

**Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation**

# **LAKISA**

**Revue des Sciences de l'Éducation**

**ISSN: 2790-1270 / en ligne**  
**2790-1262 / imprimé**



**N°3, Juin 2022**

**École Normale Supérieure**  
**Université Marien Ngouabi**

## **LAKISA**

Revue des Sciences de l'Éducation  
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)  
École Normale Supérieure (ENS)  
Université Marien Ngouabi (UMNG)  
*ISSN : 2790-1270 / en ligne*  
*2790-1262 / imprimé*

### **Contact**

[www.lakisa.larsced.cg](http://www.lakisa.larsced.cg)

E-mail : [revue.lakisa@larsced.cg](mailto:revue.lakisa@larsced.cg) | Tél : (+242) 06 639 78 24  
[revue.lakisa@umng.cg](mailto:revue.lakisa@umng.cg)

BP : 237, Brazzaville-Congo

### **Directeur de publication**

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

### **Rédacteur en chef**

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

### **Comité de rédaction**

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

## Comité scientifique

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

### **Comité de lecture**

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

## SOMMAIRE

<b>Problématique de l'atteinte des objectifs assignés dans l'enseignement de l'anglais au secondaire au Togo. Cas des écoles la Sagesse et la Clémence Divine situées à Lomé</b> Afaïtom TEKPETI et Kokou AWOKOU.....	1
<b>Facteurs d'abandon scolaire des enfants réfugiés maliens à Ouallam au Niger</b> Ibrahima TRAORÉ et Abdoul-razak OUMAROU MOUMOUNI.....	17
<b>Encadrement familial et performance scolaire des élèves du lycée municipal de Kononfla (côte d'ivoire)</b> Loulou Nan GOMATHY SOUMAHORO.....	31
<b>Enseignement-apprentissage de la démonstration par récurrence en série D au Burkina Faso</b> Kirsi Jean-Pierre DOUAMBA et Sylvain KIENDREBEOGO .....	41
<b>Gestion des élèves victimes de grossesses précoces ou non désirées dans les établissements publics d'enseignement post- primaire et secondaire</b> Alphonse NAGNON et Yombo Paul DIABOUGA .....	55
<b>Les jugements scolaires des élèves sur l'école primaire à Libreville. Analyse sociologique d'une expérience écolière</b> Hermine MATARI.....	63
<b>Contenus des programmes d'histoire et construction nationale au Gabon et au Sénégal. Contribution à une sociologie comparée des programmes scolaires en francophonie du sud</b> Dany Daniel BEKALE.....	81
<b>Les compétences et les usages numériques des étudiants de l'Université Thomas SANKARA</b> Dimkêeg Sompasaté Parfait KABORÉ, P. Marie Bernadi OUEDRAOGO et Lucien ZAONGO.....	93
<b>L'évolution du langage dans le handicap mental : cas de la trisomie 21</b> Gnamien Yao Sabine EHOUSSOU.....	109
<b>À propos de l'Articulation Primaire &amp; Secondaire : cas du Théorème de Thalès</b> Alexandre David MOPONDI BENDEKO MBUMBU et Benjamin MUGARU DAWA.....	119

# Les jugements scolaires des élèves sur l'école primaire à Libreville. Analyse sociologique d'une expérience écolière

Hermine MATARI (Gabon)  
E-mail : [minine2014@gmail.com](mailto:minine2014@gmail.com)

## Résumé

Que pensent les écoliers de l'école du public ? Autrement dit, comment se construisent leurs jugements scolaires et leurs rapports à l'école et au savoir ? À partir des déclarations des élèves, cinq dimensions sont examinées : la valorisation de l'école, la dévalorisation de l'école, les jugements sur les enseignants, le rapport au savoir et les attentes. Les résultats présentés sont issus des entretiens semi-directifs réalisés auprès de 45 élèves de la classe de 3<sup>ème</sup> (CE1/CE2) à la 5<sup>ème</sup> année (CM2). Si les élèves ont un amour avéré de l'école, car ils y voient un lieu de transmission des savoirs et de réussite sociale, leur dévalorisation de l'école se construit à travers un rapport critique du cadre scolaire dans lequel ils apprennent. Une dualité que l'on retrouve dans les jugements positifs et négatifs sur leurs enseignants. Ces jugements varient légèrement entre filles et garçons, selon les thèmes abordés. Le rapport au savoir se joue entre matières aimées et moins aimées et l'appréciation de l'accompagnement parental qui se fait seule ou avec l'aide des parents. La *belle école* est l'*école idéale*, rêvée par ces écoliers. Même si ces données ne sont pas représentatives de l'école gabonaise dans sa globalité, elles permettent néanmoins de construire une image assez vraisemblable de l'expérience écolière. Car, les conduites des élèves, leurs subjectivités, leurs pensées, leurs relations et leur sociabilité, sont l'expression d'une expérience scolaire, celle des élèves du primaire. La sociologie des jugements, de l'expérience scolaire et du rapport au savoir, est les approches théoriques retenues pour lire cette réalité.

**Mots-clés :** Jugement scolaire-expérience scolaire-rapport au savoir-école primaire-école publique.

## Abstract

What do students think of public schools? In other words, how are their school judgments and their relationship to school and knowledge constructed? Based on the statements of the pupils, five dimensions are examined: the valuation of the school, the devaluing of the school, the judgments on the teachers, the relationship to knowledge and the expectations. The results presented are from semi-structured interviews conducted with 45 students from the 3rd class (CE1/CE2) to the 5th year (CM2). If students have a proven love of school, because they see it as a place of transmission of knowledge and social success, their devaluation of school is built through a critical report of the school environment in which they learn. A duality that can be found in the positive and negative judgments of their teachers. These judgments vary slightly between girls and boys, depending on the topics covered. The relationship to knowledge is played out between popular and less popular subjects and the appreciation of parental support, which is done alone or with the help of parents. La belle école is the ideal school, dreamed of by these schoolchildren. Even if these data are not representative of the Gabonese school as a whole, they nevertheless make it possible to construct a fairly plausible image of the school experience. Because the behavior of the pupils, their subjectivities, their thoughts, their relationships and their sociability, are the expression of a school experience, that of primary school pupils. The sociology of judgments, school experience and the relationship to knowledge are the theoretical approaches adopted to read this reality.

**Keywords:** School judgment-school experience-relation to knowledge-primary school-public school.

## Introduction

La loi n° 21/2011 du 14 février 2012, portant orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche garanti l'accès à l'éducation à tout jeune gabonais ou étranger résidant au Gabon, âgé de 3 à 16 ans. L'article 2 de cette loi, marque le caractère obligatoire de cette éducation en République Gabonaise. Si le taux net de scolarisation est estimé à 92%, et une parité entre filles et garçons estimée à 0,98 dans l'enseignement primaire, le taux de redoublement est de 37%. Un chiffre révélateur d'un rendement interne inefficace (Banque Mondiale, 2013). Cette étude porte sur les jugements scolaires des élèves sur l'école primaire publique. L'école publique est un secteur qui scolarise la moitié (50,9%) sinon plus de la moitié d'élèves (65%), si l'on prend en compte le privé confessionnel reconnue d'utilité publique (MEN, 2020). Un niveau d'enseignement composé de 3 cycles correspondant à 5 niveaux. Le cycle des apprentissages premiers (1ère année), le cycle des apprentissages fondamentaux (2e et 3e années) et le cycle des approfondissements (4e et 5e années).

Les recherches sur les jugements scolaires et professoraux ont abordé un ensemble de problématiques spécifiques à l'organisation et au système scolaire occidental. Ces recherches mettent l'accent sur les expériences scolaires et enseignantes. Cette sociologie tournée vers les acteurs émerge à partir du constat de l'absence de travaux sur les élèves et les enseignants observé dans les années 60-80 en France. Pendant de longues années, la sociologie a ignoré l'enfant en tant qu'acteur (C. Moutandon, F. Osiek, 1997). Comme le pense F. Dubet (2008), les élèves et les enseignants n'avaient pas véritablement de place dans un projet intellectuel les considérant du simple point de vue de leurs performances et de leurs parcours. La vie des individus, leur subjectivité, leurs pensées, leurs relations et leurs émotions étaient « déduites » du fonctionnement du système bien plus qu'elles n'étaient étudiées pour elles-mêmes. Or, ces questions qui relèvent de l'univers scolaire, représentent aujourd'hui, des expériences à construire au travers de rôles, de jeux et d'enjeux que recouvre cette institution (op.cit, 2008).

