



**HAL**  
open science

# L'Enseignement Supérieur au Mozambique : une analyse de l'orientation scolaire des femmes et des hommes dans les filières universitaires de Licence

Duarte Patricio Rafael

## ► To cite this version:

Duarte Patricio Rafael. L'Enseignement Supérieur au Mozambique : une analyse de l'orientation scolaire des femmes et des hommes dans les filières universitaires de Licence. Education. Université de Bordeaux, 2021. Français. NNT : 2021BORD0410 . tel-03618362

**HAL Id: tel-03618362**

**<https://theses.hal.science/tel-03618362>**

Submitted on 24 Mar 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse présentée pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Bordeaux

École Doctorale SP2 : Sociétés, Politique, Santé Publique

Laboratoire d'accueil : Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (EA 7437)

Sciences de l'Éducation et de la Formation

Par **Duarte Patrício RAFAEL**

**L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU MOZAMBIQUE**

**Une analyse de l'orientation scolaire des femmes et des hommes dans les filières  
universitaires de Licence**

Sous la direction de Régis MALET et la codirection de Stéphanie RUBI

Soutenue le 17 décembre 2021

**Membres du jury :**

**M. Benjamin MOIGNARD**, professeur des universités, Université Cergy-Pontoise, *Président*

**Mme. Isabelle COLLET**, professeure associée, Université de Genève, *rapporteuse*

**M. Nelson Casimiro ZAVALÉ**, professeur associé, Université Eduardo Mondlane, *rapporteur*

**Mme. Marlaine CACOUAULT-BITAUD**, professeure émérite, Université de Poitiers, *examinatrice*

**M. Régis MALET**, professeur des universités, Université de Bordeaux, *directeur de thèse*

**Mme. Stéphanie RUBI**, professeure des universités, Université Paris Descartes, *codirectrice de thèse*

## **L'Enseignement Supérieur au Mozambique : Une analyse de l'orientation scolaire des femmes et des hommes dans les filières universitaires de Licence**

### *Résumé*

Les transformations économiques et politiques que le Mozambique a connu depuis la fin des années 1980, notamment la transition du socialisme à la démocratie multipartiste, formellement achevée par la Constitution de 1990 et la fin de la guerre civile en 1992, ont marqué une nouvelle ère dans l'histoire des politiques éducatives, en particulier celle de l'enseignement supérieur au Mozambique (ESM). Les investissements croissants de l'État sur ce secteur et la libéralisation du marché qui a permis l'intervention d'acteurs privés, ont augmenté rapidement l'offre de l'enseignement supérieur à travers l'ouverture de nouvelles institutions et de nouveaux cursus. Cependant, malgré l'expansion du système et l'augmentation de l'offre, les inégalités de sexe restent persistantes. Si d'un côté, les filles continuent d'être moins présentes par rapport aux garçons dans le système, d'un autre côté, leurs choix d'orientation se tournent davantage vers les filières des Sciences Humaines et Sociales (SHS), considérées comme moins rentables par rapport aux filières des Sciences et Technologies (ST) dominées par les garçons, et où les filles sont quasi absentes. On se questionne sur qu'est-ce qui est à l'origine de ces inégalités sexuées dans les choix de filières entre filles et garçons dans l'ESM ? On cherche, de façon plus spécifique, à analyser le rôle joué par l'origine socioculturelle des étudiant.e.s dans la production de ces inégalités, ainsi que le rôle de l'institution scolaire dans le cheminement différencié des étudiant.e.s. En plus, on se questionne sur le rôle des représentations que les filles et les garçons se font des métiers d'après les stéréotypes de sexe liés à la division sexuée du travail, associées aux perceptions subjectives des chances de réussite fondées sur une base sexuée. À partir d'une combinaison de méthodes qui inclut un travail de terrain dans deux établissements d'enseignement secondaire et deux d'enseignement supérieur, privées et publiques, consistant en la mise en œuvre d'un questionnaire aux étudiant.e.s ainsi que la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de responsables pédagogiques et d'observations de terrain, nous cherchons à étudier les mécanismes qui sont à l'origine de ces disparités dans les choix différenciés et inégaux entre filles et garçons, en analysant, de façon particulière, le rôle de l'origine sociale, de l'institution scolaire et le rôle des représentations que les filles et les garçons se font des métiers. Les résultats suggèrent que les pratiques des institutions, notamment au travers des programmes d'aide et de soutien à

l'orientation mis à disposition des étudiant.e.s, jouent un rôle important dans le processus de prise de décision d'orientation. En plus, ce rôle s'avère surtout important, lorsque le contexte social d'origine de l'étudiant.e est plus modeste car il y a un manque d'informations clés sur les filières, qui est souvent aussi lié à un rapport éloigné de la famille vis-à-vis de l'école. Dans ce cas, les filles semblent être beaucoup plus contraintes que les garçons dans ces mêmes situations, limitant leurs choix à des options moins ambitieuses. La condition socioéconomique se révèle alors décisive dans les choix, dans la mesure où elle conditionne le renoncement à des formations considérées difficiles ou celles qui nécessitent une durée d'étude plus longue.

**Mots-clés :** enseignement supérieur, orientation scolaire, femmes et hommes.

### **Higher Education in Mozambique: An analysis of school guidance of women and men in undergraduate university courses**

#### ***Abstract***

Mozambique's economic and political transformations since the late 1980s, including the transition from socialism to multi-party democracy, formally completed by the 1990 Constitution, and the end of the 1992 civil war, marked a new era in the path of education, especially Higher Education in Mozambique (HEM). Increasing State investment in this sector and the liberalization of the market, which has allowed the intervention of private actors, has rapidly increased the supply of higher education through the opening of new institutions and curricula. However, despite the expansion of the system and the increase in supply, gender inequalities are persistent throughout the years. If on the one hand, girls continue to be less present compared to boys in the system, on the other hand, their choices of orientation turn more towards the sectors of the Humanities and Social Sciences (HSS), regarded as less cost-effective compared to Science and technology (ST), dominated by boys, and where girls are almost absent. We wonder what is at the origin of these gender inequalities in the choice of courses between girls and boys in HEM. More specifically, we seek to analyze the role played by socio-cultural origin of students in the production of these inequalities, as well as the role of the educational institution in the differentiated orientation of girls and boys. In addition, we wonder about the role of the representations that girls and boys have of work according to gender stereotypes linked to gendered division of work, associated with

subjective perceptions of the chances of school success on a gender basis. Using a combination of methods that includes fieldwork in two secondary and two higher education institutions, both private and public, consisting of the implementation of a student questionnaire, the realization of semi-structured interviews with educational leaders and observations in the field, we seek to study the mechanisms that are at the root of these disparities in differentiated and unequal choices between girls and boys, analyzing, in a particular way, the role of the social origin, of the school institution and the role of representations that girls and boys make of trades. The results suggest that the practices of the institutions, especially through the support programs available to students, play an important role in the decision-making process. In addition, this role is especially important when the student's social origin is more modest and where there is a lack of key information about university rules. In this case, girls seem to be much more constrained than boys in these situations, limiting their choices to less ambitious options. The socio-economic condition is important for the choices, as it determines the choice of formations considered difficult or those which have a longer duration.

**Keywords:** high education, school guidance, women and me.

## Remerciements

La réalisation de cette thèse a été un long parcours, parfois incertain. L'aide et la contribution de beaucoup de personnes inattendues m'ont permis d'avancer et d'aller jusqu'au bout de ce travail. J'aimerais adresser mes remerciements à l'ensemble de ces personnes pour leur soutien.

