 4ème année).

Dans chacune des écoles comprenant une 4ème année, 8 élèves ont été tirés au hasard, 4 sur la liste des élèves de 4ème année déjà inclus dans l'échantillon, et 4 autres dont les abandons l'année précédente en 3ème, et éventuellement en 2ème ou 1ère années étaient repérables sur les registres de l'école. Ces 8 élèves devaient donc conduire aux 8 familles auprès desquelles allait se faire l'enquête parents d'élèves. Pour 33 écoles, cela donnait donc un échantillon théorique de 264 parents

d'élèves, 132 dont les enfants font partie de l'échantillon des élèves de 4^{ème} année, et 132 dont les enfants ont abandonné auparavant.

En définitive, l'enquête sur le terrain a permis de rencontrer l'effectif suivant de parents.

Tableau 1.6 Nombre de familles enquêtées dans les différentes zones

	<i>Kankan urbain</i>	<i>Conakry</i>	<i>Nzéré- koré</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Labé rural</i>	<i>Kankan rural</i>	Total
Parents d'élèves							
Scolarisés en 4 ^{ème}	32	27	20	16	17	20	132
Ayant abandonné	28	13	18	16	12	12	99
Total	60	40	38	32	29	32	231

4. La préparation des instruments de recherche

La mise en oeuvre de la recherche a nécessité l'élaboration de différents questionnaires ou instruments d'enquête, de manière à pouvoir collecter des données sur le fonctionnement de l'école, ses résultats et son milieu d'insertion. Ces instruments ont été construits, expérimentés et finalisés au cours de différents ateliers de recherches qui se sont tenus à Conakry en 1989 et 1990. Ces ateliers ont rassemblé les membres de l'équipe nationale de recherche (cadres du Ministère de l'Education nationale et responsables pédagogiques des différentes zones), lesquels devaient également effectuer l'enquête sur le terrain. Outre la mise au point des différents instruments, ces ateliers avaient aussi pour objet de donner aux participants une formation pratique à l'utilisation de techniques de recherche en sciences sociales pour leurs besoins propres.

Six instruments ont ainsi été élaborés : la grille d'analyse de zone, le questionnaire écoles, le questionnaire élèves, le questionnaire enseignants, le questionnaire parents d'élèves et enfin les instruments

d'évaluation pédagogique. Une copie de chacun d'eux est disponible à l'Institut sur demande.

La grille d'analyse de zone

La détermination des caractéristiques générales de la zone devait permettre de compléter l'examen de l'environnement scolaire. Une grille d'analyse a donc été préparée à cet effet ; elle comporte deux grandes rubriques, d'une part, les caractéristiques générales de développement (caractéristiques géographiques, démographiques, conditions de vie, caractéristiques économiques, sociales, culturelles et politiques), d'autre part, les caractéristiques scolaires, complétées par une approche de la perception de l'école par les différents acteurs de la communauté. Cette analyse des zones devait se faire tout au long de l'année scolaire, avec la participation directe des responsables pédagogiques locaux, membres de l'équipe nationale de recherche.

Le questionnaire écoles

L'objet central de cette étude est l'analyse du fonctionnement et des résultats de l'enseignement primaire en Guinée. Il importait donc, dans le cadre de chaque zone, de rassembler des données permettant d'effectuer une analyse détaillée du fonctionnement des écoles d'après les conditions d'enseignement et d'apprentissage, les ressources pédagogiques et matérielles, et l'efficacité interne.

L'atelier organisé à Conakry du 30 octobre au 11 novembre 1989 a été le cadre de l'élaboration de ce questionnaire. Une première version a été expérimentée auprès de 22 écoles de la région de Conakry (un secteur urbain, un secteur semi-urbain et un secteur rural) puis analysée secteur par secteur et amendée pour en faire la version finale.

Cette version finale comporte 31 questions réparties en 9 rubriques qui couvrent les informations générales sur l'école, les effectifs et leurs mouvements, l'organisation pédagogique, le personnel de l'école, les locaux scolaires, les équipements variés, les activités hors-programme, le financement de l'école et enfin les principales informations historiques.

Le questionnaire élèves

Pour mieux situer les résultats des élèves en termes d'acquisition des compétences de base, il fallait pouvoir établir un lien entre ces élèves et leur contexte personnel en dehors de l'école, autrement dit mesurer le degré de soutien physique, culturel et intellectuel dont ces élèves bénéficient dans leur environnement familial. Un questionnaire élèves a été établi à cet effet lors de l'atelier de début novembre 1989 à Conakry. Il a été expérimenté dans les mêmes 22 écoles que le questionnaire écoles, et auprès de 227 élèves, 113 de 4^{ème} année et 114 de 6^{ème} année. Après cette expérimentation, qui a permis en particulier d'identifier les difficultés de compréhension des questions, la longueur et les conditions les plus favorables de passation, le questionnaire a été analysé secteur par secteur et amendé pour aboutir à la version finale.

Cette version finale comporte 35 questions fermées qui permettent de rassembler des informations sur l'élève lui-même, son itinéraire scolaire simplifié, les caractéristiques socio-professionnelles et éducatives de ses parents, leur connaissance de la langue française, l'état de la maison familiale, les langues parlées habituellement, la lecture du français, la nourriture, les caractéristiques physiques et temporelles des aller-retours école-maison, l'existence de la radio et de la télévision, le soutien pour le travail scolaire, l'aide aux parents, les dépenses scolaires et enfin les caractéristiques d'âge et de scolarité de la fratrie.

À la différence des épreuves d'évaluation, qui ne doivent faire l'objet d'aucune assistance, le remplissage du questionnaire élèves doit bénéficier d'un soutien maximal de la part des enquêteurs et de l'enseignant présents, afin de garantir la plus grande fiabilité des réponses.

Le questionnaire enseignants

L'importance particulière accordée à l'encadrement pédagogique quant à ses effets sur le fonctionnement de l'école et ses résultats, c'est-à-dire la détermination de la qualité de l'enseignement de base imparti, conduisait à une exploration approfondie de l'univers des enseignants guinéens. À la différence des élèves, qui n'entrent dans le système scolaire que pour un passage, les enseignants y entrent pour y rester souvent pendant toute une vie professionnelle. Ils sont au cœur de la permanence du système, les tenants de sa qualité et ils rassemblent dans

leur personne et leur activité professionnelle les conditions de la pertinence et du caractère durable des apprentissages effectués par les élèves.

Pour mener cette exploration, un important questionnaire a été élaboré. Il a été expérimenté dans les mêmes conditions que les questionnaires écoles et élèves lors de l'atelier de Conakry de novembre 1989, et auprès d'un groupe témoin de 30 enseignants.

La version finale compte 113 questions réparties en 10 rubriques qui mettent l'accent sur les caractéristiques personnelles et familiales de l'enseignant, sa formation générale et professionnelle, sa carrière, ses conditions de travail (conditions matérielles de vie, conditions d'exercice de la profession, degré de soutien professionnel), ses relations avec la communauté et avec les parents, son style d'enseignement, son utilisation du temps, son degré de satisfaction au travail et sa motivation, et enfin son opinion sur un certain nombre de questions liées à l'évolution de l'école.

Le questionnaire parents d'élèves

Pour analyser de la meilleure façon les relations entre le fonctionnement de l'école et son environnement, il fallait disposer d'une passerelle entre les deux. Celle-ci est évidemment constituée par les parents d'élèves. Ils ont, d'une part, et par définition, un lien direct avec l'école par l'intermédiaire de leurs enfants, et, d'autre part, ils font partie de l'univers socio-économique et culturel dans lequel l'école est appelée à fonctionner. Le faible taux de scolarisation montre que ces parents ne représentent pas tout cet univers mais ils peuvent contribuer à l'éclairer. Cet éclairage est l'objectif essentiel du questionnaire parents d'élèves qui a été élaboré.

C'est au cours d'un second atelier, organisé à Conakry du 1er au 15 avril 1990 avec l'équipe nationale de recherche, que ce questionnaire a été préparé. Il a été expérimenté auprès d'une quarantaine de parents répartis sur trois secteurs (urbain, semi-urbain, rural) de la région de Conakry, puis amendé et finalisé.

La version finale comporte 56 questions distribuées en 7 rubriques. Précédées d'une connexion avec l'élève, ces rubriques visent à rassembler des données sur les caractéristiques générales de la famille et de l'habitation, l'itinéraire de l'enfant qui fait l'objet de l'enquête, les

relations avec l'enseignant, les devoirs à la maison, l'opinion sur l'école et les maîtres et enfin les coûts de scolarisation et la contribution au fonctionnement de l'école.

Les instruments d'évaluation pédagogique

Pour qu'il soit possible d'analyser les résultats de l'enseignement primaire, c'est-à-dire le degré d'acquisition d'une alphabétisation élémentaire, des rudiments de calcul et d'autres compétences fonctionnelles par les élèves, il fallait disposer d'un instrument de mesure approprié. Ont ainsi été élaborés des instruments d'évaluation des acquis de base en lecture, écriture et calcul, adaptés aux élèves guinéens de 4^{ème} et 6^{ème} années de l'enseignement primaire.

A cet effet, le Ministère guinéen de l'Education nationale a constitué une commission composée de représentants de la Direction de la planification, de la Direction de l'enseignement élémentaire, de l'Institut pédagogique national, d'inspecteurs et de directeurs d'écoles, et qui s'est réunie à Conakry du 15 au 30 juillet 1989.

Cette commission, assistée de deux consultants de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), spécialistes de la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère français de l'Education nationale, a défini les objectifs et les modalités de l'évaluation, ainsi que les épreuves correspondantes. En français, elle a conçu dix épreuves de difficultés graduées permettant d'évaluer des compétences en compréhension orale, en lecture et en écriture. Dans le domaine du calcul, elle a construit quinze épreuves, de difficultés également graduées, relatives aux techniques opératoires, aux notions élémentaires de géométrie et à la résolution de problèmes.

La deuxième phase d'élaboration de ces instruments s'est déroulée du 25 octobre au 4 novembre 1989, à l'occasion d'un atelier (qui comportait une partie commune avec celui mentionné plus haut) qui avait un double objectif : expérimenter et finaliser les épreuves d'évaluation, former les enquêteurs de l'équipe nationale aux procédures de passation et de codage de ces épreuves.

Les épreuves ont ainsi été expérimentées auprès d'une centaine d'élèves de 4^{ème} année et d'une centaine d'élèves de 6^{ème} année, ces deux groupes appartenant pour partie à une zone urbaine (région de Conakry) et pour partie à une zone rurale (région de Kindia). Elles ont

été codées par les membres de l'équipe nationale, puis amendées en fonction des résultats et des observations effectuées lors de la passation.

Dans sa forme définitive le dispositif d'évaluation comporte neuf épreuves de français réparties en trois cahiers et treize épreuves de calcul réparties en deux cahiers, chacun des cahiers nécessitant une heure à une heure trente de passation. Afin de pouvoir établir des comparaisons fiables, les épreuves de 4^{ème} année et celles de 6^{ème} année sont rigoureusement identiques. Elles sont de difficultés graduées pour permettre de définir différents niveaux de compétences.

L'ordre de passation des cahiers est le suivant :

- première demi-journée : cahier 1 de français puis, après récréation, cahier 1 de calcul ;
- deuxième demi-journée : cahier 2 de français et cahier 2 de calcul ;
- troisième demi-journée : cahier 3 de français et renseignements du questionnaire élèves, présenté précédemment.

Enfin, il était prévu qu'il y ait deux passations de ces épreuves au cours de la même année scolaire, la première à la fin du mois de novembre 1989 et la seconde en mai-juin 1990. Comme ces deux passations portent sur deux groupes d'élèves, cela permet d'avoir quatre mesures de résultats réparties sur le cycle primaire : en fin de 3^{ème} (début de 4^{ème}), en fin de 4^{ème}, en fin de 5^{ème} (début de 6^{ème}) et en fin de 6^{ème} années.

Cet ensemble d'instruments et les procédures d'utilisation devaient permettre de consolider les trois dimensions essentielles de cette recherche : recherche « micro », recherche comparative et recherche longitudinale.

5. La collecte des données

La collecte des données s'est effectuée en trois étapes correspondant à une phase d'identification des zones suivie de deux passages d'enquête, l'ensemble étant réparti sur douze mois (juillet 1989 à juin 1990).

La phase d'identification

Le travail de cette phase a porté principalement sur l'identification des zones qui devaient servir de points d'enquête selon les principes mentionnés plus haut. Une présélection de ces zones avait été faite par la Direction de la planification sur la base des données rassemblées par ses services. Une petite équipe composée du Directeur de l'enseignement élémentaire, du coordonnateur national du projet et d'un consultant de l'IIPE s'est rendue sur le terrain début juillet 1989. Le travail sur le terrain a consisté à effectuer la confrontation entre les propositions et les données de la Direction de la statistique et de la planification de l'éducation (DSPE), et la réalité des faits au niveau des Académies (Inspections régionales de l'éducation), des Directions préfectorales de l'éducation (DPE) et des Directions pédagogiques des sous-préfectures (DPSP). Si les données de la DPSP se sont révélées très concordantes avec les données locales, il a néanmoins fallu infléchir des éléments de la présélection du fait en particulier des contraintes du nombre minimum d'élèves par classe. Les sous-préfectures et écoles appartenant aux zones retenues ont pu ainsi être reconnues et identifiées avec précision. Ce travail initial sur le terrain a également permis d'informer et de sensibiliser les autorités régionales et préfectorales au projet de recherche. Il a été de plus l'occasion de collaborer plus particulièrement dans chaque DPE avec les deux personnes qui seront impliquées dans l'enquête générale, le responsable pédagogique de l'enseignement élémentaire et le chargé des statistiques.

Outre l'identification des zones, cette phase a été l'occasion de la mise en place de la commission nationale chargée de concevoir les instruments d'évaluation pédagogique en lecture, écriture et calcul.

Le premier passage d'enquête (novembre-décembre 1989)

Comme nous l'avons indiqué, chaque passage d'enquête a été précédé d'un atelier destiné à préparer les instruments de recherche, et former les membres de l'équipe nationale aux techniques d'enquête et de codage des instruments. De plus, chaque passage a été effectué dans chacune des zones par quatre membres de l'équipe nationale, deux cadres du Ministère et les deux responsables pédagogiques locaux signalés plus haut, et selon un protocole strict, élaboré à la suite de l'expérimentation.

Le premier passage a été effectué simultanément dans cinq zones – la sixième, Kankan urbain, ayant été visitée après Kankan rural – de la fin novembre à la fin décembre 1989. Le lancement dans chacune des zones a été étalé sur une semaine pour permettre au coordonnateur national et au consultant d'y participer.

La première opération était une démarche auprès des autorités préfectorales. Ensuite, dans chacune des écoles, une rencontre était organisée avec le directeur, informé préalablement. Puis, avec la participation des enseignants, les listes nominatives des élèves de 4^{ème} et de 6^{ème} années étaient consignées avec un numéro d'identification pour chaque élève. Dans les zones urbaines cette consignation était précédée du tirage au hasard d'un nombre déterminé d'élèves sur les registres des classes, dans les zones rurales c'est la liste des élèves présents qui servait de référence. Aussitôt après, chaque nom d'élève, avec son numéro d'identification, était reporté sur les trois cahiers de français, les deux cahiers de calcul et le questionnaire élèves qui allaient être administrés. Une fois ces préalables respectés, l'administration des épreuves et des questionnaires pouvait se faire. Elle durait deux à trois jours. Le premier jour et la matinée du second étaient consacrés à la passation des épreuves d'acquisition, puis à l'administration du questionnaire élèves. L'après-midi du second jour était consacré à l'interview (après tirage au sort dans les zones urbaines) des enseignants et au remplissage, avec le directeur qui en avait eu connaissance la veille et avait pu rassembler l'information existante, du questionnaire écoles. Pour certaines écoles, le nombre plus élevé d'enseignants pouvait demander un troisième jour d'enquête.

Une fois le travail de collecte terminé dans une école, ce travail pouvant selon les cas se faire à deux ou à quatre, les enquêteurs se déplaçaient vers une autre école avec les moyens du bord et en fonction des facilités mises à leur disposition, certains ayant parfois dû se déplacer à pied sur de longues distances, ou en pirogue.

Ce premier passage d'enquête, qui se déroulait donc entièrement à l'intérieur des écoles, a été immédiatement suivi par le codage, effectué par les responsables pédagogiques locaux membres de l'équipe, des épreuves d'évaluation. Ces dernières, transportées ensuite à Conakry avec les autres questionnaires, ont fait l'objet d'une vérification systématique afin d'homogénéiser le codage et corriger les erreurs éventuelles.

Le deuxième passage d'enquête (mi-mai/mi-juin 1990)

Ce deuxième passage d'enquête s'est effectué de la même manière que le précédent, avec un atelier préalable pour la préparation des instruments de recherche spécifiques, le lancement étalé sur une semaine avec la participation du coordonnateur national et la vérification systématique du codage des épreuves d'évaluation pédagogique.

L'ensemble des opérations s'est déroulé de la mi-mai à la mi-juin 1990 avec les mêmes enquêteurs, dans les mêmes écoles et avec les mêmes élèves auxquels ont été administrés les mêmes épreuves. S'y sont ajoutées les enquêtes particulières auprès des parents d'élèves dont il n'a pas toujours été facile de retrouver la trace.

Le séminaire national de recherche (17-21 décembre 1990)

Sur la base de l'analyse de l'ensemble des données ainsi collectées, une version préliminaire de cette étude a été soumise à un séminaire national de recherche organisé à Conakry et auquel ont participé, en plus de l'équipe nationale chargée de ce projet, des hauts responsables politiques et administratifs du Ministère de l'Education ainsi que des représentants des agences d'aide. Les observations et les commentaires présentés lors de ce séminaire ont permis de compléter et d'affiner l'interprétation des résultats de l'analyse des différentes enquêtes en tenant compte des caractéristiques spécifiques de chacune des zones où se sont déroulés les travaux sur le terrain. Ces résultats peuvent maintenant être présentés sous les différentes rubriques suivantes :

- le profil économique, social et culturel des six zones illustratives de la variété des situations locales de l'ensemble guinéen (*Chapitre II*) ;
- l'évolution de la scolarisation dans ces zones (*Chapitre III*) ;
- la réalité de l'offre scolaire vécue au quotidien par les enseignants et leurs élèves à travers les conditions d'enseignement qui leur sont dévolues (*Chapitre IV*) ;
- les caractéristiques de la corporation à laquelle est confié l'essentiel de la charge éducative : les enseignants (*Chapitre V*) ;
- les modalités d'expression de la demande sociale des parents d'élèves (*Chapitre VI*) ;

*La qualité de l'école primaire en Guinée :
une étude de cas*

- les différentes interactions qui déterminent le mode de fonctionnement de l'école (*Chapitre VII*) ;
- enfin les acquis réels (lecture, écriture et calcul) des élèves et leur variation selon les différents facteurs associés (*Chapitre VIII*).

Chapitre II

Le profil des six zones

Le postulat de base de cette recherche est que les questions réelles qui touchent au fonctionnement de l'institution scolaire sont profondément liées au contexte économique et social. Nous sommes donc attachés à une analyse approfondie de l'environnement de l'école dans les différentes zones, et ce chapitre présente les principales composantes de cet environnement à travers le profil comparatif des six zones retenues : tout d'abord les éléments caractérisant chacune des zones sur le plan géographique, démographique, des conditions de vie, et sur le plan économique, social et culturel, ensuite les éléments caractéristiques sur le plan scolaire.

Comme nous l'avons vu, la sélection des zones pour l'étude avait abouti à une classification en fonction du taux de scolarisation primaire de chacune d'entre elles. L'analyse détaillée des autres caractéristiques, et en particulier leur intégration, dans des profils synthétiques nous montre que le seul taux de scolarisation est un indicateur imparfait de l'évolution globale de ces zones et leur hiérarchisation initiale doit donc être revue. Si l'on veut précisément les ordonner en partant de la zone urbaine la plus favorisée pour aboutir à la zone rurale la plus reculée, on doit utiliser une approche globale permettant de caractériser chacune des zones en fonction de ce qu'elle exprime comme capacité de s'autonomiser par rapport aux conditions naturelles, d'enrichir l'héritage culturel en intégrant des apports extérieurs et, enfin, et en un mot, d'évoluer. En utilisant cette approche globalisée on aboutit ainsi à l'ordre suivant sur l'échelle urbain-rural :

- (i) Conakry
- (ii) Kankan urbain
- (iii) Kindia rural
- (iv) Kankan rural
- (v) Nzérékoré rural
- (vi) Labé rural

C'est cet ordre que nous suivrons dans la présentation des zones. Avant de passer à cette présentation à proprement parler, nous donnerons quelques informations concernant le contexte national dans lequel ces zones se situent.

1. Informations générales sur la Guinée

Situation géographique

La République de Guinée occupe un territoire situé à la pointe de l'Afrique occidentale. Avec ses 246.000 km², elle est entourée au Nord par la Guinée-Bissau et le Sénégal, au Nord-Est par le Mali, à l'Est par la Côte-d'Ivoire, au Sud par le Libéria et la Sierra Leone. Elle dispose de 480 km de côtes face à l'Océan Atlantique.

Régions géographiques et régions administratives

La Guinée est découpée en cinq régions administratives, d'une part, la capitale, Conakry, située sur la côte, et, d'autre part, les espaces qui correspondent aux quatre régions naturelles :

- la *Guinée Maritime* (chef-lieu Kindia) correspond à toute la zone côtière et s'étend jusqu'au pied du Fouta-Djalon. Elle connaît des pluies abondantes (2-4m.), des températures élevées et une forte humidité. Les principales cultures sont le riz, les bananes, les noix de coco et les agrumes ;

- la *Moyenne Guinée* (chef-lieu Labé) occupe toute la région montagneuse du Fouta-Djalon (hauts-plateaux dominés par des collines, avec une pluviométrie de 1,5 à 2 m. La plupart des fleuves d'Afrique Occidentale y prennent leur source. Les principales activités sont l'élevage (bovins, caprins, ovins) et la culture du riz, arachide et fonio ;

- la *Haute Guinée* (chef-lieu Kankan), région de savane (1,3 à 1,7 m. de pluies). On y cultive riz, mil, fonio, manioc, arachide et igname ;

- la *Guinée Forestière* (chef-lieu Nzérékoré), au climat subéquatorial, dispose d'une forêt dense et d'un bon potentiel agricole : riz et cultures arbustives tropicales (caféier, palmier à huile, bananier et cacaoyer).

Démographie, urbanisation et culture

La Guinée compte une population de 5.780.000 h. selon le recensement de 1983, avec un taux d'accroissement annuel moyen de 2,1 %, ce qui donnerait environ 7 millions d'habitants en 1990. Le taux d'espérance de vie à la naissance est de 38 ans.

Le taux d'urbanisation a doublé entre 1965 (12 %) et 1984 (27 %) et se poursuit à un rythme croissant (6,2 % entre 1973 et 1984). Cette urbanisation se fait essentiellement au profit de la plus grande ville, Conakry, qui rassemblait 80 % de la population urbaine en 1980 (contre 37 % en 1960), et qui dépasse donc largement le million d'habitants en 1990.

C'est vers le X^e siècle de notre ère que Malinkés et Soussous (groupes originaires du Manding) sont venus peupler le territoire actuel de la Guinée, les Soussous poussant jusqu'à la côte. Si la partie occidentale sera profondément influencée, quelques siècles plus tard, par le contact avec les Européens, la partie orientale, quant à elle, sera insérée dans l'histoire des grands empires africains (Ghana, Mali, Songhai) et assistera, au XVIII^e siècle, à l'arrivée des Peuls dans le Fouta-Djalou. La Guinée commencera à être colonisée par les Français à partir de 1714 et sera progressivement conquise. Elle restera sous administration française directe de 1885 à 1958, année de l'indépendance et de l'accession au pouvoir de Sékou Touré. Ce dernier, jusqu'à sa mort en 1984, mènera une politique fortement isolationniste. La Deuxième république est instaurée depuis 1984 et se situe en rupture avec le régime précédent.

Le français est la langue officielle et aussi (depuis 1984) la langue d'enseignement. La langue maternelle des Guinéens est à 30 % le malinké (dominant en Haute Guinée), 28 % le fulfuldé (dominant en Moyenne Guinée) et 16 % le soussou (dominant en Guinée Maritime).

Economie

Selon les catégories de la Banque mondiale, la Guinée est classée dans les pays à faible revenu. Le produit national brut (PNB) par habitant est de \$330 et a crû de 1,1 % par an entre 1965 et 1984. La population active, toujours en 1984, est à 81 % dans l'agriculture, 9 % dans l'industrie et 10 % dans les services.

D'un point de vue macro-économique, la Guinée est avant tout un pays minier (deuxième producteur et premier exportateur mondial de bauxite, des réserves de minerai de fer très importantes, du diamant, de l'or : en 1988, les produits miniers représentaient 86 % de la valeur des exportations). Par ailleurs, si 81 % des actifs sont dans l'agriculture, celle-ci ne contribue que pour 30 % au produit intérieur brut (PIB). Cette agriculture est essentiellement d'autosubsistance et fonctionne en petites exploitations familiales. Les potentialités sont certes variées, mais inégales selon les régions, et la dégradation des sols et du couvert forestier est importante. La population de Conakry est de plus un facteur de déséquilibre, et la dépendance alimentaire vis-à-vis de l'extérieur ne cesse de s'aggraver. Enfin, une politique d'ajustement structurel, sous l'égide du Fonds monétaire international (FMI) et de la Banque mondiale, est menée depuis 1986. Elle touche tous les secteurs, y compris celui de l'éducation.

Le développement de la scolarisation

En 1958, au départ des Français, il y avait 42.543 élèves dans l'enseignement primaire, 2.547 dans l'enseignement secondaire, et pas d'enseignement supérieur sur le territoire. De 1958 à 1970, la croissance des effectifs a été foudroyante, puis elle n'a cessé de se ralentir jusqu'en 1984, et même de régresser par la suite.

Tableau 2.1 Evolution des effectifs scolaires

Niveau	1958	1960	1970	1980	1984	1986
Primaire	42.543	97.000	191.000	258.000	284.000	270.000 ¹
Secondaire	2.547	10.000	63.000	98.000	98.000	76.500
Supérieur	-	-	2.000	18.300	10.000	6.000

¹ En 1988, les effectifs sont remontés à 196.000, correspondant à un taux brut de scolarisation primaire de 28 %.

Plusieurs traits caractérisent la politique scolaire du régime Sékou Touré : suppression des écoles privées en 1961, primauté de la formation politique et idéologique, utilisation (déclarée obligatoire en 1965) des langues nationales (huit) dans l'enseignement primaire et alphabétisation des adultes, déplacement des priorités en faveur des enseignements post-primaires à partir des années 70, recrutement automatique des diplômés dans la fonction publique.

A partir de 1984, les autorités de la 2^{ème} république font le diagnostic des insuffisances graves du système scolaire, et particulièrement du très mauvais état de l'enseignement primaire. Elles rétablissent dès cette même année le français comme langue d'enseignement. De plus, et comme cela a été indiqué plus haut, dans le but de freiner la dégradation de leur enseignement et de le revitaliser, elles adoptent en 1988 un Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation (PASE) qui fixe un taux d'admission de 70 % en première année du primaire contre 35 % en 1987-88 et propose en même temps des mesures pour améliorer la qualité.

2. Les caractéristiques des zones

a) Le contexte géographique

Ainsi que nous l'avons souligné, l'une des contraintes du choix des zones était qu'elles fussent réparties sur les quatre régions naturelles de la Guinée. En y ajoutant les deux sites urbains que nous avons retenus, nous disposons de la sorte d'un ensemble de situations géographiques variées. On peut les passer en revue en partant de la côte pour aller de plus en plus loin à l'intérieur du pays (voir *Carte de la Guinée* p. 7).

La *zone de Conakry* correspond à la première des trois préfectures de la capitale de la Guinée et se situe à l'extrême pointe de la presqu'île qui constitue le socle de l'agglomération urbaine. C'est le centre historique et politique de ce que les colonisateurs français avaient appelé la « perle de l'Afrique de l'ouest », et le point de convergence du pays.

A une centaine de kilomètres à l'est de Conakry, de part et d'autre de la route bitumée qui conduit à Kindia, chef-lieu de la région de la Guinée Maritime, se trouvent les deux sous-préfectures de la *zone de Kindia rural*, Mambia et Samaya, sur les contreforts du Fouta-Djalón, à près de 600 m. d'altitude.

En poursuivant vers le nord, après avoir bifurqué à Mamou, la route escalade les pentes du Fouta-Djalón pour arriver à Labé, capitale de la région de la Moyenne Guinée, à 450 km de Conakry. Juste au nord, dans un site typiquement foutanien, à près de 1000 m d'altitude, se trouvent les trois sous-préfectures de la *zone de Labé rural*, Popodara, Tountouroun et Kouramangui, à 150 km de la frontière du Sénégal.

Pour rejoindre Kankan, vers l'est, à 670 km de Labé, on peut prendre, à partir de Mamou, soit la route directe qui oblige à franchir le fleuve Niger au bac de Kouroussa, soit la route sud le long de la frontière de la Sierra Leone, qui oblige à faire un crochet par Kissidougou. Kankan est le chef-lieu de la région de la Haute Guinée qui, comme son nom ne l'indique pas, correspond à la plaine du bassin du Niger. La ville de Kankan elle-même, où se trouve la sous-préfecture qui correspond à la *zone de Kankan urbain*, est construite sur l'un des affluents du Niger, le Milo, à 150 km de la frontière du Mali et à 400 km de Bamako.

Juste au sud de la ville de Kankan sont réparties en arc de cercle les cinq sous-préfectures qui constituent la *zone de Kankan rural* : Tokonou, Moribaya, Tinti-Oulé, Missamana, Sabadou-Baranama, autour des deux axes routiers qui descendent vers Kissidougou et Kérouané.

Enfin, en progressant vers le sud, dans cette partie du pays qui jouxte la frontière du Libéria et celle de la Côte-d'Ivoire, nous parvenons à Nzérékoré, chef-lieu de la région de la Guinée forestière, à 530 km de Kankan. Au sud de Nzérékoré, dans un site très vallonné (entre 300 et 600 m d'altitude), se trouve la sous-préfecture de Bounouma qui constitue la *zone de Nzérékoré rural*, au contact du Libéria. Cette zone se trouve à 700 km d'Abidjan mais à 1000 km de Conakry.

Relief et pluies

Si le territoire de la Guinée appartient globalement à ce que l'on appelle l'Afrique humide, son relief intervient pour nuancer le climat et entraîner la distribution en quatre régions naturelles, avec ce que cela implique en matière de végétation et de potentialités agricoles.

Les quatre régions connaissent une alternance annuelle saison sèche – saison pluvieuse, mais la durée et l'intensité des pluies varient dans l'espace. Ainsi, la Guinée Maritime (*zone de Conakry*) a une saison des pluies de 7 mois, de mai à novembre, avec une pluviométrie annuelle de

4,4 m à Conakry et des températures moyennes qui vont de 18 (janvier) à 36°C (mars).

Le climat qui caractérise les zones de *Kankan* est celui de la savane humide. La saison des pluies y est plus courte (elle peut être réduite à 4 mois) et moins intense (1,5 m) que dans le reste du pays. Cependant, cette intensité relative peut être très inégalement répartie selon les années et provoquer sécheresses ou inondations intempestives. Les potentialités agricoles y sont plus restreintes qu'ailleurs, sauf dans les vallées inondables (cultures maraîchères).

La zone de *Kindia rural* est prise entre les isohyètes 4000 et 2500, ce qui correspond à un régime des pluies encore intense. Le relief, en particulier les bas-fonds, autorisent une agriculture riche et variée : riz, mil, tubercules, cultures fruitières et cultures maraîchères.

La zone de *Nzérékoré rural*, dans la Guinée forestière, est une zone de relief élevé et accidenté où il pleut 8 mois par an (de 2,5 à 3 m. annuels), ce qui favorise l'existence d'une forêt dense, quoique largement défrichée du fait de l'exploitation de diverses essences (okoumé, acajou) et les débroussages agricoles, et de plantations très variées.

La zone de *Labé rural*, sur les hauteurs du Fouta-Djalou, connaît une saison des pluies de 7 mois (avril à octobre), avec des précipitations annuelles de 1,8 m et des températures qui vont de 10 (janvier) à 38°C (mai). L'altitude et la fragilité des sols n'autorisent pas une agriculture aussi diversifiée que dans la zone de *Kindia rural*, mais on y remarque une plus grande extension de l'élevage, en particulier bovin.

Accessibilité et communications

Les six zones sont dans des situations très diverses en matière d'accessibilité et de communications. Tout d'abord Conakry polarise tous les réseaux terrestres, maritimes et aériens. De plus, si la configuration très étirée de la ville allonge les distances (30 km d'un bout à l'autre) et donc les durées de déplacement, la voirie est correcte et les moyens de transport nombreux. Ensuite, la communication entre les zones, vu l'état du réseau routier – en cours de rénovation –, peut se faire assez facilement, surtout en saison sèche. Cependant, *Nzérékoré* reste très excentrée et son accès peut parfois être très difficile. Enfin, il faut signaler que si chacune des zones est dans l'orbite de sa capitale régionale, chacune d'elles, hormis *Conakry* et la zone de *Kindia* – dans

l'orbite de Conakry – se trouve incluse dans des réseaux de relations avec les pays voisins : *Labé rural* avec le Sénégal, *Kankan* avec le Mali et la Côte-d'Ivoire, *Nzérékoré* avec le Libéria et la Côte-d'Ivoire.

C'est à l'intérieur des différentes zones que se posent des problèmes d'accessibilité et de communications, ce qui correspond à la hiérarchie de l'armature routière de la Guinée. Les routes dignes de ce nom sont celles qui relient les chefs-lieux de région. Il y a ensuite les voies non bitumées qui, dans une région, relient les préfectures entre elles et qui sont carrossables. En troisième lieu viennent les pistes qui relient les sous-préfectures entre elles et à la préfecture et qui sont difficilement carrossables, surtout en saison des pluies. Enfin viennent les sentiers qui relient les districts et les villages entre eux, sentiers cyclables ou pédestres.

De ce point de vue et par définition, les zones de *Conakry* et de *Kankan ville*, qui bénéficient du réseau urbain, sont privilégiées. Il n'en va pas de même dans les quatre autres zones. Dans celle de *Kindia rural*, si la sous-préfecture de Mambia voit tous ses districts et villages reliés entre eux par des pistes plus ou moins praticables, avec la portion de route bitumée, à Samaya l'accès à un district doit se faire en pirogue. Dans la zone de *Labé rural*, la liaison avec certains districts ne peut se faire qu'à pied. Dans la zone de *Kankan rural*, en dehors des grands axes routiers qui traversent certaines sous-préfectures, il y a de nombreuses situations d'isolement. Enfin, à *Nzérékoré*, en dehors des deux routes carrossables qui relient la capitale régionale à la préfecture de Yomou, la circulation est très difficile, surtout dans la partie sud-est (pistes en mauvais état et sentiers, du fait du relief accidenté).

b) Les aspects démographiques

Les deux sources principales des données démographiques présentées dans cette étude sont d'une part le Recensement général de la population et de l'habitat qui date de février 1983 et dont les résultats ont été publiés en décembre 1989, et d'autre part les éléments recueillis par l'équipe nationale dans les zones, pour les besoins de l'analyse du milieu. Les données actuellement disponibles du recensement de 1983 restent au niveau de la préfecture, ce qui limite leur utilisation. Les données locales, même si elles tendent à traduire les situations au niveau des sous-préfectures, sont à manier avec les précautions d'usage dans la mesure où elles sont lacunaires, statiques et s'appuyant sur des projections

dont on ne connaît pas les bases. Ceci étant signalé, on peut dresser le tableau démographique suivant pour ce qui concerne les six zones d'enquête.

Tableau 2.2 Population et densité selon les zones

Zone	Population	Densité
Zone urbaine : Conakry	115.587	2306,0
Zone semi urbaine : Ville de Kankan	35.745	661,0
Zone rurale dével. : Kindia Rural ¹	20.767	18,5
Zone rurale semi dév. : Kankan Rural	59.057	14,9
Zone rurale forest. : Nzérékoré ¹	17.911	24,7
Zone rurale margin. : Labé ¹	57.084	46,5

¹ Densité de la préfecture.

Population totale et densité

Etant donné que les critères de sélection des zones n'étaient pas liés à leur démographie mais à leur répartition dans les différentes régions naturelles, à la distinction urbain-rural et à divers indicateurs scolaires, il n'est pas surprenant que les six zones présentent un éventail très large de populations et surtout de densités. Ces dernières permettent d'ordonner ainsi les différentes situations.

La zone de *Conakry I* compte 115.587 h. (estimation 1989) pour une densité globale de l'agglomération de 2306/km². *Kankan urbain* de son côté regroupe 35.745 h. pour une densité de 661. *Labé rural* vient ensuite avec 57.084 h. avec une densité de 46,5 au km² pour l'ensemble des trois sous-préfectures, et l'exemple de 76 au km² pour la sous-préfecture de Tountouroun. Pour sa part, *Nzérékoré rural* compte 17.911 h., avec une densité de 24,7 au km². Suit la zone de *Kindia rural*, avec 20.767 h. pour 18,5 au km² dans l'ensemble de la préfecture, avec l'exemple de 11 au km² pour la sous-préfecture de Samaya, et enfin celle de *Kankan rural*, qui compte 59.057 h. pour une densité moyenne de 14,9 au km² au niveau de la préfecture, avec des variations dans les sous-préfectures qui vont de 8,3 pour Tokonou à 17,3 pour Missamana.

On voit combien ressortent les densités urbaines, avec une mention particulière pour Conakry. On remarque aussi, pour les zones rurales, la charge densitaire de la zone de Labé rural. Celle-ci est en effet située dans une région qui supporte les plus fortes densités rurales de la Guinée. La zone de Kankan rural est dans la situation opposée. En effet, les densités rurales les plus faibles de la Guinée se trouvent dans un rayon de 100 km autour de Kankan. Reste la zone de Kindia rural, dont la faible densité peut paraître paradoxale au sein d'un vaste ensemble aux densités beaucoup plus fortes. Trois raisons peuvent l'expliquer : la structure du relief qui ne favorise pas l'implantation d'établissements humains sur tout l'espace, l'attraction de Kindia et en définitive l'attraction très forte de Conakry.

Il faut signaler enfin que les découpages administratifs se traduisent par des superficies très diverses des sous-préfectures dont voici quelques exemples : Tountouroun (Labé rural): 212 km²; Bounouma (Nzérékoré rural) : 725 km²; Samaya (Kindia rural) : 1033 km²; Tokonou (Kankan rural) : 2120 km².

Migrations et urbanisation

Les migrations et l'attraction urbaine se traduisent par des situations très contrastées dans les différentes zones. Le tableau suivant, issu du recensement de 1983, présente trois indicateurs au niveau des préfectures de rattachement des zones.

Tableau 2.3 Taux d'urbanisation et de migration selon les zones

Préfecture	Taux d'urban.	Taux de mascul.	Taux d'entrée ¹	Taux de sortie ²
Conakry	100,0	103,7	49,1	6,0
Kankan	31,9	101,4	12,4	21,6
Kindia	24,0	101,2	14,1	29,6
Nzérékoré	22,9	91,9	13,3	9,6
Labé	12,7	79,8	6,7	18,0

¹ % de la population résidente née dans d'autres préfectures.

² % de la population née dans la préfecture et ayant émigré.

Source : Recensement de 1983.

Conakry présente tous les traits d'une métropole nationale. La grande attraction qu'elle exerce sur tout le pays se traduit par un très fort taux d'entrée (49,1) et un taux de masculinité élevé. C'est le trait majeur, avec le taux d'accroissement total de la population guinéenne (2,4), des mouvements démographiques en Guinée. La ville de *Conakry* est en croissance très forte depuis 1936 : triplement de 1936 à 1955, multiplication par 3,5 de 1955 à 1965, multiplication par 4,2 de 1965 à 1983.

La préfecture de *Kankan* possède des taux élevés d'urbanisation et de masculinité du fait de la ville elle-même, véritable capitale régionale. Ville d'implantation ancienne, c'est surtout depuis 1965 que sa croissance s'est accélérée en passant de 30.500 à 55.010 h. en 1983, en grande partie par les flux de population venant des trois préfectures au nord de *Kankan*. Toutefois, les mouvements d'émigration sur l'ensemble de la préfecture sont plus importants, ainsi que le montre le taux de sortie presque deux fois plus élevé que celui d'entrée. Ces mouvements se font au bénéfice principal de *Conakry*, mais aussi de la préfecture la plus méridionale de la Haute Guinée, *Kérouané*, et de deux préfectures de la Guinée forestière, *Macenta* et *Nzérékoré*. Nous n'avons pas de données particulières concernant la partie rurale – qui comprend l'une des zones de notre enquête – de la préfecture de *Kankan*, mais il faut rappeler que la densité moyenne est la plus basse (14,9/km²) des six zones concernées.

A proximité de *Conakry*, la préfecture de *Kindia* subit les effets de cette attraction. Avec les préfectures voisines de *Coyah* et de *Forécariah*, toutes dans l'orbite de la capitale (70 % des sorties vers *Conakry*), elle a le plus fort taux de sortie de tout le pays (29,6). C'est la ville de *Kindia* qui lui donne ses taux relativement élevés d'urbanisation et surtout de masculinité, mais *Kindia* est maintenant dans une phase de relative stagnation : elle n'a crû que de 7 % de 1965 à 1983 et, de deuxième ville de Guinée en 1965, elle n'est plus que la quatrième. De plus les zones rurales se dépeuplent.

La préfecture de *Nzérékoré* est dans une situation particulière. Elle possède un taux d'urbanisation inférieur à celui de *Kindia* et un taux de masculinité beaucoup plus faible mais comprend néanmoins une capitale régionale en expansion à la fois pleine et récente : doublement de la population de 1955 à 1965, multiplication par 2,2 de 1965 à 1983. Sixième ville de Guinée en 1955, cinquième en 1965, *Nzérékoré* est maintenant la troisième, dépassant ainsi *Kindia* et *Labé*. Cette attraction urbaine s'exerce au détriment de la quasi-totalité des préfectures de la

région de la Guinée forestière, elle s'exerce aussi sur le Libéria voisin (tel que cela était identifié en 1983), et elle s'exerce enfin sur les sous-préfectures rurales de son aire. Sur ce dernier point, il faut mentionner en effet que, si le taux d'entrée est de 41,3 % pour la ville de Nzérékoré, il tombe à 5,2 % pour la partie rurale de la préfecture, cette partie rurale ayant un taux d'émigration de 9,6 %.

La préfecture de *Labé*, pourtant dotée d'une capitale régionale, a les traits d'une préfecture rurale pour les taux d'urbanisation et de masculinité. Comme à *Kindia*, mais portant sur des mouvements plus faibles, le taux de sortie est deux fois plus élevé que celui d'entrée. De plus, la ville elle-même de *Labé* est en régression : de 1965 à 1983, elle est passée de 25.400 h. à 23.622, et du quatrième, elle est passée au cinquième rang des villes de Guinée.

c) Les conditions de vie

Sont rassemblés dans cette rubrique tous les éléments permettant de caractériser les conditions de la vie quotidienne qui prévalent dans les différentes zones : les types d'habitat, l'état sanitaire et nutritionnel et la présence de services divers.

Habitation, éclairage et eau

De ce point de vue, les situations entre les zones rurales et les zones urbaines sont évidemment très différentes, mais elles sont également variées à l'intérieur des deux catégories. Ainsi *Conakry I*, qui se trouve sur le site d'origine de la capitale coloniale, continue à bénéficier de tout l'apport urbanistique de cette période. Par exemple, le réseau d'égouts de l'agglomération compte au total 25 km de canalisations. Elles sont toutes situées dans la préfecture de *Conakry I*. Le reste est à l'avenant. Les constructions sont toutes de type moderne (immeubles à étages ou maisons en parpaings, mais dont la réhabilitation ne serait pas superflue pour la majorité), un réseau d'alimentation électrique assure l'éclairage public et individuel (mais avec des coupures fréquentes), et des canalisations d'eau potable alimentent maisons et fontaines publiques. Un effort général de rénovation de la voirie a été fait à l'occasion du centième anniversaire de la ville (1990). La zone de *Kankan ville*, quant à elle, connaît une distribution mixte de l'habitat, avec des adductions d'eau

(fontaines publiques) très réduites et une alimentation électrique très parcimonieuse.

Dans les zones rurales, la majorité des habitations est de type traditionnel (cases rondes couvertes de chaume), la plus forte proportion se trouve dans *Labé rural*, la plus faible dans *Kindia rural*. De plus les habitations sont regroupées en villages de plus ou moins grande taille mais qui peuvent être très éloignés les uns des autres comme à *Nzérékoré* et surtout *Kankan rural* (ce qui induit des situations d'enclavement). A *Labé rural*, l'habitat est très dispersé, ce qui induit un plus grand isolement familial.

Aucune de ces zones n'est alimentée en électricité, et l'éclairage se fait surtout à la lampe à pétrole. Enfin, l'essentiel de l'eau potable vient des cours d'eau, sauf à *Kankan rural*, la zone la plus aride, où ce sont avant tout des puits qui sont utilisés.

Santé et nutrition

Dans le domaine des services de santé, les contrastes entre *Conakry* et le reste du pays sont très importants. Il existe à l'heure actuelle deux hôpitaux universitaires à *Conakry* : *Ignace Deen* (dans *Conakry I*) et *Donka*, quatre hôpitaux de région à *Kindia*, *Labé*, *Kankan* et *Nzérékoré*, enfin 29 hôpitaux de préfecture auxquels s'ajoutent les hôpitaux des entreprises privées. La capacité totale est de 3.382 lits, mais la capitale est avantagée avec 969 lits (28,6 %) pour 15,3 % de la population totale. Il y a 672 médecins en Guinée, mais 45 % d'entre eux sont installés à *Conakry*, et il en va de même pour 58 % des pharmaciens, 54 % des dentistes, 55 % des biologistes et 58 % des sages-femmes. Contraste donc entre *Conakry* et le reste du pays, contraste analogue à l'intérieur du pays entre zones urbaines et zones rurales, la région la plus défavorisée pour l'ensemble des personnels de santé étant la *Moyenne Guinée (Labé)*.

En matière de médecine préventive, un Programme élargi de vaccination (PEV) a été lancé en 1980, mais une étude du Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) de 1986 signale que ce PEV n'a obtenu qu'une couverture vaccinale très faible. En outre, la Guinée a suivi en 1981 les directives de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) sur les soins de santé primaire, et la présence de centres de SSP, avec des personnels tels que Agents techniques de santé et matrones, est signalée dans les différentes zones rurales de l'enquête.

*La qualité de l'école primaire en Guinée :
une étude de cas*

Pour ce qui est de l'état sanitaire, les enquêteurs mentionnent dans toutes les zones une présence importante du paludisme et de parasitoses intestinales. S'y ajoutent plus particulièrement la gale à *Labé rural*, la filariose à *Kankan* et *Nzérékoré rural*, cette dernière zone étant également exposée aux maladies sexuellement transmissibles (MST), à la tuberculose et à la lèpre.

Les principales causes de mortalité infantile sont dans toutes les zones les maladies diarrhéiques et le paludisme auxquelles s'ajoutent les maladies respiratoires à *Labé rural*.

Dans toutes les zones également, sauf les zones urbaines, sont signalés des affections et décès liés à la malnutrition infantile. Le tableau suivant donne quelques indications sur les questions alimentaires dans les six zones.

Tableau 2.4 Nourriture de base selon les zones

Zone	Repas quotidiens	Nourriture de base	Soudure
Conakry	3	Riz, poisson, pain	néant
Kankan urbain	3	Riz, maïs	1 mois
Kindia rural	2	Riz, fonio, mil, manioc, bananes	2 mois
Kankan rural	3	Riz, manioc, fonio, igname, patate	3 mois
Nzérékoré rural	1	Riz, manioc, poisson	3 mois
Labé rural	3	Riz, fonio, taro, manioc, fruits	3 mois

Source : Informations recueillies sur le terrain par les enquêteurs.

On peut noter qu'il n'y a qu'un seul repas au sens « social » au terme (ce qui n'exclut pas d'autres prises de nourriture) par jour à Nzérékoré et deux à Kindia, que le riz est l'ingrédient alimentaire principal et qu'enfin existent partout des risques liés à une période de soudure agricole, Conakry étant à part.

Les services divers

Ici encore, la hiérarchie capitale – reste du pays est plus forte que la hiérarchie urbain – rural, et dans ce contexte, les quatre zones rurales sont dans une situation égalitaire liée à l'absence quasi totale de services postaux, bancaires, culturels et téléphoniques (en Guinée il y a 13.000 abonnés au téléphone, dont 60 % à Conakry). La pénétration des produits manufacturés se fait par l'intermédiaire de mini-boutiques à l'éventaire réduit que l'on trouve dans presque tous les villages et surtout par les marchés hebdomadaires dans tous les chefs-lieux de sous-préfecture qui servent également à l'écoulement des surplus agricoles.

Pour ce qui est de la radio et de la télévision, le tableau suivant rend compte des situations dans les différentes zones.

Tableau 2.5 Accès à la radio et à la télévision selon les zones

	Radio			Télévision		
	Récep- tion	Captage	Ecoute régul.	Captage	Récep- teurs	Chaîne
Conakry	Bonne	Oui	Oui	Oui	Nomb.	RTG
Kankan urbain	Bonne	Oui	Oui	Oui	As. nom.	G+CI
Kindia rural	Faible	Oui	Oui	Oui	Un peu	RTG
Kankan rural	Faible	Oui	Oui	Oui	Rares	G+CI
Nzérékoré rural	Faible	Oui	Oui	Oui	Rares	CI+L
Labé rural	Bonne	Oui	Oui	Non	Aucun	-

Note : RTG = Radio-Télévision guinéenne ; C.I. = Côte-d'Ivoire ; L = Libéria.

Source : Informations recueillies sur le terrain par les enquêteurs.

On peut voir ainsi que la radio est utilisée partout, nonobstant quelques difficultés d'écoute de Radio-Guinée. En revanche, la distribution télévisuelle est inégale (rien à Labé rural, restreinte à Kankan rural et Nzérékoré, plus importante à Kankan urbain, Kindia rural et

surtout à Conakry). Il faut souligner aussi que la télévision ivoirienne est captée dans les zones situées à l'est de la Guinée, et qu'à Nzérékoré, on capte en plus le Libéria, mais pas du tout les émissions de Conakry.

d) Les caractéristiques économiques

Les activités économiques des quatre zones rurales sont centrées sur l'agriculture, avec une dominante d'agriculture de subsistance, tandis que les deux zones urbaines connaissent une dominante d'activités de secteur secondaire et surtout tertiaire.

La zone de *Conakry I* est la partie la plus urbaine d'une agglomération qui est le pôle économique de la Guinée : 60 % des activités industrielles et 50 % des emplois secondaires y sont concentrés. De plus, en tant que siège du gouvernement central, 44 % des emplois administratifs y sont localisés (40.000 fonctionnaires sur un total de 70.000). Le secteur primaire est représenté essentiellement par la pêche artisanale et industrielle. En 1987, (enquête socio-urbaine citée dans *Marchés Tropicaux* No 2314), il est noté que la part de la population active réellement occupée est de 48 %. Le secteur tertiaire rassemble plus de 84 % des emplois, avec prédominance de l'administration publique (13 %) et surtout du commerce (40 %). Les secteurs manufacturiers, des mines et du BTP représentent 14 % du total. Il faut noter que 27 % des emplois sont de type salarial moderne, constitués aux trois quarts par le secteur public et parapublic. Le secteur dit informel totalise donc 73 % des emplois dans la ville et sa part est prépondérante dans la majorité des branches d'activité. On observe enfin un fort taux d'inactivité chez les jeunes de moins de trente ans : chez les 20-29 ans, le taux d'inactivité s'élevait en 1987 à près de 70 %, les nombreux jeunes migrants ayant beaucoup de mal à s'insérer. Dans l'ensemble, les responsables locaux mettent en avant des besoins d'assainissement du milieu physique, de rénovation et d'agrandissement des écoles, d'amélioration de l'habitat social et de l'infrastructure de santé primaire.

On ne dispose pas pour *Kankan ville* de données aussi précises. On peut signaler néanmoins que c'est une agglomération qui vit en étroite symbiose avec son environnement rural (les agriculteurs constituant d'ailleurs une proportion non négligeable des habitants), qui compte très peu d'activités de type secondaire mais qui connaît en revanche une activité très intense dans le domaine du commerce : important marché

permanent, relations fréquentes avec Bamako, surtout depuis l'arrêt du fonctionnement du chemin de fer Conakry-Kankan. Les emplois de type salarial moderne sont essentiellement détenus par les agents des différents services publics (administration, éducation et santé). Les projets de développement concernent l'amélioration de la logistique urbaine (eau, électricité, voirie), scolaire, sanitaire, ainsi que la création d'une savonnerie et d'un centre de mouture.

Les deux sous-préfectures de la zone de *Kindia* sont composées de plus de 95 % d'agriculteurs et pour le reste d'éleveurs, d'artisans et de commerçants. Il faut y ajouter les salariés de l'enclave de l'OBK (Office des bauxites de Kindia) à Débélé-cité. Les activités agricoles dominantes concernent la culture du riz (bas-fonds et montagnes) et du fonio, les cultures fruitières (mangues, bananes, agrumes) et maraîchères. L'essentiel des travaux agricoles se fait de février à novembre. La vente des produits agricoles sur les marchés, source de revenus monétaires, est assez importante du fait de la proximité de Conakry. Ainsi, la moitié des récoltes est commercialisée pour Mambia, et le cinquième pour Samaya où, il est vrai, se fait moins de maraîchage. Se retrouve ainsi dans cette zone un mode de production agricole à base traditionnelle mais s'orientant fortement vers la commercialisation d'une très grande variété de produits. Les responsables locaux insistent plus particulièrement sur des besoins en matière de développement agricole : accroissement des plantations bananières et des cultures vivrières, sédentarisation des éleveurs, lutte contre la pratique des brûlis, organisation des marchés et désenclavement de certains secteurs. L'infrastructure scolaire et sanitaire reste également un souci.

A *Kankan rural*, il y a de 90 à 95 % d'agriculteurs selon les sous-préfectures. S'y ajoutent des commerçants (9 % à Missamana) et des artisans. La haute saison du calendrier agricole (riz, mil, fonio, tubercules) se déroule de mai à novembre. S'y ajoutent des activités de maraîchage (à proximité de la ville de Kankan), d'élevage et aussi de pêche fluviale. La commercialisation des produits est très variable selon les années, en fonction de la qualité de la saison des pluies qui influe sur le niveau des récoltes, et des lieux, en fonction de l'éloignement des routes, des places de marché hebdomadaire, et surtout de la ville de Kankan. Elle peut aller jusqu'à 30 % dans les situations les plus favorables. A l'inverse la sécheresse de certaines années peut amener la famine. Les responsables locaux font état de besoins particuliers de

désenclavement de certains districts, d'eau potable et de construction et de rénovation (appelée « normalisation », c'est-à-dire instauration d'un cycle complet de six années) d'écoles. Il faut signaler enfin l'introduction du coton comme culture de rente dans la sous-préfecture de Sabadou-Baranama.

Nzérékoré rural est essentiellement composé d'agriculteurs (97 %). L'activité dominante est celle de la culture du riz de montagne et du manioc. En complément viennent les plantations d'arbres fruitiers (bananiers, mandariniers, avocats, caféiers, cacaoyers) et l'extraction d'huile de palme. La saison agricole est rythmée par la culture du riz qui se fait de février à novembre. L'extraction de l'huile de palme se fait de mars à mai. La part consommée des récoltes est de 65 %, le reste est commercialisé (30 %) ou conservé pour les semences (5 %), ce qui signale l'existence d'un surplus relativement important lié aux riches potentialités agricoles. Les projets en cours sont relatifs à l'aménagement des bas-fonds rizicoles, à la construction et la rénovation de ponts (besoins de désenclavement), d'écoles, de dispensaires et surtout de puits (120) et de latrines villageoises.