La sociologie gabonaise est héritière de cette sociologie française qui longtemps fut une sociologie sans acteurs (F. Dubet, O. Cousin, J.P. Guillemet, 1991). Ainsi, les études sur les jugements et l'expérience scolaire des élèves ne sont pas fréquentes. Les rares travaux existants portent sur les expériences scolaires des élèves et les jugements professoraux, au secondaire (R-F. Quentin de Mongaryas, 2017a, 2017b). La rareté des travaux sur cette problématique constitue le point d'ancrage de notre réflexion. L'intérêt est de placer sur le devant la scène des acteurs méconnus scientifiquement du point de vue de leurs idées, car, en tant qu'acteurs du système éducatif, ces « jeunes enfants » peuvent être porteurs d'un message sur l'école. De ce point de vue, cette réflexion part d'une question simple : Comment les élèves du primaire construisent-ils leur discours sur l'école ? Autrement dit, quel rapport ont-ils au savoir et à l'école ? Pour traiter cette problématique, nous allons nous appuyer sur la sociologie de l'expérience scolaire de F. Dubet. En rappel, pour l'auteur, il est important de s'approprier les fondements de la sociologie de l'expérience afin de décoder chez les acteurs sociaux les jugements qui se forment et s'élaborent. Car, à travers l'expérience scolaire, c'est toute une rationalité qu'il s'agit de saisir et de mettre en perspective avec le rapport au savoir, enseigné au lycée. La définition de l'expérience scolaire renvoie nécessairement, de manière plus ou moins explicite, à une définition de l'école et du système éducatif. Ensuite, l'expérience scolaire est conçue comme la cristallisation, chez les sujets, de diverses logiques de l'action sociale qu'il nous faut préciser. Dans son sens, l'expérience scolaire permet d'interroger la subjectivité des acteurs. Elle est une expérience construite par les élèves eux-mêmes, car, la manière dont ces derniers combinent les diverses logiques d'actions qui structurent le monde scolaire, est un facteur déterminant de leur apprentissage scolaire (F. Dubet, 1994, p.19). Autrement dit, l'expérience scolaire est « la manière dont les acteurs se construisent eux-mêmes, construisent un jeu d'identités, de pratiques et de significations » (F. Dubet, 2008, p.36). De ce point de vue, les élèves sont « conditionnés », « déterminés » et « contraints » par trois logiques d'action :

l'intégration, la stratégie et la subjectivation » (F. Dubet, D. Martuccelli, 1996, p. 62-63). En outre, cette expérience scolaire n'a de force que parce qu'il existe, un rapport au savoir ou rapport à l'apprendre, au sens de B. Charlot (2002). Dans cette perspective, il s'agit précisément « d'interroger non seulement l'apprendre et le savoir, mais aussi, les rapports à l'école, aux enseignants, aux copains, aux parents, aux disciplines, etc. » (op.cit., p. 89-92).

L'étude de R-F. Quentin de Mongaryas (2017) nous interpelle, car il s'agit de la première recherche sur le rapport au savoir et l'expérience scolaire des élèves au Gabon. De ce point de vue, il propose un regard sociologique contextualisé sur les concepts d'expérience scolaire et de rapport au savoir des collégiens et lycéens au Gabon. Il s'est appuyé sur les jugements scolaires des élèves du secondaire afin de comprendre comment ils construisent leur quotidien scolaire. Autrement dit, comment ces élèves s'approprient les valeurs légitimées par l'école et comment ils décrivent leur vécu scolaire (2017, p.36). Certes, son étude porte sur le secondaire. Mais, elle nous intéresse, car nous voulons nous appuyer sur les analyses qu'il propose en vue de comprendre et expliquer les jugements scolaires des élèves du primaire, interrogés. Autrement dit, de comprendre comment les écoliers de Libreville construisent leur rapport à l'école et leur expérience scolaire.

Les théories convoquées dans cette recherche nous inscrivent dans une approche compréhensive qui consiste à comprendre les sens que les acteurs, ici les élèves, donnent *au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses* (B. Charlot, 2002). Autrement dit, il s'agit de comprendre comment ils vivent leur métier d'élève qui consiste à apprendre (P. Perrenoud, 1995). À partir des jugements des élèves, il s'agit d'une véritable activité de construction d'une image de la réalité (P. Bressoux, 2018) en fonction de ce qu'ils voient, pensent et disent sur l'école.

## 1. Méthodologie

Le cadre empirique de cette étude est l'enseignement primaire public à Libreville. Ainsi, 7 écoles ont été enquêtées. Il s'agit des écoles : Ambowé, Alibandeng, Bel Air, Angondje, de l'ENS/A et B et Pilote du centre. L'enquête s'est adressée à 45 élèves des classes de 3<sup>ème</sup> année (CE1/CE2), de 4<sup>ème</sup> année (CM1) et de 5<sup>ème</sup> année (CM2). Le choix des élèves s'est fait de manière aléatoire, c'est-à-dire, au tout-venant (sans triage). En dehors des élèves, un entretien semi-directif a été réalisé avec le Directeur général adjoint 2 de l'Enseignement Scolaire et Normal chargé du primaire en 2018.

L'outil de collecte des données mobilisé est l'entretien semi-directif. L'entretien est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien. Le guide d'entretien destiné aux élèves comportait les thèmes suivants : Identification des enquêtés (selon l'âge, le sexe, le niveau d'études, nombre de redoublements, l'établissement fréquenté), situation sociale des parents (type de famille, taille du ménage, professions exercées, niveau d'études, quartier de résidence), amour de l'école, les jugements de l'école, les matières aimées et non aimées, l'organisation du travail scolaire à la maison, suivi scolaire des parents, les attentes. Si dans une étude qualitative la représentativité de l'échantillon importe peu, on peut tout de même considérer que le discours des élèves interrogés permet de construire une image assez vraisemblable de l'expérience de ces élèves (F. Dubet, O. Cousin et Guillemet, 1991).

Au terme de notre enquête, les discours véhiculés par les élèves ont été soumis à une analyse de contenu thématique. Comme le dit L. Bardin, l'analyse de contenu est transversale, c'est-à-dire, qu'elle découpe l'ensemble des entretiens par une grille de catégories projetées sur les contenus. On ne tient pas compte de la dynamique et de l'organisation, mais de la fréquence des thèmes relevés dans l'ensemble des discours considérés comme données segmentables et comparables (2013, p.229).



## 1.1. Caractéristiques socio-démographiques des élèves

En s'intéressant au profil des âges des élèves interrogés, l'on observe que l'âge moyen est de 11 ans et demi. La plus jeune a 8 ans et elle est en classe de 4<sup>ème</sup> année et le plus âgé a 15 ans et il est en classe de 5<sup>ème</sup> année. La proportion des garçons interrogés est quasi identique à celle des filles (22/45 contre 23/45). En revanche, parmi les élèves enquêtés. Ils sont 18 élèves en classe de 5<sup>ème</sup> année, 18 élèves en 4<sup>ème</sup> année et 9 élèves en 3<sup>ème</sup> année. Par ailleurs, les ¾ des élèves habitent les quartiers environnants de leur lieu de scolarisation.

## 2. Résultats et discussion

### 2.1. Des élèves aux origines sociales modestes ou défavorisées

Les résultats de l'enquête indiquent que plus de la moitié des élèves 28/45 vivent avec les deux parents biologiques (père et mère) et 17/45 élèves vivent avec un seul parent biologique ou tuteur (oncle/tante, sœur/frère, grands-parents ou autre). Ce qui montre que les élèves interrogés vivent dans des familles conjugale, monoparentale voir recomposée. La présence de la monoparentalité ou de foyers recomposés dans notre étude n'est pas étonnante. Depuis les années 60 et 70, la sociologie d'abord États-Unis puis en Europe atteste des transformations qu'a connues la famille : baisse de la fécondité, hausse des unions libres, des divorces, des familles monoparentales et recomposées, émergence de familles homoparentales (E. Widmer, 2020, p.377). Des bouleversements qui touchent la famille en Afrique qui se trouve au cœur de multiples influences internes qu'externes. S'intéresser à la famille en Afrique et au Gabon, c'est donc tenir compte des diverses mutations qu'a connues cette structure en tant que réalité sociale anthropologique, politique, économique... (J-A Dibakana Mouanda et J-P Missié, 2018). La monoparentalité féminine reste la forme la plus dominante au Gabon, même si, l'on observe une montée de la monoparentalité masculine. Les élèves enquêtés vivent dans des ménages de taille moyenne et grande, dès lors qu'ils sont 6 personnes et plus dans un foyer.

Comme c'est le cas en Afrique, au Gabon il est courant de voir des enfants confiés à la parentèle ou famille élargie. Cela intervient souvent à la suite du décès des parents, d'un abandon d'enfant ou lorsque les parents biologiques sont dans l'incapacité (matérielle, financière, physique) de prendre en charge leurs enfants. Une responsabilité généralement confiée au parent ayant une situation sociale confortable ou aisée. L'enquête révèle que les parents ou tuteurs des élèves exercent les professions suivantes :

- Pères (chauffeur à Sogatra, garagiste, agent à Bitec, maçon, gendarme, agent à addax pétrolium, chef d'entreprise, comptable, journaliste, fonctionnaire, pompier, coiffeur, mécanicien, informaticien, militaire, agent au port d'Owendo) ;
- Mères ou tutrices (sans, vendeuse, ménagère, coiffeuse, agent à Gabon-Méca, secrétaire, enseignante de lycée, gérante de restaurant, commerçante, infirmière, maîtresse, militaire, policière, assistante médicale). Au regard du tableau des professions exercées par les parents des élèves interviewés, nous sommes bien en présence d'élèves qui proviennent de familles modestes et moyennes, puisque la moitié des parents exercent des métiers manuels, et d'ouvrier, et l'autre moitié exerce des métiers de catégorie moyenne. Cela n'est pas surprenant puisque l'école publique au Gabon attire d'abord les familles modestes. Mais, l'on constate que certaines écoles publiques « haut de gamme » scolarisent les enfants de cadres moyens.