Je voudrais d'abord exprimer ma gratitude à Régis Malet et à Stéphanie Rubi pour avoir accepté le défi de m'encadrer dans la réalisation de la thèse. Je leur suis profondément reconnaissant pour tout le soutien, les conseils, les critiques et la disponibilité qu'ils ont pu m'accorder tout au long de ce travail.

Je tiens à remercier ma famille, notamment mes parents, Humiliana Rafael et Patricio Rafael ; mes sœurs, Khath, Nelsa, Gled's et Neusa et mon frère, Ängelo pour tout leur soutien pendant ce parcours et l'encouragement pour surmonter les difficultés.

Je remercie également tous mes amis, surtout Beltamiro pour son soutien pendant ce parcours de formation.

Je tiens à remercier tous mes compatriotes qui m'ont accueilli à Bordeaux et avec qui j'ai échangé et partagé des moments utiles à l'aboutissement de ce travail.

Je remercie les directions des quatre établissements d'enseignement (l'Université Eduardo Mondlane, l'Université A'Politécnica, l'Ecole Secondaire Francisco Manyanga et le *Colégio Kitabu*) qui ont accepté et ont accueilli avec enthousiasme cette recherche.

Je tiens à remercier tous les jeunes élèves et étudiant.e.s, en particulier les chefs de classe qui, de façon volontaire, m'ont aidé dans le travail de terrain, notamment dans la passation des questionnaires.

Mon grand merci à l'Ambassade de France au Mozambique et au Campus France pour le financement qui m'a permis de réaliser cette thèse. Sans leur soutien, ce travail n'aurait été pas possible.

A toutes et tous mes collègues doctorant.e.s et aux enseignant.e.s chercheur.e.s du LACES pour nos échanges enrichissants pendant la formation et leur contribution pour l'avancement de ce

L'enseignement supérieur au Mozambique. Une analyse de l'orientation scolaire des femmes et des hommes dans les filières universitaires de Licence.

travail. Je pense aussi à Maya Cunchinabe, Secrétaire du LACES qui a toujours été présente pour m'aider dans mes sollicitations. Mon grand merci.

Enfin, je n'oublierai pas les élèves et étudiant.e.s qui se sont mis.e.s à disposition pour participer à l'étude, en répondant aux questionnaires et aux entretiens.

## SOMMAIRE

<b>TABLE DES TABLEAUX</b> .....	1
<b>TABLE DES GRAPHIQUES</b> .....	3
<b>TABLES DES CARTES</b> .....	4
<b>Liste de sigles et d'acronymes</b> .....	5
<b>INTRODUCTION</b> .....	7
<b>PREMIERE PARTIE</b> .....	12
<b>CONTEXTUALISATION, CONCEPTUALISATION ET PROBLEMATISATION</b> .....	12
<b>Chapitre 1 : Construire le système éducatif dans un contexte de diversité socioculturelle</b> .....	14
1. Caractéristiques géographiques et démographiques .....	16
2. La diversité socioculturelle du pays.....	18
3. Les inégalités territoriales : une réalité sous-estimée ?.....	21
4. La ville de Maputo : une exception au contexte national ? .....	22
5. Le Système éducatif au Mozambique : origine et évolution.....	24
6. Que dire des progrès en termes de démocratisation scolaire vérifiés au cours des années ? .57	
<b>Conclusion du chapitre 1</b> .....	62
<b>Chapitre 2 : Concepts-clés de la recherche</b> .....	63
1. Socialisation .....	64
2. Inégalités sexuées d'orientation scolaire .....	76
3. Démocratisation de l'enseignement .....	83
<b>Conclusion du chapitre 2</b> .....	89
<b>Chapitre 3 : Problématisation</b> .....	91
1. Comprendre les inégalités sociales à l'école.....	92
2. Qu'en est-il de l'orientation dans l'enseignement supérieur au Mozambique ? .....	107
3. Objectifs de la recherche .....	110
4. Hypothèses de la Recherche .....	111
5. Dimensions de la recherche .....	112
<b>Conclusion du chapitre 3</b> .....	112
<b>Résumé de la première partie</b> .....	114
<b>DEUXIEME PARTIE</b> .....	115



<b>METHODOLOGIE ET TRAVAIL DE TERRAIN</b> .....	115
<b>Chapitre 4 : Méthodologie</b> .....	117
1. Autour de la construction d'un parcours professionnel.....	120
2. Le choix du terrain : Quatre institutions d'enseignement .....	121
3. Considérations éthiques.....	135
<b>Conclusion du chapitre 4</b> .....	136
<b>Chapitre 5 : Travail de Terrain</b> .....	137
2. Difficultés rencontrées dans la réalisation du travail de terrain .....	140
<b>Conclusion du chapitre 5</b> .....	141
<b>Résumé de la deuxième partie</b> .....	142
<b>TROISIEME PARTIE</b> .....	143
<b>RESULTATS ET PERSPECTIVES POUR L'ACTION PUBLIQUE</b> .....	143
<b>Chapitre 6 : Résultats de l'enquête</b> .....	145
2. Analyse des résultats de l'enquête .....	157
3. Discussion des résultats .....	237
<b>Conclusion du chapitre 6</b> .....	289
<b>Chapitre 7 : Perspectives pour l'Action Publique</b> .....	293
1. Perspectives pour l'Action Publique .....	294
<b>Résumé de la troisième partie</b> .....	297
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	298
<b>Limites de la recherche</b> .....	300
<b>Parcours personnel de formation</b> .....	300
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	303

## **Conventions d'écriture**

Dans la rédaction de cette thèse, nous avons adopté certaines formes d'écriture que nous présentons :

### **Écriture inclusive**

Le texte est rédigé en s'appuyant sur une écriture inclusive, ce qui permet une égale représentation des sexes. Ainsi, à la place du masculin générique, nous avons préféré faire mention au féminin et au masculin, soit en utilisant deux termes (*celles et ceux*) soit en distinguant les deux sexes par un point (*étudiant.e*)

### **Citations**

Les courtes citations directes d'auteur.e.s sont écrites entre guillemets, dans le même style utilisé que pour l'ensemble du texte.

Les citations directes d'auteur.e.s assez longues sont écrites entre guillemets, dans le même style que pour l'ensemble du texte, mais un peu détachées de celui-ci.

Les citations d'auteur.e.s en note de bas de page sont écrites en une police plus petite que l'ensemble du texte.

Les citations directes d'auteur.e.s traduites en français portent l'indication à leurs fins qu'elles ont été traduites par l'auteur.

Les citations d'enquêté.e.s sont écrites entre guillemets, dans le même style que pour l'ensemble du texte, un peu détachées de celui-ci et avec une indication à leurs fins qu'elles ont été traduites en français par l'auteur.

### **Anonymisation**

Les prénoms utilisés dans le texte sont des pseudonymes. L'exception concerne les noms des établissements éducatifs de la recherche.

### **Caractérisation des enquêtés**

Les personnes qui ont participé à la réalisation des entretiens sont présentées (une description qui inclut des caractéristiques sociodémographiques) au début de chaque retranscription dont les textes sont présentés comme annexes de la thèse.