Dans les sous-préfectures de *Labé rural*, la population active est composée pour la majeure partie d'agriculteurs-éleveurs auxquels s'ajoutent des artisans (poterie, vannerie, tissage, forge, cordonnerie) et quelques petits commerçants. La saison agricole se déroule de mai à octobre (riz, fonio, tubercules), avec un prolongement de petite culture potagère de novembre à avril, parallèlement à un petit élevage permanent (bovins surtout, caprins, volailles). Ces activités ne permettent de dégager qu'un surplus restreint. La part commercialisée des produits n'est que de 10 %, et concerne essentiellement la vente sur les marchés de légumes et d'animaux domestiques, seule source de revenus monétaires. Cette zone reste caractérisée par un mode de production agricole centré sur la subsistance et qui confine à l'autarcie. Les spécialistes des systèmes agraires parlent ici de situation figée dans laquelle les changements iraient plutôt dans le sens de la régression¹. Les responsables locaux mettent en avant des problèmes d'eau potable, d'aménagements agricoles et

1. Boulet J. et Talineau J.C. « Élément de l'occupation du milieu rural et système de production agricole au Fouta Djallon (République de Guinée) : tentative de diagnostic d'évolution » dans *Cahier des Sciences Humaines*, Vol. 24 No 1, pp. 99-117, ORSTOM, Paris, 1988.

d'élevage, d'ouverture de pistes rurales, de construction de ponts (18) et enfin de réhabilitations et d'extensions scolaires et sanitaires.

e) *Caractéristiques sociales et culturelles*

Sur le plan social et culturel, les zones urbaines se distinguent nettement des zones rurales. En termes d'individualisation, d'autonomie par rapport aux normes collectives, d'ouverture à l'extérieur et même de cosmopolitisme, la ville de *Conakry* tient une place à part. Si la langue soussou (suivie par le français) et la religion musulmane (94,5 % de musulmans et 5 % de chrétiens en 1983) y sont dominantes, on y observe néanmoins un très fort degré de différenciation sociale, économique et culturelle. Les élites sociales et politiques du pays s'y retrouvent aux côtés d'un prolétariat urbain très démuné, dans un contexte où toutes les transactions sont monétarisées, les salaires très bas (surtout dans la fonction publique), et où l'enrichissement et tous ses modes d'ostentation (habitat, moyens de transport) ne sont officiellement autorisés que depuis l'avènement de la 2ème République (1984). Après les facilités ambivalentes du système de ravitaillement du régime Sékou Touré, les contraintes de l'ajustement structurel, vécues difficilement par les ménages (cf. J. Schwartz dans *Politique Africaine* No 36) et auxquelles s'ajoutent les embarras des déplacements dans une ville très étirée, font que la « survie » est l'élément dominant de la vie quotidienne des habitants de *Conakry*.

Par rapport à *Conakry*, la zone de *Kankan ville* apparaît comme beaucoup plus provinciale et proche de son environnement rural. Bien que disposant aussi de tous les cycles du système d'enseignement, y compris une université, le degré de différenciation sociale, économique et culturelle y est beaucoup moins élevé. La religion musulmane est la plus pratiquée (98,4 % de musulmans dans la préfecture en 1983), et l'on y parle malinké, peul, soussou et français. Le caractère « urbain » de la ville, si l'on peut ainsi s'exprimer, repose beaucoup moins que du temps de la colonisation sur l'expression d'une modernité importée jouant le rôle de courroie d'entraînement, entre autres à partir du lieu central qu'étaient la gare du chemin de fer et l'hôtellerie associée. Ces feux – également faux-semblants – étant éteints, *Kankan* donne l'impression d'avoir retrouvé sa sociabilité de toujours, celle des villes anciennes de la savane africaine, rythmées par les appels des muezzins.

Kindia rural se caractérise par une dominante de la pratique de la langue soussou suivie de près par celle du peul. Les habitants sont musulmans dans leur totalité. Il existe de nombreuses écoles coraniques dirigées par des maîtres venus pour beaucoup du Fouta-Djalon (région de Labé). Leur fréquentation est assez importante pour concurrencer l'école publique. Ni livres ni journaux ne circulent dans la zone en dehors de Débelé-cité. Dans les villages et hameaux, appelés districts et secteurs, la structure de base est la famille étendue dirigée par le chef de famille à vocation polygamique. La mémoire collective garde en référence des invasions de criquets (1930 et 1943), une épidémie de peste bovine (1930) et de variole (1940), la fermeture en 1969 du barrage qui a inondé un très grand espace et coupé des communications et, enfin, la sécheresse de 1975-1976.

Kankan rural connaît une dominante de la langue malinké et de l'Islam. Les écoles coraniques, passablement fréquentées, y sont plus nombreuses que les écoles publiques, et les seuls livres qui circulent sont des manuels des deux origines. Ici règne aussi la famille patriarcale polygame. Les événements marquants concernent la vie politique nationale, l'invasion des chenilles en 1982, la sécheresse de 88-89, l'ouverture de routes et la mise en exploitation de mines d'or. L'islamisation de cette zone, à l'image de toute la Haute Guinée, est plus récente que celle du Fouta-Djalon, et la pratique de l'Islam y est plus syncrétique et ouverte. A l'intérieur d'une même famille les choix éducatifs peuvent très bien concilier l'école coranique pour un enfant, l'école publique pour le second et l'éducation traditionnelle malinké pour le troisième.

La zone de *Nzérékoré*, zone rurale, présente un environnement social et culturel assez mêlé. On y parle manon, guéré et malinké. Sur le plan religieux, le recensement de 1983 signale, au niveau de l'ensemble de la préfecture, 44,3 % d'animistes, 18,9 % de musulmans, 12,4 % de chrétiens et 24,4 % « autres ». Très peu de Malinkés résidant dans la zone rurale, la proportion de musulmans y est beaucoup plus faible et celle des autres religions y est renforcée. Les écoles coraniques n'ont qu'une présence symbolique. Quelques livres circulent en dehors des manuels scolaires. La famille étendue est la structure de base, dans un contexte où la polygamie régresse. La mémoire collective est marquée par la période coloniale (1911, exécution des chefs coutumiers; travail forcé jusqu'en 1946) et les événements politiques qui ont suivi l'indépendance.

Les habitants de la zone de *Labé rural* pratiquent la langue peul et l'Islam dans leur totalité. Il existe de nombreuses écoles coraniques traditionnelles, et les seuls livres qui circulent sont des manuels coraniques. La concurrence avec l'école publique n'est pas évoquée par les responsables car elle est dans la trame de la culture foutanienne. Domine également, dans un cadre d'habitat très dispersé, la famille étendue fonctionnant sous l'autorité d'un chef de famille le plus souvent polygame. Sont gardés en mémoire les principaux événements politiques nationaux (l'indépendance en 1958 et la mort de Sékou Touré en 1984) et le tremblement de terre de 1983. L'habitat dispersé, les mauvaises communications rurales, la pratique d'un Islam tourné vers l'âge d'or du Fouta-Djalon précolonial (le début du XIX^e siècle) et l'ostracisme pratiqué par Sékou Touré font que cette société, caractérisée par l'isolement et l'enfermement, traverse une grave crise d'évolution. De nombreux signes sont donnés par la jeune génération qui manifeste ses dissensions avec ses parents, y compris par diverses formes de délinquance.

f) Les caractéristiques scolaires

L'un des principaux critères de sélection des zones était leur situation dans le domaine de l'extension de la scolarisation primaire. Il n'est donc pas étonnant que les six zones présentent sous cet aspect des situations très différenciées. Nous allons les examiner à travers un certain nombre d'indicateurs tels que l'alphabétisation, la scolarisation générale, l'utilisation des langues nationales et un bref rappel de l'histoire scolaire.

Scolarisation et alphabétisation

Le tableau suivant met en regard, pour chacune des zones, quatre séries de taux. Les deux premiers sont déjà connus. Il s'agit du taux (1987-1988) de *scolarisation primaire* de chaque zone et celui soit de l'académie, soit de la partie urbaine ou rurale de la préfecture de rattachement, taux calculés sur la base des données présentées dans les documents statistiques du Ministère de l'Education nationale. Les autres sont issus du recensement de 1983 et correspondent à la partie urbaine ou rurale des préfectures concernées. Le premier est le *taux d'alphabétisation de la population de plus de 6 ans* (définition utilisée pour qualifier l'alphabétisation : savoir lire ou écrire au moins dans une langue, y

compris les langues nationales et l'arabe coranique). Le second est le *taux de scolarisation des 6-34 ans* (définition de la scolarisation : fréquentation d'un établissement scolaire formel à la date du recensement). Pour chacun d'eux, sont précisés le taux d'ensemble (E) et celui des femmes (F).

Tableau 2.6 Taux de scolarisation et d'alphabétisation selon les zones

Zone	Taux de scolarisation (6-14 ans)		Taux d'alphabétisation ¹		Taux de scolarisation ¹ (6-34 ans)	
	Zone	Acad.	Ensemb.	Femme	Ensemb.	Femme
Kankan urbain	76,0	74,0 ²	34,4	20,5	26,8	18,6
Conakry	55,0	59,0	54,3	42,2	45,6	38,7
Nzérékoré	42,0	40,0 ³	30,5	19,3	19,6	9,8
Kindia rural	28,0	27,0	20,9	5,6	10,6	4,6
Labé rural	18,0	17,0	25,0	14,2	6,8	3,4
Kankan rural	10,0	10,0 ²	6,5	2,3	4,5	2,1
Guinée		28,4	25,7	14,7	18,7	12,7

¹ Recensement de 1983.

² Il s'agit ici respectivement du taux de la partie urbaine et du taux de la partie rurale de la préfecture de Kankan dont le taux moyen est de 26,50 %. Le taux de l'Académie est de 19,50 %.

³ Hormis la préfecture de Beyla.

Si la grande majorité de la population est analphabète (74,3 %), des différences marquées existent sur l'ensemble du pays à travers leur projection dans les six zones. Ainsi, la zone de Conakry regroupe la plus forte proportion d'alphabétisés, ce qui est à attribuer, d'une part, à l'effet « capitale » qui regroupe le maximum d'activités nécessitant une maîtrise de l'écrit, et, d'autre part, à la plus forte concentration d'établissements scolaires de tous ordres du pays, qui induisent le taux le plus élevé d'alphabétisation (54,3). Cet effet joue également, mais à un moindre degré, pour Kankan ville. Cependant, le décalage dans cette zone entre

le taux de scolarisation primaire (76 %) et le taux de scolarisation générale (26,8 %) ne trouverait d'explication que dans un très faible développement des enseignements post-primaires, ce qui n'est pas spécialement le cas, ou dans un très fort accroissement du primaire depuis 1983, ce qui est déjà plus vrai. Pour les zones rurales, d'autres facteurs sont également à prendre en compte. Ainsi, le taux étonnamment élevé d'alphabétisation de Labé (25 %), plus élevé que tous ses autres taux, est à attribuer à un très fort développement de l'enseignement coranique. L'effet école coranique joue aussi pour Kindia, mais dans une moindre mesure. En revanche, le taux d'alphabétisation de Nzérékoré (30,5 %) prend toute sa valeur quand on sait qu'il est le quasi seul produit de l'enseignement primaire public, impulsé à l'origine par les missionnaires catholiques. Le très faible taux d'alphabétisation de Kankan rural (6,5 %) repose à la fois sur un très faible développement de la scolarisation publique (4,5 %) et sur une islamisation plus tardive et donc un enseignement coranique beaucoup moins répandu que dans la région de Labé. Il faut noter enfin la sous-alphabétisation et la sous-scolarisation générale des femmes, le décalage étant le plus important dans les zones rurales.

En matière d'alphabétisation, ce premier tableau général est à compléter par celui de l'alphabétisation dans les différentes langues par grandes régions.

Tableau 2.7 Pourcentages d'alphabétisés selon la langue et selon les zones (recensement de 1983)

Langues	Basse Guinée ¹	Moyenne Guinée ²	Haute Guinée ³	Guinée forestière ⁴	Ensemble
Nationales	35,1	25,2	34,9	55,4	41,6
Arabe	41,2	60,4	37,8	9,1	28,5
Français	23,6	14,4	27,2	35,5	29,8
Autres	0,1	-	0,1	-	0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

¹ Conakry et Kindia ; ² Labé ; ³ Kankan urbain et rural ; ⁴ Nzérékoré.

Il faut signaler que les éditeurs du recensement de 83 ont construit ce tableau en dissociant les différentes modalités éventuelles de multilinguisme et sans les faire donc apparaître. On voit ainsi que la région de *Labé* se détache nettement pour l'alphabétisation en arabe, et celle de *Nzérékoré* pour les langues nationales et le français, l'alphabétisation en langues nationales y ayant la proportion la plus forte de l'ensemble du pays, et l'alphabétisation en arabe la plus faible. On doit signaler que de 1968 à 1984 l'enseignement primaire s'est fait exclusivement en huit langues nationales, chacune étant utilisée selon la région de l'école (soso, pular, wamey, onian, maninka, pele, kissie, lohomagoe).

Bref historique des implantations d'écoles

La première école européenne a été fondée en 1878 à Boffa (Guinée maritime) par des missionnaires. En 1890, elle sera transférée à *Conakry* qui restera la capitale scolaire de la Guinée avec la création des premiers établissements d'enseignement secondaire avant 1945 et les premiers établissements supérieurs en 1962. La ville de *Kankan* ne verra sa première école primaire qu'en 1952, mais bénéficiera de l'enseignement supérieur dès 1976. Cependant, la zone de *Labé* voit sa première école (Popodara) en 1945 et *Kankan rural* en 1946 (Tokounou). Pour la zone de *Kindia*, ce sera en 1954 (Samaya) et pour *Nzérékoré* en 1956 (Kéréma). L'essaimage de ces premières écoles suivra des fortunes diverses selon les zones, ainsi que le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 2.8 Chronologie de la création des écoles par zone

Zone	Avant 1958	1958-1983	1984	1985-1989	Total
Conakry	5	1	-	1	7
Kankan urbain	5	1	2	-	8
Kindia rural	1	9	1	1	12
Kankan rural	3	16	-	2	21
Nzérékoré rural	1	10	1	-	12
Labé rural	2	8	-	5	15
Total	17	45	4	9	75

L'effort scolaire le plus ancien, celui de la période coloniale, concerne avant tout les deux zones urbaines, lesquelles ont, pendant cette période, vu se créer près des deux tiers de leurs écoles actuelles. On constate également que dans les quatre zones rurales, la majorité des créations d'écoles ont été faites dans la période 1958-1983. La seule année 1984, année de la mort de Sékou Touré et du retour à l'enseignement en français, a vu la création de quatre écoles. Enfin, la période de 1985-1989 a vu la création de neuf écoles, au bénéfice de Kindia rural (une), de Kankan rural (deux), et de Labé (cinq), cette dernière zone n'ayant connu aucune autre création d'école depuis 1963, soit pendant 26 ans. De même, la zone de Kankan rural n'a enregistré qu'une seule création d'école entre 1963 et 1978, soit pendant quinze ans, et la zone de Kindia aucune entre 1963 et 1975. Il faut toutefois signaler que cette chronologie s'appuie sur les dates officielles de création d'écoles. Elle ne tient pas compte de la réouverture d'écoles qui avaient cessé de fonctionner, ni de la création de classes nouvelles, événement aussi important que la création d'une nouvelle école. Ces éléments seront analysés dans le *Chapitre III*.

Enfin, si des établissements secondaires et supérieurs sont présents dans les deux zones urbaines, la situation est bien différente dans les zones rurales. *Nzérékoré rural* possède depuis 1979 un collège au chef-lieu de la sous-préfecture, Bounouma. La zone de *Kindia* a son collège depuis 1981, mais pas dans le chef-lieu d'une des deux sous-préfectures. Il a été construit à Dèbélé-cité par les bons soins de l'OBK au profit des familles de ses salariés. La zone de *Labé* n'a pas de collège, le plus proche se trouvant dans la ville de Labé. Enfin, si *Kankan rural* possède bien un collège depuis 1968, il se trouve à Tokounou et ne peut desservir que difficilement les quatre autres sous-préfectures.

3. Profil synthétique des six zones

Les différents profils qui vont suivre sont à resituer dans l'ensemble du contexte guinéen, celui d'un pays géographiquement et culturellement très varié, largement pourvu de ressources naturelles et en potentialités agricoles, mais ayant connu pendant 26 ans (1958-1984) un régime qui a porté tous ses efforts sur le développement d'une expression politique encadrée et qui, tout en isolant l'ensemble national, en enfermant les milieux ruraux sur eux-mêmes et en jouant le fractionnement ethnique, a laissé le pays en friche sur tous les registres de l'économie, de la santé

et de la scolarisation. Aussi, en examinant les grandes inégalités qui existent entre les différentes zones, il faut garder à l'esprit que la « faveur » dont peuvent bénéficier les zones dites favorisées reste toute relative.

Conakry I correspond à l'un des trois découpages préfectoraux de la ville de Conakry, capitale de la Guinée. Entourée par la mer de trois côtés, on la désigne aussi sous le nom de presqu'île du Kaloum. Elle reste très marquée par l'urbanisme colonial, pâtés de maisons rectangulaires et voies rectilignes (dix avenues et douze boulevards) bordées de manguiers sur un sol uniforme. Les neuf quartiers qui la composent sont les plus anciens de la ville. Lotis pendant la période coloniale et dotés dès l'origine de toutes les infrastructures (voirie bitumée, alimentation en eau et électricité, égouts), ils se sont peu à peu dégradés, faute d'entretien, et donnent aujourd'hui l'image d'une zone à réhabiliter totalement. Cet état des lieux, étant donné les nécessités (déversement des eaux usées dans les rues) et le climat (submersion totale de certaines rues pendant les mois les plus pluvieux de l'année), ne rend pas facile la vie quotidienne de ses habitants, le jour comme la nuit, au cours de laquelle l'éclairage public est parcimonieux et dont la régularité n'est réservée qu'au secteur gouvernemental et diplomatique.

C'est en effet la partie de la ville de Conakry qui regroupe toutes les activités ministérielles et tous les grands services bancaires, postaux, téléphoniques, hospitaliers et de radiodiffusion. S'y ajoutent les sièges sociaux de compagnies commerciales et aériennes, sans parler des représentations diplomatiques et de la cathédrale, majestueuse, à côté de mosquées plus modestes et insérées dans les flots d'habitations. On y trouve enfin les écoles primaires les plus anciennes du pays et encore les plus recherchées. C'est à cette zone huppée et à l'environnement dégradé que s'adosse le reste de l'agglomération et c'est sur elle qu'il fait pression. De fait, c'est la zone qui concentre le maximum d'emplois salariés, publics et privés, d'activités artisanales et de pêcheries (9 débarcadères). En dehors des artisans et des pêcheurs, les salariés publics et privés, des ministres aux modestes employés de bureau, travaillent plus dans la zone qu'ils n'y résident. C'est eux et leurs familles qui peuvent parler le plus éloquemment des difficultés de transport, de budget-temps et de budget tout court dans la conjoncture de l'ajustement.

C'est dans les écoles de la zone aussi que tous ces salariés aux migrations alternantes quotidiennes scolarisent leurs enfants. C'est le lieu d'expression de la demande scolaire la plus forte, même si les conditions physiques d'accueil des enfants y sont étriquées et dégradées. La force de cette demande se traduit par la plus forte moyenne d'élèves par classe (66) après Kankan urbain, la plus forte proportion de redoublants et les taux les moins élevés d'absentéisme et d'abandon. L'association de ces trois critères peut paraître ambivalente, mais on peut mieux la comprendre si l'on fait référence à la double fonction de l'école, la formation et la socialisation. Les parents d'élèves des écoles de Conakry I, qui sont à 80 % des salariés et à 90 % alphabétisés (51 % des pères ont dépassé l'école primaire), recherchent certainement en premier lieu la réussite scolaire de leurs enfants, mais quand celle-ci ne se dessine pas, on maintient quand même les enfants à l'école. Il est préférable qu'ils soient socialisés à l'école, même s'ils n'y apprennent plus grand-chose, que de courir les rues d'une agglomération où le taux d'inactivité des 20-29 ans atteint 70 %. C'est la fonction garderie.

A *Kankan urbain*, la vie s'écoule aussi lentement qu'en saison sèche les eaux du fleuve Milo, au bord duquel la cité s'est construite. Un urbanisme administratif, avec des voies goudronnées qui se croisent en angle droit, y côtoie des quartiers à configuration villageoise. Si la ville s'éveille dès l'aurore, comme dans les campagnes, et connaît une certaine animation dans la journée du fait des commerçants, des transporteurs et des élèves, chacun rentre chez soi quand le soleil se couche, en l'absence d'éclairage public. Elle reste en définitive peu dégagée des conditions naturelles car les aménagements urbains y sont rares, même les fontaines collectives, tout en bénéficiant d'un hôpital en tant que capitale régionale.

Ville provinciale à fort caractère rural, sa population, en accroissement constant (c'est la deuxième ville de la Guinée) est néanmoins assez mêlée et l'on y parle beaucoup de langues – nationales et étrangères – en dehors du malinké. C'est l'Islam qui cimente la communauté citadine. Les écoles coraniques sont nombreuses et très bien fréquentées, et en dehors des manuels scolaires, ce sont les livres coraniques qui constituent l'essentiel de la littérature écrite en circulation. On y écoute la radio mais les stations nationales (Conakry et Bamako) y sont mal captées, et la télévision, mieux reçue, commence à se répandre.

Kankan présente ainsi un paysage physique, social et culturel original où cohabitent l'ancien et le nouveau, le rural et l'urbain, l'étranger et

l'autochtone dans une symbiose particulière. L'alphabétisation générale y est encore faible, et alimentée pour une part significative par l'alphabétisation en arabe, et si la scolarisation ne remonte qu'aux années cinquante, une forte demande s'exprime actuellement au profit des jeunes, surtout les garçons. Au-delà d'un taux élevé de scolarisation, l'un des plus élevés de la Guinée, elle se manifeste par la très forte pression exercée par les parents sur les établissements scolaires existants (71 élèves en moyenne par classe), effet de l'alchimie des aspirations convergentes d'une classe de commerçants, de groupes de paysans urbanisés et de fonctionnaires.

La zone de *Kindia* couvre les deux sous-préfectures de Mambia et Samaya dans un site semi-montagneux comportant des parties collinaires et des bas-fonds rizicoles. De plus, les sols sont dans l'ensemble très favorables à la production fruitière (bananes, ananas, avocats, mangues et agrumes) et maraîchère (tomates, salades, choux, aubergines), tous produits très prisés par les habitants de Conakry tout proche (130 km). La route bitumée, en très bon état, qui y conduit traverse la zone et fait que les échanges avec cette ville sont importants. Cependant, l'accessibilité des différents villages à l'intérieur de la zone est très inégale, certains lieux ne pouvant être atteints qu'en pirogue depuis la création de deux lacs artificiels dans la sous-préfecture de Samaya. Les villages, regroupés, comportent un habitat traditionnel amélioré (cases rondes mais aussi cases rectangulaires en banco recouvertes de tôle).

En dehors de l'enclave de l'Office de bauxites de Kindia, à Débélé-cité, dont nous parlerons plus loin, l'ensemble de la zone vit au rythme des travaux agricoles qui concernent 90 % des habitants, de langue soussou. On doit y ajouter des éleveurs peuls qui nomadisent entre Mambia et Forécariah selon la saison. Mis à part quatre postes médicaux et quelques puits construits par un service national spécialisé, la zone ne comporte aucune autre infrastructure de service et en particulier pas d'électrification. On y écoute beaucoup la radio (proximité de Conakry), la télévision a quelques amateurs, mais très peu de livres circulent. La totalité de la population est de religion musulmane, sur une base d'islamisation issue du Fouta-Djalon, et les écoles coraniques sont nombreuses et fréquentées au point de concurrencer sévèrement l'école publique pour laquelle l'Etat investit peu.

On a ainsi l'impression que la zone de Kindia se trouve physiquement et culturellement entre deux mondes, celui de Conakry, la ville cosmopolite avec laquelle on commerce beaucoup et qui exerce une très grande

attraction sur les jeunes, et le monde de l'Islam foutanien, très présent dans les pratiques quotidiennes et le système des valeurs éducatives, particulièrement vis-à-vis des filles. De tous ces points de vue, Débélé-cité est vraiment une enclave, enclave économique et sociale puisque c'est le monde du salariat minier, enclave de la modernité avec tous les services sanitaires, scolaires et les infrastructures électrifiées, sans parler de la ligne de chemin de fer qui relie directement Conakry pour écouler la bauxite et qui y transporte aussi le personnel de la mine.

La zone de *Kankan rural* regroupe cinq sous-préfectures (Tokounou, Moribaya, Tinti-Oulen, Missamana, Sabadou-Baranama et Moribaya, en allant du sud-ouest au nord-est) au sud de la ville de Kankan, dans le site de savane herbeuse de la vaste plaine du bassin du Haut-Niger, parsemée de quelques flots d'arbres (kapokiers et baobabs). La production agricole est très dépendante de la qualité de la saison des pluies, les vallées inondables étant toutefois favorisées en autorisant des cultures maraîchères en toute saison pour l'alimentation de la ville de Kankan. Deux grandes routes conduisant vers Kissidougou et vers Kérouané traversent la zone, mais la situation est moins brillante pour ce qui concerne le réseau inter-villages, même si le relief est peu accidenté. L'habitat, avec des cases en banco souvent recouvertes de tôle, est concentré en villages, mais ceux-ci peuvent être très éloignés les uns des autres et parfois enclavés. Vélos et motos sont beaucoup utilisés tout en étant inégalement répartis. Ainsi à Missamana, en pleine zone maraîchère, il y a un vélo pour cinq habitants et une moto pour cinquante. A Tokounou, les rapports sont de un vélo pour 130 et une moto pour 600 habitants.

La zone est homogène sur les plans social, culturel et religieux, en étant peuplée d'une majorité d'agriculteurs (avec un appoint significatif d'élevage, de pêche et de maraîchage) de langue malinké et pratiquant la religion musulmane, un Islam ouvert d'une population habituée à circuler et à l'écoute du monde extérieur. Il faut distinguer au plan économique et de la circulation monétaire, avec tout ce que cela comporte, la partie de la zone qui se trouve dans l'orbite de la ville de Kankan et qui remplit vis-à-vis d'elle une fonction importante de production alimentaire (sous-préfectures de Tinti-Oulen et de Missamana – où existe également de l'orpillage –, auxquelles il faut ajouter celle de Sabadou-Baranama qui comporte un district cotonnier), et la partie plus méridionale (Tokounou et Moribaya dont les chefs-lieux se trouvent sur la route bitumée mais dont les villages dépendants sont beaucoup plus isolés et

pour certains, enclavés) qui bénéficie de moins d'incitations et de facilités. Ainsi, les postes de télévision sont très nombreux à Tinti-Oulen et il n'y en a aucun à Tokounou. Dans l'une et l'autre partie, les écoles coraniques traditionnelles, c'est-à-dire tenues par des marabouts qui réunissent leur dizaine d'élèves le matin et le soir en dehors des heures de travaux champêtres, sont assez nombreuses.

La demande en faveur de l'école publique reste faible. D'une part, celle-ci ne se fait pas valoir plus qu'ailleurs, et, d'autre part, elle se trouve face à des populations de paysans qui vivent dans de petits villages très dispersés et qui, dans leur hiérarchie de valeurs, ne placent pas la formation scolaire au niveau requis pour la dynamiser localement, mais sans toutefois lui montrer une hostilité avérée. En effet, le milieu porteur de l'école publique, sur la nature duquel l'information est donnée à travers les parents d'élèves, est quand même constitué à près de 74 % d'agriculteurs, 67 % des pères et 94 % des mères n'ont jamais été scolarisés.

La zone de *Nzérékoré* correspond à la sous-préfecture de Bounouma, au coeur d'un site forestier très accidenté et sillonné par de profondes vallées. Les sols alluvionnaires de ces dernières et ceux riches en humus des montagnes et des coteaux se prêtent parfaitement à la culture de toutes les plantes tropicales qui s'effectue dans les parcelles conquises sur la forêt. C'est la progression dispersée dans la forêt avec des regroupements aux abords des terrains les plus favorables qui a généré cette atomisation en petits villages d'agriculteurs qui caractérise la zone. Les communications sont difficiles d'un village à l'autre. Il n'y a parfois que des pistes forestières, et quand des routes existent, en particulier entre les différents chefs-lieux administratifs, le franchissement des cours d'eau sur les ponts branlants est toujours aventureux, surtout pour les véhicules automobiles. C'est d'ailleurs la configuration du terrain qui a permis aux habitants de cette région de la Guinée de résister longtemps à la pénétration coloniale. Cette configuration du terrain et l'excentration de la zone (1000 km de Conakry, 700 d'Abidjan, 700 de Bamako, 400 de Monrovia) rendent de plus la réception des radios nationales très difficile.

C'est une région où actuellement la recherche de l'identité culturelle domine les comportements collectifs. On y a résisté à la colonisation, la pénétration de l'Islam y est très limitée, mais la voie a été ouverte au christianisme tandis que subsiste un solide fond animiste. Celui-ci fait coexister une éducation traditionnelle qui nourrit la cohésion sociale villageoise (culte des ancêtres dans les lieux sacrés de la forêt, sociétés

de masques, circoncision des garçons et excision des filles), et une scolarisation qui s'ouvre au monde extérieur. Cependant, c'est l'association christianisation-scolarisation qui entre en compétition avec la précédente. Dans les deux cas, l'école publique (il n'y a pas d'écoles privées et quasiment pas d'écoles coraniques dans la zone) est gagnante sur le plan symbolique.

Toutefois, dans la réalité concrète, les chrétiens, tout comme les musulmans d'ailleurs, sont très minoritaires dans la sous-préfecture elle-même, et la demande scolaire reste encore faible et les abandons élevés tout au long du cycle scolaire. Les agriculteurs, qui constituent 97 % de la population et 78 % des parents d'élèves sont cependant favorables à l'école ; ils sont également favorables aux campagnes d'alphabétisation en français des adultes puisque celles-ci connaissent un certain engouement, mais les coûts de scolarisation sont jugés élevés, l'avenir post-scolaire incertain, et occuper les enfants aux travaux agricoles est d'une rentabilité immédiate.

La zone de *Labé* regroupe les trois sous-préfectures de Tountouroun, Popodara et Kouramangi, dans un site typique du massif du Fouta-Djalou, avec de vastes plateaux, quelques montagnes et des vallées qui offrent ainsi une alternance de savane arborée, de forêt clairsemée et de forêt-galerie. L'altitude et la fragilité des sols n'autorisent pas une agriculture aussi diversifiée que dans la zone de Kindia, et la pratique de l'élevage bovin ne compense que partiellement cette situation. L'habitat (cases rondes en banco avec toit de chaume) est très dispersé, même dans les chefs-lieux de sous-préfecture qui n'ont l'allure que de petits hameaux avec quelques toits en tôle, et les communications reposent sur des routes en partie très médiocres, surtout en saison des pluies où elles deviennent à peine praticables et au cours de laquelle des déviations sont installées pour remplacer les ponts de bois emportés par les crues.

Cette zone présente une très grande homogénéité économique, sociale et culturelle car elle est peuplée dans sa quasi-totalité de peuls musulmans pratiquant une agriculture mâtinée d'élevage. C'est le système de production agricole, basé sur l'utilisation d'un espace familial particulier, la *tapade*², lieu principal de vie et de subsistance, entouré d'une clôture, qui induit la dispersion de l'habitat. A cette *tapade* s'ajoutent des champs

2. Boulet J. et Talineau J.C., op. cit. pp. 99-117

de culture extérieurs également clos pour les protéger des divagations du cheptel. Ce système, tourné vers la stricte subsistance, a très peu évolué en une génération si ce n'est que les surfaces se réduisent, qu'il y a davantage de bouches à nourrir et que l'individualisme familial se renforce. Malgré les difficultés de réception, on écoute Radio-Conakry qui fait des émissions en langue peul. En dehors de quelques points de santé primaire et de quelques puits, il n'y a pas d'infrastructures publiques. Les écoles coraniques sont très vivaces, et en tant que représentant et transmettant non seulement un savoir théologique mais aussi un certain rapport au temps et au monde et un système de valeurs très intégré se posant comme antagoniste aux changements venant de l'extérieur, elles exercent une concurrence certaine à l'école publique. Le taux de scolarisation générale de la région est très faible (6,8 % en 1983), et si le taux d'alphabétisation est beaucoup plus élevé (25 %, avec 14,7 % pour les femmes), cela est dû majoritairement à l'alphabétisation en arabe.

Effet conjugué d'une offre étatique épisodique³ et limitée (de nombreuses écoles restent depuis de nombreuses années avec une ou deux classes) et d'une vision théocentrique du monde et de la société par le corps social, la demande d'éducation reste à un niveau qui ne permet pas de dynamiser l'école publique. Insuffisamment attractive, celle-ci ne peut non plus constituer un vrai choix alternatif pour la jeune génération qui refuse de plus en plus les commandements de la génération précédente.

4. Conclusions sur les profils de zone

Ces profils de zone, ainsi qu'ils ont été dressés dans cette deuxième partie, sont les supports de l'analyse comparative qui sera menée dans ce travail et qui concernera la mise en relation du fonctionnement et des résultats de l'enseignement primaire entre eux et avec les contextes locaux dans lesquels l'école cherche à se faire une place et produire son effet.

Les six zones présentent des caractéristiques bien différenciées. Tant sur les plans géographique, démographique, des conditions de vie et des caractéristiques économiques, sociales, culturelles et scolaires, elles manifestent bien l'existence de milieux contrastés, illustratifs de la diversité guinéenne. Depuis la zone urbaine la plus favorisée jusqu'aux

3. Voir *supra*, Les caractéristiques scolaires, pp. 39-42.

zones rurales les plus reculées, elles expriment la variété des situations locales en fonction desquelles on peut examiner plus précisément la confrontation de l'offre et de la demande scolaires, conditions de l'expansion de la scolarisation, et le rôle joué par l'environnement sur le fonctionnement et les performances de l'école. C'est à travers l'examen de l'évolution de la scolarisation que le *Chapitre III* va nous permettre d'approfondir des aspects importants de l'offre scolaire, dont le rythme irrégulier de son expression.

Chapitre III

L'évolution de la scolarisation dans les zones enquêtées

L'institution scolaire ne peut exercer son action éducative que si elle crée à cet effet des lieux spécialisés que l'on appelle écoles. Qui dit écoles dit élèves recrutés, et c'est comme cela que l'on mesure l'extension de la scolarisation, c'est-à-dire en calculant la proportion d'enfants d'un groupe d'âge prédéfini accueillis à l'école. L'offre éducative, et c'est son premier trait, joue ainsi un rôle primordial dans l'évolution de la scolarisation primaire en créant, entretenant et accroissant la capacité physique d'accueil des élèves. Avant d'aborder son second trait, c'est-à-dire la qualité de cet accueil produite par les conditions qui président au quotidien des apprentissages, nous allons examiner dans ce *Chapitre III* les incidences de cette offre physique d'accueil sur l'évolution de la scolarisation primaire dans les six zones : la variation des effectifs, la chronologie des créations d'écoles et les rythmes de recrutement, les différents flux enfin.

1. Evolution de la scolarisation primaire

Evolution des effectifs globaux

L'évolution de la scolarisation primaire en Guinée au cours des dix dernières années frappe par son irrégularité. Le tableau suivant, qui prend les effectifs de 1980-81 (257.547 élèves) comme base 100, le montre.

Tableau 3.1 Evolution des effectifs de l'enseignement primaire en Guinée

1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
100	97	96	95	111	107	104	112	114

On note ainsi une baisse régulière des effectifs de 1980 (décroissance d'ailleurs amorcée l'année précédente) à 1983, suivie d'une montée spectaculaire en 1984¹, puis une légère décroissance jusqu'en 1986, suivie d'une remontée.

Les effectifs des 75 écoles de notre échantillon épousent globalement le même mouvement dans sa forme irrégulière, sans descendre toutefois sous la base 100 (=12.705 élèves), et en amplifiant les hausses, pour aboutir également à un niveau supérieur à celui de 1984.

Tableau 3.2 Evolution des effectifs dans les zones d'enquête

1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
100	111	102	108	136	135	140	153	149	153

Les variations des effectifs de l'enseignement primaire des six zones doivent être mis en parallèle avec, pour les années correspondantes, les créations ou réouvertures d'écoles et surtout la création de classes nouvelles comme nous l'avions signalé dans le *Chapitre II*.

Tableau 3.3 Ouverture des écoles et des classes 1981-1989

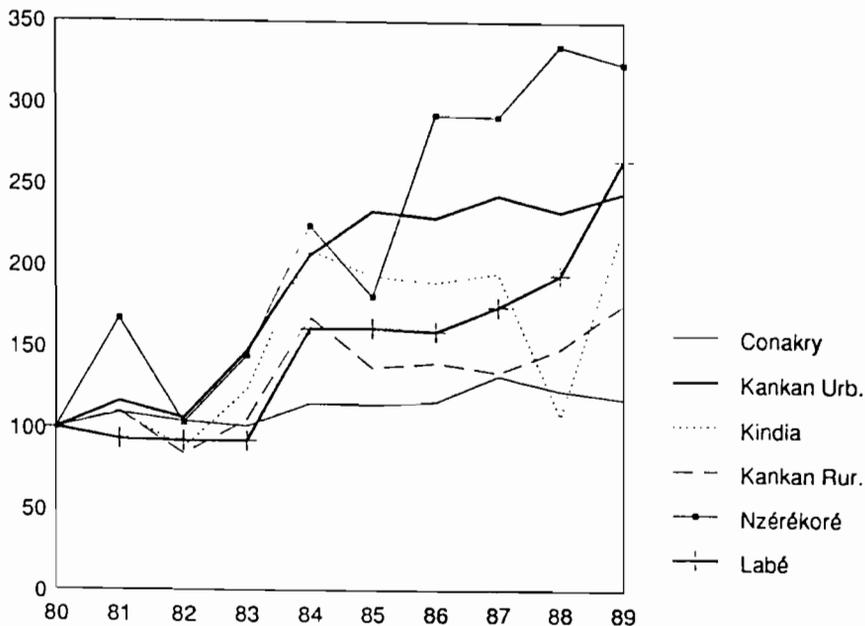
Ouvert.	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Ecoles	1	-	3	6	1	1	1	3	7
Classes	3	1	6	15	3	4	6	7	13

Le pic de 1984 est encore plus remarquable avec l'ouverture ou la réouverture de 6 écoles et la création de 15 classes nouvelles. On voit ainsi que l'effort se poursuit dans les années suivantes, bien que dans une moindre mesure, et en 1989, l'on assiste à des créations équivalentes à celles de 1984. En examinant maintenant l'évolution des effectifs des

1. C'est l'année de l'avènement de la Deuxième République et du rétablissement du français comme langue d'enseignement.

différentes zones on pourra voir, à travers leurs mouvements particuliers, le rôle que chacune a joué dans la variabilité de l'ensemble.

Graphique 3.1 Evolution des effectifs dans les différentes zones



Il est à noter que toutes les zones régressent en 1982 et que les zones de Kindia, de Kankan rural et Labé connaissent même des variations sous le seuil de 100. Les six zones connaissent également un pic en 1984 mais

avec des amplitudes très variées, 115 pour la zone de Conakry et 224 pour la zone de Nzérékoré. Enfin, la situation de 1989 est déterminée par la manière dont chacune des zones a pu prolonger le sursaut de 1984. Ainsi, Kankan rural et surtout Conakry marquent une relative stagnation tandis que Nzérékoré et Labé continuent à augmenter leurs effectifs.

Comme pour l'évolution globale, l'évolution des effectifs des différentes zones doit être mise en parallèle avec les ouvertures ou réouvertures d'écoles et la création de classes nouvelles. Voir *Tableau 3.4*.

On peut ainsi mieux préciser les mouvements attribuables aux augmentations des capacités d'accueil. Toutes les zones en ont bénéficié, Kankan rural et Labé ayant été les plus favorisées mais avec une incidence inégale, on l'a vu, sur l'augmentation de leurs effectifs. Il faut signaler aussi qu'en 1984, Labé rural avait beaucoup accru ses effectifs alors qu'elle n'avait créé cette année-là aucune classe nouvelle, alors que son « explosion » de 1989 repose pour partie sur la création de six nouvelles classes.

Evolution des recrutements en 1ère année

La variabilité enregistrée dans l'évolution des effectifs globaux va se trouver encore amplifiée à l'examen de l'évolution des recrutements en 1ère année du primaire, comme le montre le *Graphique 3.2*.

Dans certaines zones, les recrutements en première année ont baissé en 1981, 1982 et 1983. Le pic de 1984 est extrêmement élevé à Labé en particulier et à Kindia. Quant à la remontée de Conakry, elle ne fait que ramener cette zone au niveau de 1980. Enfin, dans les années qui suivent la plupart des zones éprouvent des difficultés à maintenir un niveau équivalent à celui de 1984, avec l'exception de la zone de Labé rural.

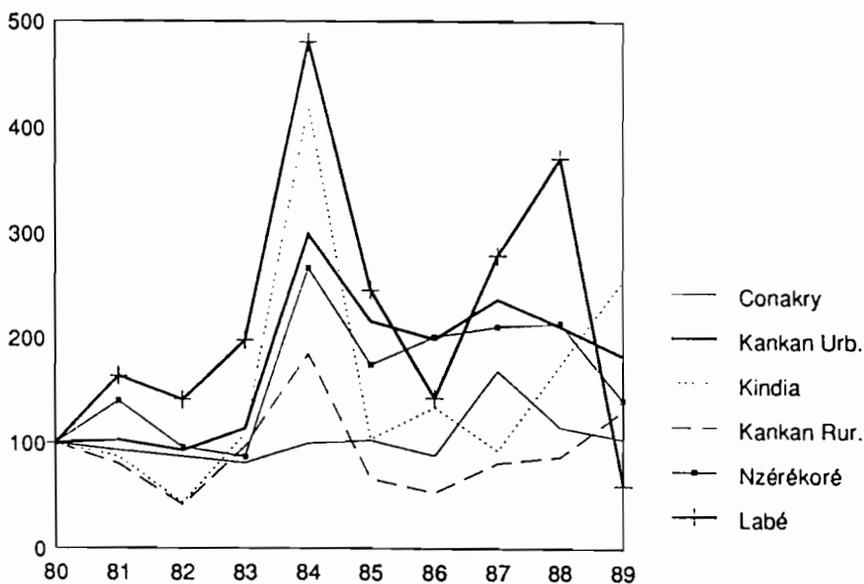
Evolution de la scolarisation des filles

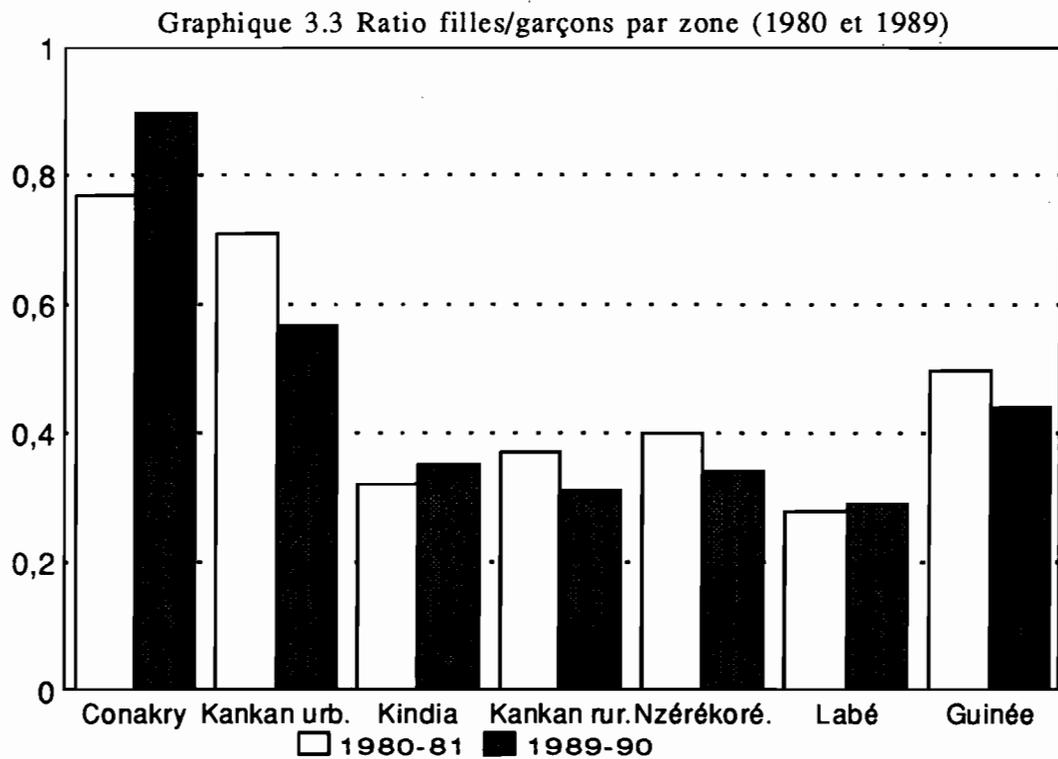
Un autre trait caractéristique mérite d'être examiné, celui de l'évolution de la scolarisation des filles. En effet, si en dix ans et en dépit d'une grande irrégularité, les six zones ont connu une augmentation quantitative réelle de leurs effectifs globaux, il est important de savoir si le taux de féminisation a évolué dans le même sens. En prenant comme dates repères 1980-81 et 1989-90, l'évolution du ratio filles/garçons dans l'enseignement primaire a été comme le montre le *Graphique 3.3*.

Tableau 3.4 Ouverture de classes et d'écoles selon les zones (1981-1989)

Année	Urbaine		Semi-urbaine		Rurale dévelop.		Rurale semi-dév.		Rurale forest.		Rurale margin.	
	<i>Conakry</i>		<i>Kankan urbain</i>		<i>Kindia rural</i>		<i>Kankan rural</i>		<i>Nzérékoré</i>		<i>Labé rural</i>	
	Ec.	Cl.	Ec.	Cl.	Ec.	Cl.	Ec.	Cl.	Ec.	Cl.	Ec.	Cl.
1981	-	1	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-
1982	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1983	-	1	-	-	-	-	2	2	1	1	-	2
1984	-	2	1	5	2	2	2	4	1	2	-	-
1985	-	-	-	-	-	1	1	1	-	1	-	-
1986	-	-	-	-	1	1	-	2	-	-	-	1
1987	-	2	-	-	-	1	1	1	-	-	-	2
1988	-	-	-	-	1	1	1	2	-	1	1	3
1989	-	-	-	-	-	2	2	3	1	2	4	6
Total	-	7	1	5	4	8	10	16	3	8	5	14

Graphique 3.2 Evolution des recrutements par zone en 1ère année
(1980-1989)





Sauf pour Conakry, où l'on s'achemine vers un ratio équilibré (0,90), dans les autres zones, et surtout dans les zones rurales, ce ratio est très bas. Il aurait même tendance à baisser à Nzérékoré, à Kankan rural et surtout dans la ville de Kankan. Ce mouvement négatif de la scolarisation des filles affecte d'ailleurs l'ensemble de la Guinée.

2. Chronologie des créations d'écoles et évolution du rythme des recrutements

L'extrême variabilité dans le temps des effectifs globaux et des recrutements est un obstacle évident à une expansion stable de la scolarisation primaire en Guinée. Cette instabilité est au coeur de la dialectique de l'offre et de la demande. Sans préjuger de la part qui revient à la demande, et que nous pourrions examiner dans les chapitres suivants, il est important de commencer à identifier la part qui reviendrait à l'offre. L'examen de la chronologie de la création d'écoles dans les différentes zones, que nous avons effectué précédemment, nous a déjà apporté quelques éléments.

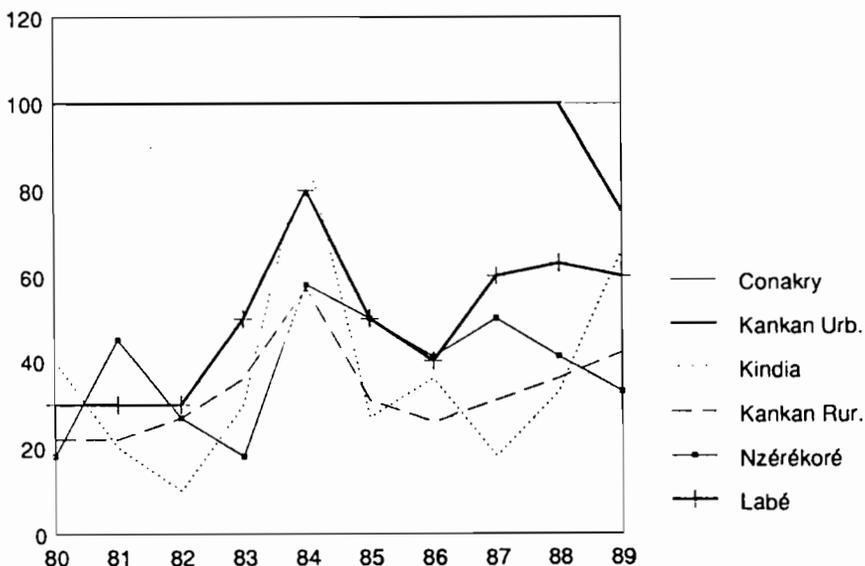
Cette chronologie nous éclaire en effet quelque peu sur les variations observées par ailleurs. Ainsi, le pic de 1984 est attribuable pour partie au nombre de créations d'écoles au cours de cette année là. De même, le saut quantitatif de Labé et Kankan rural en 1989 se trouve en partie éclairé par le nombre de créations d'écoles qu'elles ont connu la même année. Cependant, les irrégularités observées ne s'en trouvent pas complètement expliquées. Pour avancer dans ce sens, un élément supplémentaire doit être pris en compte, et celui-là est entièrement dépendant de l'offre. Il s'agit du système guinéen de l'attachement de l'enseignant à sa cohorte d'élèves. Il accompagne celle-ci de la 1^{ère} année jusqu'à l'année n, laquelle pouvant être la 4^{ème}, 5^{ème} ou 6^{ème} année. Le scénario extrême peut ainsi être le suivant. Quand une école est créée dans une certaine localité, cela veut dire qu'une classe de 1^{ère} année est ouverte, qu'elle est dotée d'un enseignant et que des élèves sont recrutés. Cela veut dire aussi que l'année suivante, si un nouvel enseignant n'est pas affecté et une classe nouvelle construite, il n'y aura pas de nouveau recrutement d'élèves, et ainsi de suite. En situation extrême, il n'y aurait donc de recrutement que tous les 7 ans. Selon le nombre d'enseignants affectés dans l'école de référence (avec le nombre de salles de classe correspondant), le système conduit donc vers des

recrutements qui se font tous les 7, 6, 5, 4, 3, 2, ou 1 an (s). Ce sont donc les conjonctions différentielles de ces rythmes qui expliquent davantage les irrégularités que la date de création des écoles elle-même.

La proportion des écoles recrutant en 1ère année

Ce raisonnement, appliqué dans les six zones pour les dix dernières années, est illustré par le graphique qui suit. De l'année 1980 à 1989, il indique pour chaque zone la proportion des écoles qui ont effectivement recruté de nouveaux élèves en 1ère année. Si cette proportion est de 100 % dans les zones urbaines (ce qui veut simplement dire que toutes les écoles recrutent de nouveaux élèves), elle est nettement plus faible dans les zones rurales. Ici certaines écoles recrutent et d'autres non à cause du système des maîtres attachés que nous venons de mentionner.

Graphique 3.4 Proportion des écoles par zone recrutant en 1ère année



Ce graphique montre clairement que l'évolution irrégulière de la scolarisation primaire est en relation étroite avec la mécanique de l'offre, puisqu'ici le raisonnement ne porte pas sur le volume des effectifs recrutés mais sur la proportion d'écoles qui recrutent effectivement lors de la création de nouvelles classes de 1ère année ou, plus fréquemment encore, lors du redémarrage d'un cycle dans les écoles incomplètes. C'est la conjonction différentielle de ces redémarrages de cycles qui explique le caractère irrégulier des recrutements, et c'est la conjonction de ces redémarrages et de la création de nouvelles classes de 1ère année qui explique les pics comme celui de 1984. Les différentes zones présentent ainsi un tableau d'évolution disparate qui associe périodes d'évolution convergente et périodes d'évolution contradictoire, la situation des deux zones urbaines étant particulière. Ces dernières en effet possèdent des écoles à cycle complet, et par conséquent des classes de 1ère année pérennes. Leur courbe d'évolution est donc rectiligne, sauf Kankan pour la dernière année. Pour les écoles rurales, où les écoles complètes sont rares, on peut dire que les périodes de progression scolaire comme celles de stagnation ne sont en grande partie que le produit d'un effet mécanique.

Le potentiel scolaire et la taille des établissements

L'inégalité du potentiel scolaire s'exprime aussi dans la capacité d'accueil qui peut se mesurer à travers le nombre de classes actives (de la 1ère à la 6ème années). Dans ce domaine, les différentes zones se répartissent en 1989-90 comme le montre le *Tableau 3.5*.

Ce tableau montre bien une inégalité nouvelle entre zones urbaines et zones rurales. Dans les deux zones urbaines, pratiquement toutes les écoles ont les 6 classes de l'enseignement primaire et ne subissent pas les conséquences du système des maîtres attachés sur la capacité de recrutement. Dans les zones rurales, en revanche, on trouve des écoles à maître unique et qui, en l'absence d'ouverture de nouvelles classes, ne connaissent de recrutement que tous les sept ans, des écoles de plus d'une classe mais incomplètes, qui n'ont que des maîtres attachés à leur cohorte et qui ont donc des recrutements irréguliers, enfin, et ce sont les moins nombreuses, des écoles complètes à recrutement annuel. Voir *Tableau 3.6*.

Tableau 3.5 Structure des écoles dans les différentes zones

Zones	Ecoles	Classes actives	Classes actives/école
Conakry	7	42	6
Kankan urbain	8	45	5,6
Kindia rural	12	30	2,5
Kankan rural	21	43	2,0
Nzérékoré	12	30	2,5
Labé rural	15	39	2,6

Tableau 3.6 Proportion d'écoles et de classes à maître attaché par zone

Zones	Ecoles	Ecoles à maître att.	%	Groupes pédagog.	Groupes péd. à maître att.	%
Conakry	7	0	0,0	159	0	0,0
Kankan urbain	8	0	0,0	53	0	0,0
Kindia rural	12	11	91,7	30	24	80,0
Kankan rural	21	18	85,7	43	27	62,8
Nzérékoré rural	12	11	91,7	30	20	66,7
Labé rural	15	13	86,7	39	26	66,7

Un dernier élément est à examiner dans le cadre du potentiel scolaire des zones, celui qui a trait à la répartition dans l'espace des différentes écoles. Nous disposons pour cela de deux indicateurs, d'une part, la distance pour chaque école de l'école primaire la plus proche, d'autre part, la distance de la ville la plus proche (qui peut être le chef-lieu de la préfecture ou de la sous-préfecture). Ils nous donnent la mesure du degré d'isolement potentiel des écoles.

La distribution des distances de l'école primaire la plus proche nous montre la grande proximité des établissements dans les zones urbaines, ce qui n'est pas inattendu, et en revanche l'inégalité de l'éclatement spatial des écoles dans les zones rurales. La plus grande concentration se trouve à Labé, la plus faible à Kankan rural où plus de la moitié des écoles (52,4 %) sont distantes de plus de 10 km et près du quart (23,8 %) entre 6 et 10 km.

Les distances de la ville la plus proche renforcent l'isolement des écoles de Kankan rural et mettent en évidence celui des écoles de Kindia.

3. Les flux

Indépendamment des apprentissages effectués et des connaissances acquises, l'analyse des flux permet, en dehors de la qualité des apprentissages, de bien mesurer le rendement d'un système scolaire, c'est-à-dire la manière dont il réussit à faire cheminer tout au long du cycle les cohortes d'élèves qu'il recrute. Trois indicateurs complémentaires sont pris en compte : les redoublements, les promotions et les abandons. Les données que nous utilisons ici sont celles qui, fournies par les services de l'éducation, portent sur les *préfectures de rattachement des différentes zones* sélectionnées, et pour les années scolaires 1987-88 et 1988-89.

Les redoublements

Le tableau suivant nous donne les taux de redoublement dans les cinq préfectures et dans l'ensemble de la Guinée pour chaque année du cycle.

Tableau 3.7 Taux de redoublement par zone

Années	Conakry	Kindia	Labé	Kankan	Nzérékoré	Guinée
1	39,4	28,5	11,3	32,5	23,0	22,8
2	33,9	26,8	12,0	22,5	17,1	18,1
3	30,2	29,7	13,1	25,4	21,7	21,8
4	26,3	19,6	8,1	20,7	18,6	17,3
5	25,4	27,5	17,0	22,3	19,6	21,0
6	15,5	29,5	18,8	22,5	13,4	22,3

Les taux de redoublement sont dans l'ensemble très élevés, la préfecture de Labé se situant nettement en-dessous des autres. Ceux de Conakry I commencent au niveau le plus élevé et décroissent régulièrement. Ceux des autres préfectures suivent un parcours irrégulier. Il faut signaler qu'en dehors de Conakry I, les préfectures citées comprennent dans une plus ou moins grande proportion des écoles à maître attaché dont nous avons vu l'effet sur l'irrégularité du recrutement. L'existence de ces écoles influe aussi sur les taux de redoublement dans la mesure où le même maître suit la cohorte d'élèves d'une année à l'autre et ne permet donc pas le redoublement. C'est l'existence de ces écoles qui explique les taux de redoublement particulièrement bas de la préfecture de Labé.

Les promotions

C'est précisément à Labé que les taux de promotion sont les plus élevés, tout au moins jusqu'à la 5ème année. A partir de la 6ème année, c'est-à-dire de l'entrée dans le secondaire, ce taux chute brutalement.

A Conakry, c'est la situation inverse. Si les taux de promotion sont plus bas les trois premières années, les élèves s'améliorent progressivement pour atteindre de meilleurs résultats en 6ème année. Kindia a un cheminement analogue à celui de Labé, sans doute pour la même raison.

