

Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables

Laurence PROTEAU*

La Côte d'Ivoire a fortement investi dans son système éducatif. Les dépenses d'éducation ont représenté une part importante du budget de fonctionnement de l'État et les plans successifs ont intégré les réformes et les politiques scolaires comme des priorités, les liant aux nécessités du développement économique¹. L'école a généré des stratégies d'ascension socio-économique et si l'investissement des Ivoiriens dans la formation scolaire a pu être partiellement rentabilisé, c'est que l'espoir de promotion était soutenu par la forte croissance économique des années soixante-dix qui a permis d'offrir « une place » aux jeunes diplômés. Cette période a entretenu l'idéologie de l'école pour tous, moyen plutôt que fin, critère de distinction sociale et de bien-être matériel.

L'école, dans ce contexte, représentait un investissement du collectif familial pour préparer l'insertion de ses jeunes dans la société « moderne », symbolisée par l'accès à un emploi salarié. Elle fut investie comme une chance de partage des richesses nationales, un marché social de redistribution. Les Ivoiriens y ont cru, y ont adhéré (reconnaissance sociale de la légitimité de la consécration scolaire et des privilèges qu'elle confère), ont accepté de construire des écoles, d'engager des sommes considérables pour scolariser leurs enfants, mais sans jamais perdre de vue les finalités de ces investissements. Parallèlement à cette idéologie de l'école productrice d'un statut socialement et économi-

* Doctorante en sociologie à l'EHESS. 63, rue de Malakoff, 93320 Châtillon.

¹ Les dépenses d'éducation représentaient 46,5% du budget de fonctionnement de l'État en 1991. Depuis 1990, le budget de l'Éducation nationale, en milliards de francs CFA, diminue (et plus sensiblement pour les dotations budgétaires allouées au secondaire général). Il passe de 76,3 milliards en 1988 à 62,9 en 1992. Les informations statistiques citées dans ce texte proviennent des « annuaires » de statistiques scolaires réalisés par la Direction de la planification et de la statistique de Côte d'Ivoire.

quement valorisé, le système scolaire devenait de plus en plus sélectif (concours d'entrée en sixième², BEPC, baccalauréat probatoire³, quota et orientation pour l'accès des bacheliers à l'enseignement supérieur⁴, etc.), et de moins en moins capable de faire face à la forte demande de scolarisation.

Actuellement, l'hyper-sélectivité⁵, la constante dévaluation des diplômes, le chômage des diplômés et la paupérisation du système d'enseignement compromettent gravement les stratégies d'ascension sociale des familles et menacent le consensus national autour du système éducatif. En réaction aux évolutions de la valeur des titres scolaires, l'engagement des familles dans la scolarisation de leurs enfants s'est-il modifié et quelles orientations prend-il ?

Nous avons choisi de présenter les « bricolages » ou les « arrangements » utilisés pour garantir coûte que coûte le maintien des enfants dans le système éducatif en reconstituant des itinéraires scolaires possibles et probables en fonction des atouts sociaux des utilisateurs et en esquissant une construction synthétique du champ scolaire abidjanais. Cet exercice de synthèse réduit à coup sûr la complexité du champ scolaire, mais permet une compréhension plus large des relations entre origine sociale et parcours scolaire.

À partir de quarante entretiens effectués auprès d'élèves, nous avons constaté la grande instabilité des parcours scolaires. Il reste que l'observation de ces parcours permet de mettre en évidence quatre types principaux d'itinéraires. Bien que notre enquête ne permette pas de déduire la représentativité de ces types relativement les uns aux autres, on peut néanmoins les considérer comme des indicateurs de la complexité de l'histoire scolaire des élèves et de l'acharnement que les familles mettent à la prolonger. La complexité des itinéraires durant le

² Le taux de succès à l'examen d'entrée en sixième est un indicateur de la forte déperdition qui s'effectue dès le primaire : pour les années 1980, 1985, 1990 les taux de succès à l'entrée en sixième étaient respectivement de 29 %, 22 % et 22 %. Outre la baisse du taux de réussite, il faut tenir compte des nombreux abandons avant le CM2 (environ 22 %) et de la sélection qui s'établit entre les élèves potentiellement autorisés à poursuivre dans le secondaire, du fait de l'insuffisance de l'offre : seulement 38 % des élèves admis obtiennent une place dans le public, ce qui laisse 62 % d'admis en dehors du système scolaire public. Outre la sélection, d'autres facteurs peuvent intervenir parfois de façon négative, dès la sixième, sur le cursus des élèves, ainsi que le montre ZANOU (1993).

³ Examen de fin de première, aussi complet que le baccalauréat, dont l'obtention est nécessaire pour poursuivre la scolarité. Il a été supprimé en 1990 à la suite des grèves des étudiants et des lycéens.

⁴ À titre d'exemple, en 1984, seulement 67 % des bacheliers ont été orientés.

⁵ Baisse du taux de scolarisation de 75 % en 1985 à 67 % en 1992, exclusion de nombreux jeunes et déperdition très importante en cours de scolarisation, profondes inégalités régionales.

cycle secondaire, l'acharnement des familles et les stratégies composant entre légalité et illégalité des inscriptions scolaires ne sont pas des phénomènes nouveaux ; ainsi les enquêtes de LE PAPE et VIDAL (1987), menées à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt, en exposant des parcours scolaires (dont certains remontent au début des années soixante-dix) relativement semblables à ceux que nous avons reconstitués, et en identifiant le jeu des pratiques du « couloir » en tant qu'instrument extra-scolaire de sélection, nous permettent de replacer nos propres recherches dans l'histoire du champ scolaire.

LE RECOURS EXCLUSIF À L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Dans cette catégorie d'élèves qui, depuis leur inscription au CPI (cours primaire première année), ont fréquenté l'enseignement public, deux groupes se distinguent. D'une part, ceux qui effectuent une scolarité sans recours aux pratiques « illégales » et, d'autre part, ceux qui utilisent ces pratiques pour se garantir de l'exclusion ou pour éviter les « goulots d'étranglement ».