### 2.2. Valorisation de l'école : Amour de l'école.

Cette section analyse le sens que les élèves donnent au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses, comme le pense B. Charlot (2002). À la question de savoir : *Aimes-tu l'école ? Pourquoi ?* Les enquêtés répondent unanimement « oui ». À travers cette question, relativement fermée, aimer l'école selon les élèves, revient à y trouver du sens et du plaisir, puisqu'ils construisent une image positive de l'école. L'école est le lieu où les élèves construisent leur expérience scolaire à travers la rencontre des pairs. C'est là qu'on apprend à jouer avec d'autres,

à se faire des amis, à échange ou partager le goûter, les histoires, les jeux, le sport, et à avoir un « bon » métier plus tard. Par cette question volontairement ouverte, les élèves évoquent des jugements assez intéressants que nous avons regroupés en 2 catégories de thèmes : les raisons sociales et les raisons scolaires.

### 2.2.1. Les raisons sociales, assurance de l'avenir

Selon l'enquête, 29/45 élèves justifient leur amour de l'école par des raisons sociales :

« J'aime l'école parce que c'est la clé de la réussite »<sup>1</sup> ; « il faut réussir à l'école pour vivre dans de grandes maisons »<sup>2</sup> ; « j'aime l'école parce que c'est mon avenir qui est en jeu. Je dois travailler pour aider mon grand-père et ma famille plus tard »<sup>3</sup> ; « l'école nous apprête pour l'avenir »<sup>4</sup> « avec l'école je vais aider ma famille et sauver l'honneur »<sup>5</sup> ; « pour travailler et devenir quelqu'un dans la vie »<sup>6</sup> « pour mon avenir et pour mon bien-être. Je préfère aller à l'école pour être une femme d'affaire dans le futur, si je n'apprends pas, je ne pourrai rien faire dans la vie »<sup>7</sup> ; « c'est pour mon avenir, si je ne vais pas à l'école, je serai délinquante »<sup>8</sup> ; « pour travailler dans les bureaux et acheter à mes parents les voitures »<sup>9</sup> ; « parce que je veux devenir une grande dame qui aura une société et mes parents seront fiers »<sup>10</sup>.

Cette projection dans l'avenir évoquée par les écoliers, R-F Quentin de Mongaryas l'a montré dans son étude. Car, l'ensemble des lycéens et des collégiens qu'il a interrogés, filles et garçons, quelle que soit leur origine sociale, ont une croyance positive en l'école et aux études, comme facteur de promotion et d'ascension sociale. Rares sont ceux qui envisagent la réussite sociale en dehors de la réussite scolaire (2017, p.235).

Contrairement à l'enquête de C. Leroy-Audouin et C. Piqué (2004) où les raisons scolaires occupent le premier rang des citations des élèves, dans notre enquête les raisons sociales sont évoquées en premier plan. Lorsque les enquêtés mettent au premier rang de leurs jugements les caractéristiques sociales, c'est en référence à leurs origines sociales, qui rappelons-le, est modeste ou défavorisée. L'on voit à l'analyse des réponses, l'aspiration à une ascension sociale élevée, autrement dit, à faire mieux que leurs parents. L'école permet l'obtention de diplômes qui assurent un emploi supérieur à celui des parents. De ce point de vue, « tous les élèves le savent et tous les parents l'affirment, que l'école est un vecteur de mobilité et d'intégration sociales » (F. Dubet, 2008, p.35). En revanche un peu plus de garçons que de filles (15/12) citent ce thème de *l'avenir*. Ainsi, garçons et filles aspirent à une vie future meilleure garantie par l'école. Par contre, la projection des filles dans l'avenir par des réponses très argumentées comparativement aux garçons, dénoterait comme le pensent C. Leroy-Audouin et C. Piqué, d'une « certaine peur de l'avenir et d'un manque de confiance des filles » (2004, p.215). Car, même les enfants de familles populaires sont enclins à un très fort désir de mobilité sociale, parce qu'ils veulent faire mieux que leurs parents : « *je vais à l'école parce que c'est mon avenir qui est en jeu. Je veux aider ma mère qui est malade, car papa est décédé* »<sup>11</sup>.

<sup>1</sup> Garçon, 13 ans, 5<sup>ème</sup> A, Ambowé.

<sup>2</sup> Garçon, 11 ans, 5<sup>ème</sup> A, Ambowé.

<sup>3</sup> Garçon, 13 ans, 4<sup>ème</sup> A, ENS/A.

<sup>4</sup> Fille, 12 ans, 5<sup>ème</sup> A, ENS/B.

<sup>5</sup> Fille, 12 ans, 4<sup>ème</sup> A, Alibandeng.

<sup>6</sup> Garçon, 13 ans, 4<sup>ème</sup> A, Bel Air.

<sup>7</sup> Fille, 10 ans, 5<sup>ème</sup> A, Angondje.

<sup>8</sup> Fille, 10 ans, 3<sup>ème</sup> A, Pilote.

<sup>9</sup> Garçon, 13 ans, 5<sup>ème</sup> A, Alibandeng.

<sup>10</sup> Fille, 9 ans 3<sup>ème</sup> A, Pilote.

<sup>11</sup> Garçon, 13 ans, 5<sup>ème</sup> année, ENS/A.

### 2.2.2. Raisons scolaires, l'école un lieu d'apprentissage et d'instruction

Au-delà des raisons sociales, 14 élèves interrogés (7 filles et 7 garçons) évoquent des raisons purement scolaires pour justifier l'amour de l'école en ces termes :

« L'école me permet de bien écrire sans fautes »<sup>12</sup> ; « l'école m'éduque et me permet de connaître conjuguer, calculer »<sup>13</sup> ; « l'école me permet d'apprendre à lire, à écrire et à calculer »<sup>14</sup> ; « à l'école, je m'éduque et je m'instruis aussi »<sup>15</sup> ; « J'apprends beaucoup de choses que je ne peux apprendre à la maison »<sup>16</sup>.

Le rapport à l'école c'est aussi apprendre et s'instruire. Ces témoignages définissent la mission régalienne de l'école, dont les élèves ont bien compris les deux rôles majeurs : « éduquer ou socialiser » et « instruire ». L'école a pour rôle de fournir une culture commune à tous les élèves, quel que soit leur milieu d'appartenance, afin que cette éducation puisse leur servir tout au long de la vie. L'école endosse aussi le rôle important de former, de façonner le jeune enfant par l'inculcation de valeurs républicaines liées à la citoyenneté, à la morale, à l'instruction civique, mais aussi, liées aux valeurs sociales que les enfants issus de milieux sociaux divers ne possèdent pas au même titre. Car, les leçons de morale et d'instruction civique enseignées aux élèves, concernent tous les aspects de la vie quotidienne à savoir : obéissance, dévouement, honnêteté, travail, politesse, hygiène, propreté, langage, etc., pour reprendre B. Geay « *l'école prépare à l'exercice de la citoyenneté* » (1999, p.11). Selon les élèves, l'école est aussi un instructeur qui consiste à apprendre à lire, écrire et compter, c'est-à-dire, transmettre ce que G. Brucy et F. Ropé appellent « des savoirs scolaires ou curriculum de base prescrits par les IO, permettant une maîtrise de la culture scolaire du primaire qui facilitera leur accès au secondaire » (2000, p.129). Le rôle de l'école décrit par les élèves, correspond à la définition que donnent les instituteurs interrogés par H. Matari, lorsqu'ils traduisent la mission et le rôle de l'instituteur dans la société gabonaise (2014, p. 220-222). Ainsi, l'école est un lieu de transmission de savoirs scolaires et de préparation à l'avenir, la réussite sociale passerait alors par la réussite scolaire.

### 2.2.3. L'école, un environnement agréable

Pour mieux comprendre ce qui les attire particulièrement à l'école, deux catégories de réponses apparaissent : l'environnement et les relations avec les copains. Pour qualifier ce qu'ils aiment particulièrement à l'école, 21/45 élèves, mettent en avant l'environnement scolaire ou contexte hors classe :

« J'aime la cour pour faire l'EPS, et maman Yawa qui vend les gâteaux »<sup>17</sup> ; « j'aime la façon dont mon maître enseigne »<sup>18</sup> ; « j'aime venir apprendre »<sup>19</sup> ; « j'aime la déco de l'école, les arbres et les peintures »<sup>20</sup> ; « j'aime regarder les arbres, l'environnement »<sup>21</sup> ; « j'aime les arbres, les classes espacées, les peintures magnifiques »<sup>22</sup>.