Tableau 3.8 Taux de promotion par zone

Classes	Conakry	Kindia	Labé	Kankan	Nzérékoré	Guinée
1	59,2	62,5	81,4	62,7	64,6	69,9
2	55,9	69,0	76,7	74,2	70,6	72,9
3	55,2	68,8	77,1	68,7	61,7	64,8
4	61,6	59,7	73,5	73,5	67,9	69,2
5	61,4	62,2	76,5	54,2	59,5	63,3
6	76,7	49,0	34,1	62,6	63,3	48,8

Les abandons

Si, en dépit des irrégularités, l'évolution du taux de promotion avait une allure relativement stable, les taux d'abandon, par contre, ont tendance à s'élever tout au long du cycle et atteindre un niveau particulièrement élevé en 6ème année, à l'exception notable de Conakry et, dans une mesure moindre, de Kankan.

Tableau 3.9 Taux d'abandon par zone

Années	Conakry	Kindia	Labé	Kankan	Nzérékoré	Guinée
1	1,3	8,9	7,3	4,8	12,4	7,3
2	10,2	4,2	11,3	3,3	12,4	9,0
3	14,7	1,5	9,8	5,9	16,5	13,4
4	12,1	20,7	18,4	5,7	13,5	13,5
5	13,2	10,3	6,5	23,6	20,9	15,8
6	7,9	21,6	47,1	14,8	23,3	28,9

La comparaison de l'évolution de ces trois taux dans les différentes préfectures, et en particulier dans les cas opposés de Labé et de Conakry, permet d'évoquer l'hypothèse de l'existence de « styles » de gestion des cohortes. Ainsi, Labé (il s'agit, rappelons-le, de la Préfecture et non pas de la zone de notre enquête qui n'en est qu'une partie) serait l'exemple typique d'une zone où dominent les écoles à cycle incomplet, donc à recrutement irrégulier et où beaucoup de groupes d'élèves sont accompagnés par le même maître tout au long du cycle. Ceci expliquerait les très faibles taux de redoublement de Labé, car pour les élèves des cohortes à « maître attaché », il n'y a de choix qu'entre la promotion et l'abandon. *La sélectivité interne est donc faible jusqu'en 6ème année*, si l'on veut bien mettre les abandons au seul compte de la demande en défaut, ce qui rend la confrontation collective avec l'examen d'entrée en 7ème année (début du cycle secondaire) d'autant plus difficile. En revanche, Conakry donne l'exemple d'un système scolaire bien implanté dans un milieu où la demande ne faillit pas et où les capacités d'accueil sont complètes (cycle complet dans toutes les écoles) mais saturées. Il y a donc une sélectivité interne très forte, avec des taux de redoublement élevés mais régulièrement décroissants, et des taux d'abandon assez faibles, surtout en début et en fin de cycle. La préfecture de Kankan, qui combine une zone urbaine à cycles complets et demande soutenue, et une zone rurale ayant des caractéristiques proches de celle de Labé, présente donc un profil hétérogène.

Cette question de la sélectivité interne est importante pour le sens à donner à la mesure des acquisitions dont nous parlerons dans le *Chapitre VIII*. D'une part, elle nous permettra de mieux situer les niveaux collectifs atteints en 4ème année en les mettant en relation avec le parcours antérieur des élèves dans les différentes zones, et, d'autre part, de la même manière, elle permettra d'éclairer les différences relatives entre la 4ème et la 6ème années.

4. Conclusions sur l'évolution de la scolarisation

De nombreux exemples existent de par le monde qui montrent que, dans des cas où les pouvoirs publics ne créent pas ou pas assez d'écoles, la demande sociale y supplée en créant directement des établissements quand elle en a les moyens. En Guinée, cette suppléance ne se fait pas jour et tout reste suspendu à l'offre publique. Ainsi, l'examen de

l'évolution de la scolarisation primaire au cours des dix dernières années, évolution étonnamment irrégulière, nous a montré que les variations positives ou négatives des effectifs étaient pour une grande part attribuables à l'irrégularité d'une offre primordiale, celle d'une capacité physique d'accueil d'élèves. Nous avons pu, sous cet aspect, mettre en évidence le caractère à la fois rigide et restreint de l'offre publique, caractère si marqué, que dans les zones rurales l'ouverture d'une école n'est jamais que l'ouverture d'une seule classe à laquelle sont attachés un maître et son groupe d'élèves, et que l'ouverture d'une classe supplémentaire est un événement aussi important que l'ouverture d'une école. Ce système, qui fait que les écoles dans les zones rurales, sont souvent incomplètes, voire à maître unique accompagnant sa cohorte tout au long du cycle, ne favorise sans doute pas la qualité des apprentissages dans la mesure où il induit une sélectivité interne variable, mais il a un effet franchement négatif sur l'expansion de la scolarisation.

Chapitre IV

Les conditions d'enseignement

L'approche des caractéristiques scolaires des différentes zones nous a permis de commencer à identifier un certain nombre d'éléments relatifs au rôle joué par l'offre éducative sur les variations de l'évolution de la scolarisation primaire au cours des dix dernières années. L'importance de la capacité physique d'accueil d'un certain effectif d'élèves, c'est-à-dire ce qui fait qu'il y a présence ou absence d'un groupe de tel niveau, a été particulièrement mise en exergue. Cependant, l'offre éducative, ce n'est pas seulement cette capacité physique d'accueil, c'est aussi la qualité de cet accueil. Ce sont toutes les conditions d'enseignement qui sont dévolues aux élèves comme lot de leur vie quotidienne d'apprentis, indépendamment du mode de dévolution des savoirs dispensés. Nous allons ainsi examiner dans ce *Chapitre IV* ce qu'il en est des conditions d'enseignement dans les six zones, à travers l'analyse des bâtiments, des équipements et services généraux, des équipements pédagogiques de base, des activités hors programme, et enfin de l'encadrement pédagogique. En préambule, cependant, il convient d'examiner un aspect important, la taille des écoles, qui constitue en fait un élément distinctif des zones urbaines et rurales. C'est en effet dans les zones rurales que l'on trouve les petites écoles avec leurs problèmes pédagogiques spécifiques.

1. La taille des écoles

L'enseignement primaire, en Guinée, comporte six années d'études; chaque école complète devrait donc avoir six groupes pédagogiques. En réalité, à Conakry, la capitale, la taille moyenne d'une école est de 1.550 élèves et le nombre moyen de groupes pédagogiques est de 23. A Kankan, chef-lieu de département, la taille moyenne n'est plus que de 434 élèves et le nombre de groupes pédagogiques est un peu supérieur à six. Dans les zones rurales, par contre, le nombre moyen de groupes pédagogiques par école est beaucoup plus bas et à Kankan rural, il n'est que de deux.

Tableau 4.1 Taille des établissements selon la zone

Caractéristiques	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=7	N=8	N=12	N=21	N=12	N=15
<i>Données brutes</i>						
• Effectifs totaux	10849	3468	911	1217	1086	1642
• Nombre d'établissements	7	8	12	21	12	15
• Nombre de groupes pédagogiques	159	53	30	43	30	39
<i>Indicateurs</i>						
• Effectif moyen par école	1550	434	76	58	91	110
• Nombre moyen de groupes pédag. par école	22,7	6,6	2,5	2,0	2,5	2,6
• Taille moyenne des groupes pédagogiques	68,2	65,4	30,4	28,3	36,2	42,1

Tableau 4.2 Distribution des établissements selon la taille et la zone

	Urbaine <i>Conakry</i>	Semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Rurale dével. <i>Kindia rural</i>	Rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Rurale forest. <i>Nzérékoré</i>	Rurale margin. <i>Labé rural</i>
<i>Ecoles incomplètes</i>						
Un groupe	0	0	4	12	5	5
Deux groupes	0	0	3	4	3	3
Trois groupes	0	0	2	1	1	4
Quatre groupes	0	1	2	1	1	1
Cinq groupes	0	2	0	2	0	0
Sous total	0	3	11	20	10	13
<i>Ecoles complètes</i>						
Six groupes	0	2	1	1	2	2
De 7 à 12	0	3	0	0	0	0
De 13 à 18	2	0	0	0	0	0
De 19 à 24	3	0	0	0	0	0
Plus de 24	2	0	0	0	0	0
Sous total	7	5	1	1	2	2
Total général	7	8	12	21	12	15

Comme on peut s'y attendre, dans les zones rurales, une forte proportion d'écoles ne comporte qu'un ou deux groupes pédagogiques. Une école complète avec six groupes pédagogiques est plutôt l'exception que la règle. A Kankan rural, par exemple, seulement une école sur 21 comporte les six classes de l'enseignement primaire. La répartition des écoles selon le nombre de groupes pédagogiques s'établit comme le montre le *Tableau 4.2*.

Ce problème des écoles incomplètes est encore aggravé en Guinée, par la façon très particulière dont ce pays a cherché à résoudre le problème de la scolarisation dans les zones à population clairsemée comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Lorsque la population d'âge scolaire est très réduite et rend nécessaire le recours à l'école à maître unique, tous les enfants (dont les parents acceptent qu'ils aillent à l'école) sont recrutés quel que soit leur âge, lors de la création de l'école. La priorité n'est donnée aux plus jeunes enfants que dans la mesure où le groupe devient trop grand. L'année suivante, l'ensemble des enfants montent en deuxième année, avec le même maître et ainsi de suite jusqu'à la sixième année, c'est-à-dire à la fin du cycle primaire.

Ce système présente au moins deux inconvénients. Le premier est qu'il y a une grande hétérogénéité dans l'âge des élèves. Cela peut jouer au détriment des filles dans la mesure où, après sept ans d'attente, certaines atteignent l'âge de se marier et ne sont pas de ce fait admises à l'école. Le deuxième est que le redoublement n'est pas possible et que les enfants qui n'arrivent pas à suivre, n'ont pas d'autre issue que d'abandonner. En dépit de cela, lorsque le nombre d'enfants permet de créer deux ou trois classes, c'est encore le même système qui est appliqué. Pour chacune de ces classes, le maître va s'occuper de la même cohorte d'enfants pendant six ans et ne procédera à de nouveaux recrutements qu'au cours de la septième.

2. Les bâtiments

L'image que l'école se donne d'elle-même, c'est d'abord la qualité de son accueil, la qualité de ses infrastructures. Or, cette qualité varie énormément selon les zones. Plus que les matériaux utilisés, c'est l'état des constructions qui est primordial.

Matériaux utilisés

En Guinée, dans les zones urbaines, la construction des établissements scolaires est de la responsabilité de l'Etat ou des collectivités publiques. Dans les zones rurales, par contre, elle peut provenir aussi de la contribution des parents d'élèves, qui va du don du terrain à la fourniture des matériaux de construction ou à l'apport bénévole de la main-d'oeuvre. Cette participation des parents, résultant de la carence de l'Etat est un phénomène relativement récent. De plus, elle varie aussi selon la zone et selon le dynamisme de la demande des parents.

De ce fait, les matériaux utilisés ne sont pas les mêmes. Dans les zones urbaines, on trouve essentiellement des constructions en dur ou en semi-dur. Dans les zones rurales, le matériau des écoles construites par les parents est en général le banco. La proportion des classes construites en banco va donc dépendre de leur date de construction et du dynamisme relatif de la communauté. C'est sans doute ce qui explique la prédominance des constructions en dur ou en semi-dur dans les zones de Labé et de Kindia, à la différence de Nzérékoré et Kankan rural.

Tableau 4.3 Matériaux utilisés dans la construction des écoles selon la zone (en %)

	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=7	N=8	N=12	N=21	N=12	N=15
Banco	-	8,8	20,9	41,7	80,6	-
Semi-dur	2,9	-	9,3	47,9	7,5	9,3
Dur	97,1	91,2	69,8	10,4	11,9	90,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Etat des locaux

Le fait que les constructions soient en dur ne signifie pas que les locaux soient en meilleur état. Tout dépend de la date de construction du bâtiment et surtout de l'entretien qui lui est assuré. A Kankan urbain, bien que pratiquement toutes les classes soient en dur, neuf salles de classe sur dix nécessitent d'être reconstruites ou exigent des réparations majeures. A Conakry, la situation est un peu meilleure, mais là encore, ce sont quatre salles de classe sur dix qui requièrent de tels travaux. En réalité, quelle que soit la zone, la proportion des salles de classe jugées en bon état est extrêmement faible, même dans le cas de certaines écoles récentes.

Tableau 4.4 Etat des salles de classe selon la zone (en %)

	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzéré-koré	Labé rural
	N=7	N=8	N=12	N=21	N=12	N=15
Nécessite Reconst.	12,7	8,8	16,3	31,8	30,2	6,4
Réparation majeure	28,5	81,3	32,5	31,8	25,4	36,2
Sous total	41,2	90,1	48,8	63,6	55,6	42,6
Réparation mineure	46,8	6,2	51,2	20,5	41,2	42,6
Bon état	12,0	3,7	-	15,9	3,2	14,8
Sous total	58,8	9,9	51,2	36,4	44,4	57,4

La nécessité d'agrandir

Si, dans l'ensemble des zones, l'état des locaux est plutôt mauvais, la nécessité d'agrandir s'impose également dans tous les cas de figure, que ce soit pour accueillir une classe nouvelle, pour donner plus d'espace aux élèves, pour adjoindre des locaux administratifs ou des locaux pour stocker le matériel. On peut, zone par zone, examiner la répartition de ces contraintes.

Tableau 4.5 Raison d'agrandir les écoles selon la zone (en %)

	Urbaine <i>Conakry</i>	Semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Rurale Dével. <i>Kindia rural</i>	Rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Rurale forest. <i>Nzéré-koré</i>	Rurale margin. <i>Labé rural</i>
	N=7	N=8	N=12	N=21	N=12	N=15
Classe nouvelle	14,3	100,0	58,3	94,7	83,3	100,0
Etre à l'aise	20,0	100,0	11,1	95,0	57,1	46,7
Locaux admin.	60,0	71,4	72,7	95,0	90,0	92,9
Magasins	40,0	80,0	55,6	95,2	100,0	78,6

Kankan ville apparaît ainsi comme étant dans une situation beaucoup plus contraignante que Conakry, en particulier pour l'accueil de classes nouvelles et le confort des élèves. La situation à Kankan rural est difficile sur tous les plans, Labé est surtout limitée dans ses capacités d'accueil et Nzérékoré a de très mauvaises conditions de stockage du matériel scolaire. Enfin, Kindia serait la zone rurale ayant le moins de contraintes du point de vue des besoins d'agrandissement.

Les surfaces par classe et par élève

C'est en classe que les élèves passent le plus clair de leur journée. Dans quelles conditions de confort sont-ils accueillis ? Nous avons déjà vu l'état de l'infrastructure. Indépendamment de cela, sont-ils à l'aise ?

Disposent-ils de l'espace voulu ? Une première approche est d'estimer la superficie moyenne par élève. En Guinée, d'une façon générale, les classes sont plus spacieuses dans les zones urbaines que dans les zones rurales, mais partout il y a une grande variation de taille, et il n'existe pas réellement de taille standard. Quant à la superficie par élève, on peut noter qu'elle est nettement plus faible dans les villes, parce que toutes les classes sont pratiquement surchargées.

Tableau 4.6 Taille moyenne des classes et superficie par élève selon la zone

	Urbaine <i>Conakry</i>	Semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Rurale dével. <i>Kindia rural</i>	Rurale semi-dévl. <i>Kankan rural</i>	Rurale forest. <i>Nzéré-koré</i>	Rurale margin. <i>Labé rural</i>
	N=7	N=8	N=12	N=21	N=12	N=15
Superficie moy. d'une salle de classe (m ²)	61,5	62,5	42,0	44,6	52,1	50,4
Ecart-type	22,2	17,6	12,6	18,4	15,6	17,7
Superficie par élève (m ²)	0,91	0,88	1,10	1,39	1,28	1,20

La superficie moyenne par élève n'est cependant pas un indicateur très fiable du confort des élèves. Ce qui importe, ce n'est pas seulement les dimensions de la salle de classe, mais aussi la façon dont elle est utilisée et le mobilier qui s'y trouve. C'est pourquoi nous avons demandé aux maîtres si les élèves étaient très serrés ou à leur aise. Les réponses obtenues, tout en ne contredisant pas ce que nous venons de voir, permettent d'apporter quelques nuances. Si, en ville, les élèves sont très serrés ou serrés dans leur classe, à Conakry il existe tout de même des écoles où les enfants sont à l'aise. Dans les zones rurales, même si une forte proportion d'enfants a plus d'espace, dans un nombre non négligeable d'écoles, ils peuvent aussi être serrés ou très serrés. C'est le cas en particulier pour Nzérékoré.

Tableau 4.7 Confort des élèves selon la zone (en %)

	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Très serrés	33,3	20,0	30,9	16,7	22,0	16,7
Serrés	39,6	80,0	28,6	40,0	42,6	40,0
A l'aise	27,1	-	40,5	43,3	35,4	43,3

On peut donc dire qu'en ce qui concerne les bâtiments, les conditions d'accueil des élèves sont aléatoires. D'une part, nous constatons que les situations sont très variées et inégales entre les zones et à l'intérieur des zones, et, d'autre part, que des avantages sur certains plans peuvent se doubler d'inconvénients sur d'autres.

3. Equipements et services généraux

Dans les écoles, les conditions d'enseignement sont également liées à l'existence d'équipements et de services divers qui qualifient un milieu pédagogique et contribuent, au-delà des salles de classe, à le distinguer de l'environnement extérieur.

Equipements et services de base

Ici encore, d'importantes disparités existent entre zones urbaines et zones rurales. L'électricité et l'eau courante sont le privilège de la capitale. Les terrains de jeu sont rares dans les villes, mais ils ne sont pas toujours disponibles dans les campagnes. Quant aux équipements sanitaires, ils n'existent pratiquement que dans les villes.

Tableau 4.8 Répartition des écoles selon la non-disponibilité des équipements de base (en %)

	Urbaine <i>Conakry</i>	Semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Rurale dével. <i>Kindia rural</i>	Rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Rurale forest. <i>Nzéré-koré</i>	Rurale Marg. <i>Labé rural</i>
	N=7	N=8	N=12	N=21	N=12	N=15
Pas d'électricité	14,3	100,0	91,7	95,2	100,0	100,0
Pas d'eau courante	28,6	100,0	91,7	100,0	100,0	100,0
Pas de toilettes	14,3	37,5	83,3	100,0	100,0	100,0
Pas de terrain de jeu	100,0	87,5	33,3	52,4	66,6	60,0
Pas de magasin	57,1	37,5	75,0	80,0	75,0	80,0

Service de bibliothèques

Un autre élément à examiner est celui de l'existence de bibliothèques scolaires, de leur disponibilité en livres, de leur accès pour les élèves et de leur utilisation. 14,3 % des écoles ont déclaré posséder des lieux appelés bibliothèques. Dans la totalité des cas, il s'agit de lieux de stockage de manuels scolaires (souvent plus de cent). Les élèves y ont accès dans la majorité des cas et les utilisent moyennement. Il faut signaler que c'est avant tout la zone de Kankan rural qui déclare en posséder (91 % des cas), ce qui est assez significatif pour la zone où la scolarisation et l'alphabétisation sont les moins développées du pays.

On voit donc qu'en matière d'équipements et de services de base, les écoles des six zones se trouvent dans la plus grande pénurie, y compris les zones urbaines, et particulièrement dans les domaines sanitaire et documentaire. Les équipements qui nécessitent un minimum d'investissement financier et les équipements de santé et d'hygiène sont dans les écoles des différentes zones à l'image de ce qui existe dans l'environnement extra-scolaire : inexistantes là où il n'y a rien, un peu apparentes là où cela existe. Sur ce registre, le milieu scolaire ne se distingue donc pas du contexte où il s'insère, sauf peut-être à Kankan rural où, dans une situation extrême, on revendique plus qu'ailleurs la détention de bibliothèques.

4. Equipements pédagogiques de base

S'il est un registre sur lequel les écoles pourraient se distinguer, c'est bien celui sur lequel doivent s'appuyer tous les apprentissages, c'est-à-dire les équipements pédagogiques de base pour le maître et les élèves. Cependant, là encore, règne la pénurie, et l'on ne dispose que de l'indispensable et du peu coûteux.

Mobilier et matériaux d'enseignement pour le maître

De quels moyens le maître dispose-t-il pour enseigner ? Même en se limitant au strict minimum, on doit dire qu'en Guinée la grande majorité des maîtres ne dispose pas de l'équipement indispensable. Sans doute, il y a un tableau noir dans presque toutes les classes, mais ce tableau est construit le plus souvent en même temps que les murs de la classe puisqu'il ne s'agit pas, sauf exception, d'une plaque de bois peinte en noir, mais d'un placage au mur d'un mortier lissé et noirci. La craie n'est pas chère, et elle est facile à trouver et à destination exclusive de marquage et d'écriture. Il n'est donc pas étonnant que ces deux types d'équipement soient à la disposition de la quasi-totalité des enseignants dans toutes les zones.

Tableau 4.9 Différents équipements à la disposition du maître selon la zone (en %)

	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Tableau noir	100,0	100,0	100,0	81,6	100,0	100,0
Craie	100,0	100,0	100,0	97,4	100,0	97,4
Bureau	51,7	33,3	48,0	52,6	66,7	78,9
Chaise	45,0	36,7	60,0	47,4	53,3	76,3
Armoire de rang.	15,0	10,0	28,0	23,7	10,0	23,7
Carte géograph.	16,7	36,7	24,0	24,3	16,7	21,1
Planche sciences	35,0	30,0	24,0	15,8	6,7	18,4

En revanche, les autres éléments d'un mobilier scolaire commun sont beaucoup plus rares. A peine plus d'un enseignant sur deux dispose d'une table et d'une chaise dans sa classe, les moins bien lotis étant ceux des zones urbaines. Armoires de rangement et meubles bibliothèques sont encore moins présents. Par ailleurs, les matériaux d'enseignement tels que les cartes ne sont présents que dans un cas sur cinq, et les outils plus sophistiqués tels que balances et thermomètres sont quasi inexistants.

Devant la carence de l'école, un certain nombre de maîtres sont amenés à fabriquer eux-mêmes le matériel pédagogique nécessaire. Parmi le matériel fabriqué, les maîtres citent notamment les figures géométriques, les lettres mobiles, les étiquettes de lettres, les cartes géographiques, les planches de sciences, etc.

Tableau 4.10 Pourcentage de maîtres fabriquant certains types de matériel didactique selon la zone (en %)

	Urbaine <i>Conakry</i>	Semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Rurale dével. <i>Kindia rural</i>	Rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Rurale forest. <i>Nzéré-koré</i>	Rurale margin. <i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=3
Figures géométriques	18,7	50,0	11,9	30,0	8,8	11,3
Lettres mobiles	12,5	-	7,1	3,3	5,9	6,8
Étiquettes de lettres	-	-	4,7	3,3	-	2,3
Cartes géographiques	-	-	9,5	-	-	-
Planches de sciences	-	-	9,5	-	2,9	-
Plusieurs sortes	50,0	50,0	38,1	50,0	70,5	50,0

Imagination et ingéniosité sont donc mises à contribution pour essayer de compenser la pénurie des matériaux. Voyons maintenant ce qu'il en est du mobilier des élèves.

Mobilier pour l'élève

Le mobilier de base de l'élève guinéen est la table-banc, meuble d'une seule pièce de fabrication artisanale et non normalisée, qu'il partage avec un ou deux condisciples. En voici la répartition dans les six zones.

Tableau 4.11 Distribution des classes par zone selon la disponibilité de tables-bancs pour les élèves (en %)

Disponibilité de tables-bancs	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Tous les élèves	90,6	100,0	78,0	90,0	83,8	88,4
Certains élèves	9,4	-	12,2	10,0	11,8	11,6
Aucun élève	-	-	9,8	-	4,4	-

Les tables-bancs semblent être généralement disponibles en quantité suffisante dans toutes les zones. Il faut noter cependant que ces tables-bancs sont fournies par les parents. De plus, selon les maîtres, leur état laisse beaucoup à désirer, notamment dans les zones urbaines.

Si un pourcentage important d'élèves a un mobilier spécifique et relativement adéquat pour suivre la classe, ce mobilier n'est en moyennement bon état que dans les zones rurales et l'on y est dans l'ensemble plutôt serrés.

Telles sont les conditions d'enseignement que l'on trouve dans les écoles primaires des différentes zones étudiées. Non seulement il y a une très grande variation, mais en plus, la situation est réellement dramatique dans certaines zones.

Tableau 4.12 Etat des tables-bancs selon la zone (en %)

Etat des tables-bancs	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Très mauvais	20,4	33,0	1,9	11,9	3,7	9,5
Mauvais	26,4	35,4	19,8	18,7	18,7	5,9
Moyen	49,1	29,7	78,2	69,3	68,6	71,8
Bon	4,1	1,9	-	-	9,0	12,8

La disposition des élèves dans la classe

Selon quel principe les enseignants arrangent-ils la disposition des élèves dans la classe ? Le tableau suivant nous le montre.

Tableau 4.13 Distribution des classes par zone selon la disposition des élèves dans la classe (en %)

Disposition des élèves	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Où ils veulent	-	-	-	-	-	-
Les petits devant	100,0	80,0	100,0	96,7	66,2	76,7
Bons élèv. ensem.	-	-	-	-	4,4	-
Mélange systém.	-	20,0	-	3,3	29,4	23,3

Il n'est pas question que les élèves se mettent où ils veulent. Ils se placent là où a été mise leur table-banc dont ils sont propriétaires ou copropriétaires, étant donné que ce mobilier a été fourni par les parents. Le mode dominant est celui de la disposition des élèves par la taille (83,6 %), suivi par le principe du mélange systématique. La répartition par niveau, par contre, est très peu utilisée.

Les manuels

Dans l'enseignement primaire guinéen, un certain nombre de manuels de français et de calcul sont préconisés officiellement dans le but de servir d'appui à la transmission des savoirs. Combien d'élèves en disposent ? (Voir *Graphique 4.1*).

Bien que les manuels soient en principe fournis par le gouvernement, la proportion des élèves disposant de manuels est très faible, notamment dans les zones rurales. Selon les informations données par les maîtres, en français, en moyenne seulement un tiers des élèves dispose de manuels. Les zones les plus désavantagées de ce point de vue sont Nzérékoré et Labé.

En calcul, la situation est pire. En effet, la proportion d'élèves disposant de manuels est seulement d'un quart. Les zones les plus défavorisées sont encore Kindia et Labé.

Les fournitures

Les derniers équipements pédagogiques de base à examiner pour les élèves sont les modestes fournitures qui leur servent dans le quotidien de la classe : cahier, ardoise, crayon ou bic, gomme, règle. Le *Tableau 4.14* nous renseigne à ce sujet.

La totalité des élèves de 72,2 % des classes disposent d'un cahier. Les mieux servis sont à Kindia, les plus déficitaires dans les deux zones de Kankan. La diffusion de l'ardoise est moins grande que celle des cahiers, 30 % des élèves n'en ayant pas, et seulement 39,5 % des classes l'utilisent à 100 % des élèves. On en trouve surtout à Conakry, et il y en a très peu à Nzérékoré. Si la disposition de crayon ou bic est relativement répandue, il reste qu'en moyenne 20 % des classes n'en ont pas du tout. Les zones les plus défavorisées sont Kankan ville, Labé et Kankan rural.

Graphique 4.1 Proportion d'élèves disposant de manuels scolaires selon la zone (en %)

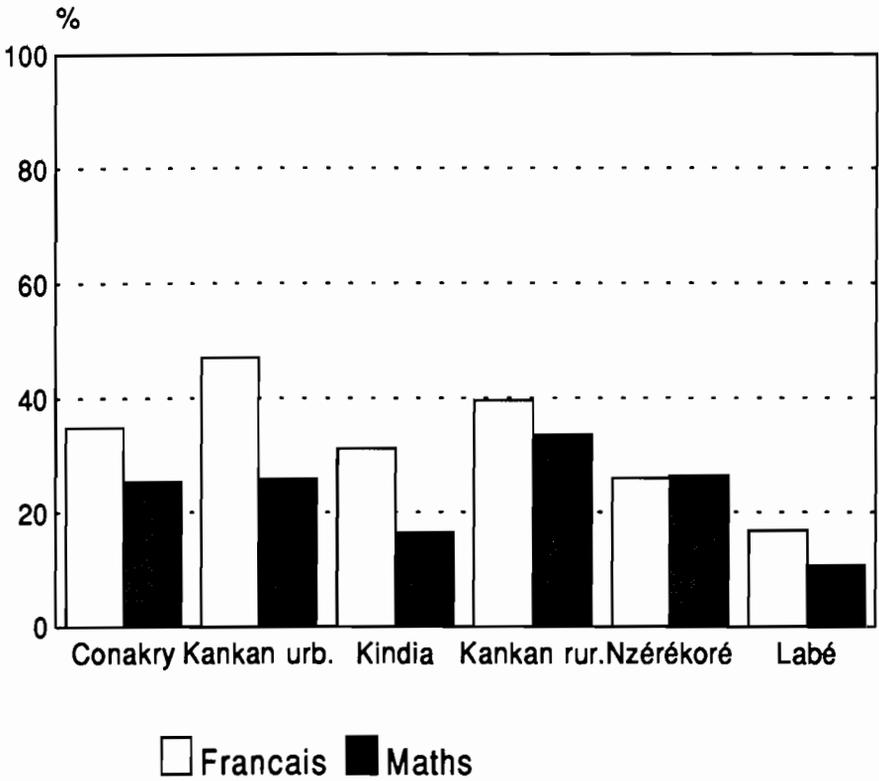


Tableau 4.14 Distribution des classes par zone selon la disponibilité de fournitures scolaires pour les élèves (en %)

Disponibilité de fournitures	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
<i>Cahiers</i>						
Tous les élèves	78,1	60,0	82,9	60,0	76,7	62,8
Certains élèves	3,2	20,0	9,8	16,7	3,3	11,6
Aucun élève	18,7	20,0	7,3	23,3	20,0	25,6
<i>Ardoises</i>						
Tous les élèves	62,5	60,0	34,1	43,3	25,0	46,5
Certains élèves	37,5	20,0	41,5	23,4	26,5	23,3
Aucun élève	-	20,0	24,4	33,3	48,5	30,2
<i>Crayons</i>						
Tous les élèves	75,0	50,0	82,9	63,4	70,2	62,8
Certains élèves	15,6	25,0	4,9	13,3	7,5	11,6
Aucun élève	12,4	25,0	12,2	23,3	22,3	25,6

L'examen des équipements pédagogiques de base pour le maître et l'élève nous a montré que, dans l'ensemble, ce n'était ni la richesse ni le confort qui caractérisaient les situations de l'un et de l'autre. Il nous a montré également que les inconvénients étaient répartis. Ainsi, les deux zones urbaines se distinguent par la rareté et l'inconfort du mobilier mais se montrent un peu mieux nanties pour les supports et outils pédagogiques. Si les zones rurales réservent dans l'ensemble, et particulièrement Labé, un meilleur mobilier aux deux protagonistes, la situation est inverse pour les fournitures, et elle est même dramatique pour les manuels.

5. Les activités hors programme

Outre l'accueil des élèves dans des locaux dont c'est la destination et l'administration d'un enseignement dont le contenu est fixé par ce qu'on appelle le programme, il peut arriver que les responsables pédagogiques animent un certain nombre d'activités complémentaires. Elles ne sont pas prévues par le programme mais elles ont un contenu pédagogique et impliquent également les élèves et les enseignants. Ces activités périscolaires peuvent être sportives, culturelles, artisanales, fonctionnelles, mais ne concernent pas celles qui, avant 1984, étaient appelées « activités de production » et qui ont été supprimées. Elles ont pour objet d'enrichir et d'élargir l'activité proprement scolaire, de l'ouvrir à l'extérieur, de la faire connaître, en un mot d'entretenir ou de renforcer l'école comme pôle de référence. Nous allons examiner l'étendue de ces activités hors programme dans les écoles de l'échantillon.

Tableau 4.15 Fréquence de différentes activités hors programme dans les écoles pour l'ensemble des zones (en %)

Types d'activité	Fréquence			
	Jamais	Une fois par an	Une fois par trim.	Plus souvent
Sports	29,7	10,8	20,3	39,2
Théâtre	86,3	6,8	5,5	1,4
Voyages	90,0	-	4,1	5,5
Production mat. pédag.	50,0	9,5	13,5	27,0
Fabrication objets	37,3	13,5	14,7	38,7
Exposition trav. élèves	78,1	13,7	5,5	2,7

On peut noter que dans l'ensemble, ces activités hors programme sont peu pratiquées. On peut souligner aussi que l'intensité de leur pratique est à la mesure de leur degré de proximité avec le cadre et les activités proprement scolaires. On remarque ainsi que voyages d'études et théâtre sont très peu répandus, que sont assez peu répandues les expositions de

travaux d'élèves, et que sont un peu plus développés la production de matériel didactique, la fabrication d'objets variés, et surtout le sport. La distribution de ces activités par zone nous permet de mieux voir les variations locales.

Activités sportives

Toutes les écoles urbaines ont des activités sportives au moins une fois par an, avec la fréquence la plus grande à Conakry. Dans les zones rurales, la situation est hétérogène, les écoles les plus « sportives » se trouvant à Kankan rural, les moins « sportives » à Nzérékoré.

Tableau 4.16 Fréquence d'activités sportives par zone dans les écoles (en %)

Fréquence	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzérékoré	Labé rural
	N=7	N=8	N=12	N=21	N=12	N=15
Jamais	-	-	33,3	28,6	54,5	40,0
Une fois par an	14,3	50,0	-	-	18,2	6,7
Une fois par trim.	57,1	12,5	33,3	14,3	9,1	13,3
Plus	28,6	37,5	33,3	57,1	18,2	40,0

Activités théâtrales

Les écoles de Conakry se distinguent comme pratiquant toutes des activités théâtrales. Les autres très rares lieux de pratique sont à Kankan ville (une école sur 8) et Kankan rural (deux écoles sur 21).

Tableau 4.17 Fréquence d'activités théâtrales par zone dans les écoles (en %)

Fréquence	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=7	N=8	N=12	N=21	N=12	N=15
Jamais	-	87,5	100,0	90,0	100,0	100,0
Une fois par an	57,1	12,5	-	-	-	-
Une fois par trim.	42,9	-	-	5,0	-	-
Plus	-	-	-	5,0	-	-

Production de matériel didactique par les élèves

Nous avons vu précédemment à quel point les enseignants étaient dépourvus de matériaux d'enseignement, ce qui les conduisait souvent à en fabriquer eux-mêmes. On note que, selon les indications données par les maîtres, les élèves sont également mis à contribution dans ce domaine, particulièrement dans les zones urbaines, mais aussi à Labé et kankan rural.

Fabrication d'objets variés par les élèves

Toujours selon les indications données par les maîtres, c'est l'activité périscolaire la plus répandue dans les écoles. Elle est effectivement très forte à Conakry (toutes les écoles) et Kankan ville, mais faible à Nzérékoré et surtout Kindia. Voir *Tableau 4.19*.

Tableau 4.18 Distribution des classes selon la fréquence de la production de matériel didactique par les élèves par zone (en %)

Type de Matériel	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Jamais	-	37,5	66,7	52,4	72,7	46,7
Une fois par an	57,1	-	8,3	-	-	13,3
Une fois par trim.	28,6	12,5	8,3	19,0	-	13,3
Plus	14,3	50,0	16,7	28,6	27,3	26,7

Tableau 4.19 Distribution des classes par zone selon la fréquence de la fabrication d'objets par les élèves (en %)

Fréquence	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Jamais	-	25,0	66,7	38,1	50,0	26,7
Une fois par an	57,1	12,5	8,3	4,8	-	-
Une fois par trim.	28,6	-	16,7	14,3	25,0	6,6
Plus	14,3	62,5	8,3	42,9	25,0	66,7

Exposition de travaux d'élèves

L'activité d'exposition dépend évidemment de la fabrication d'objets, mais elle implique en plus une volonté de manifestation de cette production. De ce point de vue, toutes les écoles de Conakry se distinguent positivement, et celles de Kindia négativement. En plus de ces deux cas extrêmes, on peut noter une attitude assez fermée de l'ensemble des écoles sur ce registre.

Tableau 4.20 Distribution des écoles par zone selon la fréquence d'exposition de travaux d'élèves (en %)

Fréquence	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzérékoré	Labé rural
	N=7	N=8	N=12	N=21	N=12	N=15
Jamais	-	62,5	100,0	85,0	90,9	86,7
Une fois par an	100,0	25,0	-	-	9,1	-
Une fois par trim.	-	12,5	-	5,0	-	13,3
Plus	-	-	-	10,0	-	-

En ne retenant maintenant qu'une présence significative (plus de 60 % des écoles) de ces activités dans chacune des zones, nous aboutissons au *Tableau 4.21*.

On peut constater que l'intensité des activités périscolaires est nettement plus forte dans la zone de Conakry, suivie par Kankan. Les zones de Kindia et surtout Nzérékoré ont une activité particulièrement faible. Ces activités hors programme nous semblent être une composante particulièrement importante de l'offre scolaire. Elles donnent la mesure de la capacité des écoles à jouer un rôle éducatif qui dépasse la seule transmission des savoirs formalisés et à assumer dans l'environnement une

présence qui va au-delà du simple accueil spécialisé. Le sport mis à part, on constate que seules les écoles de Conakry essaient vraiment de jouer ce rôle et d'assumer cette présence.

Tableau 4.21 Distribution des écoles par zone selon la fréquence de différents types d'activité entreprise

Activité	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=7	N=8	N=12	N=21	N=12	N=15
Sport	Oui	Oui	Oui	Oui	-	Oui
Théâtre	Oui	-	-	-	-	-
Voy. d'études	-	-	-	-	-	-
Mat. didact.	Oui	Oui	-	-	-	-
Objets	Oui	Oui	-	Oui	-	Oui
Exposition	Oui	-	-	-	-	-

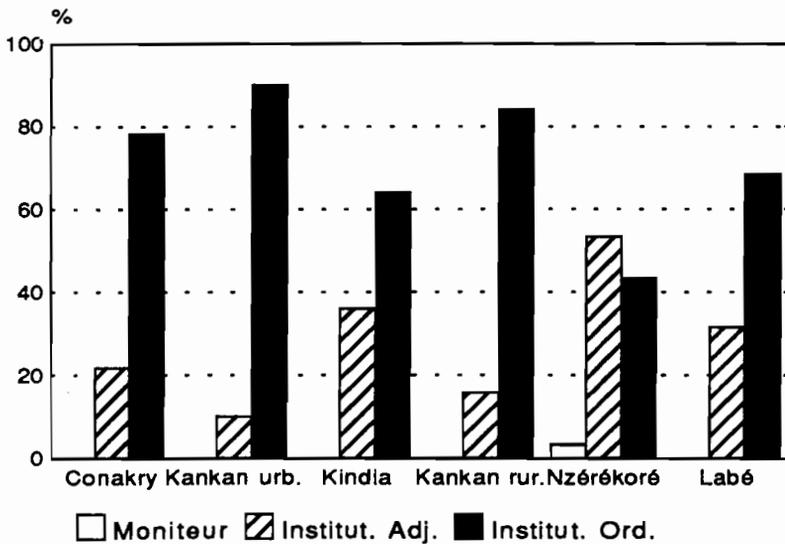
6. L'encadrement pédagogique

L'encadrement pédagogique est ce que le système scolaire met à la disposition des élèves pour les former, c'est-à-dire en premier lieu la qualification et la densité des enseignants. Cette densité s'évalue de manière relative par le ratio maître/élèves, et la qualification se définit par rapport aux catégories officielles issues des niveaux de formation. Cette densité et cette qualification, principales caractéristiques de l'encadrement pédagogique, sont en rapport avec des populations d'élèves qui sont issues du milieu environnant l'école et des étapes antérieures du cycle. Ces deux éléments se conjuguent pour produire des états des classes qui s'expriment en taux de redoublement et d'absentéisme. C'est cet ensemble que nous allons examiner pour terminer la présentation des conditions d'enseignement dans les écoles guinéennes.

La qualification des enseignants

Nous aurons l'occasion de revenir en détail sur ce problème dans le chapitre suivant sur le corps enseignant. Indiquons simplement ici qu'il existe en Guinée trois catégories principales définissant, par ordre croissant, le niveau de qualification (produit lui-même de la formation initiale et de l'ancienneté) : moniteur, instituteur adjoint, instituteur ordinaire¹. En voici la répartition dans les différentes zones.

Graphique 4.2 Qualification des enseignants selon la zone (en %)



1. Pour une explication plus détaillée concernant ces trois niveaux, voir *Chapitre V*.

On remarque que la majorité des enseignants appartient à la catégorie la plus qualifiée, celle des instituteurs ordinaires. Cette catégorie est la plus représentée dans toutes les zones, sauf à Nzérékoré, la seule où apparaissent des moniteurs (3,3 %). Les zones qui ont le pourcentage le plus élevé d'IO sont Kankan ville et Kankan rural.

Nombre d'élèves par classe et par maître

Le nombre d'élèves inscrits dans la classe des enseignants ayant fait l'objet de l'enquête était le suivant.

Tableau 4.22 Effectif moyen des classes et pourcentages des filles par zone

Effectifs	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzérékoré	Labé rural
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Garçons	35	44	27	23	29	31
Filles	31	27	11	9	11	11
Total	66	71	38	32	40	42
% de filles	47,0	38,0	29,0	28,0	27,0	26,0

Les deux zones urbaines se distinguent par les effectifs les plus importants en moyenne dans les classes (71 pour Kankan urbain et 66 pour Conakry) qui sont du tiers plus nombreux que dans les zones rurales, cette proportion allant jusqu'à la moitié pour Kankan rural, qui a l'effectif moyen le plus faible (32 élèves). On peut parler sans excès de classes surchargées dans les villes.

Les deux zones urbaines ont également la proportion de filles la plus importante, surtout Conakry qui atteint presque (47 %) l'égalité entre filles et garçons.

La proportion de redoublants dans les classes

Nous avons vu dans le *Chapitre III* que, selon la proportion d'écoles incomplètes dans les différentes zones, le taux de redoublement moyen pouvait être plus ou moins important, indépendamment de la réussite des élèves ou de la rigueur de l'évaluation. Examinons néanmoins la proportion de redoublants dans les classes des enseignants de l'échantillon.

Tableau 4.23 Proportion des redoublants selon la zone (en %)

% de redoublants	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale Margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia Rural	Kankan rural	Nzéré-koré	Labé Rural
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Garçons	43,0	25,0	25,9	34,7	20,7	19,3
Filles	42,0	33,3	27,2	22,2	18,2	18,1
Ensemble	42,4	28,1	26,3	31,2	20,0	19,0

On peut repérer une proportion très importante de redoublants à Conakry (42,4), suivie par les deux zones de Kankan. La proportion de Nzérékoré (20 %) et de Labé (19 %) est plus de deux fois plus faible pour les raisons que nous avons analysées dans le *Chapitre III*. On remarque aussi que seulement dans deux zones sur six, les filles redoublent plus que les garçons (Kankan ville et Kindia). Il faut souligner enfin que les taux de redoublement ici relevés sont dans l'ensemble très importants. Ils sont équivalents à ceux que nous avons signalés au niveau des préfectures de rattachement des zones dans le *Chapitre III*.

Le taux d'absentéisme des élèves

Examinons maintenant un dernier aspect de l'encadrement pédagogique, le taux d'absentéisme des élèves. Pour l'établir, il a été demandé aux enseignants de donner le chiffre des absents (filles et garçons) la veille du jour de l'enquête et le chiffre moyen des absents depuis la rentrée. Ces deux chiffres sont sensiblement équivalents. Le tableau qui suit présente la proportion des élèves absents la veille du jour de l'enquête dans les différentes zones.

Tableau 4.24 Proportion d'élèves absents la veille du jour de l'enquête selon la zone (en %)

% d'absents	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Garçons	5,7	9,0	11,1	8,7	6,9	3,2
Filles	6,4	11,1	-	22,2	18,1	18,1
Ensemble	6,0	9,8	7,1	12,5	10,0	7,1

Le taux moyen des absences est de 8,3 % pour l'ensemble des zones, avec un absentéisme plus élevé des filles dans toutes les zones. C'est à Conakry que les élèves sont le plus assidus, et le moins à Kankan rural.

Cet examen des différents aspects de l'encadrement pédagogique a mis en évidence un certain nombre de contrastes qui montrent la complexité du rapport de l'école avec l'environnement dont sont issus les élèves. Ainsi, les deux zones de Kankan se distinguent par le plus fort pourcentage de maîtres qualifiés, mais elles sont à l'opposé pour la taille des effectifs par classe et la présence des filles, et les taux de redoublement et l'absentéisme sont plus élevés à Kankan rural. Conakry, qui a un pourcentage de maîtres qualifiés un peu plus important que la moyenne des six zones, a le taux le plus important de redoublement et le plus faible pour l'absentéisme. Nzérékoré, qui a les enseignants les moins qualifiés

en moyenne, a des effectifs assez élevés pour une zone rurale, l'un des taux de redoublement le plus faible et un taux élevé d'absentéisme. Kindia et Labé ont des maîtres à qualification équivalente, des effectifs analogues, des taux d'absentéisme similaires, mais des taux de redoublement très différents.

7. Conclusions sur les conditions d'enseignement

Nous avons examiné dans ce chapitre les conditions d'enseignement qui règnent dans les écoles primaires à travers l'analyse de la taille des écoles, des bâtiments, des équipements et services généraux, des équipements pédagogiques de base, des activités hors programmes et enfin de l'encadrement pédagogique. Cette analyse de l'état des lieux enseignants n'est pas un simple inventaire, c'est aussi la présentation des conditions de travail des élèves, élément qui peut influencer sur leurs résultats, et celle du produit de la rencontre d'une offre étriquée et d'une demande inégalement restreinte.

L'analyse de la taille des écoles a mis en évidence l'inégalité qui existe dans ce domaine entre zones rurales et zones urbaines. Cette inégalité ne porte pas seulement sur le volume – cependant une école de petite taille n'a pas forcément une incidence négative sur les apprentissages –, mais surtout sur la structure. Ainsi, une forte proportion d'écoles ne comportant qu'un ou deux groupes pédagogiques se rencontre dans les zones rurales. S'y ajoute, dans les mêmes zones, le système des maîtres attachés dans les écoles incomplètes, ce qui induit de graves inconvénients pour l'âge des élèves, la scolarisation des filles, les possibilités de redoublement et les nouveaux recrutements.

L'analyse des bâtiments a montré que, sauf exception, celle de Labé, les constructions scolaires ne se distinguaient pas particulièrement du paysage environnant, qu'elles étaient dans leur majorité en mauvais état, et particulièrement dans trois zones (les deux zones de Kankan et Nzérékoré), qu'il y avait dans l'ensemble nécessité de les agrandir pour différentes destinations (notamment à Kankan ville), et que les élèves des zones urbaines étaient très à l'étroit. En un mot, les conditions d'accueil des élèves ne sont jamais très bonnes, la présence d'un quelconque avantage s'accompagnant toujours d'un inconvénient d'une autre nature.

L'analyse a également montré la pauvreté des équipements et services de base, leur coût ou leur difficulté d'aménagement influant directement sur leur rareté, et la situation est encore pire pour les équipements et services sanitaires, quasiment inexistantes. De plus, les seules bibliothèques qui sont signalées sont des lieux de stockage de manuels. En ce qui concerne les équipements, le milieu scolaire ne se différencie donc pas de son contexte local.

Dans le domaine des équipements pédagogiques de base, pour le maître et pour l'élève, l'examen des situations nous a montré que ce n'était ni la richesse ni le confort qui dominaient. Les maîtres sont mal pourvus de mobilier et d'équipements pédagogiques (qu'ils doivent souvent fabriquer eux-mêmes), et si les élèves ont dans leur majorité un mobilier spécifique (fourni par les parents), et quelques petites fournitures, ils manquent dramatiquement de manuels de français et de calcul, tout particulièrement à Labé.

Le panorama des activités hors programmes, qui sont destinées à faire jouer à l'école un rôle pédagogique plus général et à lui faire assumer une présence plus visible dans le milieu local, a montré que ces activités étaient relativement vivantes dans les zones urbaines, et particulièrement faibles à Kindia et Nzérékoré.

L'analyse des différents aspects de l'encadrement pédagogique a mis en évidence le niveau de qualification officielle relativement bon des maîtres, la surcharge des classes, particulièrement dans les zones urbaines et à Kankan rural, et une forte proportion de redoublants, surtout dans les zones urbaines et enfin un absentéisme assez faible à Conakry mais deux fois plus élevé à Kankan rural. Les filles sont dans l'ensemble plus absentéistes, plus redoublantes et moins représentées à l'école que les garçons.

Les conditions d'enseignement ainsi évoquées sont pour partie issues de l'offre manifestée par l'institution scolaire. Ce sont les décisions de création et de fonctionnement des écoles, la densité et la qualification des maîtres affectés, les équipements pédagogiques et sanitaires mis à leur disposition, et les activités hors programmes. Cette offre, en dehors de la qualification des maîtres, apparaît comme très mesurée. Elle rencontre une demande qui se traduit par tout ce qu'apportent, surtout dans les zones rurales, le milieu et les parents. Il s'agit de la construction et de l'entretien des classes, de l'équipement de base de l'école, du mobilier et du petit équipement des enfants, et enfin de la présence, de l'assiduité ou

de l'absence des enfants. On peut dire que cette demande, tout en étant variée selon les domaines et selon les zones, apparaît comme restreinte. C'est tout cela qui explique le caractère aléatoire des conditions d'accueil et d'enseignement dans les écoles. L'institution scolaire exige du milieu local qu'il compense ses propres carences, et cela dans un contexte général où, rappelons-le, l'expansion de l'enseignement primaire est jugée largement insuffisante.

Chapitre V

Le corps enseignant

Cette étude sur le fonctionnement et les résultats de l'enseignement primaire en Guinée s'attache, rappelons-le, à répondre à deux interrogations principales. La première touche au mouvement de déscolarisation relative dans un système qui n'a pas encore, loin s'en faut, atteint toute la population scolarisable. La seconde concerne la qualité et l'efficacité réelles d'un système dont précisément l'expansion est restreinte. Pour tenter de répondre à ces interrogations, nous proposons d'analyser les conditions concrètes de l'enseignement et de l'apprentissage dans des contextes locaux divers de la Guinée et les différences qui existent, en mettant l'accent sur le facteur enseignant, qui nous semble être le plus critique dans la détermination de la qualité de l'enseignement primaire imparté par l'institution scolaire. Qui sont les membres de cette catégorie professionnelle sur laquelle repose l'essentiel de la charge éducative ? Sont-ils bien formés et compétents ? Exercent-ils leur métier dans de bonnes conditions matérielles et morales ? Leur statut dans la société est-il à la mesure de ce que l'on attend d'eux ?

Pour mener cette exploration de l'univers des enseignants, un important questionnaire a été élaboré et administré par des enquêteurs auprès d'un échantillon d'enseignants répartis sur l'ensemble des six zones étudiées. Il cherche à recueillir des informations sur l'enseignant, à préciser la manière dont il exerce son métier, les moyens dont il dispose pour ce faire, la satisfaction qu'il en retire et à cerner son opinion sur l'école et sur l'influence de celle-ci dans la société. Il a été complété par des entretiens auprès de parents d'élèves et de responsables locaux et qui portaient en particulier sur l'image qu'ils avaient des maîtres.

La méthode suivie pour le choix des enseignants a été exposée dans l'introduction. Les objectifs de la recherche nécessitaient d'enquêter dans chaque école auprès de tous les enseignants de 4^{ème} et de 6^{ème} années, afin d'avoir pour chaque élève évalué des renseignements sur son maître. Il était cependant souhaitable, pour avoir une vue plus globale de la réalité enseignante, d'élargir l'enquête aux enseignants des autres niveaux

d'étude. Comme pour les élèves, les effectifs des enseignants des zones urbaines étaient plus élevés que ceux des zones rurales. La constitution des échantillons des zones s'est donc faite de la manière suivante : dans les zones rurales, *tous les enseignants* de toutes les écoles ont été interrogés ; dans les zones urbaines, tous les enseignants de 4^{ème} et de 6^{ème} année ont été retenus, par contre un tirage au hasard a été effectué pour les enseignants des autres années d'étude.

1. Caractéristiques personnelles des enseignants

Comment se répartissent les enseignants par sexe et par âge ? De quelles régions proviennent-ils ? Quelles sont leur langue et leur religion ? Quelle est leur origine sociale ?

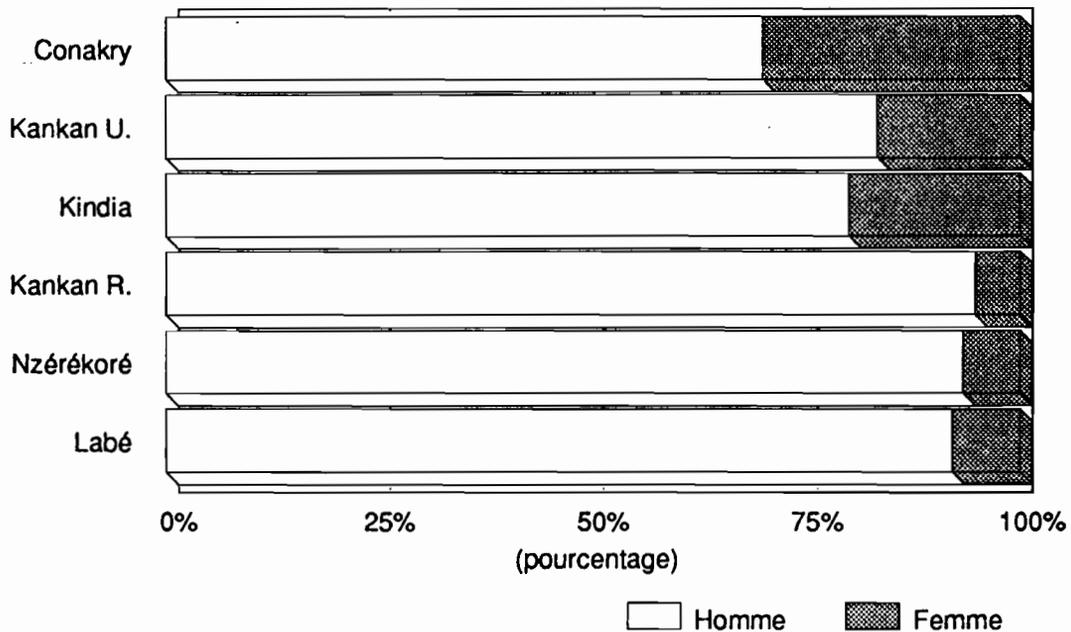
Le sexe

La répartition des enseignants hommes et femmes dans les différentes zones nous est donnée par le *Graphique 5.1*.

Si l'on tient compte de l'ensemble des zones, 84 % des enseignants sont des hommes, mais les femmes sont plus nombreuses dans les zones urbaines (30 % à Conakry et 17 % à Kankan ville) et dans la zone de Kindia (20 %), proche de Conakry. Ces chiffres sont à rapprocher de la répartition nationale des enseignants en 87-88 (80,2 % d'hommes), et de la présence des filles dans l'enseignement primaire (30,7 % en 88-89 sur l'ensemble de la Guinée mais 42,6 % dans l'académie de Conakry).

Que ce soit dans l'enseignement primaire ou dans la fonction enseignante, le décalage hommes/femmes, au détriment de ces dernières, est très important. Ce décalage est à mettre en relation avec la prégnance maintenue dans l'ensemble de la société guinéenne d'un statut social minorant dévolu aux membres du sexe féminin. De fait, la féminisation du corps enseignant est à la fois récente et timide, et si l'on peut bien noter la concentration des enseignantes dans les zones urbaines et à Kindia qui subit, comme nous l'avons vu, l'influence de la capitale, le taux de féminisation même à Conakry, reste relativement bas. On peut attribuer ce taux à l'évolution des moeurs qui caractérise les milieux urbains, mais aussi à la réglementation qui fait que les enseignantes sont plus facilement affectées en ville.

Graphique 5.1 Répartition des enseignants par sexe selon la zone



L'âge

L'âge moyen est de 36 ans mais des différences notables existent entre les zones.