Itinéraires scolaires sans recours aux pratiques parallèles

Certains élèves suivent un cursus scolaire sans avoir recours au recrutement parallèle⁶, sans avoir à mobiliser un réseau de relations et sans transfert dans le secteur privé et cela malgré plusieurs redoublements. Ces parcours sont-ils l'expression de choix éducatifs, de stratégies scolaires ou bien résultent-ils de l'impossibilité à mobiliser un capital économique et social suffisant pour éviter les redoublements ? Il semble difficile de répondre à cette question, d'autant que la nécessité peut souvent être présentée, *a posteriori*, comme un choix. On peut seulement dire que l'échec n'entraîne pas automatiquement un recours au secteur privé ou au recrutement parallèle, et que la solution de remplacement envisagée par les familles qui n'ont qu'un faible crédit financier et social, à l'arrêt de la scolarité, est le redoublement dans le même

⁶ Les recrutements sont dits « parallèles » parce qu'en bénéficient, d'une part, les élèves qui ont réussi l'examen de fin de CM2 mais qui n'ont pas été intégrés en sixième faute de place, d'autre part, les élèves qui n'ont pas réussi l'examen. Ils n'interviennent pas uniquement comme technique pour contourner les échecs aux examens, mais également pour maintenir l'élève dans le cursus scolaire et pour assurer sa scolarité au moindre coût. Ces recrutements sont rendus possibles par la complaisance d'un chef d'établissement, d'un professeur ou d'un responsable politique, moyennant compensation financière ou alors par la mobilisation des relations de parenté (dans ce cas l'argent n'est pas nécessaire). TERRAY (1986) fait déjà allusion aux inscriptions scolaires de complaisance obtenues grâce à l'influence des grands notables, à la fin des années soixante.

ordre d'enseignement public. Les parcours scolaires sont déterminés par les différentes formes de capitaux que les agents peuvent mobiliser à un moment donné de leur histoire sociale. Il est cependant probable que les parcours tous publics que nous avons reconstitués n'excluent pas, en cas d'élimination, un recours aux pratiques « illégales » de maintien dans le public pour repousser le plus loin possible le spectre de la déscolarisation.

L'enfant scolarisé représente encore un investissement à long terme, une promesse de retour des capitaux sacrifiés, en un mot une capitalisation. Les élèves acceptent d'autant plus facilement cette charge qu'elle correspond à une plus-value de prestige et qu'ils évaluent directement leur réussite en rapport avec la position sociale et scolaire du chef de famille : « Réussir, c'est pouvoir se prendre en charge et avoir une connaissance supérieure à celle de ses parents ». Cet espoir d'ascension sociale s'exprime dans des aspirations à un meilleur niveau de vie, à un habitat en zone résidentielle et à une scolarisation « idéale » pour les enfants. Les élèves opposent à ce projet leur propre enfance dans les quartiers populaires très denses, marquée par les difficultés d'études liées à l'habitat en cours communes et relient leur réussite, dans ce contexte défavorable, au soutien familial et à leur propre mérite.

Ces parcours scolaires sans « recours » témoignent aussi d'une histoire familiale et des espoirs différentiels placés dans la scolarisation des enfants d'une même fratrie. L'investissement familial dans la scolarisation est souvent plus faible pour les cadets lorsque les aînés ont déjà acquis une sécurité financière et une position sociale valorisée. Cependant, ces cadets disposent d'un modèle de promotion sociale par l'école dans leur propre famille, ce qui leur donne une espérance subjective plus forte d'accéder à l'université. Un tel projet d'études supérieures diffère des perspectives qu'envisagent de nombreux jeunes de classes populaires, moins assurés de pouvoir compter sur des soutiens familiaux ou qui n'ont pas de modèle de réussite scolaire dans leur famille, et qui, se détournant des formations universitaires, se réorientent vers les concours permettant d'accéder rapidement à un emploi (police, armée, sage-femme, sapeur-pompier, etc.).

Les élèves qui suivent un parcours entièrement dans l'enseignement public sont très attachés aux titres scolaires et dénoncent les grèves lycéennes (de 1990 à 1992) en raison de la menace qu'elles font peser sur la progression de leur scolarité. Selon la même logique d'efficacité, ils dénoncent les recrutements parallèles qui surchargent les classes et ralentissent ceux qui ont un accès légal à l'enseignement public : « Ils n'ont qu'à aller dans le privé au lieu de payer 100 000 francs CFA avec le proviseur ».

Les échecs sont, le plus souvent, attribués à des circonstances extérieures, sans rapport avec les capacités. Que ce soit le laxisme des

maîtres qui est en cause, la mauvaise influence des camarades d'école, ou les conditions de vie difficiles, les élèves valorisent leur réussite (ou plutôt minimisent leurs échecs) en comparant le champ scolaire à un marché soumis à une concurrence déloyale (protections, recrutements parallèles, prostitutions, achats de notes et de diplômes...) et à une insécurité non réprimée (bandes de voyous internes aux lycées, ouverture des établissements sur le monde des maquis⁷ et autres lieux « non fréquentables »). Ceux qui échouent au baccalauréat précisent que « même avant que l'examen ne se déroule, certains ont les épreuves, ou, si leurs parents sont aisés, on essaie de leur donner une chance en septembre ». Malgré ces propos très amers sur le secteur public ils pensent néanmoins que l'enseignement y est plus sérieux que dans le secteur privé où « l'élève se dit qu'il est là par le pouvoir financier de ses parents et où il agit à sa guise ». Cette défense de l'école publique est partagée par les élèves qui y ont accompli leur scolarité et répond à la nécessité de revaloriser les titres qu'elle leur a délivrés.

Le recours aux pratiques parallèles

Léonce est attié (ethnie du sud de la Côte d'Ivoire), sa mère vend de l'*attiéké* (semoule de manioc) au marché et son père est technicien offset au quotidien national *Fraternité-Matin*. Il habite avec sa mère et ses demi-frères et sœurs dans une « chambre-salon » louée dans une cour commune de Treichville. Ses parents n'ont jamais vécu ensemble et son père a deux épouses par ailleurs.