## TABLE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1</b> : Taux d'analphabétisme au Mozambique par sexe et par groupes d'âges .....	18
<b>Tableau 2</b> : Taux d'échec et d'abandon en ESG1 entre 2004 et 2013 .....	42
<b>Tableau 3</b> : Taux d'échec et d'abandon en ESG2 entre 2004 et 2013 .....	42
<b>Tableau 4</b> : Évolution d'écart d'étudiants de l'ESM par sexe, 2003-2017 .....	53
<b>Tableau 5</b> : Évolution des écarts par sexe et par filière dans les IES privées, 2003 – 2017 .....	56
<b>Tableau 6</b> : Évolution des écarts par sexe et par filière dans les IES publiques, 2003 - 2017 .....	56
<b>Tableau 7</b> : Facultés et Ecoles de l'UEM (université publique) .....	123
<b>Tableau 8</b> : Étudiant.e.s de l'UEM par filière et par sexe .....	124
<b>Tableau 9</b> : Facultés de l'A'Politécnica .....	125
<b>Tableau 10</b> : Étudiant.e.s de l'A'Politécnica par filières et par sexe .....	126
<b>Tableau 11</b> : Élèves de l'école Francisco Manyanga en 2017 .....	127
<b>Tableau 12</b> : Élèves du <i>Colégio</i> Kitabu en 2017 .....	128
<b>Tableau 13</b> : Matériaux récoltés dans le travail de terrain .....	131
<b>Tableau 14</b> : Correspondance entre les questions de la problématique et les principales variables de la recherche .....	148
<b>Tableau 15</b> : Distribution d'élèves enquêtés par institution et par sexe .....	158
<b>Tableau 16</b> : Distribution des élèves enquêtés par institution et par CSP .....	160
<b>Tableau 17</b> : Moments où les élèves ont reçu les renseignements de leurs parents sur les filières, par institution .....	164
<b>Tableau 18</b> : Rôle exercé par la famille sur le choix de la filière en 11 <sup>e</sup> classe, par institution .....	165
<b>Tableau 19</b> : Moments lors desquels les élèves ont reçu des renseignements sur les filières à l'école, par l'institution .....	169
<b>Tableau 20</b> : Moment du choix de la filière, par institution .....	170
<b>Tableau 21</b> : Moment du choix de la filière, par sexe .....	171
<b>Tableau 22</b> : Raisons du choix de la filière en 11 <sup>e</sup> classe, par institution et par sexe .....	173
<b>Tableau 23</b> : Personnes qui ont influencé les élèves au choix de la filière, par institution .....	175
<b>Tableau 24</b> : Personnes qui ont influencé les élèves au choix de la filière, par sexe .....	175
<b>Tableau 25</b> : Opinion des élèves sur le rapport entre les métiers et le sexe .....	179
<b>Tableau 26</b> : Opinion des élèves sur le rapport entre les métiers et le sexe .....	179
<b>Tableau 27</b> : Opinion des élèves sur le rapport entre les métiers et le sexe .....	180
<b>Tableau 28</b> : Opinion des élèves sur le rapport entre les métiers et le sexe .....	180
<b>Tableau 29</b> : Distribution d'étudiant.e.s enquêté.e.s par institution et par sexe .....	192
<b>Tableau 30</b> : Moyenne d'âge des étudiant.e.s, par institution .....	193
<b>Tableau 31</b> : Catégories Socioprofessionnelles à l'UEM et à l'A'Politécnica .....	194
<b>Tableau 32</b> : Moment des renseignements prodigués par les parents aux étudiant.e.s, par institution .....	198
<b>Tableau 33</b> : Moment des renseignements prodigués par les parents aux étudiant.e.s par sexe .....	198
<b>Tableau 34</b> : Opinion des étudiant.e.s sur le rôle des universités dans l'orientation scolaire .....	200
<b>Tableau 35</b> : Circonstances dans lesquelles les étudiant.e.s ont reçu des renseignements de l'université sur les filières, par institution : .....	202
<b>Tableau 36</b> : Circonstances lors desquelles les étudiant.e.s ont eu des renseignements de l'université sur les filières, par institution et par sexe : .....	202

<b>Tableau 37</b> : Moment du choix des cursus universitaires, par institution et par sexe.....	204
<b>Tableau 38</b> : Opinion des étudiant.e.s sur la réaction de la famille en cas de choix atypique, par institution .....	206
<b>Tableau 39</b> : Opinion des étudiant.e.s sur la réaction de la famille en cas d'un choix atypique, par sexe .....	206
<b>Tableau 40</b> : Raisons que les étudiant.e.s considèrent comme les plus importantes pour leurs choix de cursus, par institution .....	208
<b>Tableau 41</b> : Raisons que les étudiant.e.s considèrent comme les plus importantes pour leurs choix de cursus, par institution et par sexe .....	208
<b>Tableau 42</b> : Raisons que les étudiant.e.s considèrent les plus importantes pour leurs choix de cursus, par CSP .....	209
<b>Tableau 43</b> : Facteur le plus important pour la famille dans le choix des cursus universitaires par sexe	210
<b>Tableau 44</b> : Facteur le plus important pour la famille dans le choix des cursus universitaires, par institution .....	211
<b>Tableau 45</b> : Degré d'accord des étudiant.e.s sur les difficultés des filles par rapport aux garçons dans les domaines des Sciences et Technologies, par sexe .....	218
<b>Tableau 46</b> : Degré d'accord des étudiant.e.s sur l'affirmation faisant des Sciences et Technologies des domaines plus adaptés aux garçons qu'aux filles, par sexe .....	218
<b>Tableau 47</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'engagement en architecture selon les sexes .....	219
<b>Tableau 48</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'engagement en génie mécanique selon les sexes .....	220
<b>Tableau 49</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'engagement en publicité et marketing selon les sexes .....	220
<b>Tableau 50</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'engagement en sociologie selon les sexes.....	221
<b>Tableau 51</b> : Etudiant.e.s qui affirment avoir vécu une situation d'hostilité envers soi en raison de son sexe, par institution et par sexe .....	222
<b>Tableau 52</b> : Raisons indiquées par les étudiant.e.s pour être victime d'hostilité, par institution et par sexe .....	222
<b>Tableau 53</b> : Stratégies adoptées par les étudiant.e.s en situation de victimes d'une hostilité en raison de son sexe, par institution et par sexe.....	223

## TABLE DES GRAPHIQUES

<b>Graphique 1</b> : Structure du SNE.....	38
<b>Graphique 2</b> : % Evolution d'étudiants d'IES publiques et IES privées par sexe, 2003-2017.....	54
<b>Graphique 3</b> : Élèves qui ont reçu des renseignements de leurs parents sur les filières, par institution .	163
<b>Graphique 4</b> : Élèves qui ont reçu des renseignements sur les filières à l'école, par institution.....	167
<b>Graphique 5</b> : Opinion des élèves sur la relation entre l'exercice d'une profession et le sexe .....	178
<b>Graphique 6</b> : Opinion des élèves sur la relation entre l'exercice d'une profession et le sexe .....	178
<b>Graphique 7</b> : Etudiant.e.s qui ont reçu des renseignements de leurs parents sur les filières à suivre à l'université, par institution.....	196
<b>Graphique 8</b> : Etudiant.e.s qui ont reçu des renseignements de leurs parents sur les filières à suivre à l'université, par sexe .....	196
<b>Graphique 9</b> : Étudiant.e.s qui ont reçu des renseignements de l'université sur les filières, par institution et par sexe .....	201
<b>Graphique 10</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'influence de différentes personnes sur leur choix de cursus .....	212
<b>Graphique 11</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'influence de différentes personnes sur leurs choix de cursus, par institution et par sexe.....	212
<b>Graphique 12</b> : Opinion des étudiant.e.s : « Certains métiers sont-ils surtout pour les femmes ? », par sexe .....	214
<b>Graphique 13</b> : Opinion des étudiant.e.s : « Certains métiers sont-ils surtout pour les hommes ? », par sexe .....	214
<b>Graphique 14</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice de la médecine selon les sexes .....	214
<b>Graphique 15</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice de l'enseignement selon les sexes.....	215
<b>Graphique 16</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice de la mécanique selon les sexes .....	215
<b>Graphique 17</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice de la construction selon les sexes.....	215
<b>Graphique 18</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice des travaux de ménage selon les sexes.....	216
<b>Graphique 19</b> : Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice des travaux de l'esthétique selon les sexes .....	216
<b>Graphique 20</b> : Opinion des étudiant.e.s : « Le sexe est-il une barrière pour accéder à un emploi 'atypique' au sexe ? ».....	217
<b>Graphique 21</b> : Distribution en % de la population active par secteur d'activité .....	280