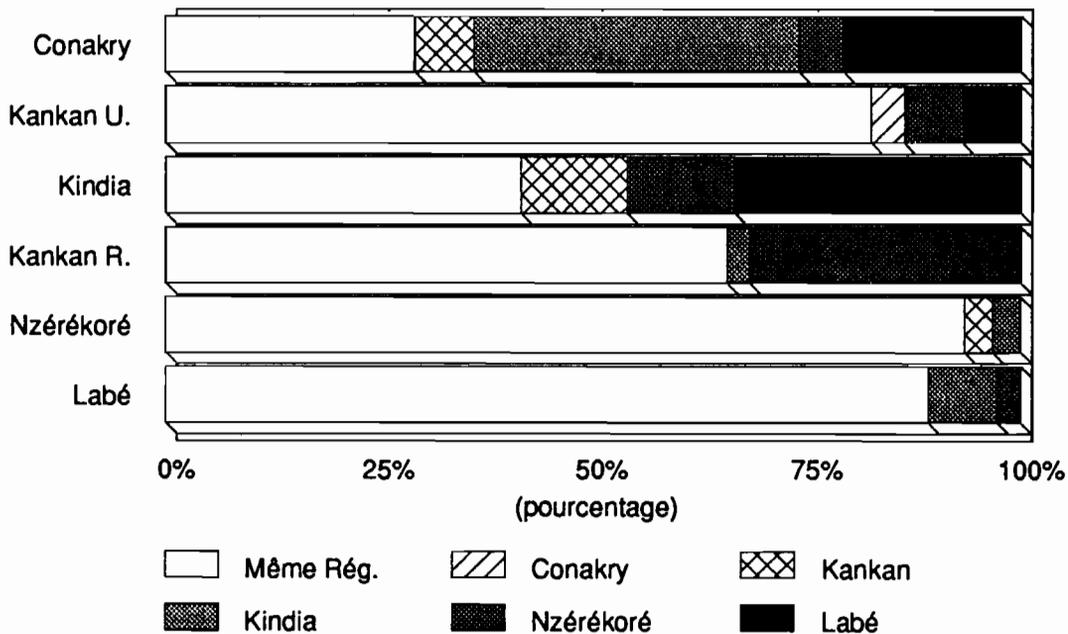
Tableau 5.1 Répartition des enseignants par groupe d'âge selon la zone

	Urbaine <i>Conakry</i>	Semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Rurale développ. <i>Kindia rural</i>	Rurale semi-développ. <i>Kankan rural</i>	Rurale forest. <i>Nzérékoré</i>	Rural margin. <i>Labé Rural</i>
Age	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Moins de 35	40,0	30,0	32,0	26,3	33,3	23,1
35 - 39	50,0	56,7	64,0	42,1	40,0	43,6
40 et plus	10,0	13,3	4,0	31,6	26,7	33,3

Quelle que soit la zone, le groupe de 35 à 39 ans prédomine et dénote des recrutements importants au cours de la période 1975-1980 qui a vu un développement rapide de l'enseignement primaire. Par ailleurs, les enseignants des deux zones urbaines et de celle de Kindia sont relativement plus jeunes¹. Dans ces trois zones, on observe une proportion plus faible d'enseignants de plus de quarante ans que dans les zones de Nzérékoré (26,7 %), de Kankan rural (31,6 %) et surtout de Labé (33,3 %). Plusieurs raisons entrent en jeu pour amorcer une explication de cette situation. Si la tendance ordinaire de beaucoup d'enseignants est de préférer une affectation en zone urbaine, surtout lorsque l'on est célibataire, les conditions de vie en ville sont beaucoup plus difficiles quand on est marié (et surtout polygame) et que l'on a beaucoup d'enfants, ce qui rend les zones rurales plus attractives dans cette situation.

1. Comme nous l'avons noté, Kindia rural, proche de Conakry, comporte certaines caractéristiques proches de celles des zones urbaines.

Graphique 5.2 Distribution des enseignants par zone selon la région de leur enfance



Enfin, dans la dernière partie de la carrière, après des années en milieu urbain dont on ne serait pas originaire, on souhaite revenir dans la zone rurale de départ. Les particularités de Kindia rural s'expliqueraient ainsi dans la mesure où elle joindrait les avantages de la proximité de la capitale et ceux du milieu rural.

L'origine géographique

D'où sont originaires les enseignants que nous avons rencontrés dans leur école d'affectation ? Le *Graphique 5.2* nous indique dans quelle région ils ont passé leur enfance et montre des différences importantes entre les zones.

Conakry, la capitale, constitue sans conteste un pôle d'attraction très fort. Moins du tiers des enseignants de Conakry sont originaires de la ville elle-même. Les autres proviennent d'autres régions. De plus très peu d'enseignants de Conakry vont travailler ailleurs, juste quelques-uns à Kankan urbain. Kindia apparemment attire aussi des enseignants puisque plus de la moitié d'entre eux ne sont pas originaires de la région. Il convient cependant de souligner qu'à cause de la proximité de Conakry, une proportion importante d'enseignants originaires de Kindia enseigne à Conakry. Cette proportion est même supérieure à celle originaire de la capitale. En d'autres termes, les enseignants de Kindia migrent vers Conakry et sont remplacés par d'autres provenant de Labé ou de Nzérékoré. Ces deux dernières zones rurales n'attirent guère les enseignants d'autres régions. Au contraire, ce sont elles qui envoient des enseignants à l'extérieur. Quant aux deux zones de Kankan, elles ont aussi leur spécificité. Dans la ville de Kankan, la majorité des postes est occupée par des enseignants de la région. Par contre, dans Kankan rural où la situation est plus défavorable, une partie des enseignants vient de l'extérieur, notamment de Nzérékoré.

La religion

La religion musulmane est dominante dans toutes les zones, sauf à Nzérékoré. Cette situation se reflète chez les enseignants, encore qu'il faille tenir compte de la région d'origine plutôt que de la zone d'affectation. Dans la zone de Nzérékoré rural, où la très grande majorité des enseignants est de la région elle-même, on compte 22,2 % de chrétiens,

*La qualité de l'école primaire en Guinée :
une étude de cas*

18,5 % d'animistes et surtout 48,2 % d'enseignants qui se sont déclarés sans religion. A Kindia où beaucoup d'enseignants proviennent d'autres régions, le pourcentage d'enseignants chrétiens est de 18,2 %, mais comme nous l'avons vu, ces enseignants qui se déclarent chrétiens sont pour la plupart originaires de la Guinée forestière.

Les langues

De 1972 à 1984, l'enseignement élémentaire s'est fait par l'intermédiaire de huit langues nationales. Les enseignants ont été interrogés sur leur pratique de ces différentes langues. Le tableau suivant donne cette distribution linguistique par zone.

Tableau 5.2 Répartition des enseignants par zone par langue nationale (en %)

Langues	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.	Moy.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-Koré</i>	<i>Labé rural</i>	
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39	
Malinka	20,2	24,8	10,1	34,9	6,4	3,7	33,1
Soso	56,6	8,1	23,2	4,0	1,0	7,1	30,1
Poular	23,0	10,8	20,3	-	-	45,9	22,5
Pelé	6,1	6,1	6,1	-	81,8	-	10,0
Kissié	12,5	12,5	12,5	50,0	-	12,5	2,4
Wamey	-	-	-	-	-	100,0	0,9
Loghomagofé	50,0	-	-	-	50,0	-	0,6
Onian	-	-	-	100,0	-	-	0,3

Les quatre langues les plus pratiquées par les enseignants sont le malinka, le soso, le poular et le pelé. Elles correspondent aux langues dominantes dans les quatre régions naturelles de la Guinée. Ainsi, le malinka est surtout parlé en Haute Guinée (les deux zones de Kankan), le soso en Guinée maritime (zones de Conakry et de Kindia), le poular en Moyenne Guinée (zone de Labé), et le pelé en Guinée forestière (zone de Nzérékoré). Ces langues dominantes sont aussi les plus diffusées. Ainsi, le malinka et le soso sont parlés dans les six zones, le poular et le pelé dans quatre. Une langue minoritaire, le kissié (2,4 % de locuteurs chez les enseignants), est parlée dans cinq zones, ce qui met en évidence une grande diaspora de son petit effectif d'enseignants.

Situation familiale

Neuf enseignants sur dix sont mariés. Les célibataires sont surtout présents à Conakry (21,7 %) et à Labé (12,8 %). Le nombre d'enfants à charge est partout relativement élevé.

Tableau 5.3 Répartition des enseignants selon le nombre d'enfants à charge (en %)

Nombre	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-Koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Aucun	6,7	3,3	4,0	-	10,0	12,8
1 à 3	26,7	20,0	32,0	21,1	13,3	48,8
4 à 6	38,3	46,7	32,0	50,0	43,4	20,5
7 et +	28,3	30,0	32,0	28,9	33,3	17,9

Dans toutes les zones, sauf à Labé, les trois quarts des enseignants (de 64,0 % à Kindia rural jusqu'à 78,9 % à Kankan rural) ont plus de quatre enfants à charge. C'est dans les zones de Kindia et de Nzérékoré que se trouvent les plus fortes concentrations de familles de sept enfants et plus. Le clivage habituel urbain-rural ne joue pas comme pour les autres aspects.

Origine sociale

Une première indication sur l'origine sociale des enseignants nous est donnée par la catégorie socio-professionnelle de leur père.

Tableau 5.4 Répartition des enseignants selon la profession du père (en %)

Profession	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzéré-Koré	Labé rural
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Agric. pêche	48,3	60,0	60,0	78,9	96,7	73,0
Artis. comm.	10,0	13,3	20,0	5,2	-	10,8
Militaire	10,0	10,0	8,0	10,5	3,3	2,7
Ouvrier	11,7	6,7	12,0	2,7	-	5,4
Cadre moyen	18,3	10,0	-	2,7	-	8,1
Cadre sup.	1,7	-	-	-	-	-

Dans toutes les zones, ce sont les agriculteurs qui dominent très largement dans la profession du père des enseignants, la proportion la plus faible se situant à Conakry (48,3 %) et la plus forte à Nzérékoré (96,7 %). Si, de plus, l'on y ajoute les artisans et commerçants, on aboutit dans toutes les zones à une proportion extrêmement importante d'enseignants

issus de milieux non salariés, même à Conakry (58,3 %) pourtant la zone la plus différenciée. Les zones les moins différenciées sont celles de Nzérékoré et Kankan rural. Les enseignants originaires de milieux salariés sont surtout présents dans les zones urbaines, la catégorie des cadres étant la plus représentée à Conakry.

Une indication plus précise nous est donnée par le degré de scolarisation du père et de la mère.

Tableau 5.5 Répartition des enseignants selon la scolarisation du père et de la mère (en %)

	Urbaine <i>Conakry</i>	Semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Rurale développ. <i>Kindia rural</i>	Rurale semi-dévelop. <i>Kankan rural</i>	Rurale forest. <i>Nzéré-Koré</i>	Rurale margin. <i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
<i>Scolarisation du père</i>						
Aucune	25,0	53,4	32,0	94,8	100	22,2
Lettré arabe	36,7	33,3	52,0	2,6	-	66,7
Scolarisé	38,3	13,3	16,0	2,6	-	11,1
<i>Scolarisation de la mère</i>						
Aucune	65,0	100	64,0	92,1	96,7	42,1
Lettrée arabe	23,3	-	32,0	-	-	52,6
Scolarisée	11,7	-	4,0	7,9	3,3	5,3

En dehors des zones de Conakry et Labé, la proportion des enseignants dont le père ou la mère n'a suivi aucune scolarité est relativement élevée, mais on doit relever la part importante prise par la scolarisation coranique chez le père comme chez la mère. Il faut souligner au passage que, dans ce tableau la mention « lettré arabe » est exclusive de toute autre forme de scolarisation, et que la mention

*La qualité de l'école primaire en Guinée :
une étude de cas*

« scolarisé » n'exclut pas la formation coranique supplémentaire qui pourrait éventuellement exister. C'est chez les enseignants de Nzérékoré que la scolarisation des parents est la moins forte, ce qui est logique, compte tenu de leur origine massivement agricole et du fait qu'il s'agit d'un milieu très peu pénétré par l'Islam. C'est à Labé que dominent les lettrés arabes (aussi bien parmi les pères que parmi les mères) et c'est à Conakry qu'on relève le plus d'enseignants dont le père ou la mère a été scolarisé(e) dans l'enseignement formel.

Ces indications sur l'origine sociale et scolaire des enseignants sont à rapprocher de la situation de leurs élèves et de celle qui règne dans l'ensemble de la Guinée. Examinons tout d'abord la situation relative aux catégories socio-professionnelles.

Tableau 5.6 Répartition des enseignants et des élèves de toutes les zones selon la catégorie socio-professionnelle du père et la distribution de la population guinéenne dans son ensemble (en %)

Catégorie socio-professionnelle	Guinée (83)	Enseignants	Elèves
Agric. pêche	84,2	72,6	42,0
Artis. comm.	1,6	8,8	20,3
Ouvrier	7,9	5,4	12,1
Admia., prof. lib. et militaire	6,3	13,2	25,6

Les enseignants ont une origine sociale plus élevée, selon les catégories socio-professionnelles classiques, que la population générale mais moins élevée que celle de leurs élèves. Ainsi, les élèves sont pour 42 % issus des professions rurales, les enseignants 72,6 % alors que la population de la Guinée comptait 84,2 % d'agriculteurs-pêcheurs en 1983. La gradation est inverse pour le tertiaire salarié, c'est-à-dire les professions à dominante urbaine.

En ce qui concerne la scolarité du père, la distribution est la suivante pour les enseignants et les élèves.

Tableau 5.7 Répartition des enseignants et des élèves de toutes les zones selon la scolarité du père (en %)

	Enseignants	Elèves
Aucune	56,8	40
Lettré arabe	29,6	22,8
Scolarisé	13,6	37,2

Les parents des enseignants ont un niveau de scolarisation moins élevé que celui des parents de leurs élèves, ce qui est logique étant donné la distribution par catégories socio-professionnelles que nous venons de voir. Selon toute apparence, nous sommes ici dans un rapport de génération. On peut le voir d'ailleurs en comparant la profession et la scolarisation des pères des enseignants selon l'âge de ces derniers.

Tableau 5.8 Profession du père de l'enseignant, pour l'ensemble des zones selon l'âge de l'enseignant (en %)

Profession	Age		
	< 35 ans	35 - 39 ans	40 ans et plus
Agri. pêche	59,4	68,5	76,8
Artis. comm.	10,1	10,2	7,0
Militaire	5,8	7,4	11,6
Ouvrier	8,7	7,4	2,3
Cadre moyen/sup.	16,0	6,5	2,3

On peut noter ainsi une évolution remarquable du recrutement social des enseignants. En passant de la génération la plus ancienne à la plus jeune, on relève la décroissance régulière de la représentation de deux catégories sociales : les agriculteurs et les militaires-policiers. Le

mouvement inverse est constaté pour les ouvriers, les artisans et commerçants, et surtout pour les cadres administratifs et les professions libérales.

Tableau 5.9 Scolarité du père pour l'ensemble des zones selon l'âge de l'enseignant (en %)

Scolarité	Age		
	< 35 ans	35 - 39 ans	40 ans et plus
Aucune	51,4	50,0	52,3
Lettré arabe	21,4	35,2	38,6
Scolarisé	27,1	14,8	9,1

S'il y a une relative stabilité de la représentation des parents qui n'ont suivi aucune scolarité, avec les générations plus jeunes, on voit décroître la proportion des lettrés arabes et s'accroître celle des scolarisés.

L'examen des caractéristiques personnelles des enseignants nous a montré l'originalité de ce groupe social. Si par certains traits, en particulier ceux de la démographie familiale et des pratiques linguistiques, ils se montrent très proches des tendances dominantes de la société guinéenne, ils s'en distinguent assez fortement par d'autres. Ainsi, leur origine socio-économique et culturelle les situe dans une position intermédiaire, entre l'ensemble de la population et les parents des élèves. Cependant, les caractéristiques par tranche d'âge désignent un groupe très évolutif. La tendance la plus forte est celle d'un groupe dont le recrutement se fait de plus en plus dans les milieux qui ont intégré un parcours scolaire, classique ou coranique, et de moins en moins dans les professions agricoles. De plus, c'est un groupe dont les membres se déplacent assez facilement et qui subit assez fortement l'attraction urbaine.

2. La formation et la qualification

Pour exercer leur profession actuelle, c'est-à-dire la charge de la transmission des savoirs élémentaires en lecture, écriture et calcul à la

jeune génération, les enseignants ont eux-mêmes dû suivre un parcours de formation générale et professionnelle qui les a fait atteindre leur niveau de qualification actuel. Ils ont aussi, les uns et les autres, bénéficié ou non d'une formation continue. Il est important d'examiner la distribution, dans le corps enseignant, de ces formations diverses.

Niveau d'études générales

Les enseignants sont tous passés par le système scolaire. A quel niveau se situent-ils ?

Tableau 5.10 Répartition des enseignants selon les zones par niveau d'études générales (en %)

Niveau	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-Koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Primaire	-	3,3	-	2,6	13,4	2,6
Coll. inc.	-	3,3	4,0	2,6	3,3	7,9
Collège	20,0	10,0	16,0	18,4	30,0	23,7
Lyc. inc.	11,7	30,0	36,0	28,9	10,0	18,4
Lycée	56,6	50,0	36,0	31,7	40,0	42,1
Sup. inc.	11,7	3,3	8,0	15,8	3,3	5,3

Le premier élément à souligner est que les enseignants ont eux-mêmes un niveau d'études générales plus élevé que celui de leurs parents et celui des parents de leurs élèves. De plus, dans toutes les zones, 83 à 100 % d'entre eux ont au moins terminé le collège. Le niveau de formation générale le plus répandu est celui du lycée complet, mais la proportion des enseignants qui ont un niveau égal ou supérieur au lycée varie

beaucoup selon les zones. C'est à Conakry que l'on trouve les maîtres qui ont eu la formation scolaire la plus longue (68,3 % de niveau lycée ou plus), suivie par Kankan urbain (53,3 %). Les zones où le niveau est le plus faible sont Kindia (44 %) et Nzérékoré (43,3 %), cette dernière zone ayant la distribution la plus hétérogène.

Formation professionnelle initiale

Quels sont, parmi ces maîtres, ceux qui ont bénéficié d'une formation initiale d'enseignant ?

Tableau 5.11 Répartition des enseignants selon les zones, selon la formation professionnelle initiale (en %)

	Urbaine <i>Conakry</i>	Semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Rurale développ. <i>Kindia rural</i>	Rurale semi-dévelop. <i>Kankan rural</i>	Rurale forest. <i>Nzéré-Koré</i>	Rurale margin. <i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Oui	86,7	93,3	92,0	89,2	86,7	71,0
Non	13,3	6,7	8,0	10,8	13,3	29,0

Plus de huit enseignants sur dix en moyenne ont reçu une formation professionnelle avant d'entrer dans la carrière. La proportion la plus faible se trouve à Labé (71 %). Pour ceux qui ont reçu une formation professionnelle, 62 % sont passés par une Ecole normale d'instituteurs (ENI), dont le niveau de recrutement de base est la 11^{ème} année (soit cinq ans d'enseignement secondaire) et la durée de la formation trois ans. Le reste est passé par une Ecole normale primaire (ENP), dont le recrutement se fait à la 9^{ème} année (trois ans de secondaire) et la durée de la formation également trois ans.

Plus de 94 % des enseignants qui ont suivi ces formations initiales d'enseignant estiment qu'elles les ont bien (76 %) ou très bien (18 %) préparés à faire leur métier.

Quant à ceux qui n'ont eu aucune formation professionnelle, il est intéressant de voir à quel niveau de formation générale ils ont été recrutés, en rappelant qu'il ne s'agit que de 17,6 % de l'effectif.

Tableau 5.12 Répartition des enseignants non formés par zone selon leur niveau scolaire (en %)

Niveau	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 8	N = 2	N = 2	N = 4	N = 4	N = 11
Primaire	-	50,0	-	25,0	100	9,0
Sec. inc.	12,5	-	-	50,0	-	45,5
Sec. com.	25,0	-	-	-	-	45,5
Supérieur	62,5	50,0	100	25,0	-	-

Dans les deux zones urbaines et à Kindia rural, la moitié ou plus des enseignants non formés est issue de l'enseignement supérieur. En revanche, dans les autres zones rurales, les enseignants non formés ont un niveau d'enseignement relativement bas notamment à Nzérékoré.

Niveau de qualification

Les enseignants guinéens sont classés en trois catégories (moniteurs, instituteurs adjoints et instituteurs) qui correspondent à un ordre croissant de qualification. Si l'on tient compte de la qualification lors du recrutement, la répartition était la suivante.

Tableau 5.13 Répartition des enseignants par zone selon le niveau de qualification lors de leur recrutement (en %)

Années	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=38
Moniteurs	1,7	3,3	-	10,5	13,3	18,4
Inst. adj.	43,3	30,0	60,0	42,1	56,7	55,3
Instituteurs	55,0	66,7	40,0	47,4	30,0	26,3

Les instituteurs sont normalement passés par une ENI, et les instituteurs adjoints par une ENP. Par contre, il n'existe pas d'institution professionnelle spécialisée pour les moniteurs ; ceux-ci n'ont donc reçu aucune formation professionnelle. Lors du recrutement, il y avait une proportion à peu près égale d'instituteurs (45,3 %) et d'instituteurs adjoints (46,9 %), le reste étaient des moniteurs (7,7 %). Du point de vue de la qualification, les deux zones urbaines sont nettement avantagées puisque près des deux tiers de leurs enseignants étaient déjà des instituteurs lors de leur recrutement. Dans les zones rurales, cette proportion est nettement plus faible notamment à Nzérékoré et à Labé.

Avec le temps, et parfois après des stages de recyclage, certains moniteurs ont été promus instituteurs adjoints et certains instituteurs adjoints promus instituteurs. La structure de qualification s'est donc modifiée et les disparités entre les zones urbaines et les zones rurales paraissent moins fortes si l'on tient compte du niveau de qualification actuelle. En dépit de cela, Nzérékoré et, dans une moindre mesure, Kindia et Labé, restent désavantagés. Il convient de noter cependant, comme le montrera l'analyse des acquis des élèves, que ce qui importe c'est la qualification lors du recrutement et non la qualification actuelle basée en partie sur des promotions internes.

Tableau 5.14 Répartition des enseignants par zone selon leur niveau actuel de qualification (en %)

Années	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=38
Moniteurs	-	-	-	-	3,3	-
Inst. adj.	21,7	10,0	36,0	15,8	53,3	31,6
Instituteurs	78,3	90,0	64,0	84,2	43,4	68,4

Formation en cours d'emploi

Différentes sessions de formation continue sont organisées régulièrement pour les enseignants. Nous avons interrogé les maîtres sur les différentes formations en cours d'emploi (au moins une semaine de durée) qu'ils ont reçues depuis 1985. La distribution des durées de ces formations est la suivante.

Tableau 5.15 Répartition des enseignants par zone selon la durée des formations en cours d'emploi (en %)

Durée	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-Koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Aucune	35,0	13,3	36,0	7,9	26,7	43,5
1 - 2 sem.	43,3	70,0	60,0	92,1	70,0	38,5
3 sem/1 mois	10,0	-	-	-	3,3	2,6
Plus d'1 mois	11,7	16,7	4,0	-	-	15,4

Si, en moyenne, sept enseignants sur dix ont ainsi reçu une formation en cours d'emploi entre 1985 et 1989, cette formation a été généralement courte puisque, pour six, enseignants sur dix elle a duré de une à deux semaines. Ce sont les deux zones de Kankan qui regroupent la plus forte proportion de maîtres ayant bénéficié de la formation continue. Par contre, presque la moitié (43 %) des maîtres de Labé, plus isolés que les autres, n'a suivi aucune formation de ce type. Parmi ceux qui ont bénéficié de ces formations, 76 % pensent qu'elles ont eu une grande (65 %) ou très grande (11 %) influence sur leur manière d'enseigner.

Besoins de formations futures

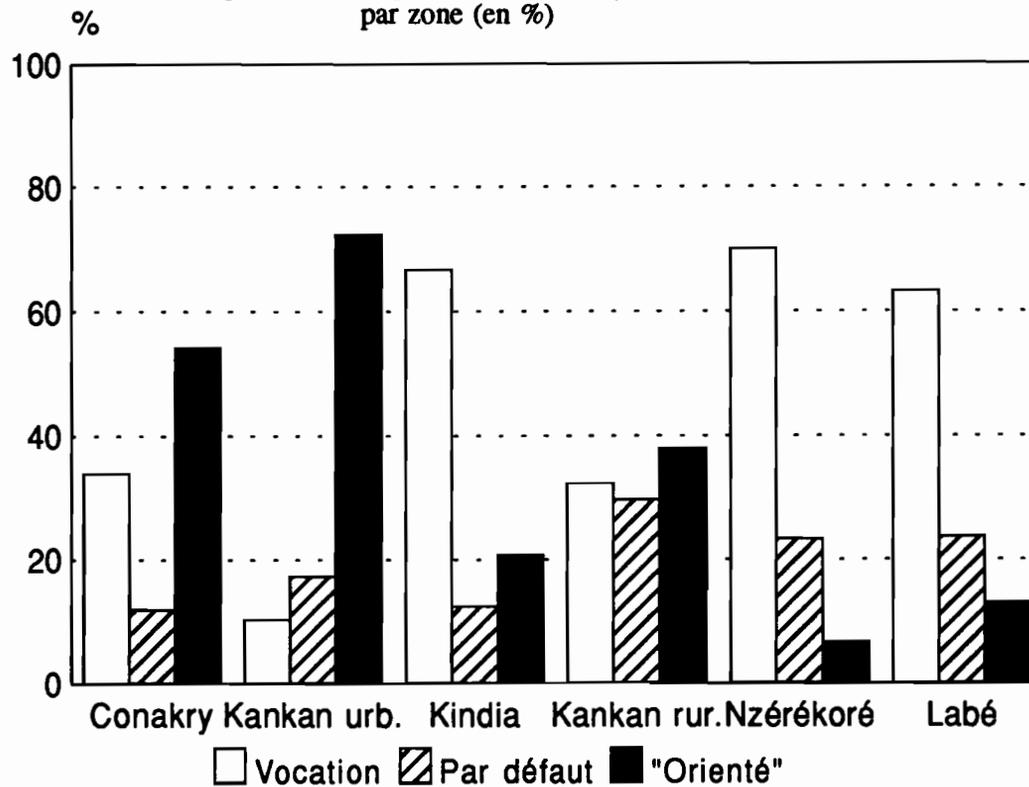
Interrogés sur le besoin de recevoir plus de formation en cours d'emploi, les maîtres sont 98 % à répondre positivement. Leurs besoins préférentiels sont à 63 % de la formation pédagogique ou du perfectionnement, 17 % de la méthodologie de l'enseignement de matières spécifiques, 8 % de la formation linguistique (donc au français), 6 % de recyclage sans spécification et 5 % de souhaits mêlés.

Ainsi, dans leur très grande majorité, les enseignants ont un bon niveau de formation générale ; la plupart ont suivi une formation professionnelle spécialisée et les deux tiers appartiennent à la catégorie officielle la plus qualifiée, celle des instituteurs (rappelons qu'en 1988-1989, l'ensemble des instituteurs et des instituteurs stagiaires représentait 60, 40 % de l'effectif total des enseignants du primaire en Guinée). Pour ce qui est de la formation continue, sur une période de quatre ans, deux enseignants sur trois en ont bénéficié, mais dans la moitié de ces cas, il s'agit de formations qui n'ont pas excédé deux semaines, et ceci est à rapprocher du fait que la quasi-totalité des maîtres (98 %) demande davantage de formation en cours d'emploi.

3. Carrière professionnelle

La carrière professionnelle d'un enseignant implique un parcours particulier qui comporte plusieurs volets. Il y a en particulier l'étape qui précède l'entrée dans le métier et qui induit les raisons d'adoption de cette profession, les années de service, la progression catégorielle et les différents changements d'école. C'est ce que nous allons examiner.

Graphique 5.3 Répartition des enseignants selon le choix de leur métier par zone (en %)



Les raisons pour devenir enseignant

Si la pédagogie est un métier qui peut apporter des satisfactions, c'est aussi un exercice exposé et contraignant dont, on le verra plus loin, le côté gratifiant ne se traduit pas dans le montant du salaire. Il est donc intéressant de savoir les raisons qui ont poussé les enseignants à choisir ce métier.

La proportion des enseignants qui ont choisi leur métier par vocation est très contrastée selon les différentes zones. Elle varie ainsi de 10 % à Kankan urbain jusqu'à 70 % à Nzérékoré. Si l'on tient compte de l'ensemble des six zones étudiées, c'est moins de la moitié des enseignants (45 %) qui a choisi son métier par vocation. Les autres ont entamé la carrière faute de mieux (20 % en moyenne, mais variant de 12 % à Conakry jusqu'à 30 % à Kankan rural), principalement parce qu'ils ont manqué de ressources pour continuer leurs études, ou qu'ils ont dû trouver un emploi pour subvenir aux besoins de leur famille. Un dernier groupe, enfin, s'est retrouvé enseignant parce que le choix ne leur a pas été laissé par l'administration à cause du système d'orientation spécifique qui prévalait en Guinée sous l'ancien régime. Les enseignants « orientés » ont pour la moitié d'entre eux fini le lycée ou fait quelques années d'études supérieures et se situent surtout dans la tranche d'âge des 30-40 ans. En revanche, le fait que la grande majorité des moins de 30 ans disent avoir fait un choix délibéré est le résultat direct du changement du système d'orientation depuis le nouveau régime de 1984.

Les années de service

Depuis combien de temps, ces enseignants sont-ils dans le métier, selon leur zone d'affectation et selon qu'ils sont hommes ou femmes ?

L'ancienneté moyenne dans l'enseignement est de 13 ans et va de 1 à 33 ans. Le groupe le plus nombreux (4 % en moyenne) est effectivement celui des maîtres qui ont entre 10 et 14 années de métier, c'est-à-dire recrutés au cours de la période 1975-1980, comme nous l'avons indiqué. Les propositions des maîtres plus anciens (15 années et plus) se trouvent surtout à Labé (51,1 %) et à Nzérékoré (43,4 %). Les plus jeunes (moins de 15 années de service) sont dans les deux zones urbaines et à Kindia.

Tableau 5.16 Répartition des enseignants par zone selon l'ancienneté (en %)

Années	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
Moins de 4	10,0	3,3	8,0	-	3,3	10,3
5 à 9	18,3	26,7	24,0	15,8	30,0	5,1
10 à 14	51,7	46,7	44,0	47,4	23,3	33,3
15 à 19	15,0	10,0	20,0	18,4	16,7	20,5
20 et plus	5,0	13,3	4,0	18,4	26,7	30,8

Tableau 5.17 Distribution des enseignants pour toutes les zones, selon l'ancienneté et par sexe (en %)

Années	Hommes	Femmes
1-4	3,2	22,9
5-9	17,2	28,5
10-14	42,5	42,8
15-19	19,4	2,9
20 et +	17,7	2,9

D'une façon générale, les femmes ont moins d'ancienneté que les hommes : 94,2 % d'entre elles ont en effet moins de quinze années de service, contre seulement 62,9 % des hommes. Cela veut simplement dire que le recrutement des femmes dans l'enseignement primaire n'a commencé à se banaliser qu'au cours des quinze dernières années.

Les changements d'école

Les enseignants restent-ils longtemps dans la même école ? Ont-ils souvent changé d'école au cours de leur carrière ? Les femmes ont-elles une mobilité différente de celle des hommes ? Quels sont les souhaits de changement d'affectation ?

Tableau 5.18 Répartition des enseignants par zone selon l'ancienneté dans l'école actuelle (en %)

Années	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Nouveau	8,3	3,3	-	13,2	-	33,3
1 à 2 ans	20,0	60,0	56,0	34,1	53,4	30,8
3 à 6 ans	46,7	30,0	24,0	21,1	43,3	30,8
7 et plus	25,0	6,7	20,0	31,6	3,3	5,1

On peut noter que l'affectation actuelle des enseignants est très récente (pas plus de deux ans en moyenne pour la moitié d'entre eux), et que les anciennetés de 7 ans et plus dans la même école sont minoritaires (16,7 % en moyenne). La plus grande proportion d'affectations récentes se trouve à Labé (64,1 %), certainement attribuable à une forte mobilité provoquée par des difficultés d'intégration, et c'est à Kankan rural que l'on trouve les maîtres les plus enracinés dans leur école (31,6 % depuis sept ans et plus). Ce non-enracinement relatif de l'ensemble des enseignants concerne-t-il autant les hommes et les femmes ?

Bien que la proportion des femmes nouvellement affectées dans leur école soit deux fois plus importante (17,1 %) que celle des hommes, ce qui pourrait être le signe de la progression du recrutement féminin, les femmes (que l'on trouve plus souvent dans les écoles urbaines) sont plus

enracinées dans leur école que ne le sont les hommes. Cette mobilité relative des hommes est-elle récente ou est-elle l'expression d'une politique générale de mobilité voulue par les autorités ? Le nombre d'écoles différentes qu'ont connu les enseignants au cours de leur carrière va nous apporter un premier éclairage.

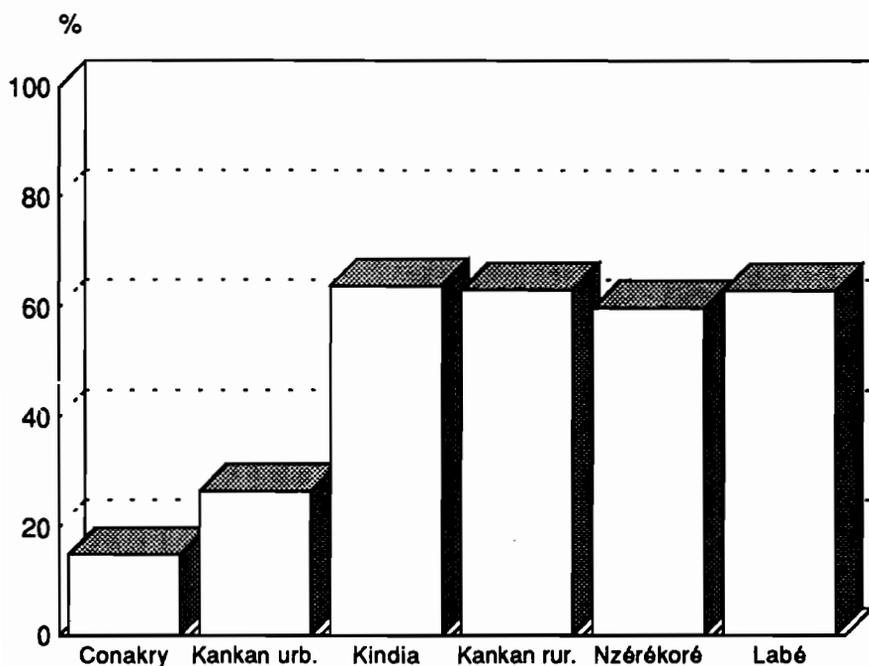
Tableau 5.19 Répartition des enseignants pour toutes les zones, selon l'ancienneté dans l'école actuelle et par sexe (en %)

Années	Hommes	Femmes
Nouveau	9,7	17,1
1 à 2 ans	41,9	20,0
3 à 6 ans	32,3	42,9
7 ans et plus	16,1	20,0

Tableau 5.20 Répartition des enseignants par zone selon le nombre d'écoles différentes dans lesquelles ils ont travaillé (en %)

Nombre	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Aucune	6,7	-	4,0	-	-	5,1
de 1 à 3	60,0	36,7	40,0	28,9	20,0	20,5
de 4 à 5	20,0	33,3	40,0	26,3	23,3	23,1
6 ou plus	13,3	30,0	16,0	44,8	56,7	51,3

**Graphique 5.4 Répartition des enseignants qui désirent changer d'école
par zone (en %)**



Rappelons que l'ancienneté moyenne est de 13 ans (de 0 à 33 ans) et que la moyenne de changement d'école est de 4,6 (de 0 à 9 écoles). Cela nous ferait, si toutefois ce calcul a un sens, un changement d'école tous les 2,8 ans en moyenne, soit un rythme plutôt élevé. En réalité, le tiers des enseignants ont changé six fois ou plus d'écoles au cours de leur carrière, les changements les plus fréquents se situant dans trois zones rurales (à l'exception notable de Kindia). Les changements d'écoles sont beaucoup moins fréquents à Conakry, mais c'est aussi la zone qui regroupe la plus forte proportion de jeunes enseignants.

Une question importante reste à examiner dans le même ordre d'idées. Les enseignants souhaitent-ils maintenant changer d'école s'ils en avaient l'occasion ? Quelles raisons les pousseraient à rester ou à changer, et dans quelle école aimeraient-ils travailler si le choix leur en était donné ? Voir *Graphique 5.4*.

Le contraste entre les souhaits des enseignants des zones rurales et ceux des zones urbaines est ici frappant. Une forte proportion des maîtres ruraux (de 60 à 64 %) veut changer d'école. Une proportion plus importante encore d'enseignants urbains (73,3 et 85 %) ne le souhaite pas. On doit mettre en exergue la proportion minimale (15 %) des maîtres de Conakry qui veulent changer d'école. Quelles raisons appuient ces souhaits ? Il faut évidemment distinguer ceux qui veulent changer de ceux qui ne le souhaitent pas.

Les opinions concernant le changement d'école étant inversées entre zones rurales et zones urbaines, il importe de les distinguer dans l'analyse des raisons invoquées. La raison la plus importante qui pousse une minorité des enseignants des zones urbaines à vouloir changer d'école est que celle où ils enseignent se trouve loin de chez eux (89 % et 50 %). Cette affirmation est à comprendre de manière particulière. Dans les deux zones urbaines, en effet, l'éloignement concerne avant tout la distance physique qui sépare leur logement de l'école (voir *Tableau 5.27* plus loin), et les enseignants qui l'invoquent ne souhaitent pas forcément changer de ville. Dans les zones rurales, en revanche, c'est la nostalgie du milieu d'origine qui est soulignée.

Cette première raison est dominante dans les zones urbaines, et les autres concernent essentiellement les zones rurales. C'est d'abord le désir d'être près de chez soi ou de connaître d'autres milieux. Autrement dit, on souhaite changer d'air (Kindia 25 %) ou l'on veut changer d'école pour être plus près d'un grand centre (Kankan rural 16 %). L'aspiration

*La qualité de l'école primaire en Guinée :
une étude de cas*

positive de « l'ailleurs », qui résume en quelque sorte les trois premières raisons, est suivie par la répulsion des conditions de vie difficiles (Kankan rural 24 %), l'isolement d'une petite école que l'on souhaiterait dotée d'un grand collectif d'enseignants (Kindia 12,5 %), la mésentente avec les collègues ou le directeur (Nzérékoré 17,4 %). Vient enfin le souci de la santé, particulièrement dans les zones rurales.

Tableau 5.21 Répartition des enseignants par zone selon les raisons pour changer d'école (en %)

Raisons	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=9	N=8	N=16	N=24	N=18	N=25
Loin de chez moi	88,9	50,0	31,3	16,0	28,5	49,5
Voir d'autres milieux	-	12,5	25,0	24,0	17,4	7,7
Vie difficile	-	12,5	6,3	24,0	6,2	7,7
Pour une grande école	-	25,0	12,5	12,0	6,2	3,7
Eloignement d'un centre	-	-	6,3	16,0	6,2	12,0
Mésentente	-	-	-	-	17,4	12,0
Raisons de santé	-	-	12,5	4,0	6,2	3,7
Autres raisons	11,1	-	6,3	4,0	11,9	3,7

Cet examen des raisons de changer d'école laisserait penser que celles qui dominent ne sont pas directement liées à des caractéristiques négatives de l'école elle-même. Elles sont plutôt issues de la nature de l'environnement. L'environnement urbain fait qu'il y a de trop grandes distances à parcourir, l'environnement rural est peu renouvelé et induit

de la monotonie et une sensation de « bout du monde » pour ceux qui ne sont pas nés dans cet endroit précis. Il peut donner aussi le sentiment d'être isolé et de ne pas donner beaucoup l'occasion d'apprendre. Les raisons issues d'aspects négatifs de l'école sont de fait minoritaires. Ce sont les conditions de travail difficiles et la mésentente avec les collègues.

Qu'en est-il alors des raisons de ne pas changer d'école ?

Tableau 5.22 Répartition des enseignants par zone selon les raisons pour ne pas changer d'école (en %)

Raisons	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=51	N=22	N=9	N=14	N=12	N=14
Je me sens bien ici	25,5	13,7	55,6	38,5	50,0	57,2
Je suis bien encadré	35,3	18,2	-	-	-	-
J'habite tout près	7,8	9,1	22,2	38,5	33,3	21,4
Travail sérieux	7,8	-	-	-	-	-
Les écoles se valent	5,9	4,5	-	-	-	-
Je suis habitué	2,0	-	-	-	16,7	-
Je viens d'arriver	-	-	22,2	-	-	7,1
Raisons familiales	-	-	-	15,4	-	-
Ecole bien située	-	4,5	-	-	-	-
Non-réponse	15,7	50,0	-	7,6	-	14,3

Ici encore, on doit tenir compte de l'inversion des réponses entre zones rurales et zones urbaines. Rappelons d'abord que la majorité des enseignants urbains ne désire pas changer d'école. En dehors des non-réponses, nombreuses en particulier à Kankan, et que l'on pourrait interpréter comme une expression que les raisons de ne pas changer sont évidentes, la première raison invoquée pour ne pas changer d'école est le bien-être, traduit par l'expression « je me sens bien ici »... Ce sentiment domine dans les zones rurales (de 38,5 % à Kankan rural à 57,2 % à Labé), et l'on peut penser qu'il s'attache aussi bien à l'école qu'à son environnement. La seconde raison n'est mentionnée que dans les zones urbaines et concerne avant tout les grandes formations scolaires : « Le collectif me plaît, je suis bien encadré » (35,3 % à Conakry). La raison suivante peut être qualifiée de mi-figue mi-raisin : « je suis habitué » (Nzérékoré, 16,7 %). Parmi les autres raisons, si l'on met à part « l'école est bien située » et « on y fait du travail sérieux » (Conakry, 7,8 %), qui sont des compliments, on trouve des arguments d'opportunité : je viens d'arriver (22,2 % à Kindia), raisons familiales (15,4 % à Kankan rural) et toutes les écoles se valent (uniquement dans les zones urbaines).

Dans ce panorama des motivations à quitter l'école ou à y rester, on peut penser que l'école elle-même en général s'en tire plutôt bien. En effet, les raisons de partir sont davantage imputées à l'environnement, et les raisons de rester sont en majorité attribuables à l'établissement scolaire.

Pour terminer l'analyse des changements d'écoles, nous avons demandé aux enseignants de se placer dans une situation complètement fictive : si le choix leur en était donné, dans quel genre d'école aimeraient-ils travailler ? Voir *Tableau 5.23*.

Nous sommes ici bien sûr dans le domaine des projections imaginaires auxquelles les enseignants ont bien voulu se prêter. On peut noter que l'idéal le plus fortement exprimé est celui d'une autre école avec toutes les variantes en commençant par « chez soi » (dans toutes les zones, mais surtout à Kankan urbain) et en suivant avec le chef-lieu de région ou de sous-préfecture (seulement pour les zones rurales bien sûr). Trois autres projections apparaissent comme caractéristiques des zones urbaines : être près de son logement (Conakry 15 %), une école à grand collectif (Kankan urbain 10 %) ou à infrastructure viable. Enfin, le désir d'une autre école étant majoritaire, celui de rester dans la même école prend d'autant plus de valeur symbolique. Il apparaît dans toutes les

zones, mais surtout à Conakry (43,4 %) et à Kankan urbain (20 %), ce qui conforte les analyses précédentes.

Tableau 5.23 Répartition des enseignants par zone selon le genre d'école dans laquelle ils aimeraient travailler (en %)

Type d'école	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
« Chez moi »	35,0	60,0	48,0	21,1	33,3	35,9
Au chef-lieu de région	-	-	40,0	36,7	20,0	38,3
La même école	43,4	20,0	4,0	13,2	13,4	10,3
Au chef-lieu sous préfet.	-	-	4,0	18,4	23,3	7,7
Près de mon logement	15,0	3,3	-	-	-	2,6
Ecole à grand collectif	3,3	10,0	-	5,3	-	2,6
A infrastructure viable	3,3	3,3	-	-	-	-
Une école rurale	-	-	4,0	-	10,0	2,6
Une école urbaine	-	3,4	-	5,3	-	-

L'examen des différents aspects de la carrière professionnelle des enseignants, suite à l'analyse de leurs caractéristiques personnelles et sociales et de leur formation, nous a fait pénétrer encore plus avant dans l'univers des maîtres. Nous savons ainsi que les enseignants qui disent avoir choisi ce métier par vocation sont les plus nombreux, mais qu'il y a une proportion non négligeable qui y sont par défaut ou contrainte, et

que ceux qui ont été « orientés » sont plus nombreux dans les villes. Nous savons aussi que les enseignants des villes (surtout à Conakry), ont tendance à être plus jeunes que dans les zones rurales (sauf à Kindia), et que le recrutement des femmes ne commence à être habituel que depuis moins de quinze années. Il apparaît de plus qu'une mobilité assez grande entre les écoles soit la règle, les femmes étant cependant plus enracinées. Transparaît enfin un clivage assez net entre le rural et l'urbain quant au sentiment d'isolement. Les maîtres des zones rurales sont les plus nombreux à vouloir changer d'école s'ils en avaient le choix, avec le souhait d'être affectés soit chez eux, soit au chef-lieu de la préfecture ou le plus souvent de la région.

4. Les conditions matérielles de vie

Nous avons vu dans le *Chapitre IV* que, pour l'ensemble des écoles, les conditions d'accueil et d'enseignement étaient sensiblement marquées par la dégradation ou le dénuement, cet état de fait ne donnant pas à l'école un aspect de distinction positive dans son environnement. De ce point de vue, et aussi par rapport à la charge éducative qu'ils doivent assumer, il est important de voir l'état des conditions matérielles de vie des enseignants, c'est-à-dire tout ce qui concerne leur habitat, leur santé, leurs revenus.

L'habitat et ses équipements

Comment est construit leur logement, de quels équipements disposent-ils, de quel ameublement ? Quel est le degré de confort pour toutes les personnes qui y vivent ? Habitent-ils loin de leur école ?

La moitié des enseignants vit dans une maison en banco, et l'autre dans des constructions en semi-dur (14,4 %) ou en dur (35,1 %). Dans les deux tiers des cas, le toit est en tôle ou en ciment, ce qui serait le seul vrai signe distinctif dans l'environnement, le reste se contentant de la paille. Dans la distribution par zone, on doit souligner que plus de 95 % des maîtres de Conakry vivent dans un logement en dur ou semi-dur, et utilisent exclusivement la tôle ou le ciment pour le toit. Les enseignants de Kankan ville sont à mi-chemin des caractéristiques rurales, puisque 63,3 % d'entre eux vivent dans le banco et sous la paille. Pour les zones rurales, les situations sont spécifiques. Ainsi à Nzérékoré, les enseignants

vivent dans le banco avec toit en tôle pour 93,3 % d'entre eux. De même, les enseignants de Kankan rural se fondent dans le milieu environnant avec 94 % de banco et paille, tandis qu'à Kindia, on est beaucoup plus proche d'un habitat urbain avec 68 % de dur ou semi-dur et 96 % de tôle, tuiles ou même ciment pour le toit. De façon surprenante, c'est également le cas pour Labé, la zone rurale marginale où 54 % des maîtres vivent dans des constructions en dur ou semi-dur avec des toits en tôle.

L'équipement en électricité concerne 31 % des enseignants, soit beaucoup plus que ceux qui ont l'eau courante (13,5 %). Cependant, dans un cas comme dans l'autre, le clivage important n'est pas celui qui sépare les zones urbaines des zones rurales, mais celui qui distingue la Guinée maritime du reste du pays, ainsi que nous avons commencé à l'identifier pour la nature de l'habitat. Ainsi, les maîtres qui disposent de l'électricité sont pour 83 % de Conakry et 10 % de Kindia. L'eau courante à disposition dans le logement est monopolisée par Conakry (73 %) et Kindia (23 %). Les enseignants de Kankan ville n'entrent que pour 3 % dans le groupe des maîtres qui bénéficient d'une installation électrique, et aucun d'eux n'a l'eau courante.

À titre d'indication sur leur intérieur, nous avons demandé aux maîtres s'ils avaient dans leur logement, tabourets et bancs, chaises, fauteuils et canapés. En prenant le parti que ces différents éléments se répartissent sur une échelle croissante qui partirait des signes du confort rustique pour aller à ceux du confort urbain, on pourra dire que la moitié des enseignants soignent leur intérieur (49,9 %) et qu'en revanche ils sont très peu (1,6 %) à ne disposer d'aucun ameublement, et peu nombreux (10,6 %) à n'avoir que banc et tabouret. C'est à Conakry et Nzérékoré que l'ameublement de type canapé plus chaises est le plus fréquent.

C'est une moyenne de sept à huit personnes qui vivent en permanence dans le logement du maître, ce nombre d'occupants s'étalant de un à vingt-quatre. Le *Tableau 5.24* montre la répartition par zone.

On peut remarquer que les logements qui accueillent 10 personnes et plus se trouvent surtout à Kindia (36 %) et à Conakry (28,3 %), et que c'est à Labé que l'on trouve la plus grande concentration de logements regroupant moins de 6 personnes. Pour accueillir ces occupants, les enseignants sont 31 % à ne disposer que d'une seule pièce, 39 % de deux pièces et 30 % de trois pièces et plus, le nombre de celles-ci pouvant aller jusqu'à 9. Les logements à une seule pièce sont les plus nombreux dans les zones rurales, sauf à Kindia qui domine pour les logements à deux

pièces, suivie par Conakry qui possède la proportion la plus élevée de logements à trois pièces. Il faut connaître cependant la surface totale de ces logements et la surface disponible par occupant pour avoir une vue plus complète des conditions matérielles de vie des enseignants.

Tableau 5.24 Répartition des enseignants par zone selon le nombre de personnes dans la maison par zone (en %)

Personnes dans la maison	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
1 à 5	40,0	33,3	40,0	31,5	16,7	51,3
6 à 9	31,7	43,3	24,0	55,3	56,6	30,8
10 et plus	28,3	23,4	36,0	13,2	26,7	17,9

Tableau 5.25 Répartition des enseignants par zone selon la surface des logements (en %)

M ²	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
1 à 20	28,8	13,7	46,0	68,1	25,7	51,3
21 à 40	23,9	60,4	37,3	29,4	45,3	7,7
41 et plus	47,3	25,9	16,7	2,5	29,0	41,0

Ce sont les logements de 20 m² et moins qui dominent chez les enseignants, et surtout à Kankan rural. Les « grands » logements sont en revanche une caractéristique de Conakry, zone – nous l'avons vu – qui comporte aussi une plus forte proportion de logements trois pièces. Il nous faut donc examiner maintenant la taille des surfaces disponibles par occupant, en sachant que le mode du nombre de personnes par pièce est de trois pour les zones urbaines et de quatre pour les zones rurales, le nombre d'occupants par pièce pouvant aller jusqu'à plus de quatorze dans 5 % des cas à Labé et 2,7 % à Kankan rural.

Tableau 5.26 Répartition des enseignants par zone selon la surface disponible par personne dans leur logement (en %)

M ²	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-développ.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzéré-koré	Labé rural
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
1 à 2	8,4	14,5	33,5	48,6	13,9	36,4
3 à 4	35,9	22,3	39,9	34,6	41,3	16,0
5 à 9	34,5	49,2	25,3	11,5	38,7	26,6
10 et plus	21,2	14,0	1,3	5,3	16,1	21,0

On peut remarquer que les plus à l'étroit sont dans l'ensemble ceux des zones rurales, et particulièrement ceux de Kankan rural (83,2 % des occupants ont moins de 5 m²) et Kindia (73,4 %). On note par ailleurs que les hôtes de Kankan ville sont mieux lotis que ceux de Conakry.

Toutefois, les avantages de confort et d'espace d'un logement peuvent éventuellement être annulés ou ses inconvénients compensés par sa distance de l'école, lieu où l'instituteur doit se rendre tous les jours.

Tableau 5.27 Répartition des enseignants par zone selon la distance qui sépare leur logement de l'école par zone (en %)

Km	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzérékoré	Labé rural
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Proche	4,4	20,7	18,7	87,8	90,2	37,2
1 à 2 km	27,4	50,9	57,7	12,2	9,8	32,0
3 et plus	67,2	28,4	23,6	-	-	30,8

Pour l'ensemble des enseignants, les distances du logement à l'école s'étalent de 0 à 42 km (3 km en moyenne), mais on se rend compte qu'une majorité d'enseignants habitent à moins de 3 km de leur école. Ce sont les zones rurales de Nzérékoré et Kankan rural qui sont les plus favorisées de ce point de vue. Dans ces deux zones, neuf enseignants sur dix ont leur logement tout proche de l'école, et le dixième habite à moins de 3 km. Les enseignants de Conakry sont en revanche très défavorisés. Ils doivent subir quotidiennement les contraintes des transports ou de la longue marche à pied puisque moins de 5 % d'entre eux habitent tout près de l'école et 67 % à plus de 3km.

Nous avons vu dans le *Chapitre II* les conditions de captage des différentes émissions de radio et de télévision dans les différentes zones. Il est utile de savoir si les enseignants en profitent pour s'ouvrir sur le monde extérieur et s'ils disposent donc des équipements de réception. De plus, après avoir vu l'absence généralisée de bibliothèques dans les écoles, il est important de savoir s'ils disposent personnellement de livres chez eux.

L'équipement radiophonique est très répandu chez les enseignants puisque près de huit sur dix en ont. On trouve les proportions les plus fortes à Nzérékoré, à Conakry et à Kindia et les plus faibles à Kankan rural (quatre maîtres sur dix n'en possèdent pas). On peut rapprocher ces chiffres de ceux concernant la télévision.

Tableau 5.28 Répartition des enseignants par zone selon la possession de radio (en %)

	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Oui	81,7	76,7	80,0	60,5	83,3	71,8
Non	18,3	23,3	20,0	39,5	16,7	28,2

Tableau 5.29 Répartition des enseignants par zone selon la possession de télévision (en %)

	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-Koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Oui	35,0	3,3	8,0	-	-	2,6
Non	65,0	96,7	92,0	100	100	97,4

Si l'on repère la présence de télévision dans quatre zones, elle n'est vraiment significative qu'à Conakry car dans les autres zones, elle ne concerne qu'un ou deux enseignants. On peut donc dire qu'à Conakry, l'urbain s'ajoute à l'urbain. Qu'en est-il cependant de la possession de livres ?

Il est intéressant de noter que la majorité des enseignants possède personnellement 10 livres scolaires et plus, et que plus du quart à la moitié selon les zones (sauf à Nzérékoré) en possède 20 et plus. Les extrêmes se trouvent à Nzérékoré (où les deux tiers ont moins de 10 livres) et à Conakry (où la moitié ont 20 livres ou plus). Il existe

pourtant des enseignants dans les quatre zones rurales qui n'ont personnellement aucun livre scolaire (12,8 % à Labé). Qu'en est-il des livres non scolaires ?

Tableau 5.30 Répartition des enseignants par zone selon le nombre de livres scolaires à la maison (en %)

	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Aucun	-	-	4,0	2,6	3,3	12,8
1 à 9	15,0	20,0	32,0	34,3	63,3	23,1
0 à 19	30,0	40,0	36,0	28,9	26,7	35,9
20 et plus	55,0	40,0	28,0	34,2	6,7	28,2

Tableau 5.31 Répartition des enseignants par zone selon le nombre de livres autres que scolaires à la maison (en %)

	Urbaine	Semi-Urbaine	Rurale Dévelop.	Rurale Semi-Dév.	Rurale Forest.	Rurale Margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Aucun	3,4	10,0	4,0	10,5	6,6	23,1
1 à 5	20,0	16,7	12,0	28,9	46,7	30,7
6 à 10	38,3	26,7	44,0	31,7	16,7	23,1
11 et plus	38,3	46,6	40,0	28,9	30,0	23,1

La quantité globale de livres autres que scolaires est logiquement moins élevée, étant donné la plus grande difficulté, y compris financière, pour s'en procurer. Effectivement les bibliothèques personnelles restent dans l'ensemble plutôt limitées. Ainsi, dans toutes les zones, 46 % à 84 % des maîtres possèdent plus de 5 livres, et 23,1 % à 46,6 % plus de 10. Les moins équipés dans ce domaine sont encore ceux de Nzérékoré et ceux de Labé, tandis que les mieux équipés sont encore ceux de Kankan ville. Enfin, c'est dans toutes les zones que l'on trouve des enseignants qui ne possèdent aucun livre autre que scolaire, et particulièrement à Labé.

Dans le cadre de l'analyse des conditions matérielles de vie des enseignants, l'examen des types d'habitat, de leurs équipements, de leur contenu et de leur degré d'occupation nous a montré qu'il existait de grandes différences selon les zones, et qu'en particulier, les maîtres ne vivaient pas tous, loin de là, dans le confort à leur domicile. Ainsi, le mode de construction des habitations nous a montré que c'est l'usage beaucoup plus fréquent de matériaux en dur pour les murs et de la tôle ou du ciment pour les toits qui faisait émerger les zones de la Guinée maritime par rapport au reste. Il en va de même pour l'équipement en électricité et en eau courante. De plus Conakry ressort pour la qualité du mobilier. Les surfaces habitables et leur densité d'occupation mettent en évidence que, dans l'ensemble, les logements sont petits et très peuplés, surtout en Guinée maritime pour le dernier aspect. Si la distance du logement à l'école est dans l'ensemble assez courte, ce n'est pas le cas de la majorité des enseignants de Conakry. Dans l'ensemble aussi, les enseignants possèdent la radio (7 sur 10), mais peu la télévision (1 sur 10, essentiellement à Conakry), ils ont dans leur bibliothèque personnelle un certain nombre de livres, scolaires ou non, les bibliothèques les plus importantes se trouvant à Kankan ville et les plus restreintes à Nzérékoré, mais certains enseignants dans les zones rurales n'ont aucun livre d'aucune sorte.