Entré au CP1 dans une école publique de Treichville, il en est exclu au CE1 ; il commente lui-même cette période :

« J'étais voyou, y'avait la voyousie. Il fallait toujours se battre, on ne s'occupait pas de l'école. On passait notre temps à voler de la ferraille, on avait déjà le sens de l'argent. »

Sa mère décide de l'envoyer chez un grand frère qui le fait inscrire, par relations, dans une école publique de la sous-préfecture de Daloa : il entre au CE2. Il obtient le concours d'entrée en sixième après trois années passées en CM2 et poursuit sa scolarité au collège de Daloa. Là, il habite chez un tuteur jusqu'en quatrième puis, à la suite d'un désaccord, loue une chambre avec deux camarades. Léonce raconte le temps passé à quémander de l'argent, à solliciter tous les parents pour finalement dépendre de professeurs et de camarades. Ces conditions de

⁷ Les maquis sont des buvettes et/ou restaurants populaires. Les élèves interrogés ont quasiment tous condamné ceux qui fréquentent ces lieux, en les assimilant à des délinquants et régulièrement les journaux se plaignent de la multiplication des maquis aux abords des établissements scolaires et demandent aux maires de les expulser.

vie précaires et surtout le sentiment d'être abandonné par ses parents, loin de tout contrôle familial, le perturbent beaucoup. En troisième, sa moyenne est trop faible pour permettre le redoublement lorsqu'il échoue au BEPC : ce sera une seconde exclusion. Une de ses tantes maternelles, qui connaît le proviseur de Dimbokro, intervient alors et lui trouve une place en troisième. Placé chez un tuteur choisi en fonction d'une même appartenance ethnique, il obtient le BEPC et, à 18 ans, passe en seconde publique dans la même ville.

Le cas de Léonce donne une idée de l'incertitude, de la fragilité et de la complexité des itinéraires scolaires : échecs, exclusions, migrations scolaires, redoublements. Malgré les obstacles, les conditions de vie incertaines, les investissements nécessaires et l'incertitude du résultat, les familles s'acharnent à soutenir la scolarité de l'enfant et l'interruption du cursus n'intervient que lorsque les atouts dont dispose le collectif familial ne suffisent plus.

À partir de leur expérience scolaire précaire, les élèves qui, comme Léonce, ont un itinéraire scolaire complexe construisent une image guerrière de l'école et dénoncent pêle-mêle la concurrence déloyale des filles qui usent de leurs charmes, le laxisme des professeurs qui ne viennent pas donner leurs cours ou qui insultent les élèves, la dureté des éducateurs. Il est significatif qu'ils dénoncent toutes les « magouilles qui amènent la facilité à l'école » sans parler toutefois des pratiques de recrutement parallèle, alors que ceux qui n'en ont pas bénéficié les considèrent, au même titre que les autres recours illégaux, comme des privilèges. Plus on use de techniques différentes de recours, plus la critique des inégalités qu'elles sont censées recouvrir se restreint. Les « magouilles », les « passe-droits », « les privilèges » sont toujours l'apanage des autres et chacun construit son champ de valeurs morales en fonction de son expérience personnelle.

Ces élèves n'estiment pas avoir bénéficié d'avantages ou de privilèges, bien au contraire ils parlent de la facilité qu'accorde l'argent aux enfants des classes aisées qui « parviennent à l'université sans avoir de niveau scolaire ». Très virulents sur les « magouilles encouragées par le gouvernement », ils restent néanmoins en retrait des grèves lycéennes et justifient ce désengagement par les risques que cela comporte, en cas d'arrestation, pour ceux qui ne bénéficient pas de relations. Conscients de la précarité de leur cursus scolaire et du peu de capital social de leur famille, ils expliquent qu'ils doivent choisir « entre l'école et la prison », entre un espoir de promotion sociale et la lutte. Finalement, ils choisissent, le plus souvent, de préserver la position qu'ils ont obtenue et cherchent, dans leur projet professionnel, à profiter eux aussi des avantages que procure une position de pouvoir.

Soumis à la concurrence déloyale, lâchés par les enseignants et par l'État, les élèves supportent d'autant moins le désengagement familial.

Léonce ressent durement l'indifférence de son père, qui le délaisse au profit des enfants de ses deux épouses alors « qu'ils ne font rien de bon ». N'ayant pu compter que sur le soutien de sa famille maternelle, Léonce exprime l'injustice dont il se sent victime :

« Dès que je lui parle [à son père] de problèmes d'argent, il fait semblant de ne pas entendre, alors qu'il passe son temps à courir les petites filles qui lui prennent tout son argent. »

Pour les élèves qui n'ont bénéficié que du soutien maternel ou paternel, ce refus d'une aide matérielle est vécu comme un véritable abandon. Ce désengagement entraîne une modification des rapports filiaux et génère des conflits : le père qui n'assume pas ses responsabilités d'entretien de la famille perd une des bases de son autorité et un des éléments clés de son statut de chef de l'unité familiale. Cette rupture des solidarités familiales ou des devoirs d'assistance imposés au chef de famille entérine la remise en cause de l'autorité paternelle : les étudiants et lycéens qui subissent les conséquences de la rupture des obligations des soutiens parentaux s'appellent « parents » entre eux et expriment ainsi l'idée que l'autorité du chef de famille n'est garantie qu'à certaines conditions.

Actuellement, la paupérisation des classes populaires et moyennes, en réduisant les capacités de mobilisation de capital économique et de capital social, prive la majorité de la population d'atouts essentiels à la réussite scolaire. Parallèlement, la rupture des correspondances entre diplômés et « places » dans la fonction publique et le peu d'emplois offerts par le secteur privé moderne entraînent une « crise de croyance » dans la rentabilité de la formation scolaire pour tous. Cette situation est un élément d'explication de la baisse du taux de scolarisation constatée en Afrique de l'Ouest et génère des pratiques visant à conserver, malgré tout, cet espoir de promotion sociale : sélection des enfants à scolariser, recours croissant aux transferts courts entre enseignement privé et enseignement public, scolarisation économique dans les écoles clandestines, inscription dans des cours du soir vécue comme un sursis à l'exclusion définitive et migrations scolaires importantes dans le sens Abidjan-intérieur⁸.