<sup>12</sup>Fille, 11 ans, 4<sup>ème</sup> année, Ambowé.

<sup>13</sup> Fille, 12 ans, 4<sup>ème</sup> A, Pilote.

<sup>14</sup>Garçon, 9 ans, 3<sup>ème</sup> A, Angondje.

<sup>15</sup> Fille, 10 ans, 3<sup>ème</sup> A, Bel Air.

<sup>16</sup> Garçon, 14 ans, 5<sup>ème</sup> A, ENS/B.

<sup>17</sup>Garçon, 14 ans, 5<sup>ème</sup> A, Alibandeng.

<sup>18</sup>Garçon, 10 ans, 3<sup>ème</sup> A, Angondje.

<sup>19</sup>Garçon, 9 ans, 3<sup>ème</sup> A, Pilote

<sup>20</sup> Fille, 12 ans, 4<sup>ème</sup> A, ENS/A.

<sup>21</sup> Fille, 8 ans 3<sup>ème</sup> A, Bel Air.

<sup>22</sup> Fille, 15 ans, 5<sup>ème</sup> A, ENS/B.

Les filles (12/45) plus que les garçons (9/45) marquent leur attachement à l'école à travers une image extérieure à la salle de classe : *la décoration, les arbres, la peinture, la cour, les bâtiments, et les structures qui entourent l'école*. On peut penser que l'intérêt des filles à l'environnement scolaire est lié à l'identification au genre féminin qui en général reste attaché à la beauté extérieure d'un espace, alors que l'intérêt des garçons sera d'abord tourné vers ce qui se passe dans la boîte noire : *les leçons, le maître, la transmission des savoirs, les devoirs, etc.*

#### 2.2.4. L'école, un lieu de sociabilité

Au-delà, de l'environnement scolaire, les relations avec les copains apparaissent dans les jugements scolaires des élèves comme un autre facteur qui marque le plaisir d'aller à l'école :

« J'aime me retrouver avec mes copines pour jouer pendant les récréations »<sup>23</sup> ; « à l'école j'aime mes amis, on rigole beaucoup et on embête les autres, mais bon, ce n'est pas méchant »<sup>24</sup> ; « ma copine est généreuse on se partage le goûter »<sup>25</sup> ; « mes copains ne me refusent rien, on joue ensemble »<sup>26</sup> ; « mes amies sont gentilles, elles me donnent toujours leur goûter quand je n'ai pas »<sup>27</sup> ; « une amitié pour la vie, on partage beaucoup de choses ensemble. Quand on est triste ou en joie, on est toujours amies »<sup>28</sup>.

À travers les témoignages des élèves enquêtés, nous retrouvons cette dimension du rapport au savoir telle que définie par B. Charlot, qui dit que « le rapport au savoir est le rapport à soi et aux autres (enseignants, copains), et l'expérience scolaire qui est celle d'un sujet, est indissociable du rapport au savoir » (2002, p.41-52). Les élèves interrogés en côtoyant les copains et les amis pendant les récréations ou à la sortie des cours à travers le partage ou l'échange de goûter, les jeux, les histoires que l'on se raconte, participent à la construction de propre expérience scolaire. Comme pour les élèves genevois interrogés par C. Montandon et F. Osiek, les écoliers gabonais mentionnent massivement les relations avec les camarades dans leurs représentations du processus de socialisation (1997, p.45). Considérer l'école comme un lieu de sociabilité, c'est rejoindre P. Perrenoud lorsqu'il dit « l'école, c'est aussi la vie ! Puisqu'il existe une vie relationnelle très riche et diversifiée, entre élèves ou entre eux et les adultes » (1995, p.24-25). L'importance des amis révèle des liens de sociabilité auxquels s'attachent les élèves, car la sociabilité est l'expression d'une expérience de la rencontre et de la constitution d'un univers d'échanges. Selon les propos recueillis, le goût de l'école serait lié au besoin de retrouver ses amis pour discuter, jouer, rire, se moquer, raconter des histoires, partager son goûter, pendant les récréations, car « le partage et l'échange de goûter participent au développement de la sociabilité de pairs » (G. Comoretto, 2010, p.1). Des moments de plaisir où l'enfant noue des liens avec les autres, tous les milieux s'y côtoient et tout le monde est mis sur un pied d'égalité en vue de créer une vie sociale qui contribue à la construction de l'expérience scolaire des élèves. Ces écoliers entretiennent ainsi des stéréotypes sur la différence sexuée et sur les activités qui s'y attachent, les filles s'amusent entre elles et les garçons entre eux. L'école, pour le sociologue, est finalement « un milieu de vie sociale aussi riche, complexe, actif que la plupart des milieux professionnels » (P. Perrenoud, 1995, p.26). Même si, cela n'apparaît pas clairement dans leurs déclarations, les élèves enquêtés ont une conscience claire qu'à l'école ils apprennent non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi, des savoir-être (C. Montandon, F. Osiek, 1997, p.47).

<sup>23</sup> Fille, 12 ans, 4<sup>ème</sup> A, Alibandeng.

<sup>24</sup> Garçon, 9 ans, 3<sup>ème</sup> A, Angondje.

<sup>25</sup> Fille, 10 ans, 3<sup>ème</sup> A, Pilote

<sup>26</sup> Garçon, 13 ans, 4<sup>ème</sup> A, Ambowé.

<sup>27</sup> Fille, 8 ans, 3<sup>ème</sup> A, ENS/B.

<sup>28</sup> Fille, 10 ans, 4<sup>ème</sup> A, ENS/A.

## 2.3. Image dégradante ou dévalorisante de l'école

### 2.3.1. Un milieu scolaire insalubre

Interrogés sur ce qu'ils n'aiment pas à l'école, une unanimité semble se dégager sur l'environnement scolaire, non plus vu comme un cadre agréable, mais plutôt, comme un lieu qui dégoûte. Quatre types d'arguments font référence à l'image dégradante de l'école : *les toilettes sales* (30 occurrences), *la saleté de l'école* (herbe et poubelles non vidées), *l'eau du robinet sale*, *les peintures des bâtiments*, comme en attestent ces témoignages :

« Ce que je n'aime pas ce sont les toilettes sales qui puent »<sup>29</sup> ; on ne sait pas où faire les selles, la pompe d'eau toujours sale »<sup>30</sup> ; « j'aime pas la couleur de la peinture des bâtiments »<sup>31</sup> ; « les toilettes sales, on trouve la chiotte par terre, ça sent, l'herbe partout »<sup>32</sup> ; « j'aime pas les toilettes sales, les odeurs qui perturbent jusqu'en classe » ; « la saleté, les poubelles et les toilettes sales »<sup>33</sup> ; « l'eau du robinet qui est de mauvais goût, c'est dangereux pour notre santé »<sup>34</sup>.

Les jugements portés par les élèves sur l'insalubrité de l'école posent le problème plus général de l'entretien des écoles publiques. L'institution scolaire étant le reflet de la société, c'est le problème de l'état de la société gabonaise qui est posé, notamment celui de l'entretien des espaces publics au Gabon.

« Pour l'entretien des écoles, une ligne budgétaire était inscrite dans la Loi de finances à hauteur de 30 millions de FCFA/an, gérée par la Délégation d'Académie Provinciale (DAP). Cet argent devait servir à payer le prestataire Gabon Propre Service (GPS), engagé pour l'entretien et le nettoyage des écoles. Les multiples détournements de fonds ont amené l'État à supprimer cette ligne budgétaire, entraînant la rupture de contrat avec le prestataire GPS »<sup>35</sup>.

Face à cette situation, les directeurs d'écoles, ne pouvant pas prendre en charge les frais d'entretiens de leurs écoles, se résument simplement à les laisser dans l'insalubrité avec tous les risques que cela occasionne pour ces jeunes enfants. Le nettoyage des toilettes devient une corvée infligée aux élèves de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année, ou élèves récalcitrants, lorsqu'ils ont fait une bêtise, ce qui déplaît fortement aux écoliers. Par ailleurs, il est fréquent de voir au Gabon en général et à Libreville en particulier, des structures scolaires publiques dans un état de délabrement très avancé, sans que l'état ne soit préoccupé. À cela s'ajoute, le problème de toitures dans certaines écoles qui coulent ou s'envolent au cours d'une intempérie, et des écoles mal ou pas électrifiées. L'accès à l'eau potable au Gabon est un problème crucial vécu au quotidien par les citoyens.

Il est admis que l'eau est une source naturelle nécessaire dans la plupart des activités des hommes. Or, cette richesse est une denrée rare au Gabon. La Société d'Énergie et d'Eau du Gabon (SEEG), entreprise parapublique privatisée en 2000, détient le monopole dans la production et la distribution de l'énergie et de l'eau dans tout le pays. Mais, aujourd'hui elle n'arrive plus à répondre aux besoins des populations, car le développement de l'accès à l'eau n'a pas suivi la croissance urbaine. C'est le cas de Libreville où la demande en eau est en forte hausse, car les ¾ des habitants y vivent. Ainsi, la référence récurrente aux « toilettes sales et robinets impropres » est liée à l'absence d'eau dans les écoles.