L'état de santé

Les enseignants guinéens sont aussi exposés aux maladies endémiques que le reste de la population, et comme tout un chacun, ils peuvent subir affections et maux divers. Nous les avons interrogés sur la dernière maladie qui les a empêchés de faire la classe.

*La qualité de l'école primaire en Guinée :
une étude de cas*

Ils nous ont déclaré que leur travail avait été interrompu par les affections suivantes :

• maux divers, plaies, rhumatismes	23,0 %
• paludisme	16,6 %
• maladies de type psychosomatique (nerfs, migraines, maux de côtes, palpitations, asthme)	14,8 %
• maux d'estomac, de ventre, gastrite, appendicite	12,4 %
• hémorroïdes	8,3 %
• jaunisse, hépatite	7,4 %
• dysenterie	5,7 %
• conjonctivite, maux d'yeux	4,8 %
• maux de dents	3,9 %
• grippe, pneumonie	3,1 %

L'intensité de ces affections varie selon les zones ou bien, pourrait-on dire, chacune des zones a ses spécialités (maladie dont l'intensité se situe clairement au-dessus de la moyenne). Ainsi, Conakry est surtout touchée par les maladies diverses (48,3 %), et Kankan ville par le paludisme (25,2 %), les maux d'estomac et de ventre (23,0) et la grippe (15,4 %). Pour les zones rurales, Nzérékoré est touchée avant tout par la jaunisse (19,1 %) et la dysenterie (11,7 %), Kindia par les hémorroïdes (25,2 %), Labé par le paludisme (28,9 %) et enfin Kankan rural par les maladies psychosomatiques (32,9 %) et la conjonctivite (11,6 %).

Chez les femmes, ce sont les maladies diverses (54 %) et le paludisme (25,3 %) qui apparaissent le plus fréquemment. Chez les hommes, où l'éventail des maladies déclarées est plus large, ce sont les maladies psychosomatiques (17,3 %), les maladies diverses (16,8 %) et le paludisme (14,8 %) qui dominent.

Dans toutes les zones, c'est la semaine qui est la durée la plus fréquente de la dernière maladie qui a empêché les enseignants de faire la classe, surtout dans les deux zones de Kankan (80 et 71,1 %). Des durées plus longues se repèrent surtout à Conakry (35 %).

Les maladies qui durent le moins longtemps sont les maladies diverses (82,8 % de moins d'une semaine), et les plus longues la conjonctivite (42,8 %) et les hémorroïdes (39,1 %). En revanche, le paludisme ne dure qu'une semaine dans 82 % des cas.

Tableau 5.32 Répartition des maîtres selon la durée de la dernière maladie dont ils ont souffert (en %)

Semaines	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
moins de 1	28,3	-	12,0	10,5	23,3	20,5
1 semaine	36,7	80,0	68,0	71,1	53,4	64,1
2 et plus	35,0	20,0	20,0	18,4	23,3	15,4

Il est intéressant aussi de faire remarquer que dans l'ensemble, les femmes sont moins longtemps malades que les hommes. Ainsi, 47,7 % des femmes ne sont malades que pendant moins d'une semaine (14,3 % chez les hommes). La durée d'une semaine concerne 29,3 % d'entre elles (62,7 % chez les hommes).

Cet examen de la santé des enseignants nous permet de faire quelques brèves remarques. Dans l'ensemble, ce sont les maladies « ordinaires » qui dominent, même si le paludisme manifeste une forte présence. De plus, il a été possible d'identifier des affections plus spécifiques à chaque zone. Enfin, il est assez rare que ces maladies durent plus d'une semaine (23 % en moyenne) et dans l'ensemble, les femmes sont moins longtemps malades que les hommes.

Les revenus

Tous les enseignants de notre échantillon sont des agents de la fonction publique guinéenne. Ils sont donc, à ce titre, soumis à une réglementation commune du régime de leur salaire en fonction de leur catégorie et de leur ancienneté, et lors de l'enquête, ils n'ont fait aucune difficulté à en communiquer le montant. Ce salaire mensuel va de 23.085 à 66.502 Francs guinéens (1 FG = 0,01 FF), soit un écart de 1 à 3.

Tableau 5.33 Répartition des enseignants selon le montant de leur salaire mensuel (en %)

Milliers de FG	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
< 30	3,4	-	4,0	10,5	6,6	8,1
30 - 34	18,3	10,0	24,0	10,5	20,0	27,0
35 - 39	45,0	53,4	52,0	31,6	50,0	32,5
40 - 44	33,3	33,3	16,0	42,2	20,0	21,6
> 44	-	3,3	4,0	5,2	3,4	10,8

La tranche de salaire la plus courante (de 31,6 à 53,4 % des enseignants selon les zones) est celle des 35-39.000 FG, la moyenne générale étant effectivement de 37.673 FG. Les zones de Kankan rural (47,4 %) et de Kankan urbain (36,6 %) sont celles qui regroupent les plus fortes proportions d'enseignants dont le salaire se situe au-dessus de la moyenne. Ce sont aussi les deux zones – nous l'avons vu plus haut – qui possèdent les plus fortes concentrations d'enseignants qualifiés. Il apparaît d'ailleurs que les différences de salaire dépendent beaucoup plus de la catégorie que de l'ancienneté. La zone de Labé (où l'on trouve le plus de moniteurs) compte, pour sa part, la plus forte proportion de bas salaires (35,1 %).

Ce bas niveau général des salaires permet difficilement aux enseignants de faire vivre leur famille dont nous avons vu qu'elle était dans l'ensemble nombreuse. Aussi n'est-il pas étonnant que certains soient contraints de rechercher des sources de revenus supplémentaires. 15 % des maîtres nous ont déclaré le faire, les plus nombreux étant dans les deux zones urbaines et à Kindia. A Kankan rural, c'est un seul enseignant qui a déclaré y avoir recours. Tout ceci ne concerne en l'occurrence que

les sources de revenus monétaires qui se répartissent en vente de produits agricoles, commerce et cours privés.

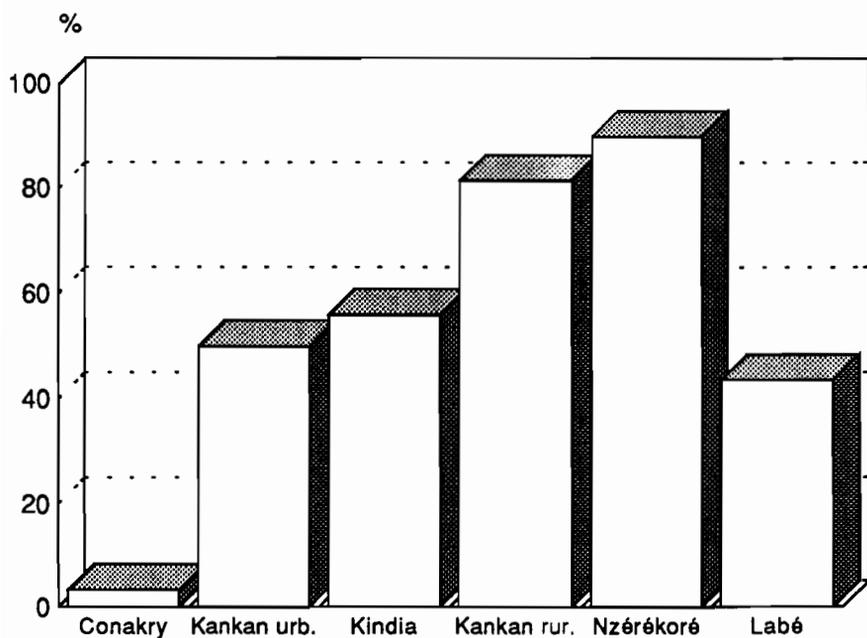
La vente de produits agricoles se pratique surtout à Nzérékoré (16,7 %) et à Kindia (12 %). Le commerce se retrouve à Kindia, Conakry et Kankan urbain, mais il ne concerne qu'une ou deux personnes dans chaque cas. Quant aux cours privés, on ne s'étonnera pas qu'ils apparaissent seulement à Conakry (10 %) et Kankan urbain (6,7 %). D'autres sources de revenus nous ont été citées, sans que nous puissions les mesurer. Il s'agit de travaux de couture, d'élevage, de tapisserie etc. Il faut signaler que toutes ces activités rémunératrices sont l'apanage de 19 % des femmes enseignantes et de 13,5 % des hommes. Elles augmentent aussi avec le nombre d'enfants et sont les plus répandues dans les très bas salaires (30 % des salariés à moins de 30.000 FG y recourent), mais elles sont présentes dans toutes les tranches.

A propos de ces revenus supplémentaires, les intéressés déclarent à 51 % qu'ils sont moins ou beaucoup moins élevés que leur salaire, et les 49 % restants assurent qu'ils sont au moins aussi élevés. Cependant, si ces enseignants actifs ne sont que 15 % au total, ceux qui déclarent cultiver la terre pour leur propre consommation sont beaucoup plus nombreux, comme le montre le *Graphique 5.5*.

Nous voyons ainsi que c'est dans toutes les zones que des maîtres cultivent la terre pour leur propre consommation. Les proportions les plus fortes sont celles de Nzérékoré (90 %) et de Kankan rural (81,6 %), dont on se rappellera qu'aucun enseignant ne déclarait s'adonner à des activités rémunératrices complémentaires.

Les superficies cultivées sont très variables. Elles vont de moins de 0,25 ares à 10 ha ! Un enseignant de Conakry assure cultiver 1 ha, et un autre de Kankan ville 5 ha ! La moitié des enseignants qui cultivent utilise de 25 ares à 1 ha, et les surfaces les plus importantes se rencontrent à Labé et à Kankan rural. A l'inverse des activités rémunératrices, les hommes sont plus nombreux (67 %) à cultiver que les femmes (37 %), mais la motivation la plus importante à travailler la terre pour en tirer un surplus n'est pas le niveau de salaire (des proportions équivalentes se retrouvent dans les tranches opposées), c'est la nature et aussi la taille de la famille. Ainsi, la situation d'avoir un époux ou une épouse non salarié(e) – et ils sont 67 % dans ce cas – pousse 72 % des enseignants à l'agriculture, contre 44 % dans la situation inverse.

Graphique 5.5 Répartition des enseignants qui cultivent la terre pour leur propre consommation (en %)



En résumé, pour ce qui concerne leur habitat, leurs revenus et sans doute un peu moins leur santé, on peut dire que les enseignants connaissent des conditions matérielles de vie difficiles. Même s'il y a des grandes différences entre les zones pour l'habitat, l'ensemble du cadre de la vie domestique quotidienne est marqué par un degré de confort précaire. La présence plus ou moins importante selon les zones d'éléments de confort particulier, tels que l'électricité, l'eau courante ou la construction en dur ne sont pas des avantages spécifiques des enseignants par rapport à l'environnement. L'habitat des enseignants se fonde dans ce milieu environnant, et une utilisation plus fréquente de la tôle pour faire les toits (67 % des enseignants) apparaîtrait comme le seul signe distinctif. De plus, on se trouve généralement à l'étroit dans ces habitations car elles sont dans l'ensemble très peuplées. Il existe cependant un grand avantage pour une majorité d'enseignants, c'est celui de la proximité de leur logement à l'école, sauf pour ceux de Conakry. Les signes culturels positifs sont une bonne densité de postes de radio (8 enseignants sur dix) et des ébauches de bibliothèques personnelles plus ou moins garnies selon les zones.

Si leur santé n'est pas si mauvaise, en revanche les revenus sont marqués par un bas niveau général. Les salaires en effet sont très bas et fonctionnent plus à la catégorie qu'à l'ancienneté, ce qui ne laisse aucun espoir aux basses catégories (rapport des salaires : 1 à 3). Ce bas niveau général des salaires contraint beaucoup d'enseignants à une double activité pour faire vivre leur famille. Une minorité (14,4 %) se consacre à des activités directement rémunératrices, surtout dans les zones urbaines par l'intermédiaire de cours privés. Une bonne proportion (48 %) s'adonne à la culture de la terre, et plus que le niveau du salaire, c'est la situation d'avoir une épouse non salariée qui y contraint le plus fortement. Cependant, certains enseignants sont à la tête de véritables entreprises agricoles en cultivant de 5 à 10 ha.

5. Le moral des maîtres

Après l'examen des conditions matérielles de vie des maîtres, c'est-à-dire leur habitat peu confortable, leur santé parfois défaillante, leurs revenus limités, il fallait bien sûr se renseigner sur leur moral. Quel est leur degré de satisfaction au travail, quelle opinion ont-ils sur leur statut social ?

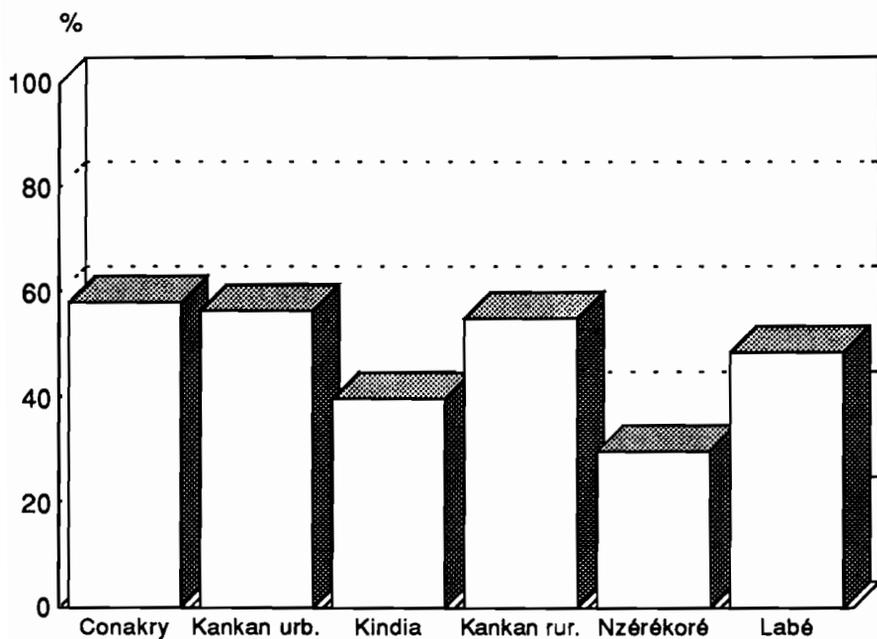
La satisfaction au travail

En analysant leur carrière professionnelle, il était apparu que c'était une minorité des enseignants (45 %) qui avait choisi leur métier par vocation et que la majorité se trouvait dans la situation d'exercer ce métier par défaut ou par contrainte. Cela a-t-il une incidence, au vu des contraintes multiples que nous avons examinées, sur leur degré de satisfaction actuelle au travail ? Comme indication de cette satisfaction, nous leur avons demandé de nous dire s'ils choisiraient à nouveau le travail d'enseignant, s'ils avaient à refaire leur carrière professionnelle. A cette question, 50,5 % des maîtres ont répondu non. Ces réticences par rapport à leur situation actuelle, quasiment symétriques des modalités d'entrée dans la profession, sont principalement représentées dans les deux zones urbaines (Kankan urbain, 56,7 % ; Conakry, 58,3 %) et à Kankan rural (55,3 %). En revanche, les réponses positives sont particulièrement nombreuses à Nzérékoré et à Kindia.

Parmi les raisons le plus souvent invoquées pour ne pas choisir le même métier, il y a d'abord la mauvaise rémunération. Elle est accompagnée de deux motifs complémentaires : métier difficile et conditions déplorables. Par rapport à ces trois motifs qui sont donc liés à la condition socio-économique dévolue à l'enseignant, les autres raisons paraissent plus subjectives et sont d'ailleurs peu citées : je n'aime pas ce métier, je ne l'ai pas choisi, c'est un métier sans avenir et je préfère d'autres métiers. Une autre raison, qui vise le mauvais statut dans la société, est surtout mise en avant dans les zones urbaines. C'est en revanche à Kankan urbain et à Nzérékoré que l'on insiste le plus sur le métier difficile et mal rémunéré.

Si près de 50 % des maîtres ont répondu qu'ils choisiraient encore le métier d'enseignant, la proportion de ceux qui souhaiteraient voir leur fils exercer la même profession tombe à 32 %. C'est dans les deux zones urbaines que ce désir est le plus faible et c'est à Kindia et Nzérékoré qu'il est le plus fort. De plus, les femmes sont moins nombreuses à le souhaiter que les hommes. Cette motivation baisse aussi avec l'âge et presque régulièrement avec le nombre d'années d'enseignement. Enfin, ceux qui ont fait ce métier par vocation sont plus nombreux que les autres à voir leur fils s'engager dans la carrière.

Graphique 5.6 Répartition des maîtres qui désirent changer de profession si c'était à recommencer (en %)



Nous avons également demandé aux maîtres d'indiquer les deux principaux problèmes qu'ils trouvent dans leur travail actuel. Le tableau suivant nous donne la distribution de leurs réponses.

Tableau 5.34 Distribution des principaux problèmes dans le travail cités par le maître (en %)

Problèmes	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
<i>Premier problème</i>						
Salaire-condit. médiocres	40,0	63,3	20,0	76,3	40,0	53,8
Pas de matériel pédagogique	33,4	23,3	68,0	13,2	56,7	33,3
Autres problèmes	26,6	13,4	12,0	10,5	3,3	12,9
<i>Deuxième problème</i>						
Salaire-condit. médiocres	11,7	13,3	16,0	13,2	33,3	10,3
Pas de matériel pédagogique	3,3	6,7	-	13,2	13,3	7,7
Autres problèmes	8,3	6,7	-	2,5	3,3	2,5
Non-réponses	76,7	73,3	84,0	71,1	50,0	79,5

Beaucoup de maîtres n'ont cité qu'un seul problème et le taux de non-réponses est élevé pour le deuxième problème. Ces réponses restent très éloquentes et ne font que confirmer les précédentes affirmations. Quelle que soit la zone, à l'exception curieuse de Kindia rural, le bas salaire et les conditions médiocres constituent le problème le plus fréquemment cité soit en premier soit en second. Immédiatement après, toujours soit en premier soit en second problème, vient le manque de

matériel pédagogique, tout particulièrement à Nzérékoré et à Kindia. D'autres problèmes tels que la difficulté du métier, l'indiscipline des élèves, les effectifs pléthoriques sont également cités mais avec une fréquence beaucoup plus faible.

Pour équilibrer les choses, nous nous sommes également enquis de ce qui plaisait le plus dans le travail. Là encore, nous retrouvons les raisons évoquées pour se maintenir dans le métier, mais aussi de l'inattendu.

Ce qui plaît avant tout aux enseignants, c'est tout ce qui a trait au contact des enfants, à leur éducation, leur progrès et leur réussite scolaire. Ce sentiment est exprimé surtout à Kindia (72 %) et Conakry (66,7 %). Sont également cités l'assurance de l'équilibre intellectuel et le perfectionnement permanent (les deux zones urbaines), la noblesse du métier (Kindia), rencontrer un ancien élève qui a réussi dans la vie (Labé), voir un de ses élèves devenir un cadre du pays (Kankan ville), savoir que l'enseignant n'a pas de problème de détournement de fonds (Labé), la solidarité des enseignants et le collectif enseignant (Nzérékoré), les vacances et la tranquillité (Kankan ville). Un dernier motif de plaisir avancé est le fait que l'enseignement se fasse en français (Conakry et Labé). Toutefois, on doit signaler qu'à cette question sur ce qui plaît le plus, certains enseignants (répartis dans toutes les zones) ont répondu : « Rien ne me plaît » !

L'opinion des maîtres sur leur statut social

Nous avons vu dans les questions précédentes que plusieurs enseignants ne manquaient pas de signaler les inconvénients de leur condition socio-économique. Quelle est l'opinion de l'ensemble des maîtres sur le statut social d'un enseignant d'école primaire dans la société guinéenne d'aujourd'hui ?

Plus de la moitié des enseignants pense que leur statut social est mauvais ou très mauvais, ce qui n'est pas complètement inattendu d'après le tableau qu'ils ont brossé de leurs conditions de vie et de travail. Toutefois, cette opinion n'est pas répandue de manière homogène dans les différentes zones. En particulier, ce sont les deux zones de Kankan qui font basculer l'ensemble dans les opinions négatives. Ainsi, les enseignants de Kankan ville (86,2 %) et de Kankan urbain (86,8 %) sont nettement désabusés par rapport aux autres. Les enseignants des quatre

autres zones désignent majoritairement leur statut social comme moyen. Ceux qui ont la meilleure opinion de leur statut sont les enseignants de Nzérékoré et Kindia.

Tableau 5.35 Opinion des maîtres sur le statut social de l'enseignant (en %)

Statut social	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dev.	Rurale semi-dev.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Très mauvais	16,7	41,4	28,0	28,9	-	21,1
Mauvais	30,0	44,8	-	57,9	23,3	28,9
Moyen	33,3	13,8	40,0	10,5	43,3	34,2
Bon	16,7	-	24,0	2,7	26,7	13,2
Très bon	3,3	-	8,0	-	6,7	2,6

Cette opinion étant recueillie, nous avons voulu savoir comment, à leur avis, avait évolué ce statut social au cours des dix dernières années.

Il est frappant de constater que 41,7 % des enseignants en moyenne considèrent que leur statut s'est amélioré (et une fois de plus, on trouve les opinions les moins positives dans les deux zones de Kankan). Partout le nombre de ceux qui pensent qu'il y a eu une détérioration est une minorité. Ce sentiment plutôt positif de la part des enseignants concernant l'évolution de leur statut est sans doute à mettre en rapport avec la situation chaotique qui prévalait dans l'école guinéenne à la fin du régime précédent (entre autres à cause de l'introduction précipitée des langues nationales comme langues d'enseignement). Nous trouverons une vision également optimiste concernant l'évolution scolaire au cours des dix dernières années chez les parents d'élèves, comme nous le verrons dans le *Chapitre VI*.

Tableau 5.36 Opinion des maîtres sur l'évolution de leur statut social (en %)

Statut social	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
S'est détérioré	15,0	30,0	20,0	34,2	16,7	21,1
Est resté le même	43,3	46,7	28,0	52,6	13,3	28,9
S'est amélioré	41,7	23,3	52,0	13,2	70,0	50,0

Si le statut social est dans l'ensemble estimé moyen ou mauvais, avec la nuance importante qu'il s'est quand même amélioré depuis une dizaine d'années, qu'en est-il du respect dont les enseignants pourraient bénéficier personnellement dans la communauté où ils enseignent toute l'année ?

Tableau 5.37 Opinion des maîtres sur le respect dont ils bénéficient dans leurs communautés respectives (en %)

Degré de respect	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Peu de respect	5,0	30,0	4,0	23,7	26,7	31,6
Respect moyen	15,0	40,0	24,0	26,3	40,0	23,7
Grand respect	60,0	23,3	48,0	36,8	33,3	28,9
Très grand respect	20,0	6,7	24,0	13,2	-	15,8

Apparemment, les enseignants se sentent personnellement investis d'un respect plus grand que la qualité du statut social dévolu à l'ensemble de la corporation. Ils sont ainsi 54,7 % en moyenne à penser qu'ils bénéficient d'un grand ou très grand respect, alors qu'ils n'étaient que 16,8 % en moyenne à estimer que le statut social de l'enseignant est bon ou très bon. Ceux qui se font le moins d'illusion sont les maîtres de Labé alors que les plus satisfaits de ce point de vue sont les enseignants de Conakry qui pensent à 80 % bénéficier d'un grand ou très grand respect.

6. La vision des parents sur les maîtres

Dans ce cycle d'enseignement dont nous avons dit qu'il était marqué par un dénuement généralisé, les enseignants sont en première ligne. Ils se retrouvent en particulier face aux parents qui représentent directement le milieu et la société. Quelle est la vision de ces parents sur les maîtres ? Cette vision passe par leur opinion sur le travail des maîtres et la manière dont ils sont payés, et enfin le respect qu'ils leur accordent.

Tableau 5.38 Opinion des parents sur le travail des maîtres (en %)

Travail des maîtres	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia Rural	Kankan rural	Nzéré-koré	Labé Rural
	N=37	N=59	N=32	N=32	N=37	N=27
Très bien	54,1	10,2	28,1	53,1	27,0	25,9
Bien	37,8	89,8	71,9	56,9	73,0	70,4
Pas bien	8,1	0,0	0,0	0,0	0,0	3,7
Pas bien du tout	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Le jugement sur les enseignants

Interrogés sur leur opinion concernant le travail des maîtres, la quasi-totalité des parents a répondu qu'ils faisaient bien (64,8 %) ou très bien (31,7 %) leur travail. Les quelques jugements négatifs n'apparaissent qu'à Conakry (8,1) et à Labé (3,7).

Bien entendu, les explications données sont vagues. Ils font leur travail sérieusement (38,4 %), ils encadrent bien les enfants (17 %), Les enfants ont de bons résultats (12,2 %), les enfants apprennent des choses utiles (7 %), les enseignants aiment leur métier, ils sont compétents et ils font travailler les enfants etc.

L'opinion sur le salaire des maîtres

Si les parents pensent que les enseignants font leur travail, ils sont par ailleurs lucides en ce qui concerne leurs conditions salariales.

Tableau 5.39 Opinion des parents sur le salaire des maîtres (en %)

Les maîtres sont :	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzéré-koré	Labé rural
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Très bien payés	2,9	-	-	-	-	5,0
Bien payés	25,7	3,4	13,3	6,5	34,2	40,0
Pas bien payés	51,4	25,4	46,7	64,5	50,0	50,0
Pas bien payés du tout	20,0	71,2	40,0	29,0	15,8	5,0

96,6 % (Kankan urbain) à 55 % (Labé) des parents estiment que les enseignants ne sont pas bien payés ou pas payés du tout. Quelques exceptions qui estiment qu'ils sont très bien payés se trouvent à Conakry

et à Labé. A l'inverse, c'est encore une fois dans les deux zones de Kankan qu'on les estime le plus insuffisamment payés.

Le respect des maîtres

Après avoir entendu les parents exprimer tout le bien qu'ils pensaient eux-mêmes des maîtres, il est intéressant de voir qu'ils sont beaucoup plus mesurés sur le respect dont ils pensent que les enseignants d'école primaire bénéficient dans la communauté. En effet, ils ne sont plus que 47,3 % à penser que les maîtres bénéficient d'un grand (39 %) ou d'un très grand (8,3 %) respect. La répartition de ces opinions par zone est assez variable et probablement influencée en partie par les caractéristiques personnelles des enseignants en place dans les différentes communautés. Mais la tendance générale est nette et contraste avec le jugement personnel très positif des parents d'élèves concernant les maîtres constaté plus haut.

Tableau 5.40 Opinion des parents concernant le respect dont bénéficient les maîtres dans les communautés (en %)

Degré de respect	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Très grand respect	10,5	-	15,6	12,5	-	20,7
Grand respect	47,4	13,6	59,4	65,6	21,1	51,7
Respect moyen	18,4	66,1	25,0	15,6	21,1	20,7
Peu de respect	23,7	20,3	-	6,3	57,8	6,9

Ce qui transparaît dans tout cela, c'est l'amorce d'un signe de clivage entre les parents qui envoient leurs enfants à l'école et ceux qui négligent leur scolarisation. Et ce clivage aurait trait au niveau d'estime ou de respect que l'on porte à la profession d'enseignant.

7. Conclusions sur le corps enseignant

Le mauvais état des conditions d'enseignement – tel que nous avons pu l'analyser dans le *Chapitre IV* – effet de l'interaction négative d'une offre étriquée et d'une demande sociale inégalement restreinte (dans les villes des pressions très fortes sont exercées sur les écoles au point de les saturer) a pour conséquence de mettre encore plus en avant l'importance du rôle des enseignants. En définitive, ils représenteraient le seul élément spécifique du système scolaire, le seul véritable investissement de l'institution auquel serait confié l'essentiel de la charge éducative dans un contexte de dénuement avancé. C'est à l'analyse ci-exposée que nous avons procédé dans ce chapitre.

L'examen des caractéristiques personnelles des enseignants nous a montré l'originalité de ce groupe social. Leur origine socio-économique et culturelle les situe dans une position intermédiaire, entre l'ensemble de la population et les parents des élèves, et c'est un groupe évolutif. La tendance la plus forte est celle d'un groupe dont le recrutement se fait de plus en plus dans les milieux qui ont intégré un parcours scolaire, classique ou coranique, et de moins en moins dans les professions agricoles. De plus, c'est un groupe qui subit assez fortement l'attraction urbaine, au moins dans la première moitié de la carrière.

Au plan de la formation et de la qualification, on a pu noter que dans leur très grande majorité, les enseignants ont un bon niveau de formation générale, qu'ils ont suivi une formation professionnelle spécialisée, et que le plus grand nombre appartient à la catégorie officielle la plus qualifiée, celle des instituteurs ordinaires. Il faut signaler cependant que la quasi-totalité demande davantage de formation en cours d'emploi.

Les enseignants qui sont entrés dans la carrière par défaut ou par orientation administrative sont les plus nombreux (55 %), mais ils sont quand même 45 % à y être par choix. Les enseignants des villes ont tendance à être plus jeunes que ceux des zones rurales, et le recrutement de femmes ne commence à être fréquent que depuis peu d'années. Une mobilité assez grande existe entre les écoles, les femmes étant cependant plus enracinées. Transparaît cependant un clivage assez net entre le rural et l'urbain quant au sentiment d'isolement. Les maîtres des zones rurales sont plus nombreux à vouloir changer d'école pour être affectés soit chez eux, soit dans un chef-lieu.

Leurs conditions matérielles de vie, sauf peut-être pour la santé, ne sont rien moins que précaires. Leurs logements sont soit inconfortables, soit très peuplés, soit plus souvent les deux. Ils ont cependant presque tous la radio et une petite bibliothèque personnelle. Quant aux revenus, ils sont suffisamment bas pour pousser la majorité des maîtres à une double activité qui peut être tantôt directement rémunératrice, tantôt directement alimentaire par le biais de l'agriculture.

Les différents aspects du moral des maîtres révèlent que ces derniers ne constituent pas un groupe complètement homogène. Ils ont tous conscience de difficultés également partagées mais ils n'y réagissent pas tous de la même manière. L'impression demeure que la corporation des enseignants repose pour le maintien de son volontarisme sur une petite majorité qui possède vocation et amour du métier. Tous néanmoins soulignent leurs grandes difficultés : l'absence de matériel pédagogique, les maigres revenus et la condition sociale médiocre.

L'analyse de la vision des parents sur les maîtres nous sert de transition avec les parties suivantes consacrées au fonctionnement de l'école et à la demande. Les parents d'élèves pensent énormément de bien des enseignants et ils déplorent que leur salaire soit aussi réduit. Cependant, en dépit de leur propre vision positive, une bonne proportion d'entre eux estime que la communauté où ils vivent n'a pas un très grand respect pour les maîtres du primaire. Ainsi, par cette affirmation même, ils se distinguent de l'ensemble de cette communauté. Ce serait là la grande question du fonctionnement de l'école et de la demande scolaire. Les parents d'élèves, qui représentent le milieu et la société face à l'école, ne seraient pas représentatifs de l'ensemble de ce milieu et de cette société. Ils ne représentent que ceux qui, comme chez les enseignants, ont la vocation de scolariser leurs enfants, et le clivage qui sépare ce groupe des parents d'élèves du reste de la société semble passer par le degré d'estime et de respect que l'on accorde au métier d'enseignant.

Chapitre VI

Les parents, leurs attitudes et leurs attentes

L'institution éducative attend principalement des enseignants qu'ils contribuent à donner à leurs élèves un bon apprentissage des matières de base de l'enseignement primaire. Elle les érige ainsi dans le rôle de premiers responsables de la qualité de l'enseignement, ce qui peut paraître naturel. Mais, la qualité du système scolaire, évaluée à travers les acquisitions réelles des élèves, dans l'esprit des parents, à travers la réussite aux examens et la poursuite des études, a un effet indirect sur la demande sociale. Les enseignants ont donc une responsabilité indirecte sur la demande à la mesure du degré de réussite de leurs élèves et à la mesure aussi de l'image de la réussite qu'ils peuvent eux-mêmes refléter, car aux yeux de la population, ils sont le produit et les représentants par excellence du système.

En Guinée, cette qualité virtuelle de l'enseignement est contrecarrée par le statut socio-économique dévolu aux enseignants. L'institution les rémunère mal et cela, lié à l'image assez misérable des bâtiments et des équipements scolaires ne permet pas à l'école, ni aux enseignants, d'acquérir un statut social suffisamment éminent dans la communauté, sauf dans les familles qui ont déjà intégré un projet scolaire. Tout ceci est à l'origine des raisons profondes de l'expansion limitée de la scolarisation.

De plus, comme nous l'avons vu dans la quatrième partie, il existe une limitation objective à une expression plus ouverte de la demande d'éducation : le fait qu'il était beaucoup exigé d'elle par une offre très mesurée. On sait effectivement qu'il est beaucoup demandé aux parents, depuis la construction des classes, la fourniture du mobilier jusqu'à la participation même au fonctionnement de l'école.

Pour avoir une idée un peu plus précise sur l'opinion des parents vis-à-vis de l'école, nous avons effectué une enquête auprès d'un échantillon de parents répartis sur les six zones. Cet échantillon devait couvrir un éventail assez large de contextes familiaux et de comportements vis-à-vis de l'école. A ce titre il est composé à la fois de parents d'enfants

scolarisés au moment de l'enquête et de parents dont l'un des enfants avait abandonné l'année précédente.

Plutôt que des parents d'élèves de sixième année, dont l'expérience d'une scolarisation déjà longue de leurs enfants dénotait une motivation assez peu répandue, il a semblé plus pertinent de choisir des parents d'élèves de quatrième année, année intermédiaire du cycle primaire. L'échantillon a donc été constitué pour moitié de parents d'élèves de quatrième année, faisant eux-mêmes partie de l'échantillon d'élèves et par moitié de parents d'enfants ayant abandonné en troisième, deuxième ou première année, en commençant par la troisième année pour essayer de retrouver un maximum de parents dont les enfants auraient pu continuer en quatrième année.

Dans chacune des écoles *comprenant une quatrième année*, huit élèves ont donc été tirés au hasard, quatre sur la liste des élèves de quatrième année déjà inclus dans l'échantillon et quatre autres dont les abandons en troisième, deuxième ou première année étaient repérables sur les registres de l'école. Ces huit élèves devaient conduire aux huit familles auprès desquelles allait se dérouler l'enquête.

En définitive, l'enquête sur le terrain a permis de rencontrer un effectif de 231 familles dont voici la répartition.

Tableau 6.1 Echantillon réel des familles enquêtées

Parents	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale marg.	Total
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>	
Dont l'enfant est en 4 ^{ème} année	27	32	16	20	20	17	132
Dont l'enfant a abandonné	13	28	16	12	18	12	99
Total	40	60	32	32	38	29	231

Alors qu'il a été possible de joindre les 132 parents des enfants qui sont encore en quatrième année, seulement 99 parents dont l'enfant a abandonné ont pu être retrouvés parce que les autres ne se trouvaient plus à l'endroit indiqué dans les registres de l'école. Pour ces familles qui ont répondu à l'enquête, la personne interviewée était le père dans 55,4 % des cas, la mère dans 23,8 % et le tuteur dans 20,8 %.

Quelle est l'attitude de cet échantillon de parents vis-à-vis de l'école ? C'est ce que nous allons voir en premier lieu. Dans la mesure, cependant, où nous avons dans notre échantillon à la fois des parents dont l'enfant continue à fréquenter l'école et des parents dont l'enfant a récemment abandonné, il est aussi intéressant de comparer les caractéristiques de ces deux catégories de familles et leurs aspirations tant sur l'avenir scolaire que sur l'avenir professionnel de leurs enfants. Enfin, lors de l'enquête, nous avons recueilli des informations non seulement sur l'enfant qui fréquente l'école ou qui a abandonné, mais aussi sur l'ensemble des enfants de la famille. Il est ainsi possible d'analyser quelles ont été les décisions de ces parents sur la scolarisation de leurs enfants et les raisons qu'ils en donnent.

1. Attitudes des parents vis-à-vis de l'école

Dans le chapitre précédent, nous avons déjà analysé l'opinion des parents sur les maîtres, sur la qualité de leur travail, sur le niveau de leurs revenus et sur la considération dont ils jouissent auprès de la communauté. Quel est ensuite leur avis sur le fonctionnement de l'école, c'est-à-dire essentiellement sur la qualité de l'éducation, sur les réformes qui ont été mises en oeuvre et sur les changements qu'il serait souhaitable d'introduire à l'école ?

Opinion des parents sur le fonctionnement de l'école

A la question « *Comment jugez-vous la qualité de l'école primaire d'aujourd'hui par rapport à celle d'il y a une dizaine d'années ?* », les parents ont massivement répondu qu'elle était meilleure ou bien meilleure.

Cette satisfaction est un peu plus grande dans les zones urbaines que dans les zones rurales (notamment à Kindia et à Labé), mais il n'y a pratiquement pas d'opinion négative. Comme nous l'avons signalé dans le chapitre précédent, cet enthousiasme est à la mesure de la situation

désastreuse dans laquelle se trouvait l'école guinéenne avant 1984, entre autres à cause de l'introduction des langues nationales comme langues d'enseignement sans préparation suffisante. En effet, la raison principale invoquée pour justifier leur satisfaction est incontestablement le fait que la langue d'enseignement est à nouveau le français. Cette préférence pour le français est, cependant, quelque peu atténuée dans les localités de Kindia et de Labé.

Tableau 6.2 Opinion des parents sur l'évolution de la qualité de l'école (en %)

L'école actuelle est :	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=40	N=60	N=32	N=32	N=38	N=28
Bien meilleure	45,0	44,8	3,1	34,4	35,1	10,7
Meilleure	47,5	53,5	93,8	65,6	62,2	82,2
La même chose	5,0	0,0	3,1	0,0	2,7	7,1
Moins bonne	2,5	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0

Donné comme raison principale de l'évolution positive de l'enseignement primaire depuis une dizaine d'années, et avec un tel pourcentage (62,7 % en moyenne), le retour de l'enseignement en langue française est lourd d'un sens qui dépasse le cadre proprement scolaire. Cette proportion est fortement alimentée par les jugements venant des trois zones de Kankan ville, Nzérékoré et Kankan rural où il atteint les sommets (78,1 %). Elle est tempérée par Kindia et surtout Labé (39,3 %). Une autre raison qui a également un sens plus politique que scolaire est celle qui consiste à dire que les enseignants et les enfants se consacrent maintenant à plein temps à l'école parce qu'il n'y a plus de production scolaire ni d'activités politiques depuis 1984 (10,1 % en moyenne). Cette opinion est plus fortement représentée dans les zones rurales. Les autres raisons sont des compliments directs à l'égard de l'école, et on ne sait pas dans quelle mesure les deux précédentes les nourrissent.

Tableau 6.3 Raisons de la satisfaction des parents (en %)

Raisons	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzéré-koré	Labé rural
	N=40	N=60	N=32	N=32	N=37	N=28
Enseignement en français	62,5	69,5	46,9	78,1	70,3	39,3
Pas d'activités prod. ou politiques	2,5	3,4	9,4	6,3	13,5	14,3
Formation meilleure des maîtres	15,0	13,6	3,1	12,5	5,4	7,1
Meilleure réussite des enfants	2,5	5,0	6,3	-	2,7	14,3
Meilleur encadrem. des enfants	2,5	0,0	3,1	3,1	2,7	3,6
Autres raisons	15,0	8,5	31,2	-	5,4	21,4

Serait-il judicieux d'utiliser à côté du français une langue nationale dans l'enseignement primaire ? A cette question les réponses sont plus variées, mais il se dégage à nouveau une nette majorité pour le non.

A Kankan rural comme à Kankan urbain et à Labé, l'introduction éventuelle d'une langue nationale dans l'enseignement pourrait être acceptée. La résistance serait beaucoup plus grande à Nzérékoré et Kindia.

En ce qui concerne la *suppression des redoublements*, presque tous les parents sont contre car ils considèrent le redoublement comme une nécessité pour évaluer les élèves et un moyen pour les encourager à travailler encore plus.

*La qualité de l'école primaire en Guinée :
une étude de cas*

Tableau 6.4 Opinion des parents sur l'utilisation d'une langue nationale (en %)

	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=40	N=60	N=32	N=32	N=38	N=29
Pas du tout d'accord	45,9	44,9	68,8	37,4	86,5	51,8
Pas tellement d'accord	10,8	8,6	6,3	6,3	0,0	3,4
Oui, d'accord	27,0	22,4	21,9	21,9	10,8	27,6
Tout à fait d'accord	16,3	24,1	3,0	34,4	2,7	17,2

Tableau 6.5 Opinion des parents sur la suppression du redoublement (en %)

	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale marg.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=40	N=60	N=32	N=32	N=38	N=29
Pas du tout d'accord	80,6	93,0	81,3	93,3	92,1	89,7
Pas tellement d'accord	8,3	3,4	12,5	0,0	0,0	0,0
Oui, d'accord	2,8	1,8	3,1	0,0	7,9	3,4
Tout à fait d'accord	8,3	1,8	3,1	6,7	0,0	6,9

2. Comparaison du cadre familial des enfants qui fréquentent l'école et de ceux qui ont abandonné

Comme nous l'avons indiqué, l'enquête auprès des parents d'élèves a été faite aussi bien dans les familles où l'enfant est à l'école que dans celles où il a abandonné. Il serait donc intéressant de comparer le cadre familial de ces deux catégories d'enfants pour examiner les facteurs qui peuvent influencer sur l'abandon.

Avant d'effectuer cette comparaison, examinons d'abord dans quelle mesure existe une disparité entre les sexes dans le domaine de l'abandon. La proportion des filles parmi les enfants qui fréquentent l'école et ceux qui ont abandonné s'établit de la façon suivante.

Tableau 6.6 Proportion de filles parmi les enfants qui fréquentent l'école ou qui ont abandonné (en %)

	Urbaine <i>Conakry</i>	Semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Rurale dév. <i>Kindia rural</i>	Rurale semi-dév. <i>Kankan rural</i>	Rurale forest. <i>Nzéré-koré</i>	Rurale margin. <i>Labé rural</i>
Enfants fréquentant l'école	N=25	N=30	N=16	N=18	N=20	N=18
	25,9	50,0	25,0	20,0	25,0	11,8
Enfants ayant abandonné	N=13	N=27	N=16	N=12	N=18	N=11
	53,8	53,6	50,0	58,3	50,0	16,7

A Kankan urbain, parmi les enfants qui fréquentent l'école, la proportion des filles est la même que celle des garçons. Il en est à peu près de même pour ceux qui ont abandonné. La situation est donc assez équilibrée.

A Labé, la discrimination au détriment des filles est très nette puisque le pourcentage de filles qui fréquentent l'école est seulement de 11,8. Comme peu de filles vont à l'école, le nombre de ceux qui abandonnent

est également faible, encore que cette proportion est plus grande que celle des enfants qui fréquentent l'école.

Quant aux quatre autres zones, il est clair que les filles abandonnent beaucoup plus facilement puisque leur part dans les abandons est pratiquement le double de leur part dans les effectifs scolarisés. Ceci confirme clairement ce que nous avons vu précédemment sur la scolarisation des filles.

Sur le plan des caractéristiques familiales, des différences claires existent entre celles des enfants qui ont abandonné et celles des enfants qui continuent, qu'il s'agisse du niveau d'éducation des parents, de leur catégorie socio-professionnelle, du nombre de livres possédés etc.

Niveau d'éducation des parents et abandons

Quelle que soit la zone considérée, la proportion des pères n'ayant fait aucune étude est nettement plus faible dans le groupe des enfants encore à l'école que dans le groupe des enfants ayant abandonné. Dans la même logique, la proportion des pères ayant atteint l'enseignement secondaire est plus élevée dans le groupe des enfants encore à l'école. Des observations de même nature pourraient être faites en ce qui concerne le niveau d'éducation de la mère. Voir *Tableau 6.7*.

Profession du père et abandons

Ici aussi, quelle que soit la localité considérée, la proportion des pères artisans ou cadres est plus élevée dans le groupe des enfants encore à l'école que dans le groupe des enfants ayant abandonné. Dans la même logique, la proportion des pères agriculteurs est plus faible dans le groupe des enfants encore à l'école, à l'exception de la zone de Nzérékoré où l'agriculture est l'activité dominante. Voir *Tableau 6.8*.

Mais en plus du cadre familial proprement dit, quels sont les autres facteurs qui peuvent agir sur les abandons ? Qu'en est-il par exemple de la fréquence des devoirs faits à la maison ou du nombre des redoublements antérieurs ?

Tableau 6.7 Niveau d'éducation du père des enfants à l'école et des enfants ayant abandonné (en %)

Niveau d'éducation	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzéré-koré	Labé rural
<i>Encore à l'école</i>	N=27	N=32	N=16	N=20	N=20	N=17
Aucune	23,1	31,3	31,2	55,0	85,0	29,4
Lettre Arabes	34,6	9,4	25,1	25,0	-	47,1
Primaire	7,7	12,5	12,5	-	10,0	5,9
Secondaire ou plus	34,6	46,8	31,2	20,0	5,0	17,6
<i>Ayant abandonné</i>	N=13	N=28	N=16	N=12	N=18	N=12
Aucune	30,8	61,5	68,7	75,0	83,3	50,0
Lettre Arabes	30,8	7,7	25,0	-	-	50,0
Primaire	30,8	15,4	6,3	8,3	5,6	-
Secondaire ou plus	7,6	15,4	-	16,7	11,1	-

Fréquence des devoirs faits à la maison et abandons

La question de la fréquence des devoirs est posée aux parents. Leur réponse constitue donc une constatation de ce que fait l'enfant plutôt que le style pédagogique de l'enseignant. Il n'en reste pas moins vrai que la proportion des abandons est nettement plus importante parmi les enfants qui ne font jamais leurs devoirs à la maison que parmi ceux qui en font régulièrement. Voir *Tableau 6.9*.

Tableau 6.8 Profession du père des enfants à l'école et des enfants ayant abandonné (en %)

Profession du Père	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
<i>Encore à l'école</i>	N=27	N=32	N=16	N=20	N=20	N=17
Agriculture	4,0	6,5	50,0	75,0	80,0	41,2
Artisan	40,0	41,9	7,1	5,0	-	23,5
Ouvrier	32,0	16,1	28,6	-	20,0	23,5
Cadre	24,0	35,5	14,3	20,0	-	11,8
Sans prof.	-	-	-	-	-	-
<i>Ayant abandonné</i>	N=13	N=28	N=16	N=12	N=18	N=12
Agriculture	-	32,1	68,7	91,7	72,2	50,0
Artisan	30,8	14,3	18,8	-	-	50,0
Ouvrier	46,1	17,9	12,5	-	22,2	-
Cadre	23,1	32,1	-	8,3	5,6	-
Sans prof.	-	3,6	-	-	-	-

Tableau 6.9 Fréquence des devoirs faits à la maison par les enfants à l'école et par les enfants ayant abandonné (en %)

Fréquence des devoirs	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
<i>Encore à l'école</i>	N=27	N=32	N=16	N=20	N=20	N=17
Jamais	11,5	-	12,5	5,0	15,8	26,7
Rarement	34,6	18,8	31,3	60,0	36,8	33,3
Régulièrement	53,9	81,3	56,3	35,0	47,4	40,0
<i>Ayant abandonné</i>	N=13	N=28	N=16	N=12	N=18	N=12
Jamais	46,2	33,3	53,3	27,3	58,8	55,6
Rarement	30,8	44,5	26,7	63,6	11,8	22,2
Régulièrement	23,0	22,2	20,0	9,1	29,4	22,2

Nombre de redoublements antérieurs et abandons

Le nombre de redoublements semble également jouer un rôle important vis-à-vis de l'abandon. Si un seul redoublement peut ne pas avoir d'effet sur la poursuite des études, les redoublements répétés sont de nature à décourager les enfants et leurs parents. Notons qu'il s'agit ici d'abandons qui ont lieu en troisième année ou même avant.

Tableau 6.10 Distribution des enfants à l'école et des enfants ayant abandonné selon le nombre de redoublements (en %)

Nombre de redoublements	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
<i>Encore à l'école</i>	N=27	N=32	N=16	N=20	N=20	N=17
Jamais	40,7	64,5	46,7	65,0	70,0	47,1
Une fois	25,9	32,3	40,0	35,0	30,0	52,9
Plus d'une fois	33,4	3,2	13,3	-	-	-
<i>Ayant abandonné</i>	N=13	N=28	N=16	N=12	N=18	N=12
Jamais	-	31,8	37,5	38,1	37,5	42,9
Une fois	30,0	40,9	12,5	25,6	62,5	14,2
Plus d'une fois	70,0	27,3	50,0	36,3	-	42,9

Raisons de l'abandon

Quelles sont les raisons données par les parents pour expliquer l'abandon de leurs enfants ? Celles-ci varient un peu selon la localité, mais la raison prédominante est le manque de motivation de l'enfant résultant de l'échec scolaire.

Tableau 6.11 Raisons de l'abandon de l'enfant données par les parents
(en %)

Raisons de l'abandon	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=13	N=28	N=16	N=12	N=18	N=12
Manque de motiv.	100,0	44,4	50,0	41,7	56,3	80,0
Manque de moyens	-	29,6	16,7	25,0	18,8	-
Aide aux parents	-	18,5	-	16,7	12,5	10,0
Problèmes de santé	-	-	25,0	8,3	6,2	-
Autres raisons	-	7,5	8,3	8,3	6,2	10,0

L'analyse par sexe montre que l'importance relative des différentes catégories de réponse est la même, si ce n'est que l'aide aux parents est citée un peu plus pour les filles.

Tableau 6.12 Raisons de l'abandon des enfants données par les parents selon le sexe (en %)

Raisons de l'abandon	Garçons	Filles
	N=50	N=47
Manque de motivation de l'enfant	61,9	52,4
Manque de moyens	19,0	16,7
Aide aux parents	7,1	16,7
Problèmes de santé	2,4	9,5
Autres raisons	9,6	4,7
Total	100,0	100,0

En examinant les raisons données selon le nombre de redoublements de l'enfant, on voit nettement l'influence des redoublements répétés sur l'abandon que nous avons signalé précédemment. Pour les enfants qui n'ont jamais redoublé, le manque de motivation est sans doute invoqué, mais la proportion de cette réponse augmente rapidement avec le nombre de redoublements pour devenir la réponse unique pour les enfants qui ont redoublé plus de deux fois.

Tableau 6.13 Raisons de l'abandon selon le nombre de redoublements (en %)

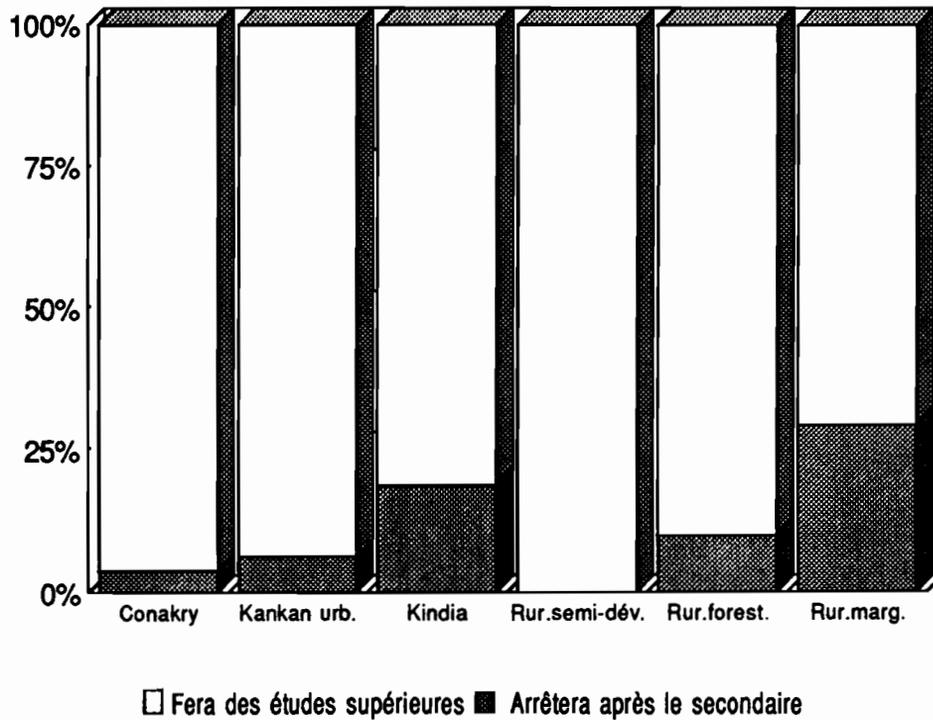
Raisons de l'abandon	Redoublements			
	Jamais	Une fois	Deux fois	Trois fois et plus
	N=39	N=24	N=16	N=7
Manque de motivation	38,5	58,2	81,3	100,0
Manque de moyens	25,6	16,7	12,5	-
Aide aux parents	17,9	12,5	-	-
Problèmes de santé	12,8	-	-	-
Autres raisons	5,2	12,6	6,2	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

3. Les aspirations des parents pour leurs enfants

Pour les enfants qui sont à l'école comme pour les enfants qui ont abandonné, nous avons essayé d'obtenir l'avis des parents sur le niveau de scolarité que l'enfant atteindra, sur le métier qu'il fera et leur lieu de résidence probable (en ville ou à la campagne).

Pour des raisons de commodité, voyons successivement les aspirations des parents pour ces deux catégories d'enfants.

Graphique 6.1 Aspirations des parents concernant le niveau d'éducation final de leur enfant (en %)



Enfants fréquentant l'école

Pour ces enfants, les aspirations des parents sont très élevées. Aucun ne pense que l'enfant va s'arrêter à l'enseignement primaire. L'immense majorité estime qu'ils doivent aller jusqu'à l'Université. Il est vrai que la proportion est un tout petit peu plus faible dans les zones rurales, sauf à Kankan rural.

Compte tenu de ce qui vient d'être dit, il n'est pas étonnant que les aspirations des parents concernant le métier futur de leurs enfants soient également très élevées avec une préférence prononcée pour la pharmacie et la médecine.

Tableau 6.14 Aspirations des parents concernant le métier futur de l'enfant (en %)

Métier de l'enfant	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzéré-koré	Labé rural
	N=25	N=30	N=16	N=18	N=20	N=18
Artisanat	3,8	3,1	25,0	0,0	5,0	0,0
Ouvrier	7,7	3,1	6,3	0,0	0,0	5,9
Armée, police	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0
Commerce	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9
Cadre moyen	3,8	9,4	18,8	25,0	0,0	11,8
Cadre supérieur	7,7	25,0	6,3	15,0	5,0	0,0
Médecine/pharm.	34,6	56,3	43,6	60,0	70,0	52,9
Ne sait pas	38,6	3,1	0,0	0,0	0,0	23,5

Ce n'est qu'à Conakry et à Labé que certains parents sont indécis. Dans toutes les autres zones, l'enfant sera cadre moyen, cadre supérieur ou médecin. Assez curieusement, cette structure des aspirations ne se modifie pas avec le niveau d'éducation du père, si ce n'est que la proportion des indécis est plus élevée parmi ceux qui ont eu la scolarité la moins longue. Notons que le commerce, comme l'armée et la police, sont peu prisés.

Tableau 6.15 Aspirations des parents concernant le métier futur de l'enfant selon le niveau d'éducation du père (en %)

Futur métier de l'enfant	Niveau d'éducation du père				
	Pas d'éduc.	Lettré arabe	Primaire	Secondaire	Supérieur
	N=54	N=28	N=11	N=31	N=6
Artisanat	5,6	3,9	9,1	6,2	-
Ouvrier	1,9	8,1	-	5,4	-
Armée, Police	7,4	-	-	-	-
Commerce	1,9	-	9,1	-	-
Cadre moyen	13,0	14,1	-	8,1	-
Cadre supérieur	7,4	9,0	27,3	7,3	50,0
Médecine, Pharmacie	53,5	42,8	45,4	63,3	50,0
Ne sait pas	9,3	22,1	9,1	9,7	-

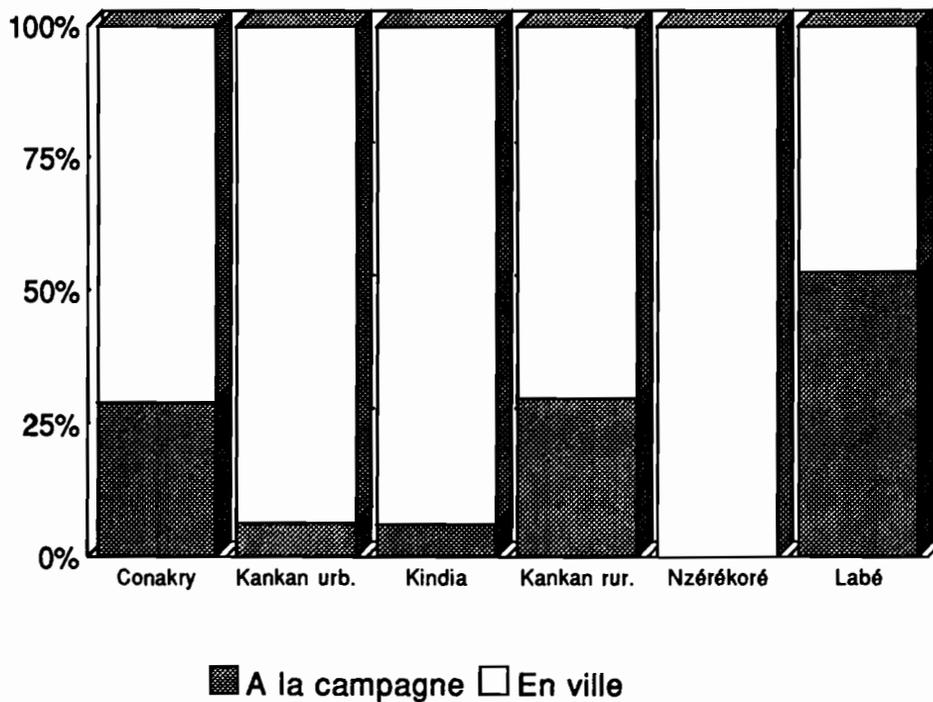
Il a été également demandé aux parents quel sera le lieu de résidence future de l'enfant. Partout, sauf à Labé qui est comme nous l'avons vu une zone culturellement et socialement assez fermée, la majorité des répondants voit l'avenir de leur enfant en ville. Il y a notamment des différences entre zones. A Conakry, par exemple, une proportion non négligeable pense que leurs enfants iront à la campagne, alors qu'à Kindia et à Nzérékoré la perspective d'une migration vers les villes est presque la seule.