Ces réajustements stratégiques nécessaires ne sont pas accessibles également à toutes les familles et la place des familles dans la structure socio-économique (salaire, statut, résidence, ancienneté de la cité, etc.) en détermine l'accès.

⁸ Ces pratiques de tutorat scolaire doivent pouvoir s'appuyer, entre autres, sur un réseau de relations familiales relativement dispersé. LE PAPE et VIDAL (1987) remarquent l'inversion du sens des migrations scolaires depuis le début des années quatre-vingt.

TRANSFERT SIMPLE : DU PUBLIC AU PRIVÉ

Parcours scolaire : une histoire familiale

Sosthène habite dans une cour familiale à Adjamé. Son père est chef magasinier à la Sotra (Société des transports abidjanais) et sa mère vend des bananes braisées au Port autonome. Il a six frères et sœurs et tous sont scolarisés : une suit des cours du soir Unesco, quatre sont dans des établissements privés et un seul est dans le public.

Sosthène commence sa scolarité à huit ans (avec un an de retard) dans une école publique, il redouble le CE2 et réussit le concours d'entrée en sixième. Lorsqu'il est affecté par l'État dans un CEG d'Abidjan, Sosthène a dépassé l'âge légal pour obtenir la bourse. Après un redoublement en quatrième et son échec au BEPC, il est exclu, ce qui contraint son père à l'inscrire dans une école privée protestante où il effectue sa seconde et sa première. Son père, ne pouvant plus faire face aux frais de scolarité, recourt au réseau familial et demande à un frère de l'inscrire, en terminale, dans l'établissement privé où il enseigne. Sosthène à 24 ans échoue au baccalauréat et espère trouver une place dans un établissement public, ce qui suppose un recours au recrutement parallèle. Mais son père refuse de le soutenir plus longtemps et, avec l'aide de sa mère, Sosthène s'inscrit aux cours du soir.

À 24 ans, Sosthène reprend la classe de terminale, par des chemins parallèles (cours du soir), après trois redoublements et un transfert dans le secteur privé. Malgré ce parcours difficile, l'investissement familial n'a pas faibli, bien qu'il soit, en fin de parcours, assumé exclusivement par la mère. Sosthène est conscient de l'importance du soutien familial et considère sa réussite scolaire comme « un crédit » qu'il doit payer, un jour, à ses parents pour tous « les sacrifices qu'ils ont consentis ». Cette dette impose des limites à ses aspirations et le contraint à rentabiliser rapidement son capital scolaire en passant les concours de la police ou de l'armée. Cependant, ce discours construit autour de l'idée d'une dette présente l'arrêt de la scolarité en fin du cycle secondaire comme une décision inspirée par une volonté de « solidarité » vis-à-vis du groupe familial, alors qu'elle sanctionne plutôt un « destin » inévitable, bien que retardé.

Pour les élèves des classes moyennes et populaires, le soutien familial est une condition essentielle de la progression scolaire du primaire au secondaire. Mais si les parents s'accordent à reconnaître la valeur du capital scolaire, celui-ci reste pour eux, le plus souvent, limité aux titres que délivre l'enseignement secondaire. La poursuite des études au-delà du baccalauréat, sauf dans des filières où la formation est payée et qui garantissent, théoriquement, un emploi de fonctionnaire, est déterminée

par le crédit que la famille accorde aux études universitaires longues, par ses possibilités financières objectives et également par les limites subjectives qu'elle s'impose.

La notion de réussite est définie relativement aux conditions sociales d'origine : les projets des jeunes élèves des classes populaires et moyennes reflètent des espérances ignorantes des contraintes et des pesanteurs sociales. Ils veulent être ingénieur, pilote d'avion, médecin, écrivain, magistrat. Plus tard, les projets se transforment en fonction des possibilités objectives et subjectives de leur réalisation et les espérances sont révisées à la baisse : leurs « choix » professionnels deviennent beaucoup plus flous et incertains et les déterminismes sociaux « n'ont pas besoin d'être consciemment perçus pour contraindre les sujets à se déterminer par rapport à eux, c'est-à-dire par rapport à l'avenir objectif de leur catégorie sociale » (BOURDIEU et PASSERON, 1964 : 43). Dans cette logique, les projets visent à garantir « un travail qui permette d'être indépendant, d'aider la famille et d'accéder à un meilleur niveau de vie » et les concours apparaissent comme le moyen le plus sûr de les concrétiser. En Côte d'Ivoire, les lycéens des classes populaires restent très attachés aux professions qui détiennent le monopole de la violence légitime et où les pratiques de « racket » permettent un surplus financier et symbolique (mise en œuvre d'un pouvoir) : nombreux sont ceux qui préparent les concours de l'armée, des douanes et de la police. M.-F. LANGE (1991 : 117) note que les lycéens au Togo assimilent ces professions « au banditisme organisé » et l'on retrouve cette représentation chez les jeunes Ivoiriens. Néanmoins, la quasi-impunité dont bénéficient les « corps habillés » attire les jeunes qui préfèrent être « du bon côté de la barrière », du « côté du plus fort ».

L'école : un marché comme un autre

Les élèves décrivent leurs relations avec les professeurs comme des rapports de force et accusent les professeurs d'être soit trop théoriques, soit de parler « de leurs problèmes de famille au lieu de faire leurs cours ». La plupart présentent l'école comme le lieu d'apprentissage de la corruption :

« J'avais un professeur de philosophie, il fallait lui donner 500 francs CFA pour augmenter la moyenne, en plus les filles se livrent aux professeurs et les garçons, eux, vont repasser leurs habits. Il y a beaucoup de trucs qui se passent à l'école, on ne peut pas tout dévoiler. »

Ces « arrangements » permettent non seulement de relever les notes mais aussi de décrocher les diplômes : « On peut acheter n'importe quel diplôme, il y a beaucoup de faux bacheliers. »