## **TABLES DES CARTES**

<b>Carte 1 : République du Mozambique .....</b>	<b>16</b>
---	-----------

## Liste de sigles et d'acronymes

**A'Politécnica** : Université A'politécnica

**BM** : Banque Mondiale

**CADE** : *Comunidade Académica para o Desenvolvimento*

**CeCAGE** : *Centro de Coordenação dos Assuntos do Género*

**CRM** : Constitution de la République du Mozambique

**CSP** : Catégories Socioprofessionnelles

**DICES** : *Direcção de Coordenação do Ensino Superior*

**ESM** : Enseignement Supérieur au Mozambique

**ESG** : Enseignement Secondaire Général

**ESG1** : Enseignement Secondaire Général du 1<sup>er</sup> cycle

**ESG2** : Enseignement Secondaire Général du 2<sup>e</sup> cycle

**EP** : Enseignement Primaire

**EP1** : Enseignement Primaire du 1<sup>er</sup> cycle

**EP2** : Enseignement Primaire du 2<sup>e</sup>

**EPT** : Education Pour Tous

**ETP** : Enseignement Technique et Professionnel

**FMI** : Fond Monétaire International

**FRELIMO** : Frente de Libertação de Moçambique

**IES** : Institutions d'Enseignement Supérieur

**INE** : *Instituto Nacional de Estatística*



**INSEE** : Institut National de la Statistique et des Etudes Economique

**LACES** : Laboratoire Cultures Éducation Sociétés

**MCTECTP** : *Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional*

**SHS** : Sciences Humaines et Sociales

**SNE** : Système National d'Education

**ST** : Sciences et Technologies

**UEM** : Université Eduardo Mondlane

## INTRODUCTION

Les inégalités de chances de réussite à l'école constituent une thématique classique qui a alimenté beaucoup de travaux de chercheur.e.s intéressé.e.s par le domaine de l'éducation. Pendant longtemps, pour reprendre la perspective de Durkheim, l'école a été vue comme une institution qui assure l'intégration sociale et promeut les meilleurs. Dans ce sens, l'école serait responsable de la distribution des individus dans la structure sociale selon leur propre mérite.

Cependant, les recherches menées dans les années 1960 ont donné une tournure importante sur la vision optimiste de l'école. Aux États-Unis, les résultats de l'étude de James Coleman ont soulevé des questions importantes sur le rôle des caractéristiques sociales des individus, ainsi que sur les caractéristiques des institutions scolaires dans la production des inégalités de chances scolaires, définies en termes de réussite scolaire.

A la même époque, les thèses des sociologues français Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron vont mettre en cause le rôle de l'école comme une institution neutre. Les deux auteurs vont mettre en évidence les limites de l'égalité de chances, en montrant que l'école fonctionne comme un outil de reproduction des rapports de domination à travers lequel l'école légitime les « héritiers » des classes favorisées qui deviennent vainqueurs de la compétition scolaire (Bourdieu & Passeron 1964).

Dans cette perspective, le rôle de l'école est circonscrit à la reproduction d'inégalités sociales à partir d'une culture particulière comme un référent universel et la seule valable, imposée à tous les élèves, ce qui contribuera à masquer les inégalités scolaires de réussite comme inégalités de dons. Donc, ces études sur la reproduction des rapports asymétriques par l'école vont avoir un focus très fort sur les classes sociales des élèves en essayant de comprendre les rapports entre les classes sociales et les inégalités scolaires.

Ainsi, Bourdieu et Passeron constatent que les différences des chances dans l'accès à l'enseignement supérieur par les différentes classes sociales résultent d'une sélection exercée, de façon inégale, tout au long du parcours scolaire selon l'origine sociale. Les chances d'accéder à l'enseignement supérieur d'un fils de cadre seront beaucoup plus élevées que celles d'un fils

d'ouvrier. De la même façon, cette sélection va s'effectuer de façon inégale quant aux chances d'accéder à l'enseignement supérieur pour les filles ou pour les garçons.

Au Mozambique, bien que les études faites sur le sujet reconnaissent l'existence d'inégalités sociales de scolarisation, elles ne mesurent que rarement les inégalités entre les sexes. Néanmoins, l'article de Uamusse *et al.* (2020), qui réfléchit sur la place des femmes dans les filières scientifiques dans l'enseignement supérieur au Mozambique, avance l'hypothèse que les chances d'accéder à l'enseignement supérieur au Mozambique sont nettement inférieures pour les filles comparativement aux garçons, dû au taux d'abandon très élevé des filles pendant la scolarisation primaire et secondaire. De plus, les auteures avancent que le manque de modèles féminins dans les métiers liés aux filières scientifiques influe sur le fait que beaucoup de filles n'envisagent même pas une formation dans ces filières.

Bien que les recherches sur ce sujet soient dorénavant reconnues, notamment pour le cas de la France, les inégalités sociales de scolarisation continuent d'être la source d'importants débats tandis que les inégalités persistent et se reconfigurent au long du temps. Dans le cas du Mozambique, l'étude des inégalités sociales de scolarisation doit être regardée en rapport avec les événements sociohistoriques qui ont marqué l'évolution de l'histoire récente de l'éducation mozambicaine.

Des études sur l'enseignement supérieur au Mozambique soulignent le caractère excluant et inégalitaire que ce niveau d'enseignement représente dans la société mozambicaine depuis des années jusqu'à nos jours (Gonçalves 2018 ; Langa, 2014 ; Mário *et al.*, 2013 ; Do Rosário, 2012). Reconnaisant les évolutions que ce sous-système d'enseignement a connu au long des années, les constatations pointent le fait que les modèles adoptés d'expansion et d'ouverture n'ont pas permis un accès équilibré de tous les citoyens du pays. Donc, l'ouverture de l'accès a conduit plutôt à une « démocratisation ségrégative » (Merle, 2004), dans la mesure où, cette ouverture s'est surtout centrée sur une dimension quantitative, sans qu'il y ait une incidence forte sur les inégalités sociales.

Dans *Allez les filles !* Baudelot & Establet (2006), en référence au contexte de la France, soulignent le fait que malgré une progression considérable des filles entrant à l'université, cette progression s'accompagne d'une opposition ou différenciation plus forte que jamais entre filières

scolaires. Le constat est que les divergences entre filles et garçons se manifestent par une orientation littéraire pour les filles et scientifique pour les garçons.