Il est intéressant de signaler enfin que si l'analyse est faite séparément par sexe, ce sont surtout les filles qui, selon l'opinion des parents, vont migrer vers les villes.

Tableau 6.16 Opinion des parents concernant la résidence future de l'enfant par sexe (en %)

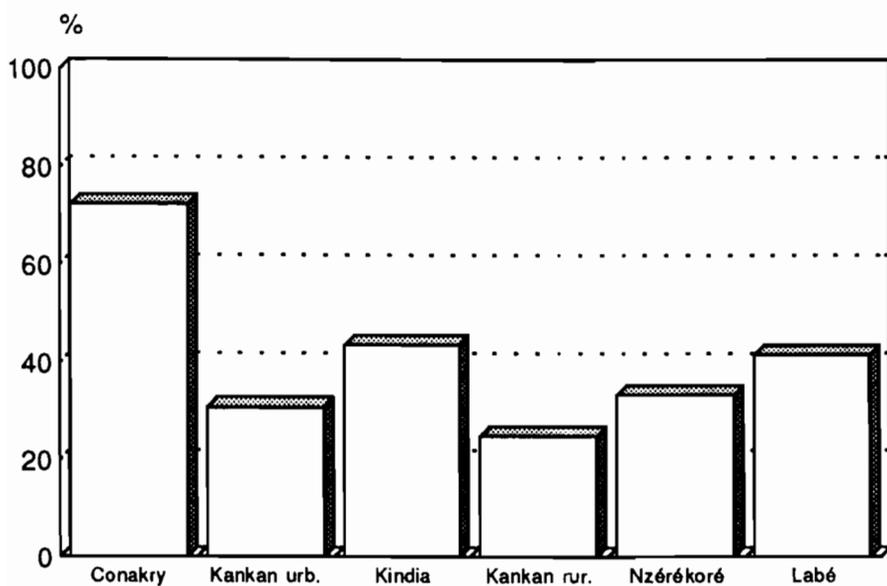
Résidence future de l'enfant	Garçons	Filles
	N=87	N=37
En ville	74,7	97,3
A la campagne	25,3	2,7

Graphique 6.2 Opinion des parents concernant la résidence future de l'enfant (en %)



Les parents, leurs attitudes et leurs attentes

Graphique 6.3 Distribution des parents selon leur intention de réinscrire l'enfant (en %)



Enfants ayant abandonné

Pour les enfants qui ont abandonné, nous avons commencé par demander aux parents s'ils ont l'intention de les réinscrire. A Conakry, les trois quarts des parents disent qu'ils souhaitent réinscrire leur enfant. Dans les autres localités, la proportion des parents qui ont la même intention est aussi assez élevée (entre 25 et 44 %).

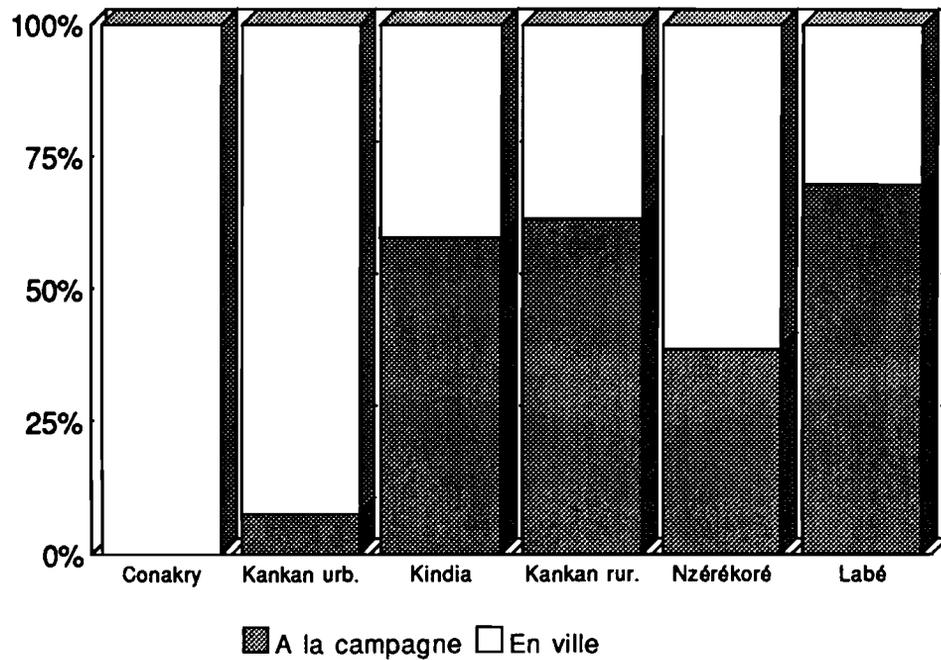
Pour ces enfants qui ont abandonné l'école, les aspirations des parents sont bien entendu plus modestes. On voit réapparaître les activités agricoles, notamment dans les zones rurales, et la résignation d'accepter l'artisanat ou la situation ouvrière. La catégorie « aucune profession » est également donnée, notamment pour les filles. Le commerce reste toujours assez peu prisé.

A Conakry, comme nous l'avons indiqué, une forte proportion des parents souhaite réinscrire les enfants qui ont abandonné. Pour ces enfants qui seront éventuellement réinscrits, les aspirations restent élevées (cadre moyen, cadre supérieur et, bien sûr, médecin ou pharmacien).

Tableau 6.17 Aspirations des parents concernant le métier futur de l'enfant (en %)

Métier de l'enfant	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=13	N=27	N=14	N=11	N=18	N=11
Agriculture	-	7,4	7,1	27,3	22,2	18,2
Artisanat	30,8	44,5	14,3	18,2	22,2	54,5
Ouvrier	15,3	22,2	7,1	9,1	22,2	9,1
Commerce	-	11,1	21,4	-	-	9,1
Cadre moyen	7,7	-	-	-	-	-
Cadre supérieur	7,7	-	-	-	5,6	-
Médecine/pharm.	30,8	-	-	-	5,6	-
Aucune profession	-	11,1	21,4	36,4	16,6	-
Ne sait pas	7,7	3,7	28,6	-	5,6	9,1

Graphique 6.4 Opinion des parents concernant la résidence future de l'enfant (en %)



En ce qui concerne la résidence future de l'enfant, dans les zones urbaines presque tous les parents pensent que leur enfant qui abandonnera restera en ville. Dans les zones rurales, la tendance de migrer vers les villes est certes plus faible mais toujours loin d'être négligeable.

4. Le choix des parents sur la scolarisation de leurs enfants

Lors de l'enquête auprès des parents, en plus des informations concernant les enfants qui font partie de l'échantillon, nous avons essayé d'obtenir aussi des renseignements sur l'ensemble des autres enfants de la famille. Nous avons pu ainsi recueillir des données sur la scolarisation d'un ensemble de quelque 1.300 enfants qui se répartissent de la façon suivante.

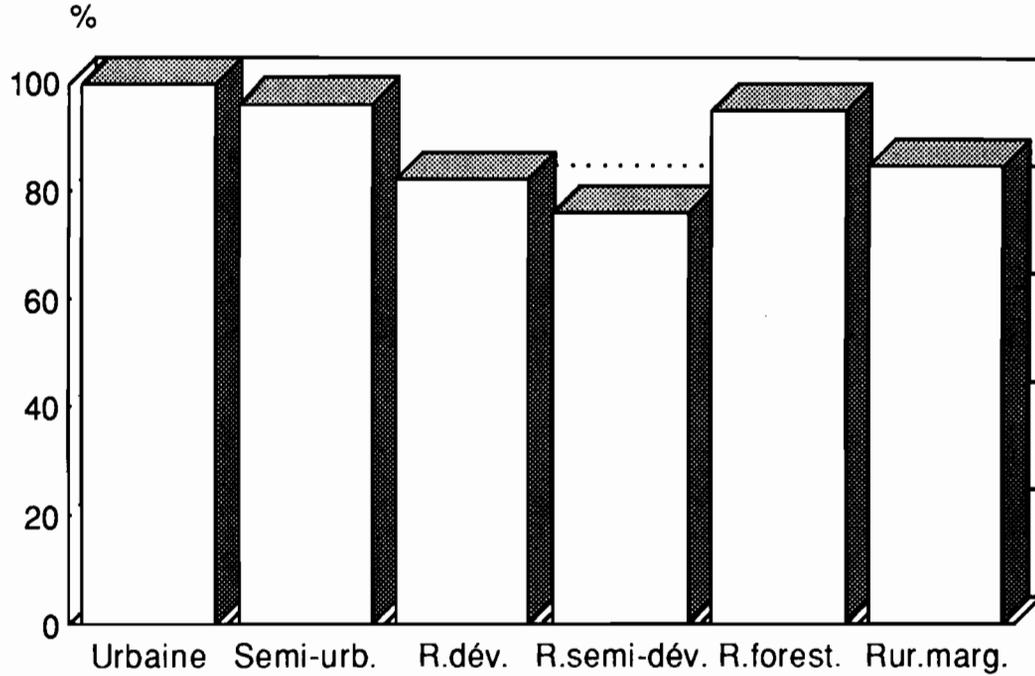
Tableau 6.18 Répartition des enfants selon l'âge et la situation scolaire

Catégories	Nombre	Pourcentage
Enfants de moins de sept ans	379	29,2
Enfants de sept à seize ans fréquentant l'école	391	30,0
Enfants de sept à seize ans n'ayant jamais été à l'école	117	9,0
Enfants de sept à seize ans ayant abandonné l'école	134	10,3
Enfants de plus de seize ans	281	21,5
Total	1.302	100,0

Dans le cadre de l'analyse de la demande, nous sommes, bien entendu, plus particulièrement intéressés par trois groupes d'enfants et plus précisément par :

- l'intention des parents concernant l'inscription à l'école des enfants de moins de sept ans ;
- les causes de la non-scolarisation des enfants de sept à seize ans qui n'ont jamais été à l'école ;
- et les causes d'abandon des enfants de sept à seize ans qui n'ont pas continué leurs études.

Graphique 6.5 Parents ayant l'intention de scolariser les enfants de moins de sept ans (en %)



Intention des parents concernant les enfants de moins de sept ans

Interrogés sur leurs intentions concernant l'inscription à l'école des enfants de moins de sept ans, les parents ont fait part de leur souhait de les scolariser dans une très grande majorité, bien qu'il y ait une certaine différence entre les différentes localités.

Alors qu'à Conakry, tous les parents disent leur intention de scolariser tous leurs enfants de moins de sept ans, ce pourcentage diminue graduellement dans les zones rurales. La baisse de ce pourcentage reflète assez bien le niveau des taux de scolarisation réelle des différentes zones, même si ces taux de scolarisation sont nettement en dessous des chiffres que nous venons d'indiquer, mais il faut rappeler qu'il s'agit ici de *parents ayant déjà scolarisé un enfant au moins*.

Il y a également une légère différence entre garçons et filles puisque, pour l'ensemble des localités, les parents veulent bien scolariser 90,8 % des garçons mais se limitent à 84,5 % pour les filles. Quelles sont les raisons invoquées par la petite minorité des parents qui n'ont pas l'intention d'inscrire leurs enfants à l'école ? Ces raisons varient selon le sexe de l'enfant.

Tableau 6.19 Raisons de non-inscription invoquées par les parents pour les enfants de moins de sept ans par sexe (en %)

Raisons invoquées	Garçons	Filles
	N=15	N=23
Choix délibéré des parents	6,7	43,5
Aide aux parents	20,0	34,8
Ecole coranique	46,7	8,7
Manque de moyens	6,7	4,3
Manque de motivation	6,7	-
Autres raisons	13,2	8,7

Pour les garçons, la raison principale évoquée est, de loin, la préférence pour l'école coranique puis vient l'aide aux parents. Pour les filles, il s'agit la plupart du temps d'un choix délibéré des parents, choix

culturel dans la mesure où les valeurs véhiculées par l'école ne correspondent peut-être pas à celles prônées par la famille. Dans le cas des filles, l'aide aux parents est aussi une raison fréquemment invoquée.

Non-scolarisation des enfants de sept à seize ans

Il s'agit ici, dans les familles qui se sont prêtées à l'enquête, des enfants qui nous ont été signalés comme n'ayant jamais été à l'école. Quelles sont les raisons données pour expliquer leur non-fréquentation scolaire ? Celles-ci, à nouveau, varient selon le sexe de l'enfant.

Tableau 6.20 Raisons invoquées par les parents pour la non-scolarisation des enfants de sept à seize ans par sexe (en %)

Raisons invoquées	Garçons	Filles
	N=53	N=64
Aide aux parents	20,8	20,3
Absence d'école proche	13,2	15,6
Ecole coranique	15,1	3,1
Problèmes de santé	11,3	4,7
Elevé par autrui	9,4	12,5
Choix délibéré des parents	5,7	9,4
Manque de moyens	5,7	9,4
Manque de motivation	1,8	6,3
Autres raisons	17,0	18,7

L'aide aux parents et l'absence d'école proche sont les raisons les plus souvent évoquées, aussi bien pour les filles que pour les garçons. Pour ces derniers s'ajoute la fréquentation de l'école coranique. Assez curieusement, le manque de moyens n'est pas très fréquemment invoqué et plus souvent pour les garçons que pour les filles.

Abandon scolaire des enfants de sept à seize ans

Il s'agit ici des 134 enfants de 7 à 16 ans dont les parents nous ont signalé qu'ils ont abandonné l'école (25 dans les familles dont l'enfant faisant l'objet de l'enquête est toujours à l'école et 109 dans les familles dont l'enfant a abandonné). Il est significatif que le nombre d'abandons est nettement inférieur dans les familles dont l'enfant continue à fréquenter l'école.

Quelles sont les raisons données par les parents pour expliquer l'abandon de ces 134 enfants ?

Tableau 6.21 Raisons de l'abandon invoquées par les parents pour les enfants de sept à seize ans par sexe (en %)

Raisons invoquées	Garçons	Filles
	N=71	N=63
Manque de motivation	45,1	48,4
Manque de moyens	15,5	14,5
Aide aux parents	2,8	9,7
Problèmes de santé	11,3	4,8
Choix délibéré des parents	4,2	1,6
Ecole coranique	4,2	-
Mariage précoce	-	6,5
Autres raisons	16,9	14,5

La raison la plus fréquemment invoquée, et de loin puisqu'il s'agit de la moitié des enfants, aussi bien parmi les garçons que parmi les filles, est le manque de motivation. Ce manque de motivation traduit en réalité les difficultés scolaires et les redoublements répétés. Le manque de moyens constitue une raison assez fréquente. L'aide aux parents est aussi mentionnée mais surtout pour les filles. Notons enfin qu'il existe très peu d'abandons, et uniquement pour les garçons, provenant de la préférence pour l'école coranique.

Dans l'enquête auprès des enseignants, nous avons également posé des questions concernant l'abandon des élèves. Il est intéressant de confronter l'opinion des maîtres avec celle des parents.

Tableau 6.22 Raisons de l'abandon des enfants invoquées par les enseignants selon le sexe (en %)

Raisons invoquées	Garçons	Filles
	N=222	N=222
Manque de soutien des parents	54,3	31,1
Aide aux parents	11,3	11,3
Besoin de gagner de l'argent	9,5	-
Frais scolaires élevés	3,6	6,7
Echecs scolaires	7,2	5,8
Délinquance	5,0	4,4
Problèmes de santé	3,6	1,8
Mariage précoce	-	36,1
Autres raisons	5,5	2,8

En fait, on peut constater qu'en général les raisons invoquées par les maîtres concordent avec celles invoquées par les parents. Les trois raisons le plus souvent citées par les maîtres sont le manque de soutien des parents, la nécessité d'aider les parents et le manque de moyens (besoin de gagner de l'argent et frais de scolarité élevés). Ces raisons sont les mêmes que celles données par les parents sauf que, dans le cas des maîtres, le découragement et le manque de motivation de l'enfant sont remplacés par le manque de soutien des parents. Manifestement, les maîtres semblent rejeter avant tout sur les familles la responsabilité de l'abandon scolaire sans remettre en cause la responsabilité de l'institution scolaire comme le montre encore la faible référence faite aux échecs scolaires. Notons enfin que les mariages précoces pour les filles sont beaucoup plus cités par les maîtres que par les parents (36,1 % contre 6,5 %).

scolaires. Notons enfin que les mariages précoces pour les filles sont beaucoup plus cités par les maîtres que par les parents (36,1 % contre 6,5 %).

5. Conclusions

L'examen de la demande scolaire en Guinée a été basé principalement sur les résultats d'une enquête auprès des parents des élèves qui sont en quatrième année de l'enseignement ou qui ont récemment abandonné avant cette classe. Il s'agit donc de parents qui ont déjà scolarisé leurs enfants. A l'exception de Nzérékoré et à un degré moindre de Kankan rural, plus de la moitié des pères de notre échantillon ont été eux-mêmes scolarisés soit à l'école coranique soit à l'école classique.

De l'école, les parents ont une opinion plutôt positive. Leur satisfaction de la qualité actuelle de l'éducation provient principalement du fait que le français a été réintroduit dans l'enseignement primaire. Les parents ont également un avis largement favorable vis-à-vis des maîtres dont la régularité et le dévouement sont fréquemment signalés. Ils ont de l'éducation une conception assez traditionnelle. La très grande majorité pense que le redoublement devrait être maintenu parce que c'est une nécessité pour évaluer les élèves et les encourager à travailler plus.

La demande d'éducation exprimée par ces parents est très forte. Interrogés par exemple sur leur intention concernant l'inscription à l'école de leur enfant de moins de sept ans, plus des trois quarts répondent oui, même dans les zones rurales. La minorité des parents qui répondent non le justifie, notamment quand il s'agit des filles, par l'aide que les enfants doivent apporter aux travaux de la famille ou par la crainte que les valeurs véhiculées par l'école ne correspondent pas à celles de la famille.

En Guinée, le problème majeur de l'éducation de base est l'importance des abandons scolaires qui ont lieu dès les premières années de l'enseignement primaire. Ces abandons sont plus fréquents dans les zones rurales et dans les familles moins privilégiées où les parents ont moins fréquenté l'école. Ils s'expliquent principalement par les difficultés scolaires et par les redoublements répétés. C'est en tous cas la raison donnée par près de la moitié des parents interrogés. Le manque de moyens, les problèmes de santé et l'aide aux parents viennent après.

Les aspirations des parents pour l'avenir scolaire de leurs enfants sont très élevées. Même dans les zones rurales, plus de 70 % des parents, dont

les enfants sont actuellement en quatrième année du primaire, pensent que leurs enfants doivent aller à l'Université. Quant à leur profession future, la grande majorité estime qu'ils seront médecins, pharmaciens ou cadres supérieurs. Bien sûr, les ambitions sont plus modestes pour les parents des enfants qui ont abandonné. On voit faiblement réapparaître les activités agricoles, mais très faiblement, et la résignation d'accepter l'artisanat ou la situation ouvrière.

D'une manière générale, l'examen des facteurs pouvant jouer sur le maintien des enfants à l'école ou au contraire sur leur abandon nous a montré que les facteurs qui sont associés aux privilèges de l'urbanisation et de la scolarisation jouaient contre les abandons.

En outre, nous avons pu voir que même chez ces parents d'élèves qui, par définition, ont tenté l'aventure scolaire pour au moins un de leurs enfants, et qui ont donc de ce fait exprimé une demande, 10 à 12 % des enfants de moins de sept ans ne seront pas scolarisés si leurs parents confirment leurs intentions. C'est un des aspects importants de la demande scolaire. Ces intentions de non-scolarisation se fondent sur des choix culturels ou religieux et sont donc difficilement contournables.

Les intentions de non-scolarisation comme les abandons touchent particulièrement les filles, et pour les filles comme pour les garçons, les redoublements répétés appellent les abandons.

Chapitre VII

Le fonctionnement de l'école

Nous avons examiné dans le *Chapitre V* les différents aspects individuels, éducatifs, professionnels et sociaux qui caractérisent le corps enseignant guinéen. Nous avons aussi réalisé une première mise en perspective à partir de la vision qu'ont les parents d'élèves de la situation matérielle et du statut des enseignants dans les communautés. Nous avons ensuite vu dans le *Chapitre VI* les attitudes et les attentes des parents d'élèves. Il est maintenant possible d'essayer de caractériser le fonctionnement de l'institution scolaire dans les conditions locales guinéennes. Ce fonctionnement est le produit d'un ensemble d'interactions dans lesquelles sont impliqués les différents protagonistes du système scolaire: le maître et ses élèves, le maître et son école, le maître et son encadrement, le maître et les parents. Ces interactions conditionnent en premier lieu la qualité des apprentissages, mais elles ont aussi une incidence diffuse sur la demande sociale d'éducation scolaire.

L'analyse du fonctionnement de l'école dans les différentes zones de notre enquête se fera en partant du style d'enseignement des maîtres, de leur utilisation du temps, du degré de soutien professionnel qui leur est offert et de leurs relations avec les parents et la communauté. Nous compléterons cette analyse par une seconde mise en perspective avec, d'une part, la vision des enseignants sur leurs conditions d'enseignement et, d'autre part, la vision des parents sur la qualité de l'école primaire aujourd'hui.

1. Style d'enseignement

Nous avons vu que les enseignants étaient pour une majorité d'entre eux bien qualifiés (instituteurs) ou assez bien qualifiés (instituteurs adjoints) selon les catégories officielles. Nous avons vu aussi qu'ils étaient passés pour la plupart par des établissements de formation professionnelle spécialisée (ENI et ENP). Il est donc intéressant de voir comment fonctionne la pédagogie de ces maîtres, quel est leur style

d'enseignement à travers différents aspects tels que les devoirs à la maison, le contrôle des connaissances, l'attention particulière portée aux élèves en difficulté, le travail en petit groupe, et leurs matières d'enseignement préférées. Autrement dit, nous allons voir la manière dont ils utilisent le temps pédagogique qui leur est dévolu dans le contact direct avec leurs élèves.

Devoirs à la maison

Selon les enseignants, la fréquence des devoirs à faire à la maison est la suivante.

Tableau 7.1 Fréquence des devoirs à la maison selon les enseignants (en %)

Fréquence des devoirs	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Jamais	10,0	13,3	20,0	15,8	20,0	13,5
Moins d'une fois/semaine	1,6	3,3	-	-	-	2,7
Une fois/semaine	25,0	36,7	28,0	42,1	26,7	32,5
Plusieurs fois/semaine	46,7	46,7	44,0	39,5	53,3	40,5
Tous les jours	16,7	-	8,0	2,6	-	10,8

80 à 90 % des maîtres selon les zones assurent donner aux élèves des devoirs à faire à la maison. Cependant, la fréquence est inégale, et si l'on trouve 63,4 % des maîtres de Conakry à en donner au moins plusieurs fois par semaine, il n'y en a que 42,1 % à Kankan rural et 46,7 % à Kankan urbain.

Ces devoirs, les enfants sont supposés passer en moyenne un peu plus d'une demi-heure à les faire, et les enseignants ont la plupart du temps l'occasion de les corriger en classe. Cette correction est collective pour 98 % des cas. De leur côté, les élèves sont-ils aidés par leur famille pour faire ces devoirs ? Voici ce qu'en disent les parents.

Tableau 7.2 Aide donnée aux enfants pour les devoirs selon les parents (en %)

Fréquence de l'aide	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 40	N = 60	N = 32	N = 32	N = 37	N = 28
Jamais	30,3	30,8	52,2	66,7	64,0	63,2
Rarement	24,2	23,1	34,8	14,8	4,0	10,5
Régulièrement	45,5	46,1	13,0	18,5	32,0	26,3

Le clivage est ici très net entre zones rurales et zones urbaines. Une bonne proportion des enfants sont ainsi régulièrement aidés à Conakry (45,5 %) et à Kankan urbain (46,1 %). En revanche, dans les zones rurales, c'est de 52,2 % (Kindia) à 66,7 % (Kankan rural) des enfants qui ne sont jamais aidés. Cette aide, même si elle est rare, est, aux dires des parents, dispensée dans la moitié des cas par les frères et soeurs (51 %), et pour un quart par des tiers. Le père n'intervient que dans 13 % des cas et la mère dans 12 %.

Cet examen des devoirs à la maison nous a montré que les enseignants en distribuaient assez régulièrement, surtout à Conakry. On pourrait donc les inscrire dans le registre des méthodes pédagogiques des enseignants guinéens. De plus, étant donné que l'aide familiale reste dispensée avec une certaine parcimonie, surtout dans les zones rurales, l'essentiel de l'apport potentiel de ces devoirs au progrès des enfants est

la correction, le plus souvent collective, qui en est faite par le maître en classe.

Attention particulière aux élèves qui ont des difficultés

Pour explorer le type d'attention que les enseignants portent aux élèves en difficulté, nous avons commencé par leur demander quel était, dans leur classe, le pourcentage de ces élèves. Voici la distribution de leurs estimations.

Tableau 7.3 Distribution des maîtres selon le pourcentage d'élèves en difficulté dans leur classe (en %)

Pourcentage d'élèves en difficulté	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
- de 10 %	16,7	30,0	12,0	26,3	20,0	7,7
10 à 20 %	25,1	16,7	16,0	36,8	43,3	33,3
20 à 30 %	28,3	26,6	24,0	15,8	20,1	33,4
30 à 40 %	15,0	13,6	20,0	5,3	13,3	12,8
> 40 %	14,9	13,4	28,0	15,8	3,3	12,8

Ces estimations montrent que, selon l'estimation des maîtres, en moyenne les trois quarts des classes comportent moins de 30 % d'élèves en difficulté. Les enseignants « optimistes » (moins de 10 % d'élèves en difficulté) ne sont que 18,5 %, et les enseignants de Kindia et Labé y sont peu représentés. Les « pessimistes » (plus de 40 % en difficulté) sont 14,7 %, représentés surtout par ceux de Kindia (28 %).

Que font les enseignants par rapport à ces élèves ? La quasi-totalité des enseignants disent leur accorder une attention particulière. En effet,

ils sont de 88 % (Kindia) à 100 % (Kankan urbain et Nzérékoré) à affirmer qu'ils prêtent beaucoup d'attention à eux. Le genre d'attention qu'ils leur donnent est le suivant.

Tableau 7.4 Genre d'attention prêtée par les enseignants aux élèves en difficulté (en %)

Genre d'attention	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 38
Interrog. régulières	29,3	27,6	25,0	21,1	50,0	23,7
Intervent. répétées	29,3	31,1	20,8	36,8	23,3	18,4
Devoirs supplém.	25,9	-	12,5	7,9	-	13,2
Encadr. rigoureux	1,7	6,9	20,8	5,3	10,0	21,1
Cours de rattrapage	13,8	10,3	4,2	23,7	6,8	2,6
Encouragements	-	13,8	12,5	5,2	3,3	10,5
Groupes de travail	-	10,3	4,2	-	3,3	2,6
Aidé par de bons élèves	-	-	-	-	3,3	7,9

Nous pouvons ainsi voir la manière dont s'expriment les différentes conceptions des enseignants sur ce qu'on peut appeler la « remédiation ». En effet, ces différentes sortes d'attention peuvent se regrouper en gros en deux grandes catégories que l'on retrouve ordonnées dans le tableau ci-dessus. Il y a, d'une part, la pédagogie d'inculcation qui consiste peu ou prou à forcer la progression des connaissances chez les « mauvais » élèves. Elle correspond aux quatre premières attentions. Il y a, d'autre part, la pédagogie de soutien qui consiste à favoriser l'accès au savoir chez les élèves marginalisés par rapport à la progression collective. Elle

collective. Elle correspond aux quatre dernières attentions. En regroupant les genres d'attention selon les deux catégories signalées, on aboutit au tableau suivant.

Tableau 7.5 Pédagogie appliquée par les enseignants aux enfants en difficulté (en %)

Pédagogie	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Inculcation	86,2	65,5	79,1	71,1	83,3	76,4
Soutien	13,8	34,5	20,9	28,9	16,7	23,6

On peut se rendre compte tout d'abord que, dans leur grande majorité, les maîtres sont des adeptes d'une pédagogie renforcée. Les actions que l'on peut vraiment identifier comme pédagogie adaptée sont peu pratiquées.

Dans le cadre de cette enquête, il est clair que les enseignants ont voulu montrer qu'ils étaient lucides par rapport à ce problème des élèves en difficulté. Le pourcentage des élèves classés dans cette catégorie le montre. Ils ont également voulu signifier qu'en tant que pédagogues, cette question était pour eux un souci et une obligation de vigilance. C'est cette attitude qui explique le très fort pourcentage d'adeptes de la remédiation forcée. Mais cela veut dire aussi que leur formation ne les a pas tous armés pour résoudre le problème. Les pratiquants d'un vrai soutien sont de fait les moins nombreux.

Travail en petits groupes

La majorité des enseignants des quatre zones rurales (de 46,7 % pour Nzérékoré à 52,6 % pour Labé) n'organisent jamais ou rarement le travail en petits groupes, alors que c'est l'inverse dans les zones urbaines.

Comme nous l'avons vu précédemment (*Chapitre III*), les effectifs moyens par classe sont nettement plus élevés dans les deux zones urbaines (68 élèves en moyenne) que dans les zones rurales (de 28 à 42 élèves en moyenne). Ceci laisserait penser que les enseignants pratiquent d'autant plus le travail en petits groupes que les élèves sont nombreux dans la classe.

Tableau 7.6 Fréquence du travail en petits groupes selon les maîtres (en %)

Fréquence	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzéré-koré	Labé rural
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Jamais	31,7	26,7	24,0	26,3	30,0	36,8
Rarement	13,3	16,7	28,0	26,3	16,7	15,8
Souvent	45,0	46,6	36,0	44,7	40,0	36,8
Très souvent	10,0	10,0	12,0	2,6	13,3	10,5

Arrive-t-il aux enseignants de faire appel à des élèves pour encadrer un ou des groupes d'élèves ? A Conakry, 31,7 % des enseignants ne le font jamais et 13,3 % rarement, mais ils sont 68,5 % à Kankan rural et 56,7 % à Nzérékoré à le faire souvent ou très souvent.

Matières d'enseignement préférées

Dans l'analyse de leur style d'enseignement, une dernière information a été demandée aux enseignants. Quelle est leur matière d'enseignement préférée ? 10 % d'entre eux ont d'abord répondu qu'ils n'en avaient pas, mais tous en ont quand même cité une dont nous trouvons la distribution dans le tableau qui suit.

Tableau 7.7 Matière d'enseignement préférée par les maîtres (en %)

Matière	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale marg.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Français	45,0	26,7	12,0	36,8	13,3	20,5
Langage-élocution	5,0	13,3	8,0	7,9	16,7	5,1
Grammaire	3,4	13,3	4,0	7,9	6,7	-
Calcul	15,0	20,0	12,0	18,4	26,7	28,0
Ecriture	10,0	13,3	20,0	5,3	10,0	15,4
Lecture	8,3	6,7	12,0	5,3	3,3	7,7
Histoire	8,3	-	8,0	7,9	3,3	7,7
Géographie	-	3,3	4,0	2,6	3,3	5,1
Instruction civique	1,7	-	8,0	-	-	2,6
Sciences d'observ.	3,3	3,4	12,0	7,9	16,7	7,9

Si, au français, l'on ajoute le langage, la grammaire, la lecture et l'écriture, on arrive à une très forte proportion de préférences associées à la langue d'enseignement réintroduite en 1984 dans l'enseignement primaire. Vient ensuite le calcul. Les matières fondamentales sont donc placées en position honorable dans les préférences des enseignants.

Cet examen du style d'enseignement nous montre que les enseignants guinéens se comportent de manière relativement homogène dans leur action pédagogique. Des traits dominants se dégagent en effet. Une majorité d'enseignants donne assez régulièrement des devoirs à faire à la maison, est vigilante pour les élèves en difficulté, pratique de préférence une pédagogie de remédiation forcée, fait travailler collectivement la

classe et donne sa préférence à l'enseignement de la langue d'enseignement, le français, dont la maîtrise apparaît comme étant chez eux un signe important de distinction.

2. L'utilisation du temps

Les enseignants travaillent à un rythme collectif, celui de l'école et des élèves, rythme dont les horaires sont réglementés et font l'objet soit d'un affichage soit d'une communication verbale aux parents. Ils ne sont donc pas maîtres du temps qu'ils doivent passer en classe. Cependant, il leur arrive d'être absents, ils ont un travail de préparation à effectuer en dehors de la classe, et ils peuvent enfin se consacrer à des lectures personnelles. Nous allons ici examiner toute cette utilisation du temps par les enseignants.

Nombre d'heures d'enseignement par semaine

La semaine scolaire compte six jours soumis généralement au régime de la journée continue, à raison de cinq heures par jour. Les enseignants travaillent donc en principe dans leur classe durant un temps hebdomadaire de 30 heures.

Absences des maîtres

Pour des raisons diverses, les maîtres peuvent avoir à s'absenter. Nous leur avons demandé de donner le nombre de jours d'absence depuis la rentrée scolaire jusqu'à la fin du mois de novembre (qui précédait le mois de l'enquête), soit une période de trois mois. Le bilan effectué donne une moyenne d'absence de 4,6 jours par enseignant pour les 3 mois. 86 % des enseignants nous ont signalé avoir été absents moins de 10 jours et 11 % de 10 à 20 jours. Les absences les plus nombreuses viennent de Nzérékoré et de Kankan rural. Quelles étaient les raisons principales de ces absences ?

Tableau 7.8 Raisons des absences des maîtres (en %)

Raisons des absences	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale marg.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 28	N = 25	N = 19	N = 31	N = 26	N = 26
Maladie personnelle	60,7	80,0	52,6	74,2	38,5	57,7
Raisons familiales	-	4,0	31,6	-	3,8	19,2
Problèmes administr.	3,6	-	5,3	6,5	19,2	11,5
Décès	17,9	12,0	-	3,2	7,7	3,8
Réunions pédago.	3,6	-	-	12,9	11,5	3,8
Maladie familiale	10,7	4,0	5,3	-	7,7	-
Autres raisons	3,5	-	5,2	3,2	11,6	4,0

Plus de 60 % des enseignants ont été absents pour des raisons de maladie personnelle. Nous avons examiné précédemment quelles étaient ces affections¹. C'est dans les deux zones de Kankan que la maladie a le plus frappé les maîtres (80,0 % et 74,2 %). Tout de suite après les maladies, viennent les problèmes administratifs et les raisons familiales. Avec ces trois raisons, nous avons la somme des tracas qui affectent de manière anormale le travail scolaire des enseignants.

Travail de préparation à la maison

Très rares sont les enseignants qui n'ont pas ou qui ne sont pas obligés d'avoir du travail à faire à la maison pour l'école. La proportion des maîtres qui déclarent faire tous les jours du travail de préparation est

1. Voir *supra* Chapitre V, p. 140.

de 94,8 % à Kankan rural et de 93,2 % à Kankan urbain, mais elle tombe à 57,6 % à Conakry. Ce travail pour l'école à la maison consiste pour la majorité des maîtres de toutes les zones à préparer des cours et à faire en plus des corrections de copie. Les autres activités mentionnées sont le travail de direction d'école et la préparation de documents pédagogiques. Les enseignants ont déclaré consacrer en moyenne une quinzaine d'heures à ce travail par semaine.

Tableau 7.9 Fréquence du travail à la maison par les maîtres pour l'école (en %)

Fréquence du travail à la maison	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dev.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale marg.
	Conakry	Kankan urbain	Kindia rural	Kankan rural	Nzéré-koré	Labé rural
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Moins d'une fois/semaine	6,8	3,4	-	-	-	-
Une fois/semaine	11,9	-	-	2,6	-	2,6
Plus d'une fois/semaine	23,7	3,4	16,0	2,6	13,3	5,3
Tous les jours	57,6	93,2	84,0	94,8	86,7	92,1

Lectures

Nous avons examiné dans le *Chapitre V* le nombre de livres dont disposaient les enseignants dans leur bibliothèque personnelle. Nous nous sommes informés aussi sur le rythme hebdomadaire de leurs lectures.

Ce panorama de la lecture personnelle des enseignants nous montre que, pour la plupart (73,0 % en moyenne), ils lisent assez régulièrement. Comme pour la préparation à la maison, c'est à Conakry que la lecture est la moins fréquente mais il est vrai que c'est également dans cette ville que l'on passe le plus de temps sur le chemin de l'école.

Tableau 7.10 Fréquence de la lecture des enseignants (en %)

Fréquence de la lecture	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale marg.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Presque jamais	-	-	-	-	-	2,6
Une fois par mois	15,0	6,7	8,0	5,3	-	10,2
Plusieurs fois/mois	26,7	20,0	16,0	28,9	10,0	12,8
1 fois/sem. et plus	58,3	73,3	76,0	65,8	90,0	74,4

Cette distribution de l'utilisation de leur temps par les maîtres a mis en évidence que leurs horaires réglementaires de classe étaient assez souvent rongés par des absences. Ces absences sont provoquées essentiellement par des tracas dont la prévention pourrait être mieux assurée, du moins pour ce qui concerne les maladies et les problèmes administratifs. Nous avons vu par ailleurs, toujours selon les déclarations des maîtres, qu'un travail de préparation des classes assez lourd pèse sur leur temps personnel, temps que dans l'ensemble ils savent utiliser pour leurs lectures personnelles.

3. Le soutien professionnel

Les conditions de travail de l'enseignant dépendent de son cadre matériel de vie qui détermine les éléments fondamentaux de sa vie quotidienne en dehors de l'école, et que nous avons examinés dans le *Chapitre V*. Elles dépendent aussi, on l'a vu dans le *Chapitre IV*, des conditions d'exercice de sa profession dans le cadre scolaire. Le caractère plus ou moins difficile ou médiocre des unes ou des autres peut être compensé ou aggravé par le degré de soutien que dispense à l'enseignant son encadrement pédagogique.

Le soutien de l'encadrement pédagogique

Cet encadrement pédagogique se situe à plusieurs niveaux. Quand un maître est affecté dans une école, il dépend dans tous les cas de figure, au niveau de sa préfecture de rattachement, du Directeur préfectoral de l'éducation (DPE), lequel a tous les cycles d'enseignement sous sa responsabilité. Le niveau suivant est celui du Directeur pédagogique de l'enseignement élémentaire (DPEE), chargé de l'enseignement primaire dans la préfecture. Le troisième niveau est celui du Directeur pédagogique de la sous-préfecture (DPSP) le niveau le plus proche de l'enseignant dans le cas où, quand il est seul, il est son propre directeur d'école. Dans le cas contraire, son encadrement le plus proche est son directeur d'école, qui peut lui-même être chargé de cours.

C'est de tous ces niveaux d'encadrement que le maître peut attendre un soutien professionnel d'autant plus fort que le niveau est proche. Nous avons demandé aux enseignants quelle était la fréquence de ces différents soutiens, exprimés en visites dans la classe suivie d'une discussion, au cours de la dernière année scolaire. En voici l'état dans les différentes zones.

Tableau 7.11 Fréquence des visites du DPSP l'année dernière (en %)

Fréquence des visites	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Aucune	21,7	20,0	8,0	5,3	3,3	25,6
Une visite	25,0	-	12,0	13,2	33,3	20,5
Deux	13,3	10,0	24,0	13,2	20,0	10,3
Trois	18,3	10,0	12,0	26,3	16,7	20,5
Quatre	8,3	-	12,0	10,5	23,3	5,1
Cinq	6,7	10,0	8,0	2,6	-	5,1
Six et plus	6,7	50,0	24,0	28,9	3,4	12,9

*La qualité de l'école primaire en Guinée :
une étude de cas*

Ce tableau exprime bien les situations très contrastées dans lesquelles se trouvent les enseignants des différentes zones en matière de soutien rapproché, fonction première dévolue aux DPSP. Ainsi, la moitié des maîtres de Kankan ville ont eu la visite de leur DPSP au moins six fois au cours de l'année scolaire. Certes, la configuration de la ville de Kankan et le nombre de maîtres l'autorisent, mais l'on doit remarquer aussi que près du tiers des enseignants de Kankan rural ont bénéficié de cette fréquence, en dépit de la dispersion extrême des écoles. Ceux de Kindia et Labé suivent, mais ce sont les enseignants de Conakry, de Nzérékoré et de Labé qui bénéficient le moins de cet encadrement. Les DPEE compensent-ils ces écarts ?

Tableau 7.12 Fréquence des visites du DPEE l'année dernière (en %)

Fréquence des visites	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Aucune	40,0	20,0	60,0	34,2	43,3	33,3
Une visite	21,6	3,3	28,0	39,5	40,0	33,3
Deux	16,7	10,0	8,0	18,4	16,7	23,1
Trois	11,7	-	4,0	7,9	-	5,1
Quatre	3,3	3,3	-	-	-	2,6
Cinq	1,7	23,4	-	-	-	-
Six et plus	5,0	40,0	-	-	-	2,6

On constate, comme cela est logique, que les visites des DPEE sont beaucoup moins fréquentes (37,8 % des enseignants n'ont reçu aucune visite) que celles des DPSP (par rapport auxquels il n'y avait que 15,3 % des enseignants non visités). Cependant, elles se distribuent de manière

inattendue. Ainsi à Kankan ville, elles viennent renforcer une action déjà forte du DPSP. A Conakry, elles ne compensent pas une présence assez peu soutenue. A Nzérékoré, l'absence ou la rareté se cumule, et dans les trois autres zones rurales, c'est la logique qui est respectée, c'est-à-dire un soutien plus distendu du DPEE à côté d'un bon soutien du DPSP. Qu'en-est-il des soutiens venant du niveau le plus lointain dans la hiérarchie, celui du DPE ?

Tableau 7.13 Fréquence des visites du DPE l'année dernière (en %)

Fréquence des visites	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Aucune	40,0	20,0	80,0	31,6	73,3	51,4
Une visite	33,3	13,3	16,0	52,6	23,3	30,6
Deux	10,0	10,0	4,0	10,5	-	7,7
Trois	8,3	6,7	-	5,3	3,4	2,6
>Trois	8,4	50,0	-	-	-	7,7

Comme il est normal, les visites du DPE sont encore moins fréquentes (46,8 % des enseignants n'ont reçu aucune visite) que celles des deux autres niveaux. Il faut cependant mettre en exergue les efforts soutenus de la hiérarchie dans les écoles de Kankan ville (23,3 % de visites fréquentes), et à l'inverse, le maintien des enseignants de Nzérékoré dans un état proche de la déréliction. La situation est similaire à Conakry, mais dans un contexte complètement différent.

Par définition, l'élément le plus présent de l'encadrement pédagogique est le directeur de l'école lorsque l'enseignant n'est pas son propre directeur. Il est utile d'examiner l'intensité d'activité de soutien de ces directeurs.

Tableau 7.14 Fréquence des visites du directeur l'année dernière (en %)

Fréquence des visites	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Aucune visite	16,7	23,4	32,0	21,1	40,0	33,3
Une	3,3	-	-	2,6	-	2,6
Deux	-	-	-	-	3,3	5,1
Trois	3,3	-	4,0	-	-	5,1
Quatre	3,3	3,3	-	2,6	-	-
Cinq	1,7	3,3	8,0	-	-	2,6
Six	6,7	-	-	2,6	-	-
Sept	-	3,3	-	-	-	-
Huit	1,7	3,3	8,0	-	-	-
Neuf et plus	63,3	63,4	48,0	71,1	56,7	51,3

Sans conteste, les directeurs d'école ne sont pas indifférents à la marche de leur établissement. Ils interviennent ainsi fréquemment (neuf visites et plus) dans 60 % des classes en moyenne. La présence la plus forte s'exprime à Kankan rural, avec près des trois quarts des enseignants visités au moins une fois par mois, et dans les deux zones urbaines. La zone la plus démunie, là encore, est Nzérékoré, mais il faut signaler que, dans cette zone, tous les directeurs sont chargés d'une classe, et près de la moitié sont dans une école à classe unique. Tout ceci permettrait de dire que les visites régulières des directeurs dans les classes sont la norme, sauf dans deux cas de figure : le premier quand il n'y a pas de directeur au sens pédagogique du terme (école à maître unique),

ce qui est relativement fréquent dans les zones rurales ; le second quand il est physiquement très difficile pour un directeur de visiter régulièrement des classes très nombreuses, c'est le cas des zones urbaines (à Conakry par exemple, il y a une moyenne de 22 classes par école).

En conclusion, le soutien que reçoivent les maîtres guinéens de la part des autorités pédagogiques est assez intense dans l'ensemble, bien qu'il y ait des variations considérables entre zones. Par ailleurs, il y a des enseignants qui ne reçoivent aucune visite de la part de ces autorités pédagogiques (DPSP, DPEE, DPE), comme le montre le tableau ci-dessous. Dans le cas des maîtres des écoles à classe unique, cette absence de soutien ne peut que renforcer le sentiment d'isolement.

Tableau 7.15 Distribution des maîtres selon le nombre de visites du DPSP, du DPEE et du DPE dans leur classe au cours de l'année dernière (en %)

Nombre des visites	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=60	N=30	N=25	N=38	N=30	N=39
Aucune	18,4	16,7	8,0	2,6	3,3	12,8
Une ou deux	15,0	3,3	24,0	15,8	33,4	25,7
Trois à six	31,7	3,3	44,0	42,2	53,3	38,5
Plus de six	34,9	76,7	24,0	39,4	10,0	23,0

Quant à la nature de l'ensemble de ces visites, les maîtres mentionnent autant des buts pédagogiques (conseils et discussion pédagogique, amélioration des méthodes d'enseignement, etc.) que des buts purement administratifs (contrôle des effectifs, contrôle de l'application du programme, remise de salaire, etc.).

Autres formes de soutien pédagogique

Le soutien que peuvent recevoir les enseignants ne se traduit pas seulement par des visites de la hiérarchie. Il y a aussi des séminaires ou cours de recyclage, l'envoi de documents, des réunions pédagogiques des enseignants, des leçons modèles et différentes autres activités.

Dans l'ensemble, les enseignants ne participent qu'assez rarement à des séminaires ou des cours de recyclage. Ce sont surtout les maîtres des zones urbaines qui en profitent (53,3 % à Conakry et 40 % à Kankan ville en profitent souvent ou très souvent), sans doute parce qu'il est vrai qu'il est plus facile de les rassembler que ceux des zones rurales. Ce sont les enseignants de Kindia et de Nzérékoré qui en ont le moins.

Pour ce qui est de l'envoi de documents, c'est plus de 80 % des maîtres de toutes les zones qui déclarent n'en recevoir jamais ou rarement.

Les réunions pédagogiques sont en revanche beaucoup plus nombreuses, surtout à Conakry et à Nzérékoré où les maîtres sont 78,4 % et 72,4 % à y participer souvent. Quant aux leçons modèles, il y a un clivage très net entre les trois zones rurales de Kindia, Nzérékoré et Labé, et les trois autres. En effet, les bénéficiaires principaux de ce type d'action pédagogique sont les zones urbaines (76,7 % pour Kankan urbain et 69,5 % pour Conakry) et Kankan rural (65,8 %). Les autres sortes de soutien, tels que cours de « surformation », consultation des anciens maîtres, animations pédagogiques diverses profitent avant tout à Labé et à Nzérékoré.

Discussions avec les collègues

Une forme particulière de soutien n'est pas à négliger, celle que les enseignants eux-mêmes peuvent recevoir de leurs collègues lors de rencontres spontanées ou sollicitées. C'est aussi une indication du niveau de sociabilité ou de solidarité des enseignants entre eux. Quelle en est la fréquence ?

Nous avons ainsi une très forte majorité d'enseignants qui, dans toutes les zones, ont des discussions fréquentes avec leurs collègues. C'est à Conakry que l'intensité est la plus forte (91,6 %), et la plus faible – relativement – est à Nzérékoré (76,7 %). On peut toutefois signaler à nouveau que, dans cette zone, il y a bon nombre de maîtres seuls dans

leur école (42 % des écoles sont à classe unique), et que les communications y sont particulièrement difficiles.

Tableau 7.16 Fréquence des discussions avec les collègues (en %)

Fréquence	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rural forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Jamais	1,7	3,3	4,0	5,3	3,3	-
Rarement	6,7	16,7	8,0	10,5	20,0	10,8
Souvent	58,3	53,3	48,0	39,5	60,0	54,1
Très souvent	33,3	26,7	40,0	44,7	16,7	35,1

Le bénéfice tiré des soutiens

Le bilan du bénéfice que les enseignants ont tiré de ces différents soutiens est assez mitigé. Il permet en fait de distinguer deux grandes catégories de soutien, d'une part celui qui provient de la hiérarchie pédagogique, et d'autre part celui que les enseignants trouvent auprès de leurs collègues et de leur directeur.

Le bénéfice que les enseignants attribuent à ce qui vient de leur univers propre et proche est franchement positif. Ainsi les enseignants assurent avoir tiré, au cours des cinq dernières années, un bénéfice concret grand ou très grand des visites du directeur pour 84,2 % (Kankan rural) à 56,7 % (Nzérékoré) d'entre eux. Ce bénéfice estimé varie de 83,3 % (Conakry) à 66,7 % (Nzérékoré) pour les discussions individuelles avec les collègues, et de 87,1 % (Labé) à 64 % (Kindia) pour les réunions pédagogiques avec les collègues. Ils y ajoutent d'ailleurs, et avec une très forte intensité, le grand ou très grand bénéfice qu'ils tirent de leurs lectures personnelles (de 96,7 % à Nzérékoré et Kankan urbain à 84,6 % à Labé) !

Tableau 7.17 Pourcentage de maîtres ayant une opinion positive du bénéfice qu'ils tirent de différentes sources de soutien professionnel

Sources de soutien professionnel	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dével.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.	Total
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>	
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39	
1. Lectures personnelles	1 (91,7)	1 (96,7)	1 (88,0)	2 (89,4)	1 (96,7)	2 (84,6)	1 (91,2)
2. Réunions péd. des enseignants	4 (76,6)	2 (83,3)	4 (64,0)	4 (81,6)	2 (70,0)	1 (87,1)	2 (77,1)
3. Discussions avec les collègues	3 (83,3)	4 (76,7)	3 (72,0)	5 (79,0)	3 (66,7)	3 (82,0)	3 (76,6)
4. Soutien du directeur	2 (85,0)	4 (76,7)	2 (76,0)	3 (84,2)	4 (56,7)	7 (61,5)	4 (73,3)
5. Leçons modèles	5 (71,7)	2 (83,3)	7 (32,0)	1 (92,1)	6 (50,0)	4 (66,7)	5 (65,9)
6. Cours de recyclage	6 (65,0)	6 (70,0)	6 (48,0)	7 (60,6)	4 (56,7)	4 (66,7)	6 (61,2)
7. Soutien DPSP	8 (43,3)	9 (36,7)	4 (64,0)	6 (71,0)	7 (36,7)	8 (61,6)	7 (52,2)
8. Soutien DPEE	7 (50,0)	7 (66,7)	7 (32,0)	8 (55,3)	9 (23,0)	6 (64,1)	8 (48,5)
9. Soutien DPE	9 (38,8)	8 (50,0)	9 (28,0)	9 (47,3)	8 (23,3)	9 (51,3)	9 (39,7)
10. Autres	10 (1,7)	10 (3,3)	10 (4,0)	10 (2,6)	10 (0,0)	10 (2,6)	10 (2,3)

De l'autre côté, l'apport de la hiérarchie pédagogique est évalué plus sévèrement. On peut également le diviser en deux catégories. Les visites de l'encadrement n'ont apporté de grand ou très grand bénéfice que pour 71,0 % (Kankan rural) à 36,7 % (Kankan urbain et Nzérékoré) des maîtres en ce qui concerne le DPSP, pour 66,7 % (Kankan urbain) à 23,0 % (Nzérékoré) pour le DPEE et pour 51,3 % (Labé) à 23,3 % (Nzérékoré) pour le DPE. Ainsi, plus la hiérarchie est lointaine et moins elle est estimée apporter du soutien positif. Il en va un peu mieux pour les activités de formation organisées par cet encadrement. Les leçons modèles sont très bénéfiques pour 65,9 % des maîtres (mais seulement pour 32 % à Kindia), et les séminaires ou cours de recyclage pour 61,2 %, les deux zones urbaines et Labé en tirant le bénéfice le plus élevé.

On peut retirer de ces chiffres sur le bénéfice attribué aux divers soutiens, comme d'ailleurs de ceux qui plus haut traduisaient les commentaires sur le nombre de visites reçues, que c'est la distance ou la proximité qui dominent les représentations des enseignants dans ce domaine. On ne peut véritablement être soutenu que par son environnement proche, ce qui signifie qu'on ne peut compter que sur ses collègues ou à la limite, sur soi-même.

Les propositions d'amélioration

Nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient des propositions à faire concernant la manière dont on pourrait les aider le mieux à améliorer leur travail dans la classe. Leurs réponses sont tout à la fois une indication de ce dont ils se sentent vraiment frustrés et une évaluation du système d'enseignement dans lequel ils sont impliqués. Ainsi, la proposition la plus souvent formulée en moyenne (43,2 %) concerne l'envoi de documents didactiques et d'autres documents adaptés. La deuxième proposition qui vient loin derrière est la formation en cours d'emploi (13,10 %) suivie des meilleures conditions de vie (11,3 %) et de plus de visites de supervision (9,5 %). Apparaissent ensuite, avec une intensité moindre, l'amélioration des conditions de travail (4,9 %), la sensibilisation des parents (4,9 %), l'envoi de manuels (5,4 %), moins d'effectifs par classe (4,5 %), et plus de leçons modèles (3,2 %).

Cet examen des différents aspects du soutien professionnel dont peuvent bénéficier les enseignants a mis en évidence des aspects nouveaux de l'exercice de la profession chez les maîtres guinéens. Est apparu tout

d'abord le rôle central d'un personnage particulier, le directeur d'école. Son activité auprès des maîtres tend à compléter les visites de la hiérarchie supérieure ou à compenser leur absence. Cependant, ce rôle compensatoire ne peut s'exercer auprès des maîtres qui sont seuls dans leur école, ce qui place ces derniers dans une situation de double isolement, et cela ressort clairement à Nzérékoré en particulier. Ce qui apparaît aussi est que ce soutien de l'encadrement, là où il peut être estimé insuffisant, n'est pas toujours équilibré par les autres formes de soutien qui profitent surtout aux zones urbaines. Apparaît alors un troisième aspect, celui d'un soutien très recherché par les enseignants, les discussions avec les collègues, forme d'appui dont ils assurent tirer le bénéfice le plus grand à côté des lectures personnelles qui seraient le seul refuge des enseignants isolés. Au vu de tout cela, il n'est pas étonnant que la principale proposition d'amélioration citée par les maîtres soit l'envoi de matériel didactique et de documents adaptés.

4. Relations avec la communauté et les parents

Selon que leur école est urbaine ou rurale, et selon qu'ils se trouvent de ce fait dans une grande ville qui est la capitale du pays ou une métropole régionale, dans une sous-préfecture de campagne ou dans un petit village reculé, les enseignants ont à faire avec des communautés et des groupes de parents qui ne sont pas du tout de même nature. La personnalité des enseignants et leur connaissance du milieu varient, de même que ces communautés et groupes de parents peuvent avoir des attitudes contrastées en termes de faveur et de soutien, de mise à distance ou de rapprochement, vis-à-vis de l'école et des enseignants. C'est cet ensemble de relations, donnée importante pour le fonctionnement de l'école et l'évolution des apprentissages, que nous allons examiner maintenant. Pour explorer ces relations des enseignants avec la communauté d'insertion et les parents, nous avons recueilli des informations auprès des maîtres et auprès des parents. Ces informations nous permettent d'analyser l'insertion des maîtres dans la communauté, leur connaissance des parents, le comportement des parents tel que le voient les maîtres et la connaissance que les parents disent eux-mêmes avoir des enseignants.

L'insertion des maîtres

Le premier indicateur de l'insertion des maîtres dans la communauté où se trouve leur école est de nature physique. Les maîtres habitent-ils dans la localité où ils enseignent ?