Que ces propos témoignent de pratiques réelles ou imaginaires, ils rendent compte des représentations des élèves concernant la meilleure manière d'acquérir des titres scolaires et du peu d'efficacité qu'ils attribuent au mérite et au travail scolaire. Dans cette compétition, les atouts ne sont pas également répartis et les élèves des classes moyennes et populaires décrivent leur carrière scolaire comme un véritable « parcours d'obstacles ». L'école est perçue non pas comme un lieu d'acquisition de connaissances débouchant sur une compétence, monnayable sur le marché du travail, mais comme une antichambre de la réussite socio-économique. L'équation école - travail - argent - position sociale - pouvoir est une des clefs qui permettent de comprendre le type d'attente des élèves et leur désenchantement lorsque l'équation intègre des inconnues : « On est tous d'accord que l'on va à l'école pour réussir, s'il n'y a plus de débouchés, on ne sait pas pourquoi on va à l'école ! »

Ces élèves, qui ont des itinéraires scolaires incertains et coûteux, s'interrogent sur l'intérêt que peut encore représenter l'école lorsqu'elle ne garantit plus une conversion du capital scolaire qu'elle délivre en capital économique et social.

LES VA-ET-VIENT ENTRE LE PUBLIC ET LE PRIVÉ : « DÉTOURS » EN CAS D'ÉCHEC

Un des recours les plus utilisés en cas d'échec consiste à se détourner du secteur éducatif qui a sanctionné l'élève et à faire un « détour » par d'autres circuits éducatifs. C'est notamment le cas pour les élèves qui échouent ou qui sont exclus de l'école publique et qui contournent l'élimination en s'inscrivant dans le secteur privé.

Il n'est pas rare que l'élève change d'établissement à chaque rentrée scolaire, passe du public au privé pour revenir dans le public et qu'un nouvel échec le contraigne à refaire un passage dans le privé. Ces itinéraires sont caractérisés par une grande instabilité, une forte mobilité des élèves et un acharnement familial particulièrement fort.

Cependant, les parcours féminins de ce type s'interrompent souvent plus tôt que ceux des garçons, ce qui laisserait supposer que, lorsqu'un effort supplémentaire est demandé aux parents, celui-ci se porte plus sur les fils que sur les filles.

Les jeunes filles déscolarisées que nous avons rencontrées ont deux attitudes face à cet « abandon » : soit elles remarquent avec amertume que leurs parents ne veulent plus payer pour elles alors qu'ils continuent à le faire pour leurs frères, soit elles affirment avoir souhaité arrêter l'école pour faire du commerce ou une formation de couture, etc. Ces

déscolarisées transforment leur relégation en choix, font de nécessité vertu, alors même que leurs parcours scolaires ont été soutenus depuis plusieurs années par leurs parents et que l'arrêt de la scolarité tient plus à une saturation de l'aide familiale qu'à une réelle décision de l'élève. Ce désengagement familial intervient souvent à la suite d'une grossesse de l'élève et nombreuses sont les carrières scolaires féminines qui s'interrompent ainsi.

Les déscolarisées de la première catégorie avouent avoir entrepris des négociations pour persuader leurs parents (le plus souvent le père) de revenir sur leur décision. Ces jeunes filles n'ont pas de projets précis, elles n'ont encore rien imaginé en marge de l'institution scolaire et, lorsqu'on les interroge sur le métier qu'elles envisagent, elles répondent : « Je voulais être... ». Découragées, elles ne parviennent pas à imaginer un avenir sans consécration scolaire alors qu'elles doivent renoncer aux aspirations que l'école avait soutenues.

Les parents justifient l'inégalité de leur soutien à leurs fils et à leurs filles par la nécessité pour un homme d'avoir une place sur le marché du travail pour assumer son rôle de chef de famille, la jeune fille quant à elle pouvant toujours rentabiliser sa formation scolaire, même incomplète, sur le marché matrimonial. Ainsi, la scolarisation des filles est beaucoup plus incertaine et fragile que celle des garçons : les pratiques de crise dans le domaine scolaire risquent, à court terme, de remettre en question la progression du taux de scolarisation féminin.

La particularité des ces parcours scolaires peut être exprimée à l'aide de l'image des itinéraires-bis. En effet, ces déviations empruntées pour contourner les encombrements, les « goulots d'étranglement », constituent un des savoir-faire et des « pouvoir-faire » pratiques, une des stratégies que mobilisent familles et élèves pour se maintenir dans les structures scolaires. Cette utilisation stratégique et pragmatique des circuits scolaires⁹, des réseaux de relations (le capital social est un des atouts essentiels dont disposent les consommateurs d'école) et des passe-droits que confèrent l'argent ou la séduction¹⁰ s'apparente à des techniques de survie pour repousser le plus longtemps possible l'éviction du système scolaire.

⁹ Le champ scolaire est occupé par plusieurs types de structures réparties inégalement sur le territoire national : le public, le privé laïque, le privé confessionnel, les écoles franco-arabes et une multitude d'écoles clandestines. Ces dernières, souvent appelées « écoles boutiques » (essentiellement cycle primaire), offrent des conditions d'études déplorables sans contrôle des programmes et des compétences des maîtres. Une enquête dans quelques-unes de ces écoles nous a permis de constater que le niveau des maîtres ne dépassait guère le primaire.

¹⁰ Euphémisme qui exprime un phénomène très présent dans les écoles ivoiriennes : les filles sortent avec les professeurs et deviennent leurs protégées. Nous reviendrons, plus loin, sur ces rapports entre élèves et professeurs.

Mamadou, 23 ans, est l'aîné d'une famille sénoufo de cinq enfants. Son père, analphabète, travaille à la buanderie d'un grand hôtel d'Abidjan et gagne environ 45 000 francs CFA par mois, sa mère vend des légumes à la gare de bus du Plateau. Il habite avec un « grand frère » dans une cour commune à Adjamé et le reste de la famille (son père a deux épouses) loue une « chambre-salon » dans le même quartier. Ses frères et sœurs, beaucoup plus jeunes, sont scolarisés dans le primaire public.