Au Mozambique, les politiques visant une démocratisation de l'enseignement supérieur sont relativement récentes. On peut les situer au début des années 1990, avec l'approbation en 1993 de la première loi de l'enseignement supérieur qui, comme extension de ce qui était prévu dans la Constitution de la République de 1990, va créer un espace pour que d'autres acteurs que l'Etat, notamment des entités privées, puissent fournir des services d'éducation à ce niveau d'enseignement.

Par ailleurs, l'État lui-même, à partir de ces réformes, va mener une politique de diversification des institutions d'enseignement supérieur, dans ce que Gonçalves (2018) considère comme une stratégie d'État pour rendre plus accessibles les formations supérieures. Ainsi, des institutions publiques et polytechniques ont été créées en diversifiant aussi les types de formations et en s'assurant de la possibilité que des étudiant.e.s de différents profils puissent y accéder.

Ces incitations à l'expansion résultent de ces réformes et ont augmenté exponentiellement les effectifs scolaires. De façon générale, le nombre de filles s'est nettement rapproché de celui des garçons. On est passé de 32,2% de filles et 67,8% de garçons en 2003 à 45% de filles et 55% de garçons en 2017. Cependant, tel que dans le cas français, au Mozambique l'entrée en masse des filles dans l'enseignement supérieur s'est surtout vérifiée dans les filières littéraires, et sont restées quasi absentes des filières scientifiques, à l'exception des formations liées au domaine de la santé et du soin. Ainsi, en 2003 on avait 23,5% de filles et 76,5% de garçons dans les filières des Sciences et Technologies (ST). Ces chiffres ont évolué pour atteindre 36,7% de filles et 63,3% de garçons en 2017. Par contre, dans les filières des Sciences Humaines et Sociales (SHS), la situation est passée de 36,8% de filles et 63,2% de garçons en 2003 à 49,1% de filles et 51,9% de garçons en 2017.

Que ce soit en tant que champ d'intervention de politiques publiques, ou comme objet de recherche scientifique, l'orientation sexuée dans les filières scolaires est un objet encore très peu étudié. Les études existantes sur les inégalités sexuées de scolarisation au Mozambique sont davantage centrées sur les barrières qui influent sur le faible accès des filles, que sur leurs taux élevés d'abandon scolaire en comparaison avec les garçons.

Du point de vue d'interventions de nature politique, à notre connaissance, très peu de dispositifs existent actuellement qui font mention des inégalités sexuées d'orientation et luttent contre. On a le cas de la Politique Nationale d'Éducation approuvée en 1995 qui souligne l'absence de filles dans des domaines dits masculinisés des formations de l'enseignement professionnel. Malgré cette absence de cadre d'orientation sur ce sujet, il y a de plus en plus d'initiatives d'entités privées et publiques qui ont pour objectif d'attirer plus de filles à se former dans les domaines scientifiques.

L'objectif de cette thèse se situe dans l'étude des inégalités de sexe dans les choix de filières universitaires au Mozambique avec un focus spécifique sur le niveau de Licence. Nous nous interrogeons sur ces inégalités sexuées d'orientation : Comment ces inégalités sont-elles construites ? A quel(s) moment(s) ? Et quels acteurs y interviennent ?

Privilégiant une combinaison de différentes techniques de recueil de données, notamment la passation de questionnaires et d'entretiens semi-directifs, ainsi que la réalisation d'observations ethnographiques de terrain, la recherche s'est réalisée dans deux écoles de l'enseignement secondaire (une publique et une autre privée) et deux universités (une publique et une autre privée), toutes situées dans la ville de Maputo, qui est la capitale du Mozambique. La thèse comprend trois parties.

**La première partie, « Contextualisation, conceptualisation et problématisation »,** présente en détail l'objet de cette recherche et la démarche adoptée dans la thèse. Cette partie comprend trois chapitres. Le chapitre 1 est consacré à une description du contexte social, culturel et économique au fondement de la recherche. De façon à donner une image plus fine du contexte de la recherche, nous sommes partis d'une dimension nationale pour aller au contexte plus local de la capitale. Le chapitre 2 précise le cadre conceptuel et théorique de la recherche. Enfin, le chapitre 3 traite de la description de la problématique qui oriente la recherche et le dispositif d'enquête.

**La deuxième partie, « Méthodologie et travail de terrain »,** est consacrée à la présentation de la méthodologie mise en œuvre pour la recherche, à la description du travail de terrain, ainsi qu'une présentation des difficultés rencontrées et des réajustements faits au cours de la thèse. Cette partie est composée de deux chapitres. Le chapitre 4 est consacré à la présentation justifiée de la

méthodologie qui a guidé la réalisation de la recherche et le chapitre 5 décrit le déroulement du travail de terrain fait dans les quatre institutions d'enseignement.

**La troisième partie, « Résultats et perspectives pour l'action publique »**, s'occupe de la présentation des résultats de la recherche. Cette partie est composée de deux chapitres. Le chapitre 6 comprend la présentation des données empiriques du terrain. Enfin, le chapitre 7 est consacré aux perspectives pour l'action publique.

A la fin de cette partie, plus concrètement dans la conclusion générale de la thèse, nous portons aussi une réflexion sur de possibles pistes pour des futures recherches, pour les politiques éducatives et d'actions concrètes à mettre en place pour faire face aux inégalités sexuées d'orientation dans l'enseignement supérieur. Enfin, nous terminons cette partie par la présentation des limites de cette recherche et une réflexion plus personnelle de ce qu'a été le parcours et les étapes de la réalisation de cette thèse.

L'enseignement supérieur au Mozambique. Une analyse de l'orientation scolaire des femmes et des hommes dans les filières universitaires de Licence.

## **PREMIERE PARTIE**

### **CONTEXTUALISATION, CONCEPTUALISATION ET PROBLEMATISATION**

La première partie de cette thèse vise à présenter et mettre en contexte l'objet de la recherche. Elle est composée de trois chapitres :

Le chapitre 1 « Construire le système éducatif dans un contexte de diversité socioculturelle », fait une description du contexte social, culturel et économique sous-jacent à la réalisation de cette recherche. Nous essayons de montrer le processus de construction du système éducatif mozambicain dans un contexte de diversité socioculturelle et de multiples crises politiques internes, qui ont affecté son évolution jusqu'à présent.

Le chapitre 2 « Concepts-clés » aborde les concepts mobilisés les plus importants et qui sont au cœur de ce travail de thèse. Ainsi, nous allons nous centrer, essentiellement, sur trois concepts-clé ayant permis d'élaborer notre question de recherche : la socialisation, les inégalités sexuées d'orientation scolaire et la démocratisation de l'enseignement. Tenant compte du fait que ces concepts ont été développés dans un contexte éloigné de celui de la réalisation de la thèse, nous essayons, autant que possible, de les mettre en contexte en nous appuyant sur des travaux développés soit dans le contexte africain, soit dans celui mozambicain.

Le chapitre 3 « Problématisation » fait une description et une analyse de ce qu'est la situation des inégalités sexuées dans l'enseignement supérieur au Mozambique. Afin de cerner notre problématique, nous mettons en perspective différents travaux développés sur la thématique avec des données statistiques existantes qui nous aident à comprendre les inégalités d'orientation et de scolarisation existantes entre filles et garçons.



## **Chapitre 1 : Construire le système éducatif dans un contexte de diversité socioculturelle**

Le phénomène de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays africains est considéré comme étant relativement récent. Installées dans ce pays pendant la période coloniale, les institutions d'enseignement supérieur ont souvent été utilisées par le système colonial comme un vecteur de reproduction d'inégalités sociales.