C'est le cas en moyenne pour les deux tiers (62,4 %) d'entre eux, et surtout dans les trois zones rurales de Nzérékoré (100 %), Kankan (100 %) et Kindia (92 %). A Labé (60,5 %) et à Kankan ville (56,7 %), cette insertion physique reste assez forte, mais ce n'est pas du tout le cas à Conakry où 88,3 % des maîtres *n'habitent pas* dans la zone où ils enseignent.

Un autre indicateur d'intégration est celui des responsabilités quelconques que l'on a dans la localité où se trouve l'école. Dans ce domaine, force est de constater que très peu d'enseignants – un peu plus de un sur dix en moyenne – sont dans ce cas. Il n'y en a pas du tout à Kindia, mais plus que la moyenne à Kankan rural (27 %). Cependant, si cette prise de responsabilités est plutôt rare, celles-ci sont très diverses, avec un fort pourcentage en faveur de la participation à l'administration des secteurs et districts ruraux. Il s'agit aussi de participation aux affaires sociales ou à l'animation des jeunes dans le quartier (Kankan ville et Labé).

Leur connaissance des parents

Nous avons également demandé aux enseignants dans quelle mesure ils connaissaient personnellement les parents de leurs élèves.

Plus de la moitié des enseignants en moyenne déclarent ne pas connaître personnellement au moins la moitié des parents de leurs élèves et le pourcentage peut atteindre jusqu'à 80 % dans les villes. Dans les zones rurales, la connaissance des parents est nettement meilleure. Dans ces zones, le pourcentage des enseignants qui connaissent les parents d'au moins la moitié de leurs élèves varie de 44 % à Kindia jusqu'à 76,3 % à Kankan rural.

Cette connaissance des parents se fait à l'occasion de rencontres qui se manifestent surtout en dehors de l'école, mais aussi lors d'entretiens individuels à l'école, sur convocation du directeur ou lors de réunions de parents. Nous avons d'ailleurs demandé si les enseignants eux-mêmes ou leur école organisaient souvent de telles réunions.

Tableau 7.18 Distribution des enseignants selon la proportion des parents de leurs élèves qu'ils connaissent personnellement (en %)

Proportion des parents	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzérékoré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Moins de 1/4	54,2	40,0	28,0	10,5	10,0	21,6
1/4 - 1/2	27,1	40,0	28,0	13,2	20,0	16,2
1/2 - 3/4	10,2	16,7	12,0	18,4	30,0	27,0
Plus des 3/4	8,5	3,3	32,0	57,9	40,0	35,2

Les écoles qui n'organisent jamais de réunions sont assez rares (11,8 %) dans l'ensemble. C'est la réunion annuelle qui est le mode le plus fréquent à Conakry, tandis que la réunion trimestrielle est la pratique dominante partout ailleurs, sauf à Nzérékoré où les réunions de parents sont plus fréquentes.

Les sujets le plus souvent abordés lors de ces réunions sont en premier lieu tout ce qui a trait à ce que l'on peut appeler la sensibilisation des parents (discipline, encadrement, soutien, mobilier scolaire). Ce thème intervient dans 44 % des cas en moyenne, avec un maximum de 68,8 % à Labé. Vient ensuite ce qui touche au fonctionnement de l'école (cotisation des parents et fréquentation des élèves). Le troisième sujet est la proclamation des résultats avec tout ce qui peut l'accompagner. Viennent enfin des sujets divers tels que la restauration des locaux ou le bulletin de l'école.

Une autre démarche possible des maîtres dans le cadre de leurs relations avec les parents est celle qui consiste à visiter ces derniers chez eux pour leur parler du travail de leurs enfants à l'école. Ce type de démarche est-il répandu ?

Tableau 7.19 Fréquence de l'organisation de réunions par les enseignants pour les parents (en %)

Fréquence des réunions	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Jamais	15,0	6,7	32,0	5,3	3,3	10,8
une fois/an	48,3	33,3	4,0	15,8	3,3	10,8
2 à 3 fois/an	36,7	40,0	56,0	52,6	33,4	45,9
Plus de trois fois	-	20,0	8,0	26,3	60,0	32,5

Tableau 7.20 Fréquence des visites des enseignants chez les parents (en %)

Fréquence des visites	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Jamais	46,7	23,3	20,0	10,5	6,7	31,6
Rarement	43,3	26,7	16,0	21,1	20,0	26,3
Souvent	8,3	33,3	28,0	42,1	33,3	31,6
Très souvent	1,7	16,7	36,0	26,3	40,0	10,5

On peut se rendre compte que ces visites ne sont pas la règle et qu'elles sont très inégalement pratiquées par les enseignants des différentes zones. Elles sont très rares à Conakry et dans une moindre mesure à Kankan urbain. Elles sont plus fréquentes dans les zones rurales sauf à Labé où l'habitat est très dispersé et où les communautés sont assez repliées sur elles-mêmes.

Le comportement des parents vu par les maîtres

Nous avons ainsi examiné les démarches effectuées par les maîtres pour rencontrer les parents. On peut voir maintenant ce que font de leur côté les parents vis-à-vis des maîtres pour ce qui touche à la scolarité de leurs enfants.

Les trois quarts des maîtres en moyenne assurent ainsi que moins de la moitié des parents est venue au moins une fois parler avec eux de leur enfant. Les pourcentages sont les plus élevés à Conakry (81,7 %) et à Kankan rural (79 %). C'est à Labé en revanche que la plus forte proportion de parents effectue cette démarche.

Une autre démarche est celle qui consiste à aller voir le maître pour excuser une absence ou un retard d'un enfant. C'est un comportement encore moins répandu que le précédent puisque 76,8 % des maîtres en moyenne signalent que moins de la moitié des parents l'ont fait. La plus grande proportion de ceux qui le font se trouvent à Kankan urbain.

Nous avons également demandé aux enseignants quelle était chez eux la proportion de parents qui ne s'intéressaient pas à l'école.

Pour la majorité des maîtres, c'est plus de la moitié des parents qui ne s'intéresse pas à l'école, mais c'est avant tout dans les zones urbaines que ce désintérêt est ressenti. Ce désintérêt présumé semble lié à la distance physique des parents, et l'on a vu que c'est également dans ces deux zones urbaines que les parents sont le moins connus des enseignants. *A contrario*, c'est dans les zones où ce désintérêt est le moins ressenti que l'on devrait connaître le mieux les parents. C'est bien le cas de Nzérékoré mais pas vraiment celui de Kankan rural.

Tableau 7.21 Opinion des enseignants concernant la proportion des parents ne s'intéressant pas à l'école (en %)

Proportion des parents sans intérêt	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 60	N = 30	N = 25	N = 38	N = 30	N = 39
Moins de 1/4	20,0	16,7	39,2	23,7	43,3	31,6
1/4 - 1/2	8,3	20,0	8,7	31,5	36,7	39,5
1/2 - 3/4	28,3	40,0	47,8	39,5	13,3	10,5
Plus des 3/4	43,3	23,3	4,3	5,3	6,7	18,4

La connaissance des maîtres par les parents

Nous avons demandé aux parents de notre échantillon s'ils avaient souvent rencontré, et à quelle occasion, le maître de leur enfant, et si de leur point de vue, le maître s'occupait bien de ce dernier.

Tableau 7.22 Distribution des parents selon la fréquence de leurs rencontres avec le maître (en %)

Fréquence des rencontres	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale développ.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale margin.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N = 40	N = 60	N = 32	N = 32	N = 38	N = 28
Jamais	12,8	21,6	21,9	18,7	39,5	10,7
Quelquefois	46,1	58,3	31,2	31,3	23,7	10,7
Souvent	41,1	20,1	46,9	50,0	36,8	78,6

Dix et 40 % des parents interrogés selon les zones disent n'avoir jamais rencontré le maître de leur enfant. Les pourcentages de ceux qui déclarent l'avoir rencontré souvent ne dépassent la moitié que dans la zone de Labé. Les occasions les plus fréquentes de rencontre de l'enseignant ont été dans l'ordre : des entretiens individuels à l'école, des entretiens en dehors de l'école (surtout dans les zones rurales), des réunions des parents et en dernier lieu, les convocations par le directeur ou l'enseignant.

On peut maintenant rapprocher ce bilan quantitatif des rencontres avec l'opinion des parents sur la manière dont l'enseignant s'occupe de leur enfant.

Tableau 7.23 Réponses des parents à la question : « Le maître s'occupe-t-il bien de l'enfant ? » (en %)

	Urbaine <i>Conakry</i>	Semi-urbaine <i>Kankan urbain</i>	Rurale développ. <i>Kindia rural</i>	Rurale semi-dévelop. <i>Kankan rural</i>	Rurale forest. <i>Nzéré-koré</i>	Rurale margin. <i>Labé rural</i>
	N = 40	N = 60	N = 32	N = 32	N = 38	N = 38
Bien	95,0	94,9	96,9	96,9	97,4	96,3
Pas bien	5,0	5,1	3,1	3,1	2,6	3,7

Nous avons ici un concert unanime de louanges des parents vis-à-vis des enseignants, sans différence entre zones et sans différence entre les parents dont l'enfant est toujours à l'école et ceux dont l'enfant a abandonné.

Cette analyse des relations que les enseignants entretiennent avec la communauté et les parents des localités dans lesquelles ils enseignent nous montre que les relations ne sont pas aussi étroites qu'on aurait pu le penser. Elle remet également en lumière un clivage déjà identifié sur d'autres registres entre zones urbaines et zones rurales. Ce clivage s'exprime par des aspects beaucoup plus négatifs de l'insertion des enseignants dans les zones urbaines. Ils y habitent moins, y prennent moins de responsabilités même si, dans l'ensemble, il y en a peu de

prises, y connaissent et visitent moins les parents, ce point de vue étant concordant avec celui exprimé par les parents eux-mêmes.

5. Conclusions sur le fonctionnement de l'école

L'analyse faite dans les parties précédentes nous avait amené à conclure que, dans un contexte de dénuement matériel avancé de l'infrastructure scolaire, les enseignants représentaient en définitive le seul élément spécifique du système scolaire, et que ceci avait pour conséquence de mettre encore plus en avant le rôle de la corporation enseignante. L'examen de celle-ci, en particulier de son mode de constitution et de ses conditions matérielles de vie, a montré qu'elle survit essentiellement par volontarisme, celui d'une petite majorité qui possède vocation et amour du métier. L'analyse du fonctionnement de l'école a permis de porter une lumière encore plus crue sur l'importance de la place et du rôle des enseignants dans le système. Cette place et ce rôle se caractérisent par le malentendu. L'analyse du style d'enseignement a révélé un comportement pédagogique majoritaire chez les maîtres. On préfère avant tout enseigner le français, on a tendance à donner régulièrement des devoirs à la maison, on privilégie le travail collectif de la classe, on est vigilant avec les élèves en difficulté et l'on pratique plutôt avec eux une pédagogie de remédiation forcée. Nous aurions ici un premier indice d'un malentendu : les maîtres sont-ils vraiment à l'écoute de leurs élèves ?

Le temps des enseignants peut être rongé par des absences dues à des tracas dont la prévention de certains, surtout administratifs et de santé, pourrait être mieux assurée. De plus, le temps de préparation de la classe est assez lourd, d'autant que les documents d'accompagnement sont rares. L'administration scolaire est-elle à l'écoute des enseignants ?

Le soutien professionnel dont bénéficient les enseignants de la part de la hiérarchie supérieure n'est pas négligeable dans la plupart des cas. Néanmoins, c'est le directeur de l'école qui joue le rôle primordial dans l'encadrement des maîtres. Toutefois, ce rôle, par définition, ne peut s'exercer auprès des maîtres qui sont seuls dans leur école rurale et qui vivent donc dans un double isolement. En effet, ces maîtres solitaires ne peuvent pas non plus bénéficier d'un soutien très recherché par les membres de la corporation, celui de la discussion avec les collègues. Le dernier refuge des enseignants isolés est donc celui des lectures personnelles, et il n'est pas étonnant au total que la principale proposition

d'amélioration proposée par les maîtres soit l'envoi régulier de documents d'appui pédagogique. Sont-ils entendus ?

L'analyse des relations des maîtres avec la communauté et les parents a montré l'existence d'un clivage manifeste. Ce clivage, pour partie, sépare les zones urbaines des zones rurales et il peut ainsi se résumer : davantage on habite dans la localité, davantage on connaît et on visite les parents, comme c'est le cas dans les zones rurales, et moins l'on a d'élèves... Nous sommes ici dans le complet malentendu. Les enseignants ne sont pas ce qu'ils croient être du point de vue de la communauté et des parents, et ils projettent en grande partie sur ces derniers la responsabilité de ce qui va mal dans leurs établissements.

L'analyse du fonctionnement de l'école à travers les liaisons qui s'établissent entre les différents acteurs vient renforcer ce que l'on pouvait déduire de l'examen du moral des maîtres. La corporation enseignante ne constitue pas un groupe complètement homogène. C'est un groupe qui élabore des comportements défensifs, face aux élèves en particulier – la pédagogie dominante l'atteste –, mais aussi face à sa hiérarchie et à l'environnement – la recherche des soutiens corporatifs l'illustre. En porte-à-faux avec la société, le maître en construit aussi des représentations particulières en lui attribuant, on l'a vu, la responsabilité principale de ce qui va mal à l'école.

Chapitre VIII

Les acquis des élèves

L'une des préoccupations principales de ce projet de recherche est d'examiner ce que les enfants apprennent réellement dans l'enseignement primaire et d'évaluer dans quelle mesure les objectifs de cet enseignement ont été atteints, non seulement du point de vue de l'accès à l'école mais surtout de celui des acquis des élèves. Une série d'épreuves d'évaluation a donc été élaborée pour effectuer cette mesure.

Dans ce qui va suivre, nous commencerons par montrer comment ces épreuves ont été construites et les hypothèses sur lesquelles elles se basent. Nous procéderons ensuite à l'analyse des résultats en suivant trois étapes successives. Nous verrons d'abord la *variation des résultats entre les différentes zones* urbaines et rurales sélectionnées pour l'étude, en considérant notamment la proportion des enfants qui ont acquis la maîtrise des compétences de base dans chacune de ces zones. Nous étudierons ensuite la *variation des résultats d'une école à l'autre* et les facteurs qui peuvent influencer sur la performance plus ou moins bonne de ces écoles. Nous analyserons enfin la *variation des résultats entre les élèves* pour estimer la part relative de l'influence des caractéristiques personnelles, du milieu familial, de la communauté de résidence et de l'école fréquentée sur l'apprentissage des compétences de base.

1. L'élaboration des épreuves d'évaluation

Destinés à évaluer dans quelle mesure les objectifs de l'éducation de base ont été atteints au niveau des acquis des élèves, les tests ne peuvent qu'être spécifiques au contexte de chaque pays car les objectifs comme le contenu de l'enseignement varient.

En Guinée, une commission composée de spécialistes de l'évaluation du Ministère de l'Enseignement préuniversitaire, de professeurs de l'enseignement normal, mais aussi de directeurs d'écoles et de maîtres de l'enseignement primaire, a été constituée. Cette commission, avec l'assistance de deux experts du Ministère français de l'Education

nationale, a eu la responsabilité de concevoir les tests et d'élaborer les items qui devraient y être inclus.

En l'absence de définition officielle des compétences requises, la commission nationale s'est basée à la fois sur les programmes scolaires et sur les manuels normalement utilisés dans les écoles. Trois niveaux ont été identifiés. Au premier niveau il s'agit simplement de la compréhension des mots et de la capacité de les recopier. Bien que rudimentaire, la maîtrise de ce niveau est indispensable puisque la langue d'enseignement est le français, langue qui n'est pas utilisée dans l'immense majorité des familles. Au deuxième niveau, il s'agit d'extraire et d'utiliser l'information contenue dans une phrase ou d'écrire une phrase simple pour décrire une image sans une trop grande exigence du point de vue de l'orthographe et de la syntaxe. Au troisième niveau, il s'agit de la compréhension d'un texte, de l'extraction et de l'utilisation de l'information qui y est incluse et de la rédaction d'une lettre suivant exactement les consignes données, correcte du point de vue de l'orthographe et de la syntaxe et respectant les règles habituelles de présentation.

De la même façon, trois niveaux ont été définis pour le calcul. Au premier, il s'agit de connaître les nombres jusqu'à 1.000 et les quatre opérations sans les décimales. Au deuxième, s'ajoutent les opérations avec décimales, la reconnaissance de différentes figures géométriques et la résolution de problèmes simples consistant à utiliser directement l'information donnée. Au troisième enfin, sont inclus les opérations sur les fractions, le calcul des surfaces et la résolution de problèmes plus complexes exigeant une réflexion et un raisonnement logique de la part de l'élève.

Une fois élaborés, ces tests ont été mis à l'épreuve, aussi bien dans des écoles urbaines que dans des écoles rurales pour s'assurer de la clarté des items choisis et de leur cohérence interne. C'est sur cette base que les tests ont été définitivement mis au point.

Après la passation des tests, la fidélité des tests a été vérifiée en se servant de la méthode préconisée par Kuder et Richardson. Traditionnellement, la fidélité des tests est considérée comme bonne si la variance d'erreur du score est de l'ordre de 10 % et encore acceptable si elle est moins de 20 %.

En Guinée, les tests ont été appliqués aux élèves de quatrième année et de sixième année, la dernière classe de l'enseignement primaire. Pour

avoir une idée des progrès des élèves, les tests ont été administrés d'abord au début de l'année scolaire, puis à la fin de la même année. Nous disposons ainsi de quatre ensembles de résultats. L'estimation du coefficient de Kuder Richardson, utilisant la formule 20, a donné les résultats suivants.

Tableau 8.1 Valeur du coefficient de Kuder Richardson pour les différents tests

Coefficient de Kuder Richardson	4ème Année		6ème Année	
	Début de l'année	Fin de l'année	Début de l'année	Fin de l'année
<i>KR 20</i>				
Français	0,86	0,89	0,90	0,88
Calcul	0,79	0,86	0,87	0,90

En se basant sur la valeur du coefficient de Kuder Richardson, on peut dire que la fidélité des tests est satisfaisante sauf pour celui de calcul administré aux élèves de quatrième année au début de l'année scolaire. Dans les analyses qui suivent, nous utiliserons uniquement les résultats du test administré à la fin de l'année.

2. La variation entre les zones

En appliquant les tests précédemment décrits, nous avons cherché à voir dans quelle mesure les élèves ont effectivement maîtrisé les compétences de base que l'enseignement primaire est censé leur donner.

Comme les tests ont été administrés à la fois aux élèves de quatrième année et aux élèves de la fin du cycle primaire, il est intéressant de voir quel est le niveau de maîtrise atteint par les élèves à la fin de la quatrième année et quels sont les progrès des élèves entre la fin de la quatrième année et la fin du cycle primaire.

La situation à la fin de la quatrième année

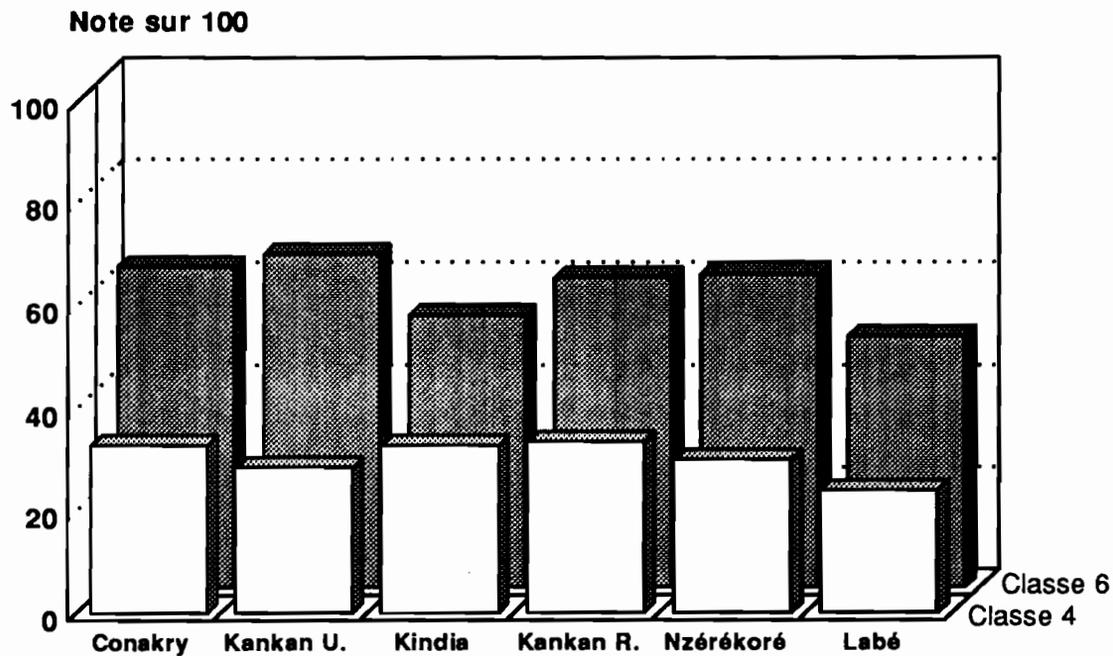
La définition de la maîtrise est délicate et comporte une part d'arbitraire. Nous nous sommes contentés de fixer deux seuils. Si un élève a répondu correctement à 70 % ou plus des items du test dans un domaine donné, nous avons considéré qu'il a atteint le niveau de la maîtrise. S'il a répondu correctement à moins de 50 % des items, il ne l'a pas atteint. Entre les deux, c'est-à-dire entre 50 et 70 % des items, sa maîtrise est seulement partielle.

Si l'on tient compte des seuils que nous venons de mentionner concernant la maîtrise, la maîtrise partielle et la non-maîtrise, on peut dire qu'en Guinée, au niveau de la quatrième année, très peu d'élèves, peu importe la zone où ils sont scolarisés, parviennent à la maîtrise en français et aucun en calcul. Il est donc illusoire dans ce pays de dire, qu'après quatre années d'études, les élèves sont alphabétisés. On peut d'ailleurs s'y attendre puisque l'enseignement se fait en français et accroît donc les difficultés d'apprentissage.

Tableau 8.2 Répartition des élèves de quatrième selon la maîtrise en français et en calcul (en %)

Résultats des tests	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale marg.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
<i>Français</i>	N=152	N=175	N=88	N=83	N=94	N=74
Non-maîtrise	69,7	80,6	64,8	61,4	75,6	87,8
Maîtrise part.	23,1	15,4	27,2	26,5	22,3	9,5
Maîtrise	7,2	4,0	8,0	12,1	2,1	2,7
<i>Calcul</i>	N=164	N=188	N=91	N=93	N=99	N=79
Non-maîtrise	99,4	96,8	94,5	91,4	99,0	100,0
Maîtrise part.	0,6	3,2	5,5	8,6	1,0	0,0

Graphique 8.1 Comparaison des notes moyennes totales à la fin de la quatrième et de la sixième année



En ce qui concerne la différence entre les élèves de quatrième année et ceux de la fin du cycle, elle est relativement grande en Guinée car elle représente deux années d'études supplémentaires. Comme on peut le voir dans le graphique ci-après, dans toutes les zones, il y a une augmentation significative des notes moyennes entre les deux classes. Voir *Graphique 8.1*.

Cet accroissement résulte à la fois des progrès de l'apprentissage des élèves, mais aussi de l'effet de sélection, compte tenu des abandons importants qui ont lieu entre la quatrième et la sixième années.

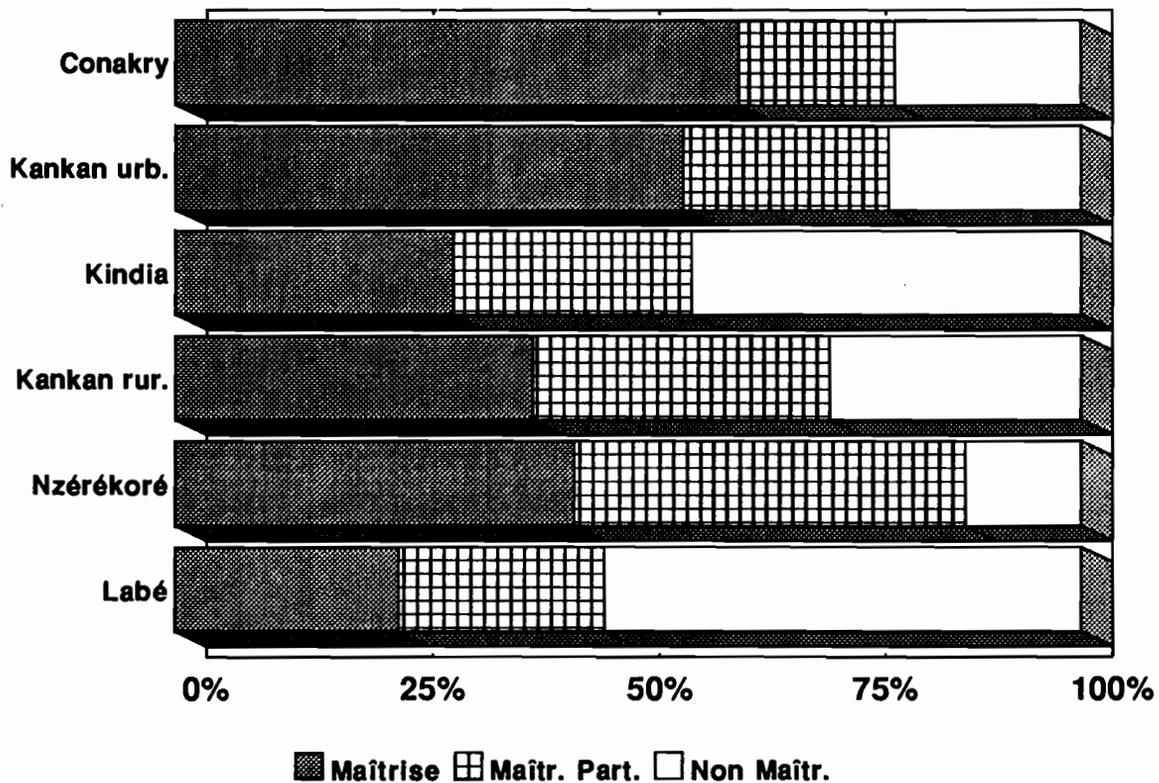
La situation à la fin du cycle primaire

En retenant la même définition de la non-maîtrise, de la maîtrise partielle et de la maîtrise, on peut voir sur le graphique ci-après qu'en Guinée, la performance en français des élèves de la fin du cycle primaire varie fortement d'une zone à l'autre allant de 62,2 % des élèves atteignant la maîtrise à Conakry à seulement 24,7 % à Labé, la zone rurale marginale. Dans la zone semi-urbaine de Kankan, la performance est aussi bonne qu'à Conakry.

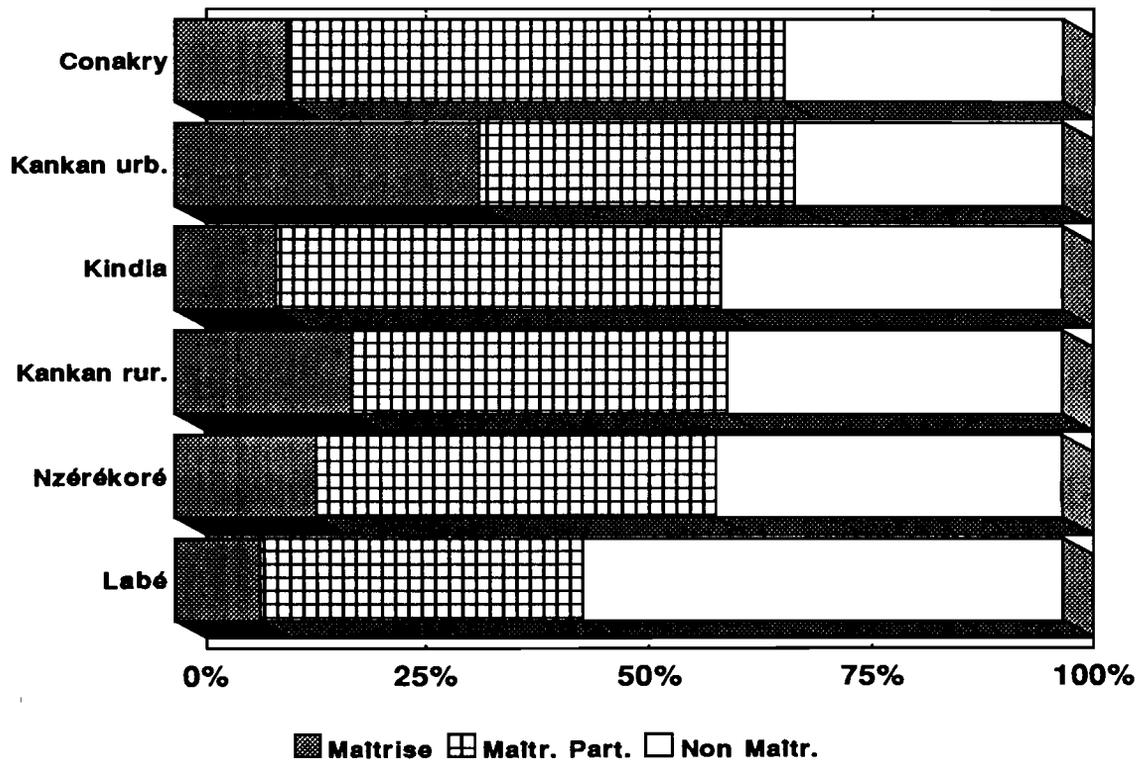
Dans les zones rurales, les résultats sont plus diversifiés. C'est dans la zone forestière qu'ils sont les meilleurs. Cette zone est la seule de la Guinée qui ne soit pas islamisée au moment de la colonisation. Très tôt, les missions chrétiennes s'y sont implantées et la zone a connu un développement ancien de la scolarisation. La tradition scolaire y est donc bien ancrée. C'est d'ailleurs la zone rurale où le taux de scolarisation est le plus élevé.

Assez curieusement, les résultats sont aussi plutôt satisfaisants dans la zone rurale semi-développée. Cela pourrait s'expliquer paradoxalement par le fait que le taux de scolarisation y est très faible (moins de 10 %), en réalité le plus bas des six zones sélectionnées pour notre étude. Comme l'offre éducative est très limitée, une forte sélection a lieu et ne restent en définitive à l'école que les enfants les plus motivés. Les résultats sont médiocres dans les deux autres zones rurales (Kindia et Labé). Ici c'est seulement un élève sur quatre qui parvient à la maîtrise bien que le seuil de maîtrise soit fixé seulement à 70 % de réponses exactes aux différents items du test.

Graphique 8.2 Proportion d'élèves de 6ème année ayant atteint la maîtrise en français selon les zones



Graphique 8.3 Proportion d'élèves de 6ème année ayant atteint la maîtrise en calcul selon les zones



Dans le domaine du calcul, les résultats sont encore plus alarmants puisque la proportion des enfants atteignant la maîtrise varie de un sur trois dans le meilleur des cas (zone semi-urbaine) à seulement un sur dix dans le pire (zone rurale marginale). La structure des résultats selon les zones est aussi assez différente. Conakry, la capitale, n'est plus la zone favorisée. Elle est largement dépassée par la zone semi-urbaine (ville de Kankan), la zone rurale semi-développée (Kankan rural) et la zone rurale forestière (Nzérékoré rural). Les résultats de la zone rurale marginale sont très bas, comme on peut s'y attendre.

Une analyse détaillée des taux de réussite item par item montre que, dans certaines zones, une très forte proportion d'élèves ne connaît pas certaines techniques opératoires : la division avec deux décimales ou les opérations sur les fractions. Il en va de même de la géométrie et, notamment, le calcul des surfaces. Il semble donc que le programme de calcul ne soit pas couvert de la même façon dans toutes les zones et que les élèves ne réussissent pas certaines opérations, parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'apprendre à le faire. L'analyse du taux de réussite par école et par groupe pédagogique confirme cette constatation. Le *Tableau 8.3* donne quelques exemples d'items de calculs pour lesquels le taux de réussite est particulièrement bas dans certaines zones.

Ainsi, dans le domaine du calcul, ce qui fait la différence entre les zones, c'est la connaissance de certaines techniques opératoires, des formules de géométrie et la résolution des problèmes. C'est sans doute dans ce dernier domaine que la situation est la plus préoccupante. Lorsque le problème est simple, un élève sur six (dans la zone rurale marginale) à un élève sur deux (zone semi-urbaine) parviennent à le faire. Mais dès qu'il devient un peu plus complexe, le taux de réussite chute brutalement comme dans le cas du problème No 2⁽¹⁾. Notons pour l'ensemble de ces items « difficiles », la performance relativement meilleure de la zone semi-urbaine (ville de Kankan) et de la zone rurale semi-développée (Kankan rural).

1. Le premier problème s'énonce ainsi : Le directeur d'une école reçoit 270 tables-bancs de la préfecture et 324 tables-bancs des parents d'élèves. Il doit installer trois élèves par table-banc. Combien peut-il recevoir d'élèves ? Quant au deuxième, son énoncé est le suivant : Deux bateaux de pêche ont débarqué du poisson. L'un a débarqué 3.250 kg et l'autre 250 kg de moins. Quel est le poids total du poisson débarqué

Tableau 8.3 Taux de réussite à certains items du test de calcul en 6ème année (en %)

Type d'opération	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale marg.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzé- koré</i>	<i>Labé rural</i>
	N=156	N=191	N=130	N=120	N=118	N=156
<i>Calcul mental</i> • 896 x 100 • 44 x 0,50	2,6 9,6	26,2 27,7	3,1 10,0	28,3 23,3	6,8 3,4	8,3 7,7
Division au centième près	12,8	27,7	7,7	9,2	4,2	5,1
<i>Géométrie</i> • Surf. d'un triangle • Surf. d'un cercle	5,1 8,9	35,3 23,7	5,3 3,8	16,8 16,0	16,1 10,1	6,4 7,7
<i>Résolution des problèmes</i> • Problème 1 • Problème 2	24,1 8,3	52,6 33,0	39,7 4,6	43,7 25,0	24,6 12,7	16,0 17,9

Revenant aux résultats globaux par zone, on peut noter une performance généralement supérieure des écoles urbaines par rapport aux écoles rurales. Cela n'est guère étonnant car la qualité du service éducatif est sans doute meilleure dans les villes et le milieu familial, du point de vue du niveau éducatif des parents ou de celui de leur catégorie socio-professionnelle, y est plus favorable à l'éducation scolaire. Mais à cela s'ajoutent aussi d'autres raisons qui sont spécifiques à la Guinée.

Ici, la supériorité des zones urbaines provient aussi du fait que, dans le primaire, la langue d'enseignement est le français, langue très rarement utilisée à la maison, sauf dans une toute petite minorité de familles. La familiarité avec le français, c'est-à-dire l'occasion de le pratiquer, soit en

l'écouter à la télévision qui transmet des programmes en français, soit en le parlant avec les parents ou avec les camarades, soit en lisant des livres en français, constitue un avantage certain pour la réussite scolaire, comme nous le verrons dans l'analyse de la variation des résultats entre les élèves. Or la pratique du français et la familiarité avec le français sont plus répandues dans les villes que dans les campagnes reculées.

3. Variation entre les écoles

Si la variation entre zones est forte, la variation entre les écoles l'est encore plus. Le coefficient de corrélation intraclasse² calculé à partir des résultats à la fin du cycle primaire, atteint les valeurs suivantes :

- Français 0,343
- Calcul 0,246

Ainsi, plus du quart de la variance des résultats scolaires est liée à l'école fréquentée. Cette proportion élevée (nettement plus élevée que celle que l'on peut observer dans les pays industrialisés) peut résulter de différents facteurs :

- *local* ou géographique dans le sens où, dans les sites scolaires différents, habitent des populations inégalement favorisées sur le plan scolaire. C'est la différence que nous pouvons constater entre les zones urbaines et les zones rurales ;

2. Le coefficient ρ (Rhô) de corrélation intraclasse, qui permet de mesurer la part relative de la variance des résultats *entre* les écoles et la variance des résultats à l'*intérieur* des écoles s'obtient par la formule suivante :

$$\rho = \frac{V_e - V_i}{V_e + (\bar{n}-1)V_i}$$

- où V_e est la variance *entre* les écoles
 V_i est la variance à l'*intérieur* des écoles
et \bar{n} la taille moyenne des classes.

Dans les pays où la qualité des écoles est plus homogène, comme dans les pays scandinaves, la valeur de Rhô est de l'ordre de 0,1.

Pour plus de détails, voir Kenneth N. Ross « Sampling » dans *The International Encyclopedia of Education*, Volume 8, pp. 4370-4381, Oxford, Pergamon Press, 1985.

- *structurel* quand des pratiques officielles ou officieuses de sélection font que certains établissements admettent seulement de « bons élèves » alors que d'autres sont réservés aux « moins bons ». Cela peut être le cas par exemple de l'enseignement privé et de l'enseignement public ;
- *qualitatif*, enfin, si certaines écoles dispensent un enseignement meilleur que d'autres grâce à la compétence ou la motivation de leurs maîtres ou à de meilleures infrastructures scolaires.

Tableau 8.4 Variation des notes moyennes en français et en calcul en 6ème année par écoles selon les zones

Variation des notes moyennes des écoles	Urbaine	Semi-urbaine	Rurale dév.	Rurale semi-dév.	Rurale forest.	Rurale marg.
	<i>Conakry</i>	<i>Kankan urbain</i>	<i>Kindia rural</i>	<i>Kankan rural</i>	<i>Nzéré-koré</i>	<i>Labé rural</i>
<i>Français</i>						
Maximum	83,1	81,2	80,3	79,8	75,3	69,4
Minimum	30,6	58,5	40,4	45,5	56,6	25,9
Valeur de p	0,311	0,107	0,330	0,316	0,159	0,299
Valeur de F	4,509 ¹	3,425 ¹	10,996 ¹	6,654 ¹	5,335 ¹	8,572 ¹
<i>Calcul</i>						
Maximum	65,6	73,2	67,6	69,5	60,5	61,9
Minimum	40,4	49,4	37,2	46,2	43,3	32,9
Valeur de p	0,086	0,108	0,483	0,179	0,253	0,244
Valeur de F	2,134	3,541 ¹	21,258 ¹	3,891 ¹	8,976 ¹	7,227 ¹

¹ significatif au niveau de 0,1 %.

Le tableau ci-dessous donne pour chaque zone la note moyenne de l'école la meilleure et de l'école la moins bonne, ainsi que la valeur de p. Ce qu'il convient de souligner, c'est que dans toutes les zones, à

l'exception de Labé, il existe des écoles performantes où la note moyenne en français gravite autour de 80/100. Il en est de même pour le calcul, bien que la note moyenne soit plus basse, gravitant autour de 70/100.

Cette constatation est relativement rassurante dans la mesure où elle montre qu'il est possible d'améliorer la performance des écoles même dans les zones rurales.

4. Variation entre élèves

Comme on peut s'y attendre, la variation entre élèves est également très forte. Dans le cas de la Guinée, par exemple, si on prend les résultats du test de fin d'année, de la sixième année l'écart des notes de français, de calcul et de l'ensemble des tests est comme le montre le *Tableau 8.5*.

Le *Graphique 8.4* donne la distribution de fréquence des notes pour l'ensemble des deux tests. Cette distribution ne suit pas exactement une courbe normale mais s'en rapproche avec une légère asymétrie vers les notes élevées³.

Pour analyser la variation des résultats entre les élèves, nous avons utilisé les notes obtenues aux tests de français et de calcul passés à la fin de la sixième année, c'est-à-dire à la fin du cycle primaire. Qu'ont appris les enfants au cours du cycle primaire ? Pourquoi les résultats varient-ils d'un élève à l'autre ?

3. Cette asymétrie provient principalement de la note de français :

	Coefficient d'aplatissement	Coefficient d'asymétrie
Français	-0,258	-0,788
Calcul	-0,117	-0,214
Ensemble	-0,002	-0,735

Tableau 8.5 Variation des notes de français, de calcul et de l'ensemble des deux tests en 6^{ème} année

Note sur 100	Français	Calcul	Ensemble
	N=814	N=848	N=809
Minimum	4,3	3,3	4,8
Maximum	95,0	96,7	93,5
Moyenne	63,1	55,1	60,0
Ecart-type	21,2	17,2	18,1
Erreur standard	0,742	0,590	0,637
Coefficient de variation	0,336	0,312	0,304

Les facteurs qui peuvent influencer sur les notes des élèves sont nombreux. Ils peuvent être liés aux caractéristiques :

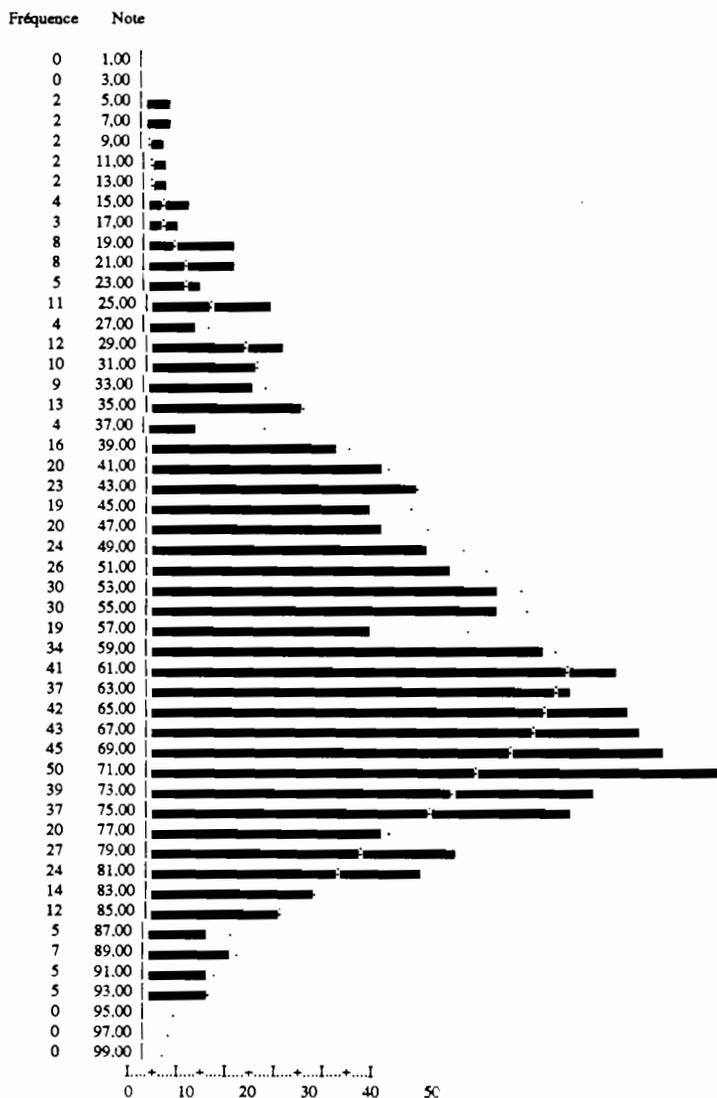
- de l'élève (son sexe, ses lectures en dehors des heures de classe, le nombre de redoublements qu'il a subis) ;
- de son milieu familial (éducation et catégorie socio-professionnelle des parents, leur familiarité avec le français parlé et écrit, le nombre de livres possédés par la famille) ;
- de son école et en particulier de son maître.

Après avoir mis en relation la note moyenne avec chacun de ces facteurs, nous essaierons de voir leur influence relative par une analyse de régression multiple.

1. Caractéristiques de l'élève

Le *Tableau 8.6* donne la note moyenne des élèves en français et en calcul en tenant compte de différentes caractéristiques des élèves. On peut noter d'abord qu'en Guinée le genre de l'élève joue un rôle important. En français, les filles ont des résultats plus faibles que les garçons. Cela peut provenir du statut socio-culturel de la femme et des différences dans la pression parentale vers la réussite.

Graphique 8.4 Distribution des notes totales en 6ème année



Nombre de cas 815

Tableau 8.6 Note moyenne en français et en calcul en 6ème année selon certaines caractéristiques des élèves

Caractéristiques	Français		Calcul	
	Note	Nbre de cas	Note	Nbre de cas
<i>Sexe</i>				
Fille	56,4	172	52,6	181
Garçon	64,9	644	55,6	681
<i>Occasion de lire le français</i>				
Jamais	36,6	32	38,0	33
Quelquefois	61,5	422	54,2	444
Souvent	67,3	360	57,4	383
<i>Redoublement</i>				
Jamais	63,0	576	54,7	610
Une fois	64,7	183	56,2	193
Deux fois	60,3	42	53,3	44
Trois fois ou plus	53,4	13	55,0	13
Ensemble de l'échantillon	63,1	816	55,0	862

D'une façon générale, les parents attachent moins d'importance à l'éducation des filles. Celles-ci sont plus facilement mobilisées par les travaux domestiques et s'absentent plus facilement pour cette même raison. Assez curieusement, cependant, c'est surtout en français que la différence de note est forte. En calcul, même si la note moyenne des garçons reste supérieure, l'écart est nettement plus faible.

Un deuxième facteur très important associé à la réussite en français, mais aussi en calcul, est l'*occasion de lire le français*. La note moyenne des élèves déclarant qu'ils n'ont jamais l'occasion de lire en français en dehors des heures de classe est très faible. Elle s'accroît chez ceux qui ont quelquefois l'occasion de lire en français et encore plus chez ceux qui le font souvent. Dans la mesure où la Guinée a choisi comme langue d'enseignement le français, la familiarité avec le français constitue évidemment un avantage. Nous retrouverons ce facteur quand nous analyserons l'environnement familial. C'est, de toute façon, une indication

importante qu'il convient de retenir dans l'élaboration des mesures destinées à améliorer l'éducation de base.

Un troisième facteur lié à l'élève est le nombre de redoublements qu'il a subis au cours de sa scolarité. On peut d'abord être surpris par la proportion relativement faible des élèves qui ont déclaré avoir redoublé deux fois ou plus (6,7 %) compte tenu des taux de redoublement élevés observés à tous les niveaux de classe. Cela peut être dû au fait que les redoublements conduisent à l'abandon et qu'au niveau de la sixième année, ne restent que peu d'élèves ayant redoublé dans les classes antérieures. Par contre, il y a quand même une proportion importante d'élèves qui ont redoublé une fois (22,4 %). Comme nous l'avons indiqué antérieurement en Guinée, un seul redoublement n'est pas un signe d'échec scolaire car l'enseignement, dans une langue étrangère à l'enfant, constitue une difficulté supplémentaire et un redoublement peut s'avérer nécessaire pour consolider les bases et renforcer la familiarité avec le français. Dans ce sens, un élève qui a redoublé une fois ne va pas forcément réussir moins bien que celui qui n'a jamais redoublé. Par contre, des redoublements répétés affectent la note finale.

2. Environnement familial

Dans quelle mesure le niveau d'éducation des parents, la catégorie socio-professionnelle à laquelle ils appartiennent, le nombre de livres qu'ils possèdent, influent sur la réussite scolaire de leurs enfants ?

- Niveau d'éducation des parents

Ce qu'il faut d'abord noter, c'est que la proportion des pères n'ayant jamais été à l'école est relativement forte (42,6 %). Ceux qui ont fréquenté l'école coranique⁴ sont aussi assez nombreux (24,5 %). Au niveau des notes des enfants, il n'y a pratiquement pas de différence entre ces deux catégories de pères. Par contre, pour les pères qui ont suivi l'école publique, l'influence est très nette : la note moyenne s'accroît

4. Dans la catégorie des lettrés arabes, nous avons inclus uniquement les pères qui *n'ont suivi que l'école coranique*. Ceux qui ont fréquenté à la fois l'école coranique et l'école publique ont été classés selon le niveau atteint à l'école publique (du primaire au supérieur).

régulièrement avec le niveau d'éducation atteint. Cette influence est plus marquée pour le français que pour le calcul.

Tableau 8.7 Note moyenne des élèves de 6ème année selon le niveau d'éducation des parents

Niveau d'éducation	Français		Calcul	
	Note	Nbre de cas	Note	Nbre de cas
<i>Education du père</i>				
Aucune	60,3	348	53,0	366
Lettré arabe	60,6	200	53,7	214
Primaire	62,9	84	56,9	87
Collège	69,5	58	58,1	63
Lycée	70,4	60	59,5	62
Université	74,1	63	60,3	67
<i>Education de la mère</i>				
Aucune	62,2	603	54,3	636
Lettrée arabe	51,6	41	50,0	44
Primaire	65,5	72	57,5	75
Collège	67,1	40	58,3	42
Lycée	72,8	34	59,2	36
Université	78,6	23	60,6	26
Ensemble de l'échantillon	63,1	816	55,0	862

Pour ce qui est des mères, la proportion de celles qui n'ont jamais été à l'école est très élevée (73,9 %), beaucoup plus élevée que dans le cas des pères. De ce fait, la note moyenne de leurs enfants se rapproche de la moyenne de l'échantillon. Bien sûr, la dispersion des notes de ces enfants est grande et s'explique par d'autres facteurs. La proportion des mères ayant fréquenté l'école coranique est assez réduite (5,0 %) et la note moyenne de leurs enfants est plus faible que la moyenne générale. Pour la petite minorité des enfants dont les mères ont suivi l'école publique, l'effet est similaire à celui des pères, mais de façon encore plus renforcée. Soulignons que la probabilité pour un enfant, ayant une mère

éduquée, d'avoir aussi un père éduqué est élevée et on peut dire, dans ce cas, que l'influence de chacun des deux parents renforce celle de l'autre.

En réalité, ce qui importe surtout, c'est la familiarité des parents avec le français. En plus du niveau d'éducation de leurs parents, nous avons également demandé aux élèves si leurs père et mère lisent ou écrivent le français ou si, au contraire, ils ignorent cette langue. Là encore, il existe une relation statistiquement significative entre la note moyenne des élèves et la familiarité de leurs parents avec le français⁵. Lorsque le père ou la mère parle français ou surtout *écrit* le français, la note moyenne de l'enfant est supérieure.

Tableau 8.8 Note moyenne des élèves de 6ème année selon la familiarité des parents avec le français

Connaissance du français	Français		Calcul	
	Note	Nbre de cas	Note	Nbre de cas
<i>Père</i>				
Ne connaît pas le français	59,5	386	51,7	414
Parle le français	62,3	144	57,3	147
Ecrit le français	68,3	285	58,4	300
<i>Mère</i>				
Ne connaît pas le français	61,2	643	53,9	680
Parle le français	67,3	46	58,5	46
Ecrit le français	71,0	126	59,3	134
Ensemble de l'échantillon	63,1	816	55,0	862

5. Evidemment, il y a aussi une forte corrélation entre le niveau d'éducation du père ou de la mère et le fait qu'il (ou elle) parle et écrit le français.

- **Emploi du père**

Qu'en est-il de la catégorie d'emploi des parents ? En Guinée, comme dans d'autres pays africains, la proportion des mères qui travaillent en dehors de la maison est très faible. L'analyse qui suit portera donc uniquement sur l'emploi du père.

Tableau 8.9 Note moyenne des élèves de 6ème année selon l'emploi du père

Profession du père	Français		Calcul	
	Note	Nbre de cas	Note	Nbre de cas
Sans profession	64,1	13	54,5	13
Agriculture, pêche	60,8	369	52,2	390
Ouvrier militaire	62,2	158	56,5	153
Artisan, commerce	64,9	144	57,5	168
Cadre moyen	64,3	81	56,4	85
Cadre supérieur	74,6	50	60,9	52
Ensemble de l'échantillon	63,1	816	55,0	862

La catégorie des sans profession, qui inclut les pères ayant pris leur retraite, est assez hétérogène. De plus, le nombre de pères entrant dans cette catégorie est très faible. On ne peut donc tirer aucune conclusion pour ce groupe. En ce qui concerne les autres emplois, on peut noter une certaine hiérarchisation qui se reflète sur les notes – les enfants des cadres supérieurs réussissant beaucoup mieux que ceux des agriculteurs.

- **Nombre de livres possédés par la famille**

Nous avons essayé de voir également s'il y a un lien entre le nombre de livres possédés par la famille et la réussite scolaire. Ce qu'il faut tout d'abord souligner, c'est que la très grande majorité des familles n'a aucun livre ou en possède moins de dix (neuf familles sur dix sont dans ce cas). Entre celles qui n'ont aucun livre et celles qui en ont moins de dix, il n'y

a pratiquement pas de différence au niveau des notes des enfants. La ligne de démarcation semble être la possession de dix livres ou plus et pour le dixième de familles privilégiées qui sont dans cette situation, l'influence sur la note est marquée. Il convient cependant de souligner qu'il existe une très forte corrélation entre la possession de livres et le niveau d'éducation des parents et c'est évidemment le niveau d'éducation des parents qui joue un rôle prédominant.

Tableau 8.10 Note moyenne des élèves de 6ème année selon le nombre de livres possédés par la famille

Nombre de livres	Français		Calcul	
	Note	Nombre de cas	Note	Nombre de cas
<i>Nombre de livres</i>				
Aucun	60,8	102	51,6	106
Moins de 10	61,8	617	54,3	655
De 10 à 20	74,5	49	62,7	51
Plus de 20	73,2	46	63,9	48
Ensemble de l'échantillon	63,1	816	55,0	862

3. Facteurs associés à l'enseignant

Dans quelle mesure les caractéristiques de l'enseignant influent-elles sur la note des élèves ? Est-ce que le niveau de qualification du maître joue un rôle important dans la réussite scolaire des élèves ?

En Guinée, il existe trois principales catégories de maîtres : les instituteurs, les instituteurs-adjoints et les moniteurs. Ils se distinguent à la fois par la formation générale reçue et par la formation pédagogique. C'est donc le *niveau de qualification lors du recrutement* qui est important. Avec le temps, en effet, soit à la suite de cours de recyclage, soit par ancienneté, les maîtres peuvent être promus d'une catégorie à l'autre de sorte qu'à l'heure actuelle, il n'y a presque plus de moniteurs. Selon l'enquête que nous avons effectuée auprès des maîtres guinéens, la

structure par qualification lors du recrutement est assez différente de la structure actuelle.

Tableau 8.11 Structure de la qualification du corps enseignant lors du recrutement et à l'heure actuelle

Qualifications	Structure de qualification lors du recrutement	Structure de qualification actuelle
	N=220	N=220
Moniteur	8,0	0,5
Instituteur adjoint	47,0	27,0
Instituteur	45,0	72,5

Le pourcentage d'instituteurs qui n'était que de 45 % lors du recrutement est passé au fil des ans à 72,5 %. Bien entendu, et c'est sans doute ce à quoi on doit s'attendre, la variable qui est la plus fortement reliée aux résultats scolaires est la qualification lors du recrutement et non la qualification actuelle. La promotion à l'ancienneté ou à la suite d'un court recyclage n'améliore pas la performance des maîtres. Par contre, ceux qui étaient déjà instituteurs lors du recrutement donnent des résultats meilleurs que les autres.

Tableau 8.12 Note moyenne des élèves de 6ème année selon la qualification du maître lors du recrutement

Qualifications	Français		Calcul	
	Note	Nbre de cas	Note	Nbre de cas
Moniteur	60,5	86	54,0	97
Instituteur adjoint	58,8	386	51,7	407
Instituteur	68,8	317	58,9	332
Ensemble de l'échantillon	63,1	816	55,0	862

4. Résultats de la régression multiple

Pour avoir une idée plus précise de l'influence relative des différents facteurs que nous avons précédemment mis en évidence, nous avons effectué une analyse de régression multiple en introduisant successivement les caractéristiques de l'élève, son environnement familial, les caractéristiques de son maître. La zone a été introduite en dernier lieu pour voir dans quelle mesure elle influe sur la variance des notes. Les résultats de la régression multiple, utilisant comme variable dépendante la note au test de juin en français des élèves de sixième année, peuvent se schématiser de la façon suivante.

Tableau 8.13 Influence relative des différentes variables dans la régression sur la note de français des élèves de 6ème année

Variables	B	β	R ²	Sign. de T
<i>Caractéristiques de l'élève</i>				
Sexe masculin	11,82	0,226	0,029	<0,0001
Occasion de lire le français	20,59	0,203	0,084	<0,0001
Deux redoublements ou plus	-8,74	-0,105	0,088	0,0006
<i>Environnement familial</i>				
Père lit le français	5,85	0,131	0,135	0,0001
Mère lit le français	4,80	0,082	0,146	0,0176
<i>Enseignant</i>				
Recruté comme instituteur	5,05	0,117	0,177	0,0065
40 ans ou moins	-10,48	-0,209	0,193	<0,0001
Intégré à la communauté	4,12	0,087	0,204	0,0146
Rechoisirait la carrière enseignante	-8,61	-0,202	0,223	<0,0001
Formé à l'ENI	6,43	0,150	0,237	0,0019
<i>Zone</i>				
Rurale marginale	-14,98	-0,271	0,308	0,0127
Rurale forestière	5,38	0,089	0,313	<0,0001

Ces résultats confirment ce que nous avons vu plus haut. Parmi les caractéristiques personnelles de l'élève, ce sont le sexe, l'occasion de lire le français et le fait d'avoir redoublé plus d'une fois qui sont les facteurs les plus importants. A eux trois, ils « expliquent » 9 % de la variance des notes obtenues par les élèves⁶.