Mamadou entre au CP1 dans le secteur public, redouble le CM2 dans la même école mais n'obtient toujours pas le concours d'entrée en sixième. Son père l'inscrit au CM2 dans une école privée protestante, mais c'est encore un échec. Il bénéficie alors des mesures d'officialisation du recrutement parallèle (commission nationale de recrutement) et le ministère de l'Éducation nationale l'affecte en sixième au CEG de Dimbokro (centre-est du pays). Accueilli chez un oncle, lui-même absent de son domicile, il est confronté à des conditions de vie très difficiles :

« Je n'étais pas bien traité, c'était pénible, il n'y avait pas d'argent, souvent il fallait attendre le soir pour manger, j'étais devenu très maigre. »

Il essaie de persuader son père de lui trouver une place dans un établissement abidjanais, celui-ci s'y résout pour éviter le redoublement en cinquième et Mamadou, à la faveur d'un recrutement parallèle non officiel celui-là, entre en quatrième au lycée pour garçons de Bingerville. Il subit un nouvel échec et redouble sa quatrième. Après avoir obtenu le BEPC, il est orienté au lycée municipal d'Attécoubé (une des dix communes d'Abidjan) et la suite de sa scolarité se déroule sans ruptures jusqu'au baccalauréat qu'il passe avec succès en 1993 à l'âge de 23 ans.

Le cas de Mamadou montre à quel point le soutien familial participe de la progression des cursus scolaires mais nous permet aussi de faire intervenir un autre élément de compréhension : la place dans la fratrie et la composition de la famille au moment des investissements éducatifs sont déterminantes dans l'itinéraire scolaire. L'aîné bénéficie d'autant plus de sa position que le décalage entre lui et le reste de la fratrie est grand. Les classes les plus démunies en capital scolaire et économique misent en premier lieu sur la solution du redoublement dans le public pour ensuite se résoudre, en cas d'échec, à emprunter d'autres circuits. L'investissement que nécessite l'utilisation des itinéraires-bis n'est consenti qu'en tout dernier recours.

L'objectif recherché est, au départ, une scolarité secondaire publique soutenue par la bourse. Pour cela, l'élève doit réussir le concours d'entrée en sixième et, s'il échoue, plusieurs essais seront tentés, quitte à recourir au secteur privé. Si l'investissement familial ne donne pas les

résultats escomptés, alors le recrutement parallèle sera utilisé comme dernière échappatoire à la déscolarisation.

Ainsi, pour les fractions des classes populaires les plus démunies des différentes formes de capitaux, les recours successifs ressemblent plus à des pratiques de dernière chance qu'à des stratégies visant à assurer un parcours scolaire sans ruptures.

Lorsque les sacrifices consentis se soldent par l'accès au baccalauréat, les projets d'investissement scolaire et l'idée que l'on peut contourner les processus d'élimination sont confortés. Cette « croyance » soutenue par la réussite effective d'élèves des classes populaires guide les investissements familiaux et entretient l'espoir de promotion sociale par l'acquisition de titres scolaires.

LE RECOURS EXCLUSIF À L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

Dans cette catégorie, nous n'avons pas encore reconstitué d'itinéraires scolaires d'enfants de la grande bourgeoisie ivoirienne alors que le marché éducatif privé dispose de structures d'élite, accessibles seulement aux classes les plus aisées. D'un coût très élevé, elles sont aussi très sélectives et ont une image d'institution de haut de gamme à préserver. Les grands lycées privés garantissent aux enfants de la bourgeoisie un cadre agréable, de bonnes conditions d'études, un enseignement de qualité assuré par des professeurs qualifiés, des activités parascolaires diversifiées et aussi l'homogénéité sociale du recrutement. Ainsi, à la division du champ scolaire en ordre d'enseignement (privé/public) se superpose une hiérarchie des établissements en fonction de leur capacité à assurer la reproduction de l'élite ivoirienne par la consécration scolaire de ses héritiers. Les établissements prestigieux soutiennent les stratégies des classes dominantes et en assurent la rentabilité par une politique de recrutement socialement orienté.

Parallèlement, la majorité des établissements privés s'adressent aux enfants des classes moyennes. Conçus pour scolariser les fractions solvables de la population, ils ont de plus en plus de difficultés à fidéliser cette clientèle et doivent faire face à une demande beaucoup moins solvable. Ainsi, les entrepreneurs d'école prennent position sur le marché des biens et titres scolaires en fonction des caractéristiques sociales de leur clientèle et la rentabilité de leur entreprise est d'autant moins assurée que le niveau social du recrutement est bas.

En marge de ce secteur privé légal, de nombreuses écoles non autorisées par l'État se sont installées dans les quartiers populaires et proposent une scolarité économique aux fractions les plus pauvres. Elles

fonctionnent plus comme des structures d'élimination différée que comme des opportunités pour les fractions les plus pauvres d'acquérir des titres scolaires.

Des parcours scolaires sous perfusion

De nombreux élèves de la moyenne bourgeoisie n'ayant obtenu aucun des examens sanctionnant le cursus primaire et le premier cycle du secondaire parviennent cependant à progresser jusqu'au baccalauréat. Ils bénéficient d'un fort investissement familial pour leur assurer une scolarité supposée de qualité (scolarité primaire privée), puis pour soutenir une progression difficile (échecs et redoublements). Si la scolarisation primaire dans le secteur privé se révèle être une stratégie, l'échec au concours d'entrée en sixième est déterminant dans la poursuite de ce cursus.

Une des stratégies de la moyenne bourgeoisie consiste à adopter une formule mixte : elle scolarise ses enfants dans le primaire privé censé apporter de « bonnes bases » pour ensuite les réintégrer dans le secondaire public. Cette stratégie est un moyen terme adopté par des classes qui, sans être dépourvues de capital économique et social, doivent les gérer avec précaution. Ainsi, le coût investi dans le primaire privé doit être un crédit pédagogique à négocier dans un cursus secondaire public de qualité. En effet, de la moyenne d'orientation dépendent, théoriquement, les affectations dans tel ou tel établissement public (on imagine aisément le poids du capital social, politique et économique dans ces affectations) qui sont eux aussi hiérarchisés en fonction de la clientèle qu'ils recrutent. Les parents de la moyenne bourgeoisie visent une scolarisation publique de qualité (établissement public « sélect ») et préfèrent payer un cursus privé plutôt que d'être contraints de placer leurs enfants dans un établissement public au recrutement populaire.