<sup>29</sup> Fille, 12 ans, 3<sup>ème</sup> A, Alibandeng.

<sup>30</sup> Fille, 14 ans, 5<sup>ème</sup> A, Ambowé.

<sup>31</sup> Fille, 10 ans, 3<sup>ème</sup> A, Pilote.

<sup>32</sup> Garçon, 11 ans, ENS/A

<sup>33</sup> Fille, 13 ans, 4<sup>ème</sup> A, ENS/B.

<sup>34</sup> Garçon, 15 ans, 5<sup>ème</sup> A, Pilote.

<sup>35</sup> Propos du directeur général adjoint de l'enseignement scolaire et normal, chargé du primaire.

Les manquements relevés par les élèves sont pris en compte dans les états généraux de l'éducation de 2010 traduites dans la Loi n°21/2011 du 14 février 2012 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche, en son article 27 (p.10). Des états généraux qui ont tracé les voies du « *type idéal de l'école gabonaise* », c'est-à-dire, une école aux standards internationaux qui malheureusement, reste un leurre. Ainsi, les élèves et leurs encadreurs se trouvent confrontés à cette difficulté dans la gestion et l'entretien quotidien des espaces communs, tels que les toilettes, les robinets d'eau, etc. Si le taux de scolarisation dans le primaire au Gabon est estimé à 96.4% (MEN, 2018) avec une parité de genre quasi parfaite, à ce jour, le pays n'arrive pas à assurer des conditions de scolarisation de qualité. Un regard critique que l'on retrouve, certes avec des différences, chez les collégiens et lycéens enquêtés par de O. Choquet et F. Héran lorsqu'ils jugeaient leurs établissements en France. Des déclarations qui semblent dignes de foi, car elles restituent correctement les oppositions qui existent partout ailleurs, entre école privée et école publique (1996, p.109).

Si les jugements négatifs des élèves interrogés par C. Leroy-Audouin et C. Piqué en France, font référence à des situations de conflit ponctuel et des difficultés d'intégration des élèves (2004, p.216), dans notre étude, ces images négatives se réfèrent aux conditions de scolarisation qui sont loin d'être de qualité à Libreville. Au final, l'on note que les déclarations des élèves confortent bien cette idée du « *désenchantement du métier d'enseignant* », qui ressort dans les jugements des enseignants, notamment ceux du primaire, étudié par H. Matari (2014, p.134).

### 2.3.2. Des constructions dans des terrains accidentés

« Ce que je n'aime pas à l'école, ce sont les gros cailloux dans la cour qui font glisser, et les flaques d'eau partout »<sup>36</sup>; « le manque de terrain pour faire le sport »<sup>37</sup>; « on n'a pas d'endroit pour les jeux comme dans les écoles privées »<sup>38</sup> (G, 11ans, 3<sup>ème</sup>A).

Lorsque nous observons l'organisation spatiale qui abrite certaines écoles primaires publiques, force est de constater que les constructions ne sont pas aux normes. Il faut dire qu'au Gabon, il existe un phénomène assez courant où l'installation des populations dans certains quartiers précède l'implantation des écoles. Un phénomène dû à l'absence d'une carte scolaire et d'une véritable politique de planification en matière de construction de structures scolaires. Ainsi, certaines constructions sont érigées sur des terrains accidentés, c'est-à-dire, de petits espaces non occupés par les populations, limitant ainsi la construction à quelques salles de classe et de bureaux. Ce qui explique l'absence de certaines commodités dénoncées par les élèves. Ces espaces n'ayant bénéficié d'aucune étude de géomorphologie approfondie, conduisent à des spectacles désolants à savoir : terrain marécageux ou accidenté, absence d'un espace de jeux adapté aux enfants, multiples inondations auxquels. Certains instituteurs sont contraints de parcourir les quartiers environnants à la recherche d'un espace pour les activités sportives.

### 2.3.3. Des écoles insécurisées

« Il n'y a pas de barrière dans mon école, les élèves ne sont pas protégés »<sup>39</sup>; « le stade est toujours inondé et pas entretenu, pas de barrière en cas de vol »<sup>40</sup>; « mettre une barrière et un portail, car les fous pénètrent souvent à l'école »<sup>41</sup>.

<sup>36</sup>Garçon, 13 ans, 4<sup>ème</sup>A, Pilote.

<sup>37</sup>Garçon, 12 ans, 5<sup>ème</sup> A, Ambowé.

<sup>38</sup>Garçon, 11 ans, 3<sup>ème</sup> A, Bel Air.

<sup>39</sup> Fille, 11 ans, 5<sup>ème</sup> A, Ambowé.

<sup>40</sup>Garçon, 13 ans, 4<sup>ème</sup> A, Ambowé.

<sup>41</sup>Fille, 11 ans, 5<sup>ème</sup>A, Ambowé.

À travers les déclarations des élèves interrogés, c'est la question de la sécurisation scolaire qui est évoquée. Précisons que le problème de clôture est davantage posé par les élèves de l'école publique d'Ambowé qui fait partie des quelques écoles à être sans clôture à ce jour. En effet, la majorité des écoles sont construites en bordure de route avec des clôtures parfois à réhabiliter. Il est donc fréquent de voir pendant les récréations, des élèves sortir du cadre de l'école pour aller jouer dans les quartiers environnants, ou traverser sans surveillance les voies routières à proximité des écoles, avec des risques d'accidents de circulation. Les états généraux de l'éducation et la formation de 2010 et la Task force sur l'éducation tenue en 2018 recommandent le renforcement des mesures de sécurité à l'intérieur et aux abords des établissements scolaires par la construction ou réhabilitation de clôtures, et la mise en place d'une police scolaire dans tous les établissements. Force est de constater une lenteur de l'État dans la mise en œuvre de ces recommandations, qui dénote d'un manque de volonté des autorités. Le phénomène de cambriolage des structures scolaires qui devient une monnaie courante à Libreville est lié à une insécurité scolaire qui ne préoccupe pas les autorités.

#### 2.3.4. Des conditions de scolarisations qui indiquent une école en crise ou panne

Au-delà, des arguments évoqués précédemment pour décrire le contexte dégradant de l'école, les élèves font référence à d'autres manquements :

« On doit ajouter les tables-bancs, on est serré »<sup>42</sup> ; « les enseignants manquent »<sup>43</sup> ; « séparer le pré-primaire et le primaire »<sup>44</sup> ; « on doit avoir les femmes de ménage pour nettoyer les toilettes et non les élèves »<sup>45</sup> ; « l'eau du robinet est sale »<sup>46</sup> ; « ils nous manquent les livres pour bien apprendre » ; « on fait la mi-temps »<sup>47</sup> ; « refaire la peinture »<sup>48</sup>.

Les déclarations des élèves sur les conditions de scolarisation s'inscrivent dans les multiples critiques des acteurs de l'éducation (partenaires sociaux, chercheurs, organismes internationaux) à l'endroit l'école gabonaise. G. Nguéma Endamne (2011) évoquait une école en *crise* ou *malade*, à cause d'un état démissionnaire. R-F Quentin de Mongaryas (2012), va dans le même sens en disant que les dysfonctionnements de l'école gabonaise sont identifiés depuis les états généraux de l'éducation et la formation de 1983 : des contenus déconnectés des réalités socioculturelles, effectifs pléthoriques, insuffisance de structures d'accueil, d'infrastructures et d'enseignants, échec scolaire élevé, etc. Il poursuit en disant que depuis les années 1990, ces problèmes ont été renforcés et de nouveau ont vu le jour tel que les déviances et violences scolaires. Un diagnostic sans cesse posé par les agences internationales qui indiquent la faible qualité du système éducatif. Car, malgré un taux net de scolarisation de 92% et une parité de genre, le taux d'échec est le plus élevé du monde 37% et révèle une gestion inefficace des flux d'élèves traduisant des effectifs pléthoriques. Le ratio enseignant/élève dans le primaire est de 45,6, soit deux fois plus que la moyenne des pays à revenu similaire. Le ratio élèves/classe est de 50 en moyenne avec des classes qui atteignent jusqu'à 90 élèves par classe. Seulement 1% des classes de 2<sup>ème</sup> année et 5% de ceux de 5<sup>ème</sup> année du cycle primaire disposent de la totalité des équipements et matériels pédagogiques nécessaires. De même, seulement la moitié des élèves du primaire disposent d'un manuel scolaire pour travailler en classe (Banque mondiale, 2013, p.16). C'est pourquoi G. Nguéma Endamne (2011) parle *d'une école pour échouer*, dès lors qu'elle n'arrive pas à répondre positivement aux attentes de la société.

<sup>42</sup>Garçon, 13 ans, 5<sup>ème</sup>A, Alibandeng.

<sup>43</sup>Fille, 10 ans, 3<sup>ème</sup>A, Angondje.

<sup>44</sup>Fille, 11 ans, 3<sup>ème</sup>A, Bel Air.

<sup>45</sup>Fille, 12 ans, 5<sup>ème</sup>A, ENS/A.