Une fois contrôlées les caractéristiques personnelles des élèves, nous avons introduit les variables liées à l'environnement familial. Dans la régression, il s'avère que le fait que les parents savent lire le français constitue la variable la plus significativement liée aux résultats des élèves. Cela ne doit pas nous étonner, car il s'agit de l'enseignement primaire et les parents qui savent écrire le français peuvent déjà apporter une aide à leurs enfants. Comme nous l'avons déjà indiqué, il existe une forte corrélation entre le fait de savoir lire le français et le niveau de scolarisation.

Près de 15 % de la variance de la note de français est lié soit aux caractéristiques individuelles de l'élève, soit à celle du milieu familial. Cela n'est pas négligeable et on peut dire qu'indépendamment de l'école fréquentée, certains élèves sont avantagés grâce à leurs caractéristiques propres.

Quelle est l'influence des facteurs associés à l'enseignant ? Le premier facteur qui émerge est le niveau de qualification lors du recrutement. Ainsi, « toutes choses étant égales par ailleurs », les instituteurs ont des résultats meilleurs que les instituteurs adjoints ou les moniteurs. Vient ensuite l'âge, qui est d'ailleurs fortement corrélé à l'ancienneté ou à l'expérience. Les maîtres jeunes (40 ans ou moins) ont tendance à obtenir de moins bons résultats.

Les maîtres qui se disent bien intégrés à la communauté semblent aussi obtenir de meilleurs résultats mais la liaison n'est pas très significative (signification de $t = 0,0146$). Assez paradoxalement, ceux qui sont prêts à reprendre la carrière enseignante, si le choix leur était à nouveau donné, ont de moins bons résultats. Ce qui veut dire que les maîtres frustrés par leur sort actuel peuvent néanmoins être plus performants. Enfin, les maîtres provenant de l'Ecole normale des instituteurs (ENI) semblent être meilleurs que ceux formés par l'Ecole normale primaire (ENP).

6. En se basant sur la valeur du coefficient R^2 .

Les zones ont été introduites en dernier lieu dans la régression pour essayer de voir s'il reste une influence spécifique à la zone. Il s'agit là, bien entendu, d'une variable assez ambiguë qui englobe tout un ensemble d'aspects liés aussi bien à la demande qu'à l'offre éducative. Sur les six zones étudiées, deux émergent. La première, avec un coefficient B assez élevé et négatif. Il s'agit de la zone rurale marginale de Labé, très renfermée sur elle-même et qui, comme nous l'avons vu, a des résultats scolaires particulièrement faibles. La deuxième, la zone forestière de Nzérékoré, apparaît au contraire avec un coefficient B positif. Comme nous l'avons vu, cette zone est la seule qui n'était pas islamisée lors de la colonisation. Les missions s'y sont installées très tôt et le développement de la scolarisation y est assez ancien.

Avec l'ensemble des variables introduites dans la régression, le coefficient R^2 atteint 0,313, c'est-à-dire que ces variables ont « expliqué » 31,3 % de la variance des notes de français (14,6 % pour les caractéristiques de l'élève et de son environnement familial, 9,1 % pour les variables liées à l'enseignant et 7,6 % à la zone).

Tableau 8.14 Influence relative des différentes variables dans la régression sur la note totale des élèves de 6ème année

Variabes	B	β	R^2	Sign. de T
<i>Caract. de l'élève</i>				
Sexe	8,34	0,194	0,019	<0,0001
Occasion de lire le français	17,33	0,208	0,073	<0,0001
Deux redoublements ou plus	-5,79	-0,085	0,076	0,0070
<i>Environnement familial</i>				
Père lit le français	4,87	0,133	0,119	0,0002
Mère lit le français	3,29	0,068	0,128	0,0538
<i>Enseignant</i>				
Recruté comme instituteur	5,36	0,150	0,162	0,0007
40 ans ou moins	-9,30	-0,224	0,182	<0,0001
Intégré à la communauté	3,80	0,097	0,190	0,0046
Rechoisirait la carrière enseignante	-4,71	-0,134	0,198	<0,0001
Formé à l'ENI	4,17	0,118	0,209	0,0163
<i>Zone</i>				
Rurale marginale	-12,27	-0,269	0,270	<0,0001

Le même modèle de régression a été appliqué à la note totale du test (français et calcul). Les résultats ne se modifient pas beaucoup comme on peut le voir dans le *Tableau 8.14*.

Notons cependant que la valeur de R^2 est passée de 0,313 à 0,270. Le pourcentage de la variance « expliquée » s'est donc réduit. Cela était prévisible dans la mesure où certaines variables retenues sont beaucoup plus directement liées à l'apprentissage du français qu'à l'apprentissage du calcul. D'une façon générale d'ailleurs, l'environnement familial influe plus sur l'apprentissage de la langue que sur celle des matières spécialisées. La variable « Mère lit le français » devient statiquement non significative. De même, la zone forestière n'est plus retenue dans la régression. Cette zone, en d'autres termes, n'est donc relativement « avantagée » qu'en français, pour des raisons historiques et culturelles.

5. Conclusions sur les acquis des élèves

A travers la variation des notes obtenues aux tests de langue et de calcul, nous avons essayé de voir quels sont les facteurs qui peuvent influencer sur les résultats scolaires et par conséquent sur la qualité de l'enseignement. En analysant les résultats item par item, nous avons d'abord constaté, notamment dans le test de calcul que, dans certaines écoles, c'est l'ensemble de la classe, ou une très grande majorité des élèves, qui n'arrive pas à répondre correctement à certaines questions. Cela peut vouloir dire que les élèves ignorent certaines questions parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion de les apprendre. Le curriculum enseigné peut ainsi varier d'une classe à l'autre et certains maîtres ne couvrent pas l'ensemble du programme.

Nous avons vu ensuite la variation entre les zones et nous avons noté l'avantage relatif des zones urbaines par rapport aux zones rurales. Cette prééminence des villes provient principalement de la familiarité avec le français, qui est la langue officielle et par conséquent la langue de l'administration et des services. A ce titre, la capitale Conakry et la ville de Kankan sont incontestablement avantagées. Pour des raisons historiques et culturelles, la zone rurale forestière de Nzérékoré l'est également.

Nous avons également vu une très grande variation entre les écoles, même au sein d'une seule zone. Dans un certain sens, cette variation peut être un signe encourageant dans la mesure où elle indique qu'une

amélioration des résultats est possible par une action au niveau de l'offre scolaire.

Nous avons enfin analysé les variations entre les élèves en essayant d'identifier les facteurs qui peuvent influencer sur les résultats qu'il s'agisse des caractéristiques personnelles de l'élève, de son environnement familial ou de l'école elle-même.

En Guinée, le genre de l'élève joue un rôle important. Les filles ont des résultats systématiquement moins bons que les garçons. Il semble ainsi que dans certaines situations, les parents attachent moins d'importance à l'éducation des filles. Celles-ci sont plus facilement mobilisées par les travaux domestiques et s'absentent plus fréquemment pour cette raison. De fait, la pression parentale vers la réussite scolaire et leurs aspirations varient selon le sexe de l'enfant.

Les redoublements répétés semblent aussi avoir un effet négatif sur le niveau de la note. En Guinée, cet effet n'est réel, cependant, qu'à partir du deuxième redoublement. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignement se fait en français, une langue très rarement utilisée en famille. Une nouvelle difficulté est ainsi introduite dans l'enseignement et il est possible qu'une année supplémentaire s'avère parfois nécessaire pour consolider les acquis et permettre une scolarité normale.

Le fait que l'enseignement se fait en français entraîne également comme conséquence que la familiarité avec le français constitue un facteur décisif dans la réussite scolaire. L'enfant qui déclare avoir l'occasion de lire régulièrement en français réussit mieux à l'école. Ce résultat est encore accru si la mère ou le père savent écrire le français.

En ce qui concerne les enseignants, la qualification semble jouer un rôle significatif. Les maîtres recrutés comme instituteurs ont de meilleurs résultats que ceux qui ont été recrutés comme instituteurs adjoints ou moniteurs, même si par la suite ils ont été promus instituteurs, soit par ancienneté, soit à la suite d'une période de recyclage.

Assez paradoxalement, les maîtres qui déclarent ne pas choisir à nouveau la même profession si le choix leur était donné, ne réussissent pas moins bien que les autres, plutôt le contraire. La frustration n'est donc pas forcément un signe d'échec et il existe des maîtres résignés, conformistes et médiocres.

Conclusions générales

A travers l'analyse du fonctionnement et des résultats de l'enseignement primaire en Guinée, effectuée dans un cadre comparatif, celui de situations locales contrastées, il s'agissait de répondre à deux interrogations principales. La première portait sur les conditions d'expansion de l'enseignement primaire qui, en 1987-1988, était limité à 28 % de la population des enfants scolarisables. La seconde touchait aux moyens d'améliorer la qualité des connaissances acquises par les élèves. La recherche menée pour tenter de répondre à ces deux questions a permis de cerner les caractéristiques très spécifiques de l'école primaire en Guinée. Elle a permis également, et justement parce que cette école est minoritaire et n'exerce encore qu'une influence réduite, tout en se présentant de manière uniforme sur tout le territoire, d'aborder des milieux sociaux qui sont, eux, très différenciés. La conséquence est que, cette école qui se veut la même partout dans son fonctionnement, n'est nulle part identique, ni dans son interaction avec les parents, que ceux-ci lui envoient ou non leurs enfants, ni dans les résultats de ses élèves. Cette logique institutionnelle se retourne partout contre elle-même, soit par excès, c'est le cas des zones urbaines, soit par défaut, c'est le cas des zones rurales. Il est donc important, pour conclure cette étude, de reprendre le raisonnement dans son ensemble, en situant tout d'abord le contexte scolaire actuel dans les évolutions sociales, politiques et idéologiques que connaît la Guinée depuis plusieurs générations, en analysant ensuite les conséquences du caractère aléatoire de la mise en rapport des différents protagonistes du système scolaire, en soulignant le hiatus entre les zones rurales et les zones urbaines et en examinant enfin les implications en matière de politique éducative.

1. Les grandes étapes de la scolarisation

L'école publique, en Guinée, est un système éducatif importé par la colonisation française. Cela reste sa caractéristique fondamentale et constitue la référence des trois grandes étapes de son évolution.

La première étape est, bien sûr, celle de son introduction et de son imposition, depuis les dernières décennies du XIX^e siècle jusqu'à l'indépendance en 1958. Pendant cette période, l'action de la puissance coloniale en Guinée n'a pas été différente de celle qu'elle a menée dans les autres territoires coloniaux d'Afrique au sud du Sahara. La politique a été celle d'une scolarisation « utile », c'est-à-dire limitée à la constitution, sur l'ensemble du pays, d'une couche sociale intermédiaire pour répondre aux besoins de l'administration, du commerce et de l'industrie. Nantie de fonctions politiques et économiques, cette couche de scolarisés se trouvait de fait investie d'une mission idéologique. En effet, chargée de faire le lien entre une minorité politiquement dominante d'Européens expatriés et une majorité sociale politiquement dominée et constituée de milieux sociaux ruraux les plus divers, elle portait les symboles d'un pouvoir – celui de l'école des blancs – et véhiculait les valeurs associant l'école à la ville, aux religions universalistes et aux emplois salariés. En 1958, au départ des Français, cette scolarisation « utile » regroupait 42.543 élèves dans l'enseignement primaire, 2.547 dans l'enseignement secondaire, et il n'y avait pas d'enseignement supérieur dans le territoire.

La deuxième étape, de 1958 à 1984, est celle de l'antithèse qu'a représentée le régime Sékou Touré. La politique scolaire de ce régime, et à la différence cette fois-ci de ce qui s'est passé dans les autres pays de la région – hormis le Mali –, s'est en effet constituée en rupture avec la précédente. Comme le souligne P. Lewin, le Parti démocratique de Guinée, instrument de base du pouvoir de Sékou Touré, « a réservé un soin particulier à mettre fin au système d'enseignement colonial et à créer un cadre d'éducation de masse lié aux valeurs africaines, à la production et au processus révolutionnaire »¹. Cette politique a été principalement marquée par la suppression des écoles privées en 1961, la primauté de la formation politique et idéologique, l'utilisation déclarée obligatoire en

1. Lewin, P., *La Guinée*, Collection Que sais-je ?, PUF, Paris, 1985, p. 122.

1965 et appliquée à partir de 1972 des huit langues nationales dans l'enseignement primaire et l'alphabétisation des adultes. La coupure radicale d'avec l'ancienne puissance colonisatrice a engendré des difficultés de tous ordres dans la mise en oeuvre de ce plan (manque de maîtres, de locaux, de fournitures scolaires), lequel a d'ailleurs déplacé ses priorités en faveur des enseignements post-primaires à partir des années 1970. A cette coupure, s'est ajouté le repli sur soi pour préserver la pureté idéologique, objectif premier du système de formation. En termes d'effectifs, la croissance de l'enseignement primaire a été foudroyante entre 1958 et 1960 (passage de 42.000 à 97.000 élèves), puis elle a suivi un rythme plus faible pour atteindre 284.000 en 1984.

A partir de 1984, et c'est la troisième étape, les autorités de la 2^{ème} République reconnaissent les insuffisances graves du système scolaire, et particulièrement le très mauvais état de l'enseignement primaire. Elles rétablissent dès cette même année le français comme langue d'enseignement. De plus, dans le but de freiner la dégradation de leur enseignement et de le revitaliser, elles adoptent en 1988 un Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation (PASE). Celui-ci donne la priorité à l'enseignement primaire avec des objectifs d'expansion (taux d'admission de 70 % en première année du primaire – contre 35 % en 87/88 –) et de renforcement de la qualité (avec un effort particulier sur les personnels enseignants, les redoublements, les moyens pédagogiques et les infrastructures scolaires). Les recrutements automatiques dans la fonction publique sont interrompus.

2. Les protagonistes du système scolaire

L'impulsion scolaire initiale, née du colonisateur, et l'évolution malaisée, déroutante et parfois chaotique qui l'a suivie dans la seconde période ont toujours des incidences sur la période actuelle. En effet, ce qui caractérise le contexte scolaire contemporain en Guinée, c'est à la fois un retour aux options fondatrices (tel le choix du français) mais dans un environnement dégradé. C'est un appareil scolaire qui n'a pas encore perdu ses habitudes bureaucratiques mais des enseignants toujours mus par de forts idéaux. C'est une situation maintenant ouverte pour les parents qui veulent remettre à zéro les compteurs de l'histoire à l'heure du début de l'Indépendance, mais l'Etat et les familles se trouvent face à des contraintes matérielles drastiques. C'est enfin une offre scolaire

toujours minimale mais une situation favorable aux interactions positives entre les différents protagonistes au bénéfice des élèves, là où il y a une école, et pas d'autres barrières que financières pour en ouvrir là où il n'y en a pas.

En Guinée, hormis la récente réouverture de quelques rares établissements confessionnels dans la ville de Conakry, l'offre publique occupe la totalité du champ scolaire dit formel. Or, cette offre est irrégulière, structurellement déséquilibrée et restreinte. Nous avons ainsi pu mettre en évidence l'évolution irrégulière des capacités physiques d'accueil des élèves au cours des dix dernières années, ce qui permet de dire que s'il n'y a pas de tendance stable de l'évolution de la scolarisation en Guinée, c'est parce que l'offre scolaire n'est pas stable. Cette instabilité, c'est-à-dire l'absence d'un rythme annuel des recrutements en première année dans un nombre important d'écoles en zones rurales, n'est pas due aux fluctuations de la demande sociale, mais au déséquilibre structurel qu'entretient la pérennisation des écoles à cycle incomplet et du système des maîtres attachés à leur cohorte. Enfin, cette offre est restreinte non seulement parce qu'elle se satisfait dans de nombreux cas – et toujours dans les zones rurales – de l'existence d'écoles à classe unique, mais aussi parce qu'elle réserve aux élèves – et là dans toutes les zones, y compris urbaines – une qualité d'accueil et des conditions d'enseignement très insuffisantes. Dans le cas présent, le problème principal est que l'institution scolaire se déresponsabilise en demandant à la communauté, c'est-à-dire aux parents d'élèves dont les ressources sont aussi insuffisantes et inégales, de compenser ses propres carences. La conséquence de cet état de fait est un aspect physique dégradé de l'école, dégradation qui ne peut que rejaillir sur son image.

Le mauvais état des conditions d'enseignement et leurs défauts structurels, effets de l'interaction négative d'une offre étriquée et d'une demande sociale inégalement limitée dans ses capacités d'expression (les recrutements annuels n'existant pas dans toutes les écoles), ont pour conséquence de mettre encore plus en avant l'importance du rôle des enseignants. En définitive, ils représenteraient le seul élément spécifique du système scolaire, le seul véritable investissement de l'institution auquel serait confié l'essentiel de la charge éducative dans un contexte de dénuement avancé. Ils constituent de fait un groupe social original dont le recrutement se fait de plus en plus dans les milieux qui ont intégré un parcours scolaire, classique ou coranique, et de moins en moins dans les

professions agricoles, celles-ci restant toutefois dominantes. Ils ont pour la plupart un bon niveau de formation générale et ont suivi une formation professionnelle spécialisée. Ce n'est que depuis une dizaine d'années que des femmes commencent à être recrutées. Leurs conditions matérielles de vie ne sont rien moins que précaires, mais les différents aspects de leur moral montrent que ce groupe social n'est pas complètement homogène et que le maintien de son volontarisme repose sur une forte minorité qui possède vocation et amour du métier. Tous néanmoins soulignent leurs grandes difficultés : l'absence de moyens d'appui pédagogique, l'état des locaux scolaires, les maigres revenus et la condition sociale médiocre. Si l'on ajoute à cela l'extrême isolement qui peut être celui de certains maîtres dans les écoles à classe unique des villages reculés, le soutien pédagogique insuffisant de l'encadrement sauf quand il existe un vrai directeur d'école et le malentendu des relations avec les parents, on dispose de l'état des principaux problèmes et donc des améliorations nécessaires.

Etant donné l'histoire politique, économique et scolaire de la Guinée pendant les trois dernières décennies, et le caractère encore très récent d'une relative libération des aspirations (1984), on peut dire que la demande sociale d'éducation scolaire en Guinée ne peut vraiment être identifiée que là où elle a rencontré l'offre publique. Pour le moment, donc, et de fait, on peut dire que cette demande sociale est globalement limitée et qu'elle s'exprime de manière inégale selon les zones. Elle est limitée parce que, d'une part, elle est circonscrite à une fraction minoritaire de la population guinéenne (60 % des parents des élèves de notre échantillon ont fait un parcours scolaire, classique ou coranique), d'autre part, les ressources de cette fraction engagée de la population ne sont pas extensibles. On peut même dire que le seuil maximal de sa contribution est atteint. Elle est par ailleurs inégale parce qu'elle s'exprime de manière très forte dans les zones urbaines où l'école est vraiment banalisée comme institution importée et légitimée comme institution éducative, mais désordonnée dans les zones rurales. Dans tous les cas cependant, les parents ont de l'école une opinion plutôt positive (liée principalement à la réintroduction du français comme langue d'enseignement), ils ont de l'estime pour les enseignants et les intentions de scolarisation des enfants de moins de sept ans sont élevées, même dans les zones rurales. Le plus troublant est le niveau d'aspiration extrêmement élevé pour leurs enfants, ce qui renvoie à une image particulière, un mode

d'appropriation du rôle de l'école par les parents. Plus qu'un lieu d'éducation, l'école est une sorte de machine à sortir de sa condition et de son lieu de vie. L'école est bien un système importé et rapporté, mais il est accepté comme tel et il ne garde ses vertus que s'il conserve tous ses attributs originels et donc ce que ceux-ci véhiculent symboliquement, en particulier la langue d'enseignement. Le français est une langue étrangère à la majorité des familles, mais c'est la langue des villes, de l'Etat, des emplois salariés et d'avant Sékou Touré. Cependant, le problème majeur en Guinée est celui de l'importance des abandons scolaires qui ont lieu dès les premières années de l'enseignement primaire. Ces abandons sont plus fréquents dans les zones rurales et dans les familles où les parents sont les moins scolarisés, et ils s'expliquent principalement par les difficultés scolaires et par les redoublements répétés. Il y a ainsi un lien direct entre l'héritage scolaire et la demande exprimée, d'une part, et, d'autre part, entre l'intensité de cette demande et le soutien volontariste dont bénéficient les enfants pendant leur scolarité. Plus un enfant est soutenu par la volonté de ses parents, même si ceux-ci ne sont pas scolarisés, plus il réussit et moins il abandonne.

Dans leur action pédagogique, les enseignants guinéens se comportent de manière relativement homogène. La majorité des enseignants donne assez régulièrement des devoirs à faire à la maison. Ces devoirs sont le plus souvent corrigés collectivement dans la classe. Cette majorité d'enseignants est également vigilante vis-à-vis des élèves en difficulté, mais pratique de préférence une pédagogie de remédiation forcée et fait travailler collectivement la classe. Elle consacre plus de temps au calcul qu'à la lecture et à l'écriture mais donne sa préférence à l'enseignement de la langue d'enseignement, le français, dont la maîtrise apparaît comme étant chez elle un signe important de distinction. Cette pédagogie est-elle suffisamment diversifiée pour être efficace? Il est vrai que le travail des maîtres reçoit peu d'appui de la part de l'administration scolaire, et l'on peut se demander si celle-ci est vraiment à l'écoute de ses principaux acteurs. Dans ces conditions, les maîtres eux-mêmes peuvent-ils être vraiment à l'écoute de leurs élèves, et, en dernier ressort, s'appuyer convenablement sur les parents pour apporter le soutien requis à leurs enfants quand ceux-ci sont en difficulté?

La maîtrise par les élèves des apprentissages de base pose enfin de nombreuses questions. En effet, le bas niveau général des acquis est préoccupant. Tout d'abord, il est illusoire de dire qu'en Guinée, les élèves

sont alphabétisés après quatre années d'études. Ensuite, à la fin du cycle primaire, les différences entre les zones sont très importantes. Si l'on trouve six élèves sur dix qui atteignent la maîtrise à Conakry, on n'en trouve plus que le quart à Labé. Les variations entre les écoles sont encore plus fortes (le coefficient de corrélation intraclasse est de 0,296 en français et de 0,235 en calcul). Enfin, les différences entre élèves sont très fortes également et les principaux facteurs associés sont le genre de l'élève (les filles réussissent moins bien), l'occasion de lire le français (corrélée avec le niveau scolaire des parents et avec le milieu urbain), le nombre de redoublements (redoubler une fois est avantageux), le niveau de formation initial de l'enseignant et pour terminer la zone, mais dans deux cas seulement, Nzérékoré (influence positive sur les performances en français) et Labé (influence globalement désavantageuse). Ainsi, la notion de soutien, pas seulement de nature intellectuelle ou matérielle mais aussi et surtout psychologique en tant qu'expression d'une volonté (des parents, des enseignants et de l'administration scolaire) d'appui, apparaît comme stratégique pour la réussite dans les apprentissages, de même qu'elle l'est pour la prévention des abandons et aussi pour l'efficacité de l'action des enseignants.

3. Zones urbaines et zones rurales

Ce qui en définitive est le plus frappant dans le fonctionnement de l'école primaire en Guinée, c'est le clivage très fort qui existe entre les zones rurales et les zones urbaines. Dans ces dernières, l'offre publique reste toujours aussi limitée dans ses investissements matériels, c'est-à-dire qu'elle n'a pas changé de nature physique depuis le régime précédent, mais toutes les écoles sont à cycle complet et les recrutements sont donc annuels. Le contraire eut d'ailleurs été inconcevable face à une demande sociale très forte. Cependant, cette dernière n'a pas encore la capacité de libérer complètement ses aspirations. Le nouveau régime est encore trop récent et le niveau de vie encore trop bas pour que de vraies alternatives d'offre scolaire privée aient pu émerger. Si l'on ajoute à cela les conditions de vie urbaines, en particulier dans la grande métropole qu'est Conakry, et les incertitudes des itinéraires de socialisation des jeunes citadins, on comprend l'intensité de la pression qui s'exerce sur les établissements publics, voués qu'ils sont, du fait aussi de leur nombre trop limité, à remplir de multiples fonctions sociales : apprentissage des savoirs

de base, socialisation et même garderie. Les taux de redoublement y sont assez élevés, surtout en début de cycle, mais assortis de faibles taux d'abandons, ce qui dénote bien la volonté des parents de l'insertion scolaire de leurs enfants. A cette convergence de l'offre publique et de la demande sociale, s'ajoute dans les zones urbaines le fait, on l'a vu, que les écoles y sont de vraies écoles, c'est-à-dire tout simplement complètes. Ce qui peut être considéré comme banal dans tout système scolaire est encore loin d'être généralisé en Guinée. Une école complète permet un parcours normal aux élèves et met l'enseignant dans un vrai collectif pédagogique avec un directeur fonctionnel. Les écoles, dans les zones urbaines, ont ainsi la capacité d'être de vraies institutions pédagogiques. Il n'est donc pas étonnant qu'elles puissent être, par le fait même, des lieux où les élèves apprennent.

En matière de conditions matérielles d'enseignement et de qualité d'accueil des élèves, les zones rurales partagent des inconvénients identiques à ceux des zones urbaines, mais elles disposent très rarement des mêmes avantages. L'irrégularité et le déséquilibre de l'offre sont leur lot, sans compter que le contrôle social exercé sur l'école y est beaucoup plus lâche ou, si l'on préfère, le niveau d'exigence des parents y est beaucoup plus hétérogène. Nous avons déjà évoqué les incidences très négatives de cette situation : l'école ne s'institue pas dans la mesure où la puissance publique ne donne pas les signes d'une volonté stable, les enseignants sont voués à eux-mêmes et démunis pédagogiquement et socialement, et les élèves enfin sont dans des conditions délicates d'apprentissage, livrés qu'ils sont au jeu d'interactions flottantes.

Cependant, si l'on peut dire de manière sommaire que les zones rurales se trouvent dans une situation inverse des zones urbaines quant au volume et à la qualité de l'offre pédagogique, ces zones rurales, c'est-à-dire les communautés qui les peuplent, ne se situent pas de manière analogue face à cette offre publique de scolarisation. Ces différences dans le rapport à l'école peuvent trouver leur source dans un passé précolonial lointain, dans les modalités de la mise en relation propre de ces différentes communautés entre elles, dans la manière dont elles ont vécu le contact avec le colonisateur ou, enfin, et plus récemment, dans leur degré de proximité avec le régime d'avant 1984. On peut retenir deux exemples pour le souligner, l'exemple de Nzérékoré rural et celui de Labé rural. Ces deux zones sont comparables quant à leur forte spécificité culturelle. Les communautés de Labé rural, on l'a vu au

Chapitre II, appartient à cette société du Fouta-Djalou qui maintient une référence forte à un âge d'or politique et spirituel révolu, celui de son gouvernement théocratique des débuts du XIX^e siècle, qui a vécu difficilement la présence coloniale et qui a souffert de l'ostracisme de Sékou Touré. Les communautés de Nzérékoré rural, quant à elles, gardent un enracinement culturel très profond mais qui s'est toujours tenu hors-Islam, ont résisté très violemment et longtemps (jusqu'en 1911) à la pénétration coloniale puis ont effectué des choix culturels marqués de syncrétisme (animisme-christianisme). Ces deux types de communauté, comparables quant à leur forte spécificité, sont parfaitement opposées face à l'objet « école occidentale ». Elles diffèrent ainsi très sensiblement quant aux intentions de scolariser les enfants de moins de sept ans, qui sont beaucoup plus fortes à Nzérékoré, elles diffèrent de même quant aux principales raisons d'abandon, qui à Labé, sont beaucoup plus liées à la faiblesse de motivation, elles diffèrent enfin quant au niveau d'aspiration scolaire pour les enfants, beaucoup plus élevé à Nzérékoré. Face à une école « unique », c'est-à-dire des conditions d'enseignement et une pédagogie uniformes, faut-il s'étonner que le niveau des acquisitions en fin de cycle primaire soit significativement plus faible dans la zone de Labé rural ?

4. Implications pour la politique éducative

Face aux exigences de l'amélioration de sa qualité et de l'accroissement de son expansion, l'enseignement primaire guinéen est pris dans une double contrainte. Cette contrainte est d'autant plus forte que l'examen de son fonctionnement et de ses résultats ne pousse pas à l'optimisme. Cependant, les problèmes que l'on peut qualifier de stratégiques sont identifiés, et sont connus maintenant les points sur lesquels doivent se concentrer les efforts de la politique éducative.

La question la plus générale est celle de la redynamisation de l'offre scolaire publique. L'Etat doit donner des signes, montrer qu'il existe et que l'entreprise scolaire est un enjeu national qu'il assume de manière visible. Ceci concerne bien sûr les conditions physiques d'enseignement dont la réhabilitation pour un confort minimal des élèves et des enseignants, mais aussi pour l'image de l'école, s'impose. La puissance publique, pour instituer l'école, doit aussi stabiliser son offre, c'est-à-dire fournir les conditions d'un recrutement annuel en 1ère année dans tous

les lieux où une école a été ouverte. La demande est latente et n'attend que des possibilités d'expression, c'est du rôle de l'Etat que de les offrir. L'instauration d'un rythme annuel de recrutement aura un autre effet très important, celui de s'acheminer partout vers des cycles complets, aboutissement logique de tout système scolaire dont on peut s'étonner qu'il ne soit pas généralisé tant ses vertus – pour un Etat qui veut scolariser – sont évidentes.

Cette redynamisation de l'offre publique est le préalable à toute intervention en profondeur sur le système lui-même. Ce dernier en effet ne doit son maintien à flot qu'aux efforts de deux catégories d'acteurs, les parents d'élèves d'abord, dont on sait que 60 % d'entre eux ont déjà fait un parcours scolaire classique ou coranique, les enseignants ensuite, dont 80 % d'entre eux ne reçoivent jamais de documents pédagogiques. Redynamiser l'offre publique, dans tous les aspects que nous venons d'évoquer, aura un effet positif sur l'action de ces deux catégories, non seulement en les soulageant d'une partie de la charge qui leur est abusivement dévolue et qui atteint la limite du supportable, mais aussi en ouvrant la voie à des processus d'interactions positives au profit de ceux qui doivent redevenir les principaux bénéficiaires de l'entreprise scolaire, les élèves.

Les responsables de la politique éducative ne semblent compter actuellement sur les parents que pour compenser l'insuffisance des investissements matériels publics. Cette attitude, en particulier dans les zones rurales, a un effet pervers, celui de réduire le rôle des parents, y compris dans l'esprit de ces derniers, à celui de prestataires d'argent ou de travail pour l'école. Les parents ont ainsi l'impression, en fournissant ces contributions, d'avoir fait l'essentiel, alors que c'est d'abord leur implication et leur soutien au fonctionnement pédagogique qu'il faudrait rechercher. Ceci est très important pour la prévention des abandons. Soulagés d'une charge excessive, les parents seraient plus disponibles vis-à-vis des enseignants et aussi plus facilement associables à leurs préoccupations. En parallèle, l'administration scolaire doit être beaucoup plus soucieuse de ses enseignants, en particulier en les soutenant dans leur travail pédagogique par l'envoi régulier d'une documentation de base, et en faisant l'hypothèse que progressivement disparaîtront les situations anormales de maîtres isolés. La première mesure pour revaloriser la corporation enseignante, surtout dans les zones rurales où cela est le plus

nécessaire, est qu'il y ait un vrai collectif pédagogique dans toutes les écoles et que ces collectifs soient soutenus par la hiérarchie.

En rendant ainsi aux parents leur vrai rôle dans le fonctionnement scolaire et en mettant en place les conditions d'un véritable travail pédagogique pour les enseignants, la politique éducative favorisera la relation positive entre parents et enseignants, relation nécessaire à la qualité des apprentissages. Il restera au-delà à diversifier la pédagogie, tant il semble évident que celle-ci ne peut être la même dans les quartiers avancés de Conakry et au coeur du Fouta-Djalou, et à suivre les évolutions. Ainsi, face à nos deux interrogations initiales, on peut dire au terme de cette recherche qu'on ne peut répondre à l'une sans répondre à l'autre, c'est-à-dire en redonnant à la politique scolaire son objectif de base, la scolarisation des enfants.

Annexe 1

Pour des raisons d'espace, il n'a pas été possible d'inclure dans cet ouvrage tous les instruments qui ont été utilisés. Seuls les tests de français et de calcul sont reproduits ici. Les autres instruments sont disponibles à l'Institut, sur demande.

RÉPUBLIQUE DE GUINÉE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

EVALUATION A L'ÉCOLE PRIMAIRE
QUATRIÈME ET SIXIÈME ANNÉES

FRANÇAIS
CAHIER 1

Ecole primaire _____

Numéro de l'école

--	--	--	--

Prénom et nom de l'élève _____

Classe de 4^{ème} ou 6^{ème} (barrer la mention inutile)

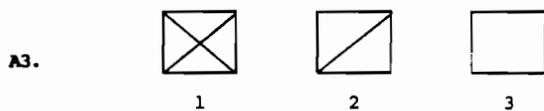
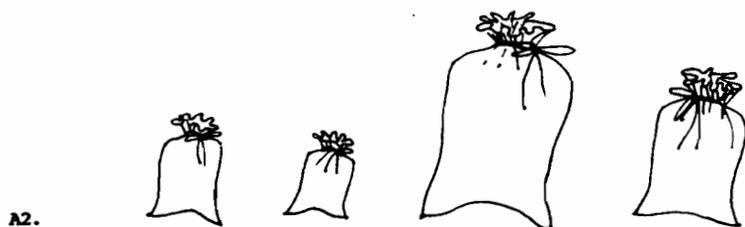
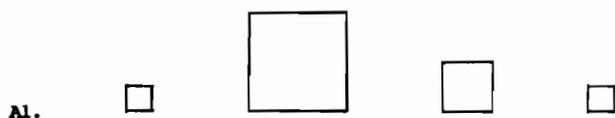
Numéro de l'élève

--	--	--	--

Annexe 1

Cette épreuve a été préparée par le Ministère de l'Éducation Nationale de la République de Guinée en coopération avec l'Institut International de Planification de l'Éducation (UNESCO)

Epreuve orale A



A4. école - famille - alphabétisation - main

LECTURE 8

LA MALADIE DE PATOCHE

1. On l'appelait Patoche. Ce n'était pas son vrai nom. On lui avait donné ce nom-là parce qu'il avait de grosses mains, épaisses et molles comme des patoches de jeune chien.

2. Et ces mains-là étaient paresseuses : elles ne voulaient rien faire.

3. Quand la mère de Patoche disait à Patoche :

- Viens m'aider à casser du bois.

- Je ne peux pas, répondait Patoche : j'ai mal aux mains!

Quand le père de Patoche disait à Patoche :

- Viens m'aider à piocher le champ.

- Je ne peux pas, répondait Patoche : j'ai mal aux mains!

Mais quand le frère de Patoche disait à Patoche :

- Viens jouer avec moi dans la brousse.

- J'arrive, répondait Patoche. Et il n'avait plus mal aux mains.

Lecture B

Complétez les phrases comme il est dit dans le texte.

- B1. Patoche avait de grosses
- B2. Ces mains ne voulaient :
elles étaient
- B3. Quand on lui demandait de travailler, Patoche répondait toujours :
"....."
- B4. Mais quand son frère l'invitait à jouer, Patoche n'avait plus
.....

Ecriture C

Remettez les phrases suivantes dans l'ordre qui convient.

C1. petit ure habite le Moussa case

.....

C2. champ le courageux d'arachides bine son
cultivateur

.....

C3. l'école car malade ne Ali il est
pas va à

.....

C4. que voit est laalebasse Amadou bien décorée

.....

C5. à l'école pas vous allés n'êtes pourquoi ?

.....

RÉPUBLIQUE DE GUINÉE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

EVALUATION A L'ÉCOLE PRIMAIRE
QUATRIÈME ET SIXIÈME ANNÉES

FRANÇAIS
CAHIER 2

Ecole primaire _____

Numéro de l'école

--	--	--

Prénom et nom de l'élève _____

Classe de 4ème ou 6ème (barrer la mention inutile)

Numéro de l'élève

--	--	--

Novembre 1989

Annexe 1

Cette épreuve a été préparée par le Ministère de l'Education Nationale de la République de Guinée en coopération avec l'Institut International de Planification de l'Education (UNESCO)

Lecture D

Parmi les deux mots proposés, choisissez celui qui convient pour compléter correctement la phrase.

Le ciel était tout Le vent agissait	soir - noir
les feuilles des arbres et les d'herbes.	brins - bruns (D1)
Manadou, qui était en, courut vers sa	brosse - brousse (D2)
.....	maison - saison (D3)
Soudain une pluie se mit à tomber	brosse - grosse (D4)
et mouilla sa	tête - fête (D5)
Arrivé chez lui, il se sécha près du	peu - feu (D6)
pour ne pas être	salade - malade (D7)
Comme il avait, il demanda à sa mère	faim - fin (D8)
de lui donner des frais.	bruits - fruits (D9)

Lecture E

SOUVENIRS D'ENFANT

J'étais enfant et je jouais près de la case de mon père. Je devais être très jeune encore, cinq ans, six ans peut-être... Ma mère était dans l'atelier, près de mon père et j'entendais leurs voix rassurantes, mêlées à celles des clients de la forge et au bruit de l'enclume.

Brusquement, je vis un serpent qui rampait autour de la case. Je ramassai un roseau qui traînait dans la cour et l'enfonçai dans la gueule de la bête. Le serpent ne se dérobait pas. Il l'avalait lentement et comme une proie, avec la même volupté. Il vint un moment où la gueule du serpent se trouva terriblement proche de mes doigts.

Je riais, je n'avais pas peur du tout et le serpent m'aurait enfoncé ses crochets dans les doigts, si, à l'instant, Damary, l'un des apprentis, n'était pas sorti de l'atelier. L'apprenti fit un signe et aussitôt je fus soulevé de terre. J'étais dans les bras d'un ami de mon père.

(D'après CAMARA Laye)

Lecture E

Indiquez si, d'après le texte, les phrases suivantes sont vraies (V) ou fausses (F).

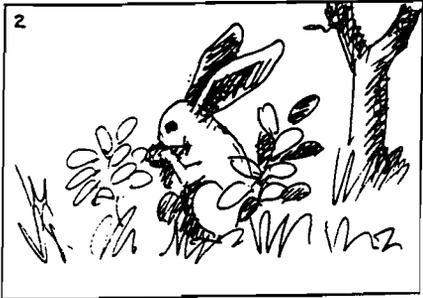
E1.	Le père de l'enfant était forgeron	
E2.	L'enfant entendait la voix de son père et de sa mère	
E3.	Il vit un serpent qui avalait une souris	
E4.	L'enfant a été mordu par le serpent	
E5.	L'enfant courut se jeter dans les bras d'un ami de son père	

Ecriture F

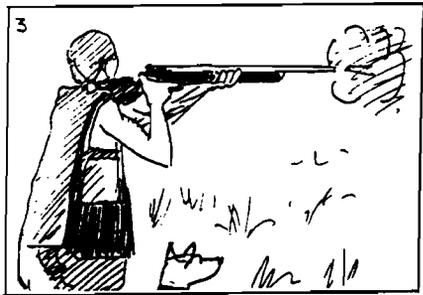
Pour chaque dessin, faites une phrase qui raconte ce qui se passe.



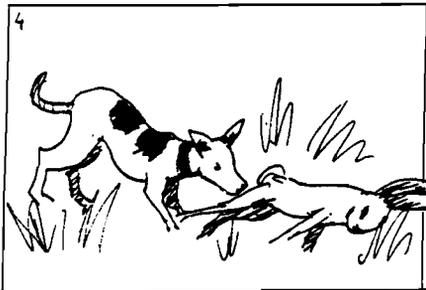
1.
.....



2.
.....



3.
.....



4.
.....

RÉPUBLIQUE DE GUINÉE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

EVALUATION A L'ÉCOLE PRIMAIRE
QUATRIÈME ET SIXIÈME ANNÉES

FRANÇAIS
CAHIER 3

Ecole primaire _____

Numéro de l'école

Prénom et nom de l'élève _____

Classe de 4ème ou 6ème (barrer la mention inutile)

Numéro de l'élève

Novembre 1989

Lecture G

L'ALIMENTATION DU PETIT ENFANT

Le lait de la mère est le meilleur de tous les laits pour le bébé. Il le nourrit, il le protège contre les maladies. Il faut qu'un enfant tète jusqu'à ce qu'il soit assez grand pour être bien habitué au plat familial.

A partir de 4 mois, le bébé a besoin d'avoir, en plus, d'autres aliments, donnés à la cuillère.

D'abord une bouillie préparée avec une farine et un aliment riche en protéines à laquelle on ajoute un peu d'huile ou de sucre.

A partir de 6 mois, il faut l'habituer petit à petit aux autres aliments en les mélangeant avec la bouillie, pour obtenir des repas plus complets.

Un petit enfant doit avoir au moins 4 repas par jours. Un petit enfant a un petit estomac. Il ne peut manger en 2 repas tout ce dont il a besoin pour grandir et grossir normalement. Il faut lui donner à manger 4 fois par jour. S'il vient d'être malade (surtout après une rougeole), il a besoin d'encore plus de nourriture : il faut, alors, le nourrir 6 fois par jour jusqu'à ce qu'il ait bien grossi.

Lecture G

Lisez attentivement le texte et répondez aux questions suivantes, en vous aidant du texte.

G1. A qui ce texte est-il utile ?

.....
.....

G2. Quel est le meilleur aliment pour un bébé ?

.....
.....

G3. Que doit-on donner à manger à un bébé à partir de 4 mois ?

.....
.....

G4. Pourquoi un petit enfant doit-il prendre au moins 4 repas par jour ?

.....
.....

G5. Comment fait-on pour habituer l'enfant au plat familial ?

.....
.....

LECTURE H

Le vent

Agitons notre boubou, notre livre de géographie : la feuille de papier posée sur la table s'envole ; nous avons fait du vent. Le vent, c'est de l'air qui se déplace. Le vent fait flotter le drapeau de l'école. Il fait bouger les feuilles et les branches des arbres. Quand il souffle fort il peut même incliner les plus grosses branches.

Parfois le vent est très fort. Il souffle en tempête. Il soulève le sable, déracine les arbres et renverse les cases.

En saison sèche, l'harmattan est chaud et sec. Il brûle tout sur son passage. Il fait gercer nos lèvres et ternir notre peau.

En hivernage, le vent souffle de la mer. Il pousse de gros nuages et nous apporte de la pluie.

Sur la grande mer, sur le fleuve, sur la lagune, le pêcheur connaît bien le vent. C'est le vent qui souffle dans sa voile et qui fait avancer sa pirogue. Il est bien utile lorsqu'il est modéré. Mais, quand il souffle en tempête, il fait chavirer les petits bateaux.

Lorsqu'il fait grand vent, le linge de la ménagère sèche plus vite.

Dans certains villages d'Afrique, on a construit des éoliennes actionnées par le vent. On les appelle des éoliennes. Elles tournent sous l'action du vent, font monter l'eau des puits et produisent du courant électrique.

Lecture H

Lisez attentivement le texte et répondez aux questions suivantes, en vous aidant du texte.

H1. Dans quelle sorte de livre a-t-on pris ce texte ?

.....
.....

H2. Qu'est-ce que le vent ?

.....
.....

H3. Qu'est-ce que l'harmattan ?

.....
.....

H4. Ce texte parle de différentes sortes de vents. Lesquelles ?

.....
.....

H5. Quels dégâts provoque la tempête ?

.....
.....

H6. Pourquoi l'harmattan fait-il fendre nos lèvres ?

.....
.....

H7. Ce texte indique aussi quatre utilités du vent. Citez-les.

.....

Écriture 1

Tu viens de recevoir une lettre d'un élève du Mali. Il te demande de lui parler de ton école. Tu lui réponds en indiquant le nom de ton école, l'endroit où elle se trouve, le nombre de classes, l'effectif de ta classe, le nom de ton maître. Indique aussi les jeux que vous pratiquez.

Tu dois écrire ta réponse sous forme de lettre.

Cette épreuve a été préparée par le Ministère de l'Éducation Nationale de la République de Guinée en coopération avec l'Institut International de Planification de l'Éducation (UNESCO)

RÉPUBLIQUE DE GUINÉE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

EVALUATION A L'ÉCOLE PRIMAIRE
QUATRIÈME ET SIXIÈME ANNÉES

CALCUL
CAHIER 1

École primaire _____

Numéro de l'école

Prénom et nom de l'élève _____

Classe de 4^{ème} ou 6^{ème} (barrer la mention inutile)

Numéro de l'élève

Novembre 1989

Cette épreuve a été préparée par le Ministère de l'Éducation Nationale de la République de Guinée en coopération avec l'Institut International de Planification de l'Éducation (UNESCO)

A1. Calcul mental

1°)

2°)

3°)

4°)

5°)

Annexe 1

A2. La mère de Fodé va au marché.

Elle vend 12 ananas à 125 F chacun, 9 mangues à 25 F chacune
et 3 douzaines d'oeufs à 1200 F la douzaine.

Avec l'argent qu'elle a gagné, elle achète des chaussures pour son fils
à 1500 F, un savon à 250 F et du sucre à 500 F.

De retour à la maison elle demande à son fils de faire les comptes.

Complétez sur les pointillés les opérations de Fodé avec les nombres
ou les mots qui manquent.

prix des mangues : x = 225 F

prix des ananas : x 125 = 1500 F

prix des : 3 x 1200 = 3600 F

Dépense totale : + + = 2250 F

A3. Deux bateaux de pêche ont débarqué du poisson.

L'un a débarqué 3250 kg et l'autre 250 kg de moins que le premier.

Quel est le poids total du poisson débarqué ?

Solutions

Résultats

Opérations

Annexe 1

M. Effectuez les opérations suivantes.

$$\begin{array}{r} \text{a) } 85 \\ + 13 \\ \hline = \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{b) } 29 \\ + 61 \\ \hline = \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{c) } 56 \\ - 23 \\ \hline = \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{d) } 749 \\ - 217 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{e) } 312 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{f) } 492 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{g) } 4018 \\ \times 312 \\ \hline \end{array}$$

h)
$$\begin{array}{r} 72 \quad | \quad 4 \\ \hline \end{array}$$

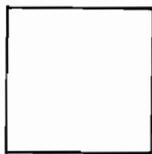
i)
$$\begin{array}{r} 186 \quad | \quad 7 \\ \hline \end{array}$$

j) Effectuez la division suivante
au centième près, c'est-à-dire
deux chiffres après la virgule

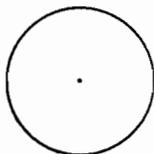
$$\begin{array}{r} 346 \quad | \quad 2,9 \\ \hline \end{array}$$

Annexe 1

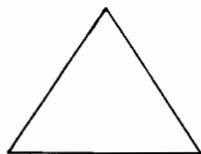
A5. Ecrivez sur les pointillés le nom des figures suivantes :



a)



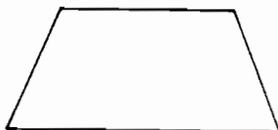
b)



c)



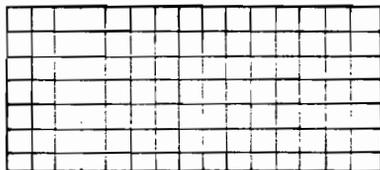
d)



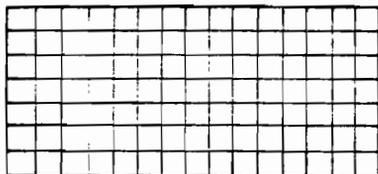
e)

A6. Tracez dans les cases :

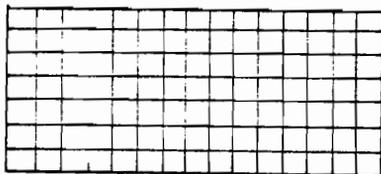
a) Deux droites parrallèles



b) Deux droites perpendiculaires



c) Un polygone de cinq côtés



RÉPUBLIQUE DE GUINÉE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

EVALUATION A L'ÉCOLE PRIMAIRE
QUATRIÈME ET SIXIÈME ANNÉES

CALCUL
CAHIER 2

Ecole primaire _____

Numéro de l'école

Prénom et nom de l'élève _____

Classe de 4^{ème} ou 6^{ème} (barrer la mention inutile)

Numéro de l'élève

Novembre 1989

Annexe 1

Cette épreuve a été préparée par le Ministère de l'Éducation Nationale de la République de Guinée en coopération avec l'Institut International de Planification de l'Éducation (UNESCO)

B1. Pour clôturer son champ rectangulaire de 300 m^2 comportant une allée de 1 m de large, le père de Mamadou doit acheter un rouleau de fil de fer barbelé à 2800 F et 14 poteaux à 150 F pièce.

Il a en tout 12000 F.

A-t-il suffisamment d'argent pour faire cette clôture ?

Sans poser les opérations, soulignez les nombres qui ne sont pas utiles pour répondre à cette question.

Annexe 1

B2. Le directeur d'une école reçoit 270 tables-bancs de la préfecture
et 324 tables-bancs des parents d'élèves.

Il doit installer trois élèves par table-banc.

Combien peut-il recevoir d'élèves ?

Solutions

Résultats

Opérations

B3. Posez et effectuez les opérations.

Opérations

a) $5\,392 + 629 + 53 = \dots\dots\dots$

b) $56,09 + 22,4 + 233,25 = \dots\dots\dots$

c) $1\,627 - 870 = \dots\dots\dots$

Annexe 1

B4 Effectuez les opérations suivantes au centième près (c'est-à-dire deux chiffres après la virgule).

$$\begin{array}{r} \text{a) } 40,75 \\ \times 6,20 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r|l} \text{b) } 266 & 38 \\ \hline & \end{array}$$

$$\begin{array}{r|l} \text{c) } 675,7 & 48 \\ \hline & \end{array}$$

B5 Dans les opérations suivantes, remplacez les points par les chiffres manquants.

$$\begin{array}{r} \text{a) } 647 \\ + \quad . . . \\ \hline = 1506 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{b) } \\ - \quad 768 \\ \hline = 3290 \end{array}$$

36. Effectuez les opérations suivantes

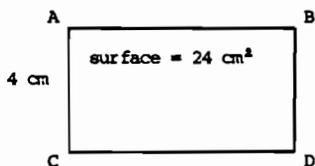
$$\text{a) } \frac{2}{3} - \frac{1}{4} =$$

$$\text{b) } \frac{1}{5} \times \frac{6}{9} =$$

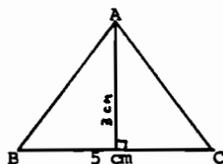
$$\text{c) } \frac{2}{3} + \frac{5}{6} =$$

Annexe 1

- B7. a) Calculez la **longueur** et le **périmètre** de ce rectangle.
(Ecrivez toutes les opérations)

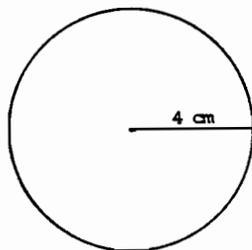


- b) Calculez la **surface** de ce triangle :



base : 5 cm
hauteur : 3 cm

- c) Calculez la **circonférence** et la **surface** du cercle :



Références

- Boulet, J. ; Talineau, J.C. (1988) « Eléments de l'occupation du milieu rural et système de production agricole au Fouta-Djalou (République de Guinée) : tentative de diagnostic d'évolution ». Dans *Cahier des sciences humaines*, Vol. 24, No. 1, pp. 99-117, Paris.
- Bray, M. (1987) *Are small schools the answer? Cost-effective strategies for rural school provision*, Commonwealth Secretariat, London.
- Bude, U. (1991) *Improving primary school teaching*, Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung, Bonn.
- Devey, M. (1990) Conakry (dossier). Dans *Marchés tropicaux et méditerranéens*, No. 2314, Paris.
- Lewin, P. (1985) *La Guinée*, Collection Que sais-je ? PUF, Paris.
- Lewin, H.M. ; Lockheed, M.E. (1991) *Effective schools in developing countries*, The World Bank, Washington.
- République de Guinée, (1983) Ministère du Plan et de la Coopération internationale, *Recensement général de la population et de l'habitat*, février, Vol. 1, DNSI, Conakry.
- République de Guinée, (1988) Ministère de l'Education nationale, *Déclaration de politique éducative*, Direction de la Statistique et de la Planification, Conakry.
- République de Guinée, (1989) Ministère de l'Education nationale, *Programme de l'enseignement élémentaire, 5ème et 6ème années*, Conakry.

Références

- République de Guinée, (1989 et 1990) Ministère de l'Education nationale, *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 1987/1988 et 1988/89*, Direction de la Statistique et de la Planification, Conakry.
- Rivière, C. (1971) *Mutations sociales en Guinée*, Paris, Editions Marcel Rivière.
- Schwarz, J. (1989) « L'ajustement au quotidien ». Dans *Politique africaine*, No. 36, Ed. Karthala, Paris.
- Thomas, C. ; Shaw, C. (1992) *Issues in the development of multigrade schools*, World Bank, Technical Paper, No. 172, Washington.
- UNESCO, (1985) *République de Guinée. Perspectives et contraintes du développement de l'éducation*, Paris.
- UNESCO, (1991) Sixième Conférence des Ministres de l'Education et des ministres chargés de la planification économique des Etats membres d'Afrique, organisée par l'UNESCO avec la coopération de la CEA et de l'OUA, Dakar, 8-11 juillet 1991, Document d'analyse statistique.
- Anonyme, (1989) La Guinée (dossier). Dans *Marchés tropicaux et méditerranéens*, Paris.

Publications et documents de l'IPE

Plus de 650 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Ils figurent dans un catalogue détaillé qui comprend rapports de recherches, études de cas, documents de séminaires, matériels didactiques, cahiers de l'IPE et ouvrages de référence traitant des sujets suivants :

L'économie de l'éducation, coûts et financement.

Main-d'oeuvre et emploi.

Etudes démographiques.

La carte scolaire, planification sous-nationale.

Administration et gestion.

Elaboration et évaluation des programmes scolaires.

Technologies éducatives.

Enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Formation professionnelle et enseignement technique.

Enseignement non formel et extrascolaire : enseignement des adultes et enseignement rural.

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à l'Unité des publications de l'IPE.

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IPE) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des Etats membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des Etats membres suivants : Belgique, Canada, Danemark, Finlande, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède, Suisse et Venezuela.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les Etats membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IPE, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

Victor L. Urquidi (Mexique), Professeur-Chercheur Emérite, El Colegio de México, Mexico.

Membres désignés :

Arturo Núñez del Prado, Directeur, Institut latino-américain et des Caraïbes de planification économique et sociale, Santiago.

Cristián Ossa, Directeur, Division de l'Analyse générale et des politiques, Département des Affaires économiques et sociales internationales, Nations Unies.

Visvanathan Rajagopalan, Vice-Président, Conseiller auprès du Président, Banque mondiale.

Allan F. Salt, Directeur, Département de la formation, Bureau international du travail.

Membres élus :

Isao Amagi (Japon), Conseiller auprès du Ministre de l'éducation, des sciences et de la culture, Tokyo.

Henri Bartoli (France), Professeur, Séminaire d'Economie du travail, Centre Pierre Mendès-France, Paris.

Mohamed Dowidar (Egypte), Professeur et Président du Département d'économie, Faculté de droit, Université d'Alexandrie, Alexandrie.

Kabiru Kinyanjui (Kenya), Directeur des programmes, Division des Sciences sociales, Centre de recherche pour le développement international, Nairobi.

Tamas Kozma (Hongrie), Directeur général, Institut hongrois pour la recherche en éducation, Budapest.

Yolanda M. Rojas (Costa Rica), Vice-Recteur d'Académie, Université de Costa Rica, San José.

Lennart Wohlgemuth (Suède), Directeur, Institut scandinave des études africaines, Uppsala.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut s'adresser à :

Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,
7 - 9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France.

L'ouvrage

L'amélioration de la qualité de l'école primaire est devenue la préoccupation primordiale de tous les pays d'Afrique. La capacité de cette école d'attirer et de retenir les enfants des zones défavorisées est insuffisante comme en témoignent les taux de fréquentation et de rétention scolaires très faibles. Le problème n'est donc plus simplement de mettre en place des écoles mais de développer une offre qui corresponde aux besoins et aux conditions de vie des groupes défavorisés, tout en stimulant la demande éducative de ces mêmes groupes.

L'étude présentée dans cet ouvrage a été réalisée en étroite collaboration avec le Ministère guinéen de l'Éducation. À travers une analyse approfondie du fonctionnement de l'école primaire dans six localités aux caractéristiques de développement contrastées, allant de la capitale à la zone rurale marginale, elle s'efforce d'identifier les facteurs sur lesquels il serait possible d'agir afin d'améliorer la qualité de l'éducation de base.

Les auteurs

Jean Yves Martin est directeur de recherche à l'Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération (ORSTOM). Ses recherches et publications ont porté sur l'anthropologie sociale, sur les politiques éducatives et plus récemment sur la crise de l'école publique en Afrique subsaharienne.

Ta Ngoc Châu est membre de l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP). Ses recherches et publications ont porté sur les coûts et le financement de l'éducation, sur les disparités régionales dans le domaine de l'éducation, sur les relations éducation/emploi, et plus récemment sur la qualité de l'éducation de base.