On s'aperçoit que les cursus scolaires sont à la fois le résultat d'une stratégie et de son échec partiel. Contraints de payer une scolarité souvent coûteuse, les parents sont conscients d'avoir assuré la progression de leur enfant par la mobilisation de capitaux financiers. Ces élèves, qui ont suivi un itinéraire scolaire dépendant du pouvoir financier de leurs parents, se heurtent à l'épreuve, plus difficile à contourner, du baccalauréat mais comptent sur la conversion du capital économique en capital scolaire en affirmant que leurs parents « paieront encore ».

Le plus souvent, ils présentent leurs cursus scolaires comme une entreprise familiale à laquelle ils ont participé passivement. Se sentant peu concernés par leur scolarité, ils avouent continuer les études en raison des investissements financiers consentis par leurs parents. Leurs itinéraires scolaires sous perfusion et l'acharnement familial les contraignent à poursuivre sans réel investissement personnel : guidés, assistés,

soutenus, ils restent en retrait par rapport aux projets parentaux. Certains de ces parcours montrent les décalages qui peuvent se produire entre projets familiaux et adhésion de l'élève, comme si l'acharnement financier à conserver une position dans le système scolaire participait à déconstruire le mythe du mérite, à faire apparaître les déterminants sociaux et économiques de l'acquisition des titres délivrés par l'école et finalement à faire de la réussite scolaire un investissement principalement parental.

Hierarchie des établissements et sélection des « clients »

Les écoles privées mènent des politiques de recrutement différentes. Celles qui visent les enfants de la haute bourgeoisie doivent être en mesure de justifier leur prix et leur prétention de rentabilité et d'efficacité par des taux élevés de réussite aux examens, puisque ce qui est attendu avant tout, c'est une conversion réussie du capital économique et social en titres scolaires. Les clients privilégiés de ces écoles ont suivi les circuits des établissements prestigieux depuis le CP1 et bénéficient d'un label de reconnaissance.

Le champ scolaire privé n'est pas uniquement constitué d'écoles prestigieuses. De fait, la plupart des structures scolaires privées apparaissent plutôt comme des « petites et moyennes entreprises ». Ces PME scolaires prétendent aussi à l'exigence d'« excellence » mais ne sont pas suffisamment assurées dans le champ pour entrer en concurrence avec les établissements d'élite. Leur recrutement est beaucoup moins sélectif, et les difficultés qu'elles ont à remplir les classes depuis deux ou trois ans les incitent à accepter une clientèle en situation d'échec scolaire. Là encore, les familles disposant d'un faible capital économique sont les premières à subir la sélection en cas d'échec, sans assurance de solvabilité. Pour les familles qui peuvent faire face aux frais de scolarité, la sélection est beaucoup moins forte et la progression relativement assurée. Néanmoins, ce phénomène est surtout visible aux points de passage entre les cycles.

Les écoles privées doivent faire un compromis entre efficacité pédagogique et rentabilité de l'entreprise, elles doivent satisfaire une demande axée sur la progression scolaire plutôt que sur la performance scolaire. Ainsi, elles facilitent l'évitement des « barrières » (examens de fin de cycle) et tentent de compenser cette perte d'efficacité pédagogique par des redoublements en cours de cycle mieux acceptés par les familles. Ces entreprises sont constamment soumises à des exigences contradictoires : une nécessité de rentabilité économique immédiate et une nécessité d'efficacité pédagogique qui leur permettent de s'imposer comme des établissements « sélects » sur le marché des biens et titres scolaires.

Cette contradiction entre un système utilisé essentiellement pour contourner les sanctions scolaires¹¹ et la nécessité de s'appuyer sur une clientèle fiable, solvable et fidèle est une des caractéristiques des PME scolaires. Pour se garantir une clientèle solvable, elles se sont battues pour capter les « affectés »¹² du secteur public. Cette solution qui semblait être tout à l'avantage des entrepreneurs d'école s'est avérée périlleuse lorsque l'État a cessé de verser régulièrement les frais de scolarité de ses « affectés ». Confrontés à l'insolvabilité de l'État ou au retard dans le recouvrement des créances, les fondateurs, qui avaient usé de leur capital politique pour gonfler leurs effectifs, subissent une situation inverse à celle escomptée.

Ainsi, les écoles les plus assurées dans le champ scolaire, s'adressant à une clientèle solvable et socialement sélectionnée, ont refusé de signer la convention avec l'État, affirmant leur autonomie par rapport au secteur public et leur position privilégiée dans le champ des entreprises d'éducation. Cette politique leur permet aussi de n'accueillir dans leurs structures que ceux qui y ont un « droit » d'accès en raison de leur appartenance sociale et de soutenir leurs stratégies de distinction en leur garantissant la valeur des titres scolaires acquis.

ÉCHEC ET RÉUSSITE : ACCÈS AUX TITRES SCOLAIRES

Les parcours scolaires, incertains et instables, sont soumis aux « règles » d'un marché sur lequel l'accès à la « réussite » scolaire demeure très largement déterminé par le capital social et le capital économique du groupe familial. Parfaitement au fait des pratiques « illégales » ou des recours utilisés par leurs familles pour les maintenir dans le cursus scolaire, les élèves se représentent l'école comme un espace de concurrence déloyale, dans lequel chacun ne dispose pas des mêmes atouts ou « chances » en fonction de son origine sociale. En complément de l'action des parents, qui se réalise de manière ponctuelle à la rentrée des classes, les lycéens ont leur propres techniques de survie : tricherie, « prostitution », « fayottage », négociation, etc.

¹¹ G. Langouët et A. Léger ont remarqué, dans le cas français, un accroissement des transferts entre secteur public d'enseignement et secteur privé et une recomposition des usagers des écoles privées. Ainsi, la clientèle permanente du privé semble nettement minoritaire par rapport à une clientèle de passage : « Bien plus qu'elle ne traduit un choix idéologique, l'utilisation temporaire du secteur privé constitue en réalité pour beaucoup de familles un recours en cas d'échec » (LANGOUËT et LÉGER, 1991 : 52).