En effet, l'accès à l'éducation, en particulier l'éducation supérieure constituait un privilège d'un nombre très réduit de la population, notamment les populations d'origine européenne et asiatiques, au-delà d'un nombre aussi réduit d'africains. Par exemple, dans le cas du Mozambique, l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur d'un certain nombre de la population noire visait la création d'une petite élite africaine qui allait assurer la perpétuation du système colonial (Taimo, 2010 ; Mondlane, 1976).

« En tant qu'institution sociale, l'éducation était considérée comme nécessaire en vue de l'actualisation du projet national. Le sous-secteur de l'enseignement supérieur, et en particulier l'université, est apparu comme une agence indispensable. Étant donné la politique coloniale générale d'exclusion des Africains de l'enseignement universitaire, le droit des États africains de construire leurs propres universités nationales/publiques représentait l'autodétermination à l'Indépendance » (Assié-Lumumba, 2011, p, 176).

Après les indépendances, l'enseignement supérieur a été vue par les États africains comme un élément central du processus de construction d'un projet de nation inclusif, basé sur la justice sociale. L'université devrait, ainsi, intégrer l'agenda de développement national et assurer la promotion du développement socio-économique.

Caractérisé par la prédominance d'inégalités, le projet universitaire devrait à partir de ce moment faire partie d'un projet identitaire, mais aussi constituer un instrument d'intégration sociale, où tous les groupes de la société pourraient avoir les mêmes chances d'y accéder et d'y réussir.

L'une des caractéristiques du projet d'éducation coloniale était que les pratiques qui privilégiaient certains groupes de population au détriment d'autres étaient institutionnalisées par

des lois discriminatoires, en fonction de la couleur de peau, l'origine ethnique et en fonction du sexe. Ces pratiques ont eu tendance à changer après les indépendances. Mama (2003) souligne le fait que les gouvernements africains, formellement n'ont pas exclu les femmes du projet de l'enseignement supérieur, comme il était d'usage dans la période coloniale.

Dans le cas du Mozambique, la reconnaissance de l'existence de conditions structurelles dans la société entraînant des inégalités sexuées dans tous les domaines fut opérée même avant l'indépendance par l'ancien mouvement de libération du pays, le FRELIMO, dont un groupe de femmes, engagé dans la guerre, faisait partie (Arnfred, 2004 ; Casimiro, 2001). Juste après l'indépendance en 1975, la reconnaissance de droits et opportunités égaux entre hommes et femmes fut inscrite dans la Constitution de la République.

Cependant, malgré cette reconnaissance formelle, les inégalités sexuées de scolarisation caractérisent encore le système éducatif en général, et le sous-système de l'enseignement supérieur, en particulier. Ce sont des inégalités qui vont de l'inégal accès à l'éducation, aux chances tout aussi inégales de se maintenir dans le système, jusqu'aux niveaux les plus élevés de scolarisation, mais aussi aux orientations inégales dans les différentes filières ; par exemple, les filles sont quasi absentes des filières scientifiques.

L'étude et la compréhension des dynamiques des inégalités sexuées au sein de l'enseignement supérieur au Mozambique doit partir du principe que ce sous-système fait partie d'un tout, d'un système d'éducation nationale lui-même inséré dans un contexte socioculturel spécifique, mais, qu'en plus, il constitue le produit d'une évolution historique. Tous ces éléments sont déterminants pour avoir une vue d'ensemble de la question des inégalités sexuées.

En effet, il faudra prendre en considération le fait que le contexte socioculturel mozambicain se caractérise par une diversité considérable et donc, avec des pratiques culturelles différentes d'une région à l'autre. Tel que nous allons le détailler dans ce chapitre, nous constatons que dans chaque région du pays, en fonction des pratiques culturelles prédominantes, les relations sociales entre les hommes et les femmes vont varier substantiellement ce qui aura des effets aussi différents sur les possibilités que filles et garçons aient les mêmes opportunités de scolarisation.

La construction sociale des relations entre hommes et femmes et le fonctionnement du marché du travail concernant l'insertion professionnelle des filles et garçons constituent aussi un

enjeu important pour la compréhension des inégalités sexuées d'orientation qui se produisent en amont, c'est-à-dire pendant la période de formation, et dans ce cas, au sein de l'enseignement supérieur. D'ailleurs, comme le soulignent Baker & Perkins (1992), il semble que d'un pays à l'autre, les filles investissent d'autant moins les filières scientifiques que le marché du travail est peu prometteur en ce domaine.

## 1. Caractéristiques géographiques et démographiques

Le Mozambique est situé au Sud-est du continent Africain. Comptant sur une surface de 799 380 Km<sup>2</sup>, il se divise en 11 provinces incluant la capitale du pays Maputo (INE, 2015). (cf. Carte 1).

Carte 1 : République du Mozambique



Source : [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_cidades\\_de\\_Mo%C3%A7ambique](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_cidades_de_Mo%C3%A7ambique)

La population<sup>1</sup> actuelle du pays est de 27 999 798 habitants, dont 47,8% d'hommes et 52,2% de femmes. Plus de la moitié de la population est jeune, où environ 85,2% des habitants ont jusqu'à 40 ans. La population de moins 18 ans est d'environ 53%. D'après les données de l'Institut National de Statistique (INE<sup>2</sup>, 2019), 66,6% de la population habitent dans les zones rurales. L'activité économique principale de la population se situe au niveau du secteur primaire (agriculture, sylviculture, pêche et activités minières), où y travaillent 66,8% de la population. Ces activités sont majoritairement pratiquées dans les zones rurales. Dans les villes, l'occupation de la population se distribue entre les postes dans l'administration publique, dans les entreprises privées et dans des activités liées au commerce informel. Le taux de chômage au niveau national est d'environ 20%, avec une incidence notable sur les femmes et les jeunes des zones urbaines (MITESS<sup>3</sup>, 2016).

Le taux d'analphabétisme est estimé à 39%. Les femmes présentent les taux les plus élevés (49,4%) en comparaison aux hommes (27,2%). Par groupes d'âges, les taux les plus élevés se vérifient dans la population âgée de plus de 60 ans avec 70,8%, soit 49,9% pour les hommes et 89% pour les femmes. Par contre, les groupes les plus jeunes présentent les taux les moins élevés d'analphabétisme. En effet, les données montrent que les taux d'analphabétisme pour les deux sexes augmentent avec l'âge. (cf. tableau 1). Les zones rurales, où vit la plupart de la population, présentent un double des taux d'analphabétisme par rapport aux zones urbaines. Ainsi, 56,6% (39,1% d'hommes et 71,6% de femmes) de la population rurale sont analphabètes, contre 23,1% (14% d'hommes et 31,4% de femmes) de la population urbaine.

---

<sup>1</sup> <http://www.ine.gov.mz/> consulté le 06 mai 2019.

<sup>2</sup> Sigle portugais.

<sup>3</sup> *Ministério do Trabalho, Emprego e Segurança Social* "Ministère du Travail, Emplois et Sécurité Sociale"

**Tableau 1 :** Taux d'analphabétisme au Mozambique par sexe et par groupes d'âges

Âges	% Femmes	% Hommes	% Total
15-19	35,6	23,2	29,3
20-29	46,6	22,2	35,8
30-39	63,4	34,1	50,2
40-49	68,8	32,3	51,5
50-59	75,0	35,9	56,6
60+	89,0	49,9	70,8

*Source : Instituto Nacional de Estatística (INE) (2015). Relatório final do inquérito ao orçamento familiar – IOF – 2014/2015.*

## **2. La diversité socioculturelle du pays**

L'une des caractéristiques les plus notables du Mozambique à prendre en considération est son immense diversité culturelle. Dans les mots de José Castiano et Severino Ngoenha, « le Mozambique est du point de vue anthropologique une mosaïque de cultures différentes et du point de vue politique, un projet 'national' » (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 153). [Traduction libre de l'auteur]. D'après Mazula (1995), 16 groupes ethniques parlants 24 langues d'origine bantoues (aussi appelées langues nationales) ont été identifiés. Le Portugais, langue adoptée comme officielle est la seule utilisée dans les institutions y compris dans tous les niveaux du système éducatif, mais elle demeure une langue minoritaire, parlée par moins de 50% de la population selon les données de l'INE, ce qui la rend « langue d'exclusion » (Firmino, 2002 ; Ngunga, 2004).

Malgré le fait que la Constitution de la République du Mozambique (CRM) établisse que « l'État valorise les langues nationales en tant que patrimoine culturel et éducationnel et fait la promotion de leur développement et leur utilisation croissante en tant que langues qui véhiculent notre identité » (CRM, 2004, Art. 9), aucune des langues bantoues parlées par la population ne possède un statut de langue officielle. [Traduction libre de l'auteur].

La reconnaissance de l'importance de ces langues pour l'intégration et la réussite scolaire des enfants qui n'ont pas le portugais comme langue maternelle a contribué à ce que dans le cadre des réformes scolaires entreprises dans les années 2000, le Ministère de l'Éducation (MINED) ait décidé l'introduction des langues bantoues dans l'enseignement de façon à améliorer les résultats scolaires et réduire des inégalités d'apprentissage en fonction de l'origine sociale.

En plus de la question linguistique, les relations de parenté qui existent dans le pays sont aussi un marqueur de la diversité culturelle qui caractérise le Mozambique. Ainsi, d'après le système d'organisation sociale prédominant, les auteur.e.s ont tendance à définir la région au sud du fleuve Zambèze (cf. Carte 1) qui comprend une partie du Centre et le Sud du pays, comme étant patrilinéaire et la région au nord du fleuve Zambèze comme étant matrilineaire (Arnfred, 2015 ; Serra, 2000 ; Junod, 1976).

La distinction que l'on fait souvent entre ces deux systèmes d'organisation sociale renvoie surtout à la question de la filiation, notamment concernant les droits qui y sont associés. Ainsi, « dans un système patrilinéaire, ils ne passent que par les hommes. Cela revient à dire que tout homme transmet la filiation ; les filles quant à elles, appartiennent bien par naissance au groupe de leur père (...), mais les enfants qu'elles mettent au monde appartiennent, par définition, au groupe de leur propre père (...). Dans le système de filiation matrilineaire, la filiation passe par les femmes. Toute femme transmet l'affiliation au groupe ; il s'ensuit que les fils appartiennent au groupe de filiation de leur mère mais pas les enfants des fils. Les enfants des fils appartiennent au groupe de leur propre mère » (Héritier, 2012, p. 45).

Au contraire de ce que l'on pourrait penser (Arnfred, 2015 ; Héritier ; 2012 ; Osório & Macuácuá, 2013), il n'est pas évident que dans les sociétés matrilineaires les femmes aient le pouvoir sur différents aspects de la vie sociale. « On constate que l'organisation patrilinéaire, aussi bien que celle matrilineaire, se ressemblent du point de vue du pouvoir masculin. Autrement dit,

s'il y a l'assurance que l'ordre matrilineaire renverse le rôle des maris sur le contrôle de la famille et des enfants, le pouvoir sur la terre et la production est cependant toujours détenu par le frère de la femme » (Osório & Macuácuá, 2013, p. 173-174). [Traduction libre de l'auteur]. A ce titre, en général, au Mozambique, quel que soit le type d'organisation sociale de parenté, hommes et femmes ont tendance à indiquer l'homme comme "le chef de la famille" et le propriétaire des terres (Osório, 2006).

Cependant, d'après Casimiro (2012) malgré le pouvoir prédominant des hommes, il est important de souligner des évidences constatées qui suggèrent que les sociétés matrilineaires assurent un espace social et politique plus large aux femmes par rapport aux sociétés patrilineaires. Ainsi, le degré d'autonomie des femmes dans la prise de décisions sur le contrôle des revenus, sur l'éducation des enfants et sur des rituels locaux est assez important.

En effet, les indicateurs sociodémographiques disponibles sur le pays font le constat d'inégalités entre hommes et femmes dans toutes les régions du pays, indépendamment du système de parenté prédominant. Sans sous-estimer la place et le rôle que les femmes ont au sein des groupes matrilineaires du Centre et du Nord du pays, leur pouvoir ne semble pas avoir d'effets significatifs sur les enjeux qui se jouent actuellement dans l'espace public.

En fait, il est intéressant de noter que l'incidence des rites d'initiation au Mozambique est actuellement forte dans les provinces de la région au nord du Zambèze, c'est-à-dire, dans une partie du Centre et toute la partie au Nord du pays (Arnfred, 2015). Les pratiques liées aux rites d'initiation sont souvent considérées comme contribuant à la production d'inégalités des sexes, en particulier au sein du système éducatif, une fois que le message véhiculé dans ces cérémonies insiste sur le rôle reproductif de la femme ainsi que sa soumission par rapport aux hommes dans les rapports au sein de la famille et dans la société (Osório & Macuácuá, 2013 ; Osório, 2008).

En dépit du fait qu'il n'y a pas de lien de cause à effet entre les rites d'initiation et l'accès à l'école (César *et al.*, 2014), il est indéniable que l'influence négative qu'ils représentent sur la continuité à l'école joue plus pour les filles que pour les garçons, puisqu'à l'issue de ces rituels, les filles, encore en âge de préadolescence, sont pourtant déjà considérées comme étant des adultes, préparées pour le mariage. Associé à d'autres éléments comme le manque de ressources des familles, ces filles sont incitées à se marier, les obligeants à abandonner l'école très tôt.

La diversité socioculturelle du pays a régulièrement généré des tensions entre les communautés et l'autorité de l'État qui, au nom de la modernisation de la société, impose des normes qui heurtent les pratiques locales des populations. A ce titre, la période qui a suivi l'indépendance du pays en 1975 jusqu'en 1990 a été particulièrement marquée par un contrôle très marqué de l'État sur la vie des populations. « Le FRELIMO a étiqueté les rituels d'initiation féminins comme étant rétrogrades et oppressifs à l'égard des femmes et des campagnes pour les éliminer ont été mises en marche (...) » (Arnfred, 2015, p. 186). [Traduction libre de l'auteur].

### **3. Les inégalités territoriales : une réalité sous-estimée ?**

Le Mozambique est un pays essentiellement rural. Tel que nous l'avons déjà avancé antérieurement, les données de l'INE indiquent que 66,6% de la population habite dans les zones rurales contre 33,4% qui vivent dans les zones urbaines.

Malgré le fait que la plupart des personnes soient dans les zones rurales, celles-ci sont les moins équipées comparativement aux zones urbaines concernant la présence d'infrastructures et services, ainsi que leur accès. On parle, par exemple, d'écoles, des hôpitaux, des routes. Ainsi, les dernières données publiées en 2011 à travers une enquête dénommée *Inquérito Demográfico e de Saúde (IDS)* "Enquête Démographique et de Santé" donne une indication nette de ces inégalités territoriales.

« Par exemple, la probabilité que les femmes ont d'être scolarisées est 2,6 fois plus élevée dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Les enfants des zones rurales ont 1,7 fois de chances de travailler par rapport à ceux des zones urbaines (...). La mortalité infantile se situe au niveau de 111 et 100 respectivement pour les zones rurales et urbaines pour chaque 1000 nouvelles naissances (...). Mais aussi, les taux nets de scolarisation dans l'enseignement secondaire se situent autour de 45% et 11% dans les zones urbaines et rurales respectivement » (UNICEF, 2014, p. 27-28). [Traduction libre de l'auteur]

Malgré le fait que la région Centre et Nord du pays concentrent environ 75% de la population (43,1% et 35,4% pour le Centre et pour le Nord respectivement), celles-ci présentent les indicateurs sociaux les plus bas en comparaison avec la région Sud où se trouve la capitale Maputo. La faible



disponibilité des réseaux scolaires, sanitaires, de distribution de l'eau potable contribue à cette situation. Le déficit d'infrastructures, touchant, en particulier la grande majorité de la population rurale est l'un des freins au développement de l'Afrique (Sané, 2017 ; Akanni-Honyo & Léon, 1998).

Ces différences constituent une source importante d'inégalités régionales ayant d'importants effets sur les politiques de provision de services éducatifs. A ce propos, et concernant de façon très particulière l'enseignement supérieur, la création d'institutions d'enseignement supérieur (IES), dans certains cas obéit à des intentions plus politiques et ethniques (Provini, Mayrargue & Chitou, 2020 ; Do Rosário, 2012). Dans le cas du Mozambique, cette stratégie a été utilisée, surtout pour éviter des conflits stimulés par des sentiments d'exclusion ethnique.

Au niveau du secteur éducatif, l'une des critiques largement répandues est liée au fait que les programmes scolaires ont toujours ignoré les inégalités territoriales, d'un côté, traitant tous les contextes comme identiques et, de l'autre côté, imposant des contenus qui font peu de sens à la réalité socioculturelle locale (Castino & Ngoenha, 2013 ; Silva, 2007).

Cependant, les voix de contestation, de plus en plus puissantes sur la croissance d'inégalités territoriales, ont réveillé les craintes de révoltes populaires, voire des conflits politiques sous allégation de discriminations tribales. Dans ce sens et d'après Do Rosário (2012), une des façons d'apaiser ces sentiments, fut la mise en marche stratégique par le Gouvernement des programmes d'ouverture et d'expansion de l'accès à l'éducation, en particulier pour l'enseignement supérieur.

#### **4. La ville de Maputo : une exception au contexte national ?**

Avec une population d'un peu plus d'1 million d'habitants<sup>4</sup>, ce qui fait 4% de la population totale du pays, la ville de Maputo, capitale du Mozambique est l'une des plus peuplées du pays. Située à l'extrême Sud, elle se caractérise en étant le siège de la plupart des institutions publiques et privées, qui développent leurs activités dans le pays.

---

<sup>4</sup> INE (2019). IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017. Resultados definitivos. Maputo.

L'attractivité de la ville pour les différentes couches sociales rend visible les inégalités sociales qui caractérisent Maputo. De Araújo (1999) note que les contrastes très marqués dans la ville de Maputo font que le concept classique d'urbanité est mis en question, du fait que la fluidité des espaces rend difficile d'établir une frontière claire entre l'urbain et le suburbain. L'auteur note que, parfois la différenciation faite entre les catégories "urbain" ou "suburbain" est discriminatoire, où le "suburbain" est considéré comme étant l'espace de la pauvreté, du désordre ou de la criminalité.

Vivet (2015) souligne le fait que les migrations forcées vérifiées pendant la guerre civile (1976-1992) ont beaucoup contribué à l'urbanisation du pays. Ainsi, la population urbaine a augmenté de 13% à 27% entre 1980 à 1990.

La majorité de cette population s'est installée dans les zones suburbaines de la ville de Maputo, à la recherche de sécurité, et vivant dans des conditions précaires. Aujourd'hui, les frontières entre la zone urbaine et les zones suburbaines, marquent aussi des inégalités sociales importantes qui sont décisives à l'heure d'accéder à des ressources et services importantes à la vie des citoyens.

En fait, la croissance de l'urbanisation du pays a été accompagnée, dans la même proportion, par une augmentation de la pauvreté et des inégalités sociales. Malgré le fait que l'accès, à l'éducation, à la santé ou à l'emploi, soit plus élevé que dans le reste du pays, il reste très inégalitaire selon les différentes couches sociales (Paulo, Rosário & Tvedten, 2013).

Tel que signalé par Castiano & Ngoenha (2013), la mise en place des politiques néolibérales au Mozambique et la conséquente intervention du secteur privé dans des services publics, comme l'éducation, ont contribué à la détérioration de l'offre du service public et à une hausse d'inégalités dans l'accès à une éducation de qualité. En effet, ce sont les élites économiques et politiques qui se trouvent en meilleure position de se réinventer et d'adopter des stratégies pour mieux scolariser leurs enfants.

En dépit de la dégradation progressive de l'enseignement public, la valeur sociale que celui-ci porte encore, en termes de réputation de ses diplômés, surtout au niveau de l'enseignement supérieur, contribue à ce qu'il y ait une mixité sociale dans les institutions publiques, au contraire

des institutions privées qui accueillent plutôt des étudiant.e.s possédant davantage des ressources économiques, à la hauteur des frais de scolarité mensuels à payer.

Quant aux rapports sociaux de sexe, Tvedten, Paulo & Tuominen (2010) constatent que les changements structuraux, qui résultent de l'interaction des forces structurelles de la modernité, ainsi que l'impact de l'urbanisation au Sud et au Centre du pays, influent sur la redéfinition des rapports sociaux entre hommes et femmes qui sont, de plus en plus, égalitaires au sein des villes.

C'est dans ce sens que, malgré la situation de pauvreté qui affecte beaucoup de familles et qui serait une barrière, surtout à l'éducation des filles, la réalité suggère que celles-ci sont de plus en plus scolarisées tel que les garçons. Le changement des mentalités par rapport au rôle social des femmes qui investissent aujourd'hui des espaces qui étaient auparavant l'exclusivité des hommes, l'existence d'un réseau important d'infrastructures, et la valeur accordée à l'école comme élément déterminant pour l'ascension sociale contribuent largement à ce que les inégalités de sexe dans l'éducation aient une configuration différente à Maputo par rapport au reste du pays.

Bref, en dépit de la relative meilleure situation de la ville de Maputo par rapport au reste du pays, notamment concernant la disponibilité d'institutions éducatives des niveaux secondaire et supérieur, ainsi que d'autres infrastructures (culturelles, socio-éducatives, etc.) et des conditions favorables comme les transports, les inégalités sociales - qui sont inscrites dans les conceptions locales des espaces urbain ou suburbain - vont jouer sur les dynamiques et sur les reconfigurations des rapports sociaux de sexe au sein de l'éducation, et en particulier au sein de l'enseignement supérieur.

## **5. Le Système éducatif au Mozambique : origine et évolution**

La compréhension du processus de construction et l'évolution du système éducatif mozambicain en matière d'inégalité sexuée d'orientation exige un exercice de précision historique des contextes où il s'est développé au cours des dernières années. Cet exercice se révèle important dans la mesure où les événements historiques que le pays a vécus ont généré des