<sup>46</sup> Garçon, 12 ans, 3<sup>ème</sup> A, Pilote.

<sup>47</sup> Garçon, 14 ans, 4<sup>ème</sup> A, ENS/B.

<sup>48</sup> Fille, 14 ans, 5<sup>ème</sup> A, Ambowé.

## 2.4. Rapport au savoir

Dans sa théorie du rapport au savoir, B. Charlot (2002), propose des analyses qui se démarquent du discours du déterminisme social, pour s'inscrire dans une sociologie de l'acteur ou de la subjectivité. En enquêtant dans un collège de banlieue populaire en France, il s'interroge sur le sens que ces jeunes accordent à l'école et au fait d'y apprendre des choses. Une interrogation qui le conduit à identifier des processus qui structurent l'histoire scolaire de ces jeunes à savoir la mobilisation à l'école et sur l'école. C'est pourquoi dans cette section, il est question d'interroger les rapports des élèves aux enseignants, aux disciplines enseignées et à la mobilisation scolaire parentale (P. Terrail, 2004).

Au Gabon, une journée de classe en primaire débute le matin à 8h avec la levée du drapeau, suivie d'une leçon d'instruction civique et de morale. Les leçons de mathématiques et de français se font en matinée, car la mémoire est propice à la réflexion, les leçons d'éveil<sup>49</sup> étant programmées en après-midi. Une innovation pédagogique appelée « approche par les compétences (APC) » est introduite à l'école primaire en 2002. L'APC est une pédagogie ayant pour objectif de mettre l'élève au centre de son apprentissage, il s'agit de ce que A. Barrère appelle « le cours dialogué ». Selon l'auteur, c'est une méthode qui rompt avec l'ancien modèle pédagogique où l'enseignant était le seul maître à bord de la « boîte noire », à une méthode qui laisse place à un « cours dialogué », puisque le but est de discuter, échanger, dialoguer avec les élèves tout en veillant à l'implication et à la participation de tous (2002, p.96). Cette approche intègre un autre volet de l'apprentissage, le travail en petits groupes, une dimension très présente dans le discours des élèves, puisque ces derniers apprécient fortement ce mode d'apprentissage qui fait participer tout le monde et dont R. Sirota s'est attelée à analyser la détermination des règles du jeu dans le réseau de communication en présence dans une salle de classe (1988).

### 2.4.1. Rapport au maître, entre satisfactions et insatisfactions

Dans la salle de classe, les élèves et les enseignants sont des acteurs sociaux décrits parfois comme ennemis ou en tant que partenaires, mais rarement dans leur interaction qui symbolise la pratique enseignante (R. Sirota, 1988). De nombreux travaux mettent en évidence les jugements professoraux, l'intérêt ici est d'entendre la parole des écoliers sur leurs enseignants à travers la question : *que penses-tu de ton maître (sse) ?*

Si l'ensemble des élèves s'accordent à dire qu'ils aiment leur enseignant, en revanche leurs avis sont partagés lorsqu'il s'agit de décliner les raisons qui justifient les jugements positifs et négatifs attribués aux enseignants. L'Amour du maître est justifié par les raisons suivantes : « aime les élèves, enseigne/explique bien, sérieux, ne tape pas, donne des conseils, gentil, toujours présent, ne punit pas, aime blaguer, rit avec les élèves, s'habille bien, un modèle pour les élèves, toujours propre, toujours à l'heure, veut la réussite des élèves ». Ces arguments mettent en avant plusieurs valeurs ou qualités exigées par l'enseignement, à savoir la pédagogie, la ponctualité, la déontologie, la tenue vestimentaire, la conscience professionnelle. L'enquête révèle une tendance des filles à mettre en avant la beauté extérieure de l'enseignant « toujours propre, s'habille bien » tandis que les garçons mettent en avant les qualités professionnelles « explique bien, ponctuel, sérieux, veut faire réussir ». Les insatisfactions se réfèrent aux expressions : toujours absent ou en retard, ne sais pas enseigner/expliquer, aime taper ou punir, méchant, qui boit, maltraite ou terrorise, toujours en retard, ne pense qu'à son salaire, prive de récréation, nettoyage des toilettes. La référence à l'absentéisme ou au retard des

<sup>49</sup>L'enseignement d'éveil de la 3<sup>ème</sup> à la 5<sup>ème</sup> année comprend deux dimensions EDM (Étude du milieu) et EAS (Éducation artistique et sportive)

EDM (Histoire-géographie, sciences, éducation à la citoyenneté, à la santé, routière)

EAS (Sport, chant, dessin, travail manuel).



enseignants s'inscrit dans une pratique récurrente observée dans l'administration publique en général. Les mauvaises conditions de travail et le manque d'éthique professionnelle de certains enseignants, expliquerait cette pratique. Le rapport au maître est aussi vécu comme un rapport à la chicote et aux punitions comme le dit cette élève : « *j'aime pas les punitions, le tuyau, le piquet, ramasser les ordures* »<sup>50</sup>. En effet, malgré la suppression du châtiment corporel et des punitions lourdes dans le primaire, ces pratiques de violence restent présentes en milieu scolaire et s'inscriraient dans une prétendue *pédagogie du redressement*, selon les enseignants (H. Matari, 2014).

#### 2.4.2. Un rapport genré aux disciplines enseignées

Comme l'ont fait P. Rivano et M. Bru pour le cas des collégiens français (2001), nous avons demandé aux élèves d'indiquer les enseignements qu'ils aiment ou accordent un intérêt et pourquoi, l'idée étant simplement de connaître leur rapport aux disciplines enseignées. À cette question, *quelles sont les matières que tu apprécies et pourquoi ?* Les mathématiques et le français sont les deux matières qui obtiennent le plus de références. Une raison explique cela, ce sont les deux disciplines fondamentales qui permettent de consolider les apprentissages à ce niveau du système comme le disent : « *j'aime les maths parce que ça j'apprends à calculer et le français parce que j'apprends à lire, écrire et bien parler* »<sup>51</sup>. Les mathématiques sont essentielles au cycle primaire, car elles participent à la formation de l'esprit critique, et développent le raisonnement et la logique chez les élèves. Le français en tant que langue de scolarisation est au cœur de l'appropriation des savoirs et constitue un vecteur potentiel des apprentissages scolaires. La maîtrise des acquisitions fondamentales à ce niveau fait partie des objectifs visés par cet enseignement, particulièrement la réussite à l'examen de fin de cycle. Une importance qui se confirme au collège, puisque l'étude de R-F Quentin de Mongaryas indique que dans les jugements relatifs à la hiérarchie des matières, les mathématiques et le français sont, les deux matières valorisées par les élèves, car elles se situent au sommet de l'échelle. Ainsi, leur organisation du travail scolaire se fera en fonction de cette hiérarchie (2017, p.235).

En s'intéressant de plus près aux déclarations des écoliers, force est de constater que les garçons et les filles n'ont pas le même rapport aux disciplines. Les garçons auraient une préférence pour les maths, le sport, le français :

« J'aime le sport, les maths, car je comprends vite, le français un peu et l'éveil je m'ennuis »<sup>52</sup> ; « j'aime les maths pour apprendre à calculer »<sup>53</sup> ; « j'aime les sciences, car on apprend les choses de la nature et l'environnement »<sup>54</sup> ; « moi j'aime beaucoup les maths, parce qu'on apprend à bien calculer et à réfléchir »<sup>55</sup>.

Tandis que les filles préféreraient plutôt le français, l'éveil :

« Les maths le matin ça fait dormir »<sup>56</sup> ; « j'aime le français pour savoir bien parler le français, les sciences, car on apprend à fabriquer beaucoup de choses »<sup>57</sup> ; « moi, j'aime bien l'instruction civique et le français »<sup>58</sup> ; « j'adore l'éveil et aussi le français, les poésies »<sup>59</sup> ; « j'aime un peu les maths, mais beaucoup

<sup>50</sup>Fille, 13 ans, 4<sup>ème</sup> A, Alibandeng.

<sup>51</sup>Garçon, 11 ans, 5<sup>ème</sup> A, ENS/A.

<sup>52</sup>Garçon, 15 ans, 5<sup>ème</sup> A, Pilote.

<sup>53</sup> Garçon, 14 ans, 4<sup>ème</sup> A, Ambowé.

<sup>54</sup>Garçon, 12 ans, 3<sup>ème</sup> A, ENS/A.

<sup>55</sup>Garçon, 13 ans, 5<sup>ème</sup> A, Bel Air.

<sup>56</sup> Fille, 10 ans, 3<sup>ème</sup>A, Angondje.

<sup>57</sup>Fille, 13 ans, 4<sup>ème</sup>A, Alibandeng.

<sup>58</sup>Fille, 14 ans, 5<sup>ème</sup>A Ambowé.

<sup>59</sup> Fille, 12 ans, 4<sup>ème</sup>A, Bel Air.

l'éveille, parce qu'on apprend l'histoire de notre pays »<sup>60</sup> ; « je préfère l'éveil, pour découvrir les histoires passées, la nature, l'environnement »<sup>61</sup>.

L'analyse de ces discours montre que chez les garçons il y a une préférence assez prononcée aux matières fondamentales les maths, le sport un peu le français, qui sont les deux matières de base, même s'ils aiment aussi un peu l'éveil. Les filles en revanche, apprécient beaucoup plus l'éveil pour la fabrication des objets, la découverte de l'environnement, et la connaissance des histoires passées et le français pour bien s'exprimer. Le rapport aux matières est aussi vécu sous l'angle de la facilité à mieux comprendre certaines matières par rapport à d'autres. L'on constate que les garçons plus que les filles justifient le choix des matières appréciées par des réponses argumentées, il en est de même pour les élèves de 5<sup>ème</sup> année alors que pour les élèves de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années, les réponses sont évasives et implicites. Cette question de l'appréciation des matières enseignées selon le genre nous amène à formuler une question : l'intérêt que les garçons accordent aux mathématiques et un peu aux sciences, n'est-il pas révélateur d'inégalités de genre dans les matières scientifiques, observées au secondaire et au supérieur au Gabon, qui se construiraient au primaire ?

### 2.4.3. Trois formes d'organisation du travail scolaire chez les élèves

La question, « *Faites-vous vos devoirs à la maison ? Si oui, avec qui ?* » invite à interroger la manière dont les élèves organisent leur travail scolaire, en d'autres termes, leur manière d'étudier, une dimension importante de l'expérience scolaire qui traduit la logique « stratégique » de F. Dubet et D. Martuccelli, caractérisant « la capacité ou stratégie des élèves ou des parents, à faire des choix dans la manière d'étudier en fonction de l'utilité accordée au travail scolaire à la maison » (1996, p. 62). Si les élèves à l'unanimité disent faire leurs devoirs à la maison, les avis sont partagés quant à la forme de cette organisation, du travail. Dans son étude, R-F Quentin de Mongaryas fait ressortir deux types d'élèves « les élèves qui ont une « passion scolaire et ceux qui ont une passion refroidie, liée aux multiples échecs » (2017, p.233). Dans notre étude, trois modes d'organisation sont privilégiés par les élèves : ceux qui « travaillent avec l'aide des parents » (27/45), ceux qui font les deux « recourent aux parents et travail individuel » (10/45) et ceux qui « travaillent seuls » (8/45).

### 2.4.4. Le recours parental, une assurance de la réussite scolaire

Interrogés sur le suivi scolaire des parents, les élèves à l'unanimité affirment qu'il est très important, même si l'on constate qu'il y a certains qui ne bénéficient d'aucun suivi parental. Mais, plus de la moitié des élèves (27/45) recours aux parents pour les aider à la maison. À travers cet argument, les écoliers ont compris l'enjeu de l'école, et le soutien des parents afin d'obtenir de bonnes notes permettant la réussite scolaire, comme en témoignent les propos de cet élève : « *les parents ont appris avant nous, voilà pourquoi on doit leur demander de nous expliquer* »<sup>62</sup>. Trois raisons essentielles sont avancées par les élèves pour justifier le recours aux parents : « *l'aide des parents permet de mieux comprendre, d'expliquer les mots difficiles et d'éviter les zéros et les mauvaises notes* »<sup>63</sup>. Comme le dit B. Lahire « *une partie importante des familles populaires, même très démunies culturellement, parviennent à donner sens et valeur à l'école en accordant à l'enfant une place affective et symbolique dans le dialogue et l'écoute attentive de ce qui s'est fait à l'école* » (1998, p.104-106). De ce point de vue, le recours aux parents intervient pour surmonter une difficulté, lorsque l'on ne comprend pas un devoir ou un exercice.

<sup>60</sup> Fille, 11 ans, 3<sup>ème</sup>A Pilote.

<sup>61</sup> Fille, 14 ans, 5<sup>ème</sup> A, ENS/B.

<sup>62</sup> Fille, 12 ans, 4<sup>ème</sup>, ENS/A.

<sup>63</sup> Garçon, 13 ans, 5<sup>ème</sup> A, ENS/B.

Même si les élèves interrogés sont d'origine sociale modeste et moyenne, l'on note la volonté des parents à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. En optant pour cette stratégie, les familles souhaitent augmenter les chances de réussite scolaire à leurs enfants, corollaire de la réussite professionnelle et sociale. En fait, pour ces parents, l'une des chances de réussite sociale passe par l'école, vécue comme « moteur de la mobilité sociale ou comme outil indispensable pour acquérir les galons de l'employabilité » (G. Brucy, F. Ropé, 2000, p. 207). Nous savons que tout parent quelle que soit son origine sociale, souhaite voir sa progéniture s'en sortir mieux que lui. C'est dans ce sens que J.P. Terrail utilise la notion de *mobilisation scolaire des parents*, pour exprimer les efforts que les parents mettent en œuvre pour assurer à leurs enfants un suivi scolaire étroit et régulier (1992, p.57). À travers l'accompagnement parental, c'est aussi la collaboration entre les parents et les enseignants qui est recherchée à travers les devoirs de maison. Autrement dit, de favoriser le lien ou la relation famille et école dans l'éducation des enfants.

#### 2.4.5. Le travail scolaire individuel, une forme d'autonomisation de l'élève

Une troisième catégorie d'élèves (8/45) travaille seule comme en attestent ces déclarations : « Certains parents font les devoirs à la place des enfants, c'est mauvais, car l'enfant lui-même doit développer ses capacités »<sup>64</sup>; « si l'enfant n'a pas compris l'explication du parent, il sera bloqué en classe ou à l'examen, et il va tricher chez les autres, donc c'est mieux de faire ses devoirs seul »<sup>65</sup>; « c'est pas bien que les parents aident, car quand toi-même tu travailles, tu retiens vite »<sup>66</sup>.

Lorsque certains élèves déclarent qu'ils travaillent « seuls », L'on peut naïvement penser qu'il s'agit d'une « démission parentale ». En réalité, nous avons d'une part les élèves qui sont contraints de travailler seuls parce qu'il n'y a personne qui soit capable de les aider à la maison, parce que les parents n'ont pas le temps, ou parce qu'ils ne sont pas détenteurs du capital culturel ou culture scolaire nécessaire au suivi scolaire à la maison. Ils veulent bien le faire, mais ils ne le peuvent pas. De ce point de vue, la démission n'est pas voulue, et l'élève sera obligé d'aller soit chercher de l'aide hors de la maison (chez le voisin d'à côté, par exemple) ou de se débrouiller tout seul. Analysant la notion de « démission parentale », B. Lahire pense que c'est un « mythe produit par les enseignants qui, ignorant les logiques de configurations familiales, déduisent à partir des comportements et des performances scolaires des élèves que les parents ne s'occupent pas de leurs enfants et laissent faire les choses sans intervenir » (1995, p.270). Ce discours de la démission parentale est véhiculé par les enseignants dans le but de se désengager de la responsabilité de l'échec scolaire de leurs élèves.

D'autre part, nous avons le cas d'élèves intelligents ou doués avec de grandes capacités intellectuelles et très motivées qui comprennent facilement les exercices et ont cette capacité à faire leurs devoirs sans une aide parentale. C'est dans ces deux cas de figure que l'on retrouve des élèves qui travaillent individuellement. Or, l'avantage du travail individualisé c'est de participer à l'autonomie de l'enfant, en lui donnant la possibilité de résoudre ou surmonter lui-même les difficultés. Mais, le risque serait de voir des élèves qui vont à l'école sans faire leurs devoirs, car lorsqu'un enfant est face à une difficulté qu'il ne peut pas surmonter, il abandonne.

Il nous a paru intéressant de croiser certaines variables de l'enquête avec les logiques d'action définies par F. Dubet et D. Martuccelli (1996), afin de déceler d'éventuelles corrélations. Ainsi, en croisant la logique d'action, *organisation du travail scolaire* avec le *genre*, on voit que 6/23 filles et 7/22 garçons travaillent seuls. Par contre, les élèves qui travaillent seuls sont les plus âgés, alors que les plus jeunes (9, 10, 11 ans) recourent aux parents. Nos résultats joignent l'étude R-F Quentin de Mongaryas qui atteste que la capacité à organiser

<sup>64</sup> Garçon, 14 ans, 5<sup>ème</sup> A, Ambowé.

<sup>65</sup> Fille, 9ans et demi, 4<sup>ème</sup> A, Pilote.

<sup>66</sup> Garçon, 13 ans, 4<sup>ème</sup> A, Bel Air.

le travail scolaire dépend de l'âge. Plus on est grand, plus on tend à mieux organiser son travail scolaire, contrairement aux plus jeunes qui recourent davantage aux parents en cas de difficultés (R-F. Quentin De Mongaryas, 2017). Ce discours s'inscrit dans la relation famille-école, largement débattue par la sociologie de l'éducation. La place de l'élève doit plutôt être reconsidérée dans l'interface famille-école, puisqu'il est à la fois produit et acteur des processus sociaux (W. Tessaro, 2004, p.328).

## 2.5. La belle école

Quand on leur demande : *qu'est-ce qui n'existe pas dans ton école et que tu aimerais voir exister ?* Sur cette question, force est de constater des élèves hyper bavards qui donnent des réponses très explicites. Leurs réponses ont été résumées en ces termes : « *eau potable, école bien propre, barrière, toilettes propres, surveillants au portail, aires de jeux, bibliothèque, cantine, balançoires, toboggans, infirmerie, fleurs, jardin, une belle école avec une cours lisse, un terrain de sport, salles climatisées, des ordinateurs, entretien de l'école, femme de ménage, un uniforme, bien décorée, belle peinture* ». Chez les filles, on retrouve des évocations liées à la beauté et à la propreté de l'environnement scolaire *jardin, fleurs, décoration, entretien, belle peinture, infirmerie, uniforme, toilettes propres, eau potable, clim*, tandis que les garçons font davantage référence à des dimensions plutôt ludique, technologique et sécuritaire de l'école *aires de jeux, clôture, plateau sportif, surveillants, CDI, ordinateurs*.

Au regard des avis des élèves, on se rend compte qu'en fait, ces derniers rêvent d'une « *école idéale* », aux standards internationaux. Un cadre scolaire où il ferait bon vivre puisque les élèves y passent la quasi-totalité de leur journée dans cet environnement. Ces élèves savent que ce cadre scolaire agréable existe dans certains privés, tel que le privé conventionné. En réalité, cette école publique dont rêvent nos écoliers existe en théorie, car elle a été pensée et recommandée par toutes les assises nationales et internationales tenues sur l'éducation au Gabon depuis les années 80, (États généraux, task force, rapports internationaux, etc.). Le manque de volonté politique dénote, l'on ne cessera de le dire, d'un *État contre l'école au Gabon* (D.D. Bekale, O.M Soumaho Mavioga, 2020).

## Conclusion

Au terme de cette étude, nous retenons plusieurs enseignements. Les élèves ayant répondu à l'enquête sont issus de famille défavorisée ou populaires. Ce n'est pas étonnant, puisque l'école publique est le refuge des couches populaires. L'expérience scolaire des élèves se construit à travers des jugements critiques du système de scolarisation et de l'environnement scolaire, formulée par des propos dégradants. Si aller à l'école pour y apprendre des choses non enseignées à la maison et retrouver ses copains pour partager des jeux, des goûters, des histoires, procurent du plaisir aux écoliers, en revanche, le milieu scolaire où ils sont censés vivre toutes ces expériences, leur en procure moins. Car, cet univers leur offre des conditions désagréables : des écoles non entretenues, des problèmes d'adduction d'eau qui empêche un bon entretien des espaces, des problèmes d'insécurité, de structures et d'infrastructures délabrés, des violences scolaires, etc., une batterie de *pathologies* qui plombe la vie scolaire des élèves.

Leur rapport à l'école est aussi un rapport aux enseignants et aux parents. Si les jugements sur leurs enseignants se partagent entre satisfactions et insatisfactions, les élèves interrogés éprouvent du plaisir dans l'accompagnement parental quant au suivi du travail scolaire, car ils sont majoritaires à recourir à l'aide des parents en cas de difficultés, en particulier les plus jeunes. Même si cette école n'offre pas un cadre agréable, aller à l'école est un bonheur qui les évadent des réalités de la vie familiale quotidienne, mais surtout, leur donne l'opportunité de changer leur destin, en aspirant à un statut social meilleur, car ils veulent réussir *mieux que leurs parents*. Ne pas offrir à ces jeunes des conditions de scolarisation aux standards

internationaux est un choix de l'État, mais l'on ne pourra pas leur retirer le droit de rêver à une belle école.

### Références bibliographiques

- BARDIN Laurence, 2013, *L'analyse de contenu*, Paris, Armand Colin.
- BARRERE Anne, 2002, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BANQUE MONDIALE, 2013, *Rapport sur la croissance et l'emploi en République gabonaise*, Washington.
- BRESSOUX Pascal, 2018, « Comment se fabrique le jugement des enseignants ? », *Regards croisés sur l'économie*, n°22, p.15-23.
- BRUCY Guy, ROPE Françoise, 2000, *Suffit-il de scolariser ?* Paris, Ateliers/Ouvrières.
- CHARLOT Bernard, 2002, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos Economica.
- CHOQUET Olivier, HERANT François, 1996, « Quand les élèves jugent les collègues et les lycées », *Économie et statistiques*, n°293, p.107-124.
- COMORETTO Géraldine, 2010, « L'échange de goûter à l'école élémentaire. Une pratique propre à l'enfance ? », *Actes du colloque enfance et cultures*, p.1-9.
- DIBAKANA MOUANDA Jean-Aimé, MISSIE Jean-Pierre, 2018, *L'Afrique des familles. La famille dans l'Afrique contemporaine, entre changement et permanence*, Paris, L'Harmattan.
- DUBET François, 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUBET François, 2008, *Faits d'école*, Paris, EHESS.
- DUBET François, COUSIN Olivier, GUILLEMET Jean Pierre, 1991, « Sociologie de l'expérience lycéenne », *Revue française de pédagogie*, vol. 94, p.5-12.
- DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, 1996, *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- GEAY Bertrand, 1999, *Profession : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil.
- LAHIRE Bernard, 1995, *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- LAHIRE Bernard, 1998 « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », in *Ville École Intégration-Enjeux*, n°114, p.104-109.
- LOROY-AUDOUIN Christine, PIQUET Caroline, 2004, « Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi », *Éducation et société*, n°13, p. 209-226.
- MATARI Hermine, 2014, « École et violence au Gabon. Lecture critique de l'usage du châtiment corporel et de la violence verbale en milieu scolaire », *Revue Éducation Comparée*, volume 10, p. 107-137.
- MATARI Hermine, 2014, *Les instituteurs dans la société gabonaise*, Paris, L'Harmattan.
- MEN, 2012, Loi n°21/2011 du 14 février 2012 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche, Libreville.
- MEN, 2018, *Rapport : Esquisse des principes fondamentaux de l'éducation au Gabon*, Libreville.
- MEN, 2019, *Annuaire statistique du secteur de l'éducation*, Libreville.
- MONTANDON Cléopâtre, OSIEK Françoise, 1997, « La socialisation à l'école du point de vue des enfants », *Revue française de pédagogie*, vol. 118, p.43-51.
- NGUEMA ENDAMNE Gilbert, 2011, *L'école pour échouer. Une école en danger : Crise du système d'enseignement gabonais*, Paris, Publibook.
- PERRENOUD Philippe, 1995, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- QUENTIN DE MONGARYAS Romaric-Franck, 2012, *L'école gabonaise en questions. Quel système de pensée pour quelle société*, Paris L'Harmattan.

QUENTIN DE MONGARYAS Romaric-Franck, 2017a, *Expérience scolaire et rapport au savoir au Gabon. Pour une sociologie de la subjectivité apprenante dans l'enseignement secondaire*, Paris, Publibook.

QUENTIN DE MONGARYAS Romaric-Franck, 2017b, *L'école secondaire au Gabon. Analyse sociologique des jugements professoraux*, Paris, L'Harmattan.

RIVANO Pierre, BRU More, 2001, Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité ? *Revue française de pédagogie*, n°137, p.71-83.

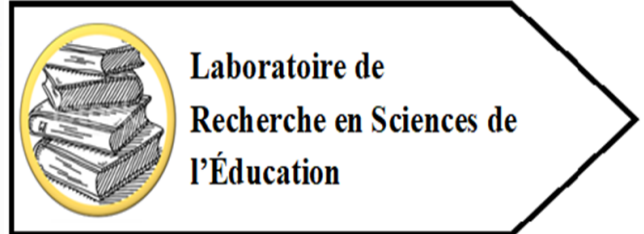
SIROTA Régine, 1988, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.

SOUMAHO MAVIOGA Orphée Martial, BEKALE Dany Daniel, 2020, « École privée et qualité de l'enseignement au Gabon », *EDUCOM*, n°10, p.616-647.

TERRAIL Jean Pierre, 1992, « Réussite scolaire. La mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n°11-12, p.53-89.

TESSARO Walther, 2004, « L'élève acteur des relations famille-école. Stratégies de transmission des messages », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26 (2), p. 327-342.

WIDMER Éric, 2020, « La famille une institution en déclin ? » in GAUGAM Serge (sous dir.), *50 questions de sociologie*, Paris, PUF/Humensis, p.377-383.



*LAKISA*, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation ( didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)  
École Normale Supérieure (ENS)  
Université Marien Ngouabi (UMNG)

**ISSN: 2790-1270 / en ligne**  
**2790-1262 / imprimé**

Éditeur : LARSCED

[www.lakisa.larsced.cg](http://www.lakisa.larsced.cg)  
[revue.lakisa@larsced.cg](mailto:revue.lakisa@larsced.cg)  
[revue.lakisa@umng.cg](mailto:revue.lakisa@umng.cg)

BP : 237, Brazzaville-Congo