¹² Chaque année des élèves du secteur public sont affectés par l'État dans les établissements privés. L'État représente un gros client pour les écoles privées. Cette situation devient de moins en moins avantageuse en raison des retards considérables dans le paiement de la scolarité des « affectés ».

Les itinéraires scolaires que nous avons retracés posent la question des déterminants sociaux de la réussite et de l'échec scolaires et, certainement, celle de la nécessaire redéfinition de ces deux termes dans le contexte ivoirien.

En effet, au regard des stratégies mobilisées pour garantir le passage en classe supérieure et des multiples ruptures dans les cursus scolaires, les notions d'échec et de réussite apparaissent largement indépendantes des performances ou du mérite des élèves.

Au-delà du poids du statut socio-économique dans la réussite ou l'échec scolaire, corrélation largement démontrée, des stratégies d'évitement du verdict strictement scolaire sont mobilisées et supposent une utilisation pragmatique des circuits scolaires qui ne diffère pas de celle d'autres champs, notamment du champ économique. Le champ éducatif est un marché sur lequel se négocie la valeur, sans cesse réajustée ou dévaluée, des biens et titres scolaires.

Ainsi, lorsque les familles évoquent le poids financier que représente la scolarisation, elles ne se limitent pas à l'évaluation des frais officiels, tels que les uniformes, les frais d'inscription (3 000 francs CFA), l'assurance scolaire, les ponctions de l'association des parents d'élèves liée au PDCI (Parti démocratique de Côte d'Ivoire), les cartes de bus, les fournitures scolaires, mais elles y incluent l'éventualité d'un recrutement parallèle, d'un recours aux structures privées, de l'achat de notes et surtout la nécessité d'entretenir un réseau de relations suffisamment diversifiées pour accéder aux itinéraires-bis. Capital économique et capital social sont rentabilisés au maximum dans le champ scolaire et la transparence de leur implication dans la réussite ou l'échec ne surprend que l'observateur occidental.

L'apparent décalage entre possession de titres scolaires et possibilité d'accès au marché du travail, s'il génère un réajustement des stratégies éducatives familiales, le sacrifice de certains éléments de la fratrie ou une scolarisation au rabais, ne se traduit pas par un refus de l'école. Au contraire, les parents s'acharnent d'autant plus à maintenir leurs enfants dans le circuit scolaire qu'ils ont déjà procédé à une sélection et que la position d'élève reste associée au statut d'« intellectuel ».

En effet, parallèlement aux gains matériels qu'ils en attendent, la scolarisation délivre aussi une plus-value symbolique, un capital de prestige auquel les parents et les élèves ne sont pas prêts à renoncer. En comparant les « stratégies » de scolarisation des membres d'une même fratrie, on repère les priorités et les sélections : si les parents investissent dans la scolarité de leurs enfants et les poussent à poursuivre, ils sélectionnent, néanmoins, des types de carrière en fonction des capacités, ou des rôles sociaux, attribués à chaque sexe. Le destin scolaire qu'ils souhaitent pour leur fille correspond à un destin scolaire de fille, et ceci est

d'autant plus vrai que le parcours scolaire de celle-ci est incertain : cette sélection, plus subtile que la déscolarisation, est un phénomène bien étudié en Europe.

La nécessité de garantir le maintien dans le système scolaire est justifiée non seulement par l'espoir d'une promotion sociale mais également par la peur du « destin » supposé des déscolarisés. Le lycéen se définit comme un « intellectuel » en opposition au groupe des déscolarisés que les scolarisés et les parents d'élèves associent à la délinquance et à la marginalité : la scolarisation est aussi une revendication de conformité et de respectabilité sociale.

Les titres scolaires s'échangent sur deux marchés interdépendants, l'un matériel et l'autre symbolique, ainsi les familles espèrent que le statut d'« intellectuel » que procure l'école pourra être reconverti en statut socio-économique, quitte à négocier le capital scolaire à un taux dévalué. La moindre rentabilité de la conversion du capital scolaire en capital social et le coût de plus en plus lourd de la scolarisation pour les classes populaires et les classes moyennes réduisent les dividendes attendus. Malgré cette baisse de valeur du capital scolaire et l'évidence de sa rétention par les élites ivoiriennes, il reste l'objet d'investissements puisque aucune autre solution valorisée n'est aménagée.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.-C.), 1964 — *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit, coll. Le sens commun, 189 p.
- CLIGNET (R.), 1967 — Ethnicity, social differentiation and secondary schooling in West Africa. *Cahiers d'études africaines*, 7 (3), n° 26 : 360-378.
- GIBBAL (J.-M.), 1974 — La magie à l'école. *Cahiers d'études africaines*, 14 (4), n° 56 : 627-650.
- LANGE (M.-F.), 1987 — Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? *Politique africaine*, 27 : 74-86.
- LANGE (M.-F.), 1991 — Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques. *Politique africaine*, 43 : 105-121.
- LANGE (M.-F.) et MARTIN (J.-Y.), 1993 — « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain ». In : *Jeunes, ville, emploi*, Paris, ministère de la Coopération et du Développement : 95-98.
- LANGOUËT (G.) et LÉGER (A.), 1991 — *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris, Paris X-Nanterre, Publidix : 187.
- LE PAPE (M.) et VIDAL (C.), 1987 — L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 70, nov. : 64-73.
- PROTEAU (L.), 1993 — « Quelques aperçus de l'état du champ scolaire à Abidjan ». In Vidal (C.) et Duchamin (J.-P.), éd. : *Abidjan 1903-1993. Recherches et projets*. Chroniques du SUD n° 10, doc. Orstom département SUD : 104-111.
- TERRAY (E.), 1986 — « Le climatiseur et la véranda ». In : *Afrique plurielle, Afrique actuelle*, Paris, Karthala : 37-44.
- ZANOU (B.), 1993 — « L'orientation des élèves en classe de sixième : un aspect inexploré des migrations scolaires en Côte-d'Ivoire ». In Livenais (P.) et Vaugelade (J.), éd. : *Éducation, changements démographiques et développement*, Paris, Orstom, coll. Colloques et Séminaires : 107-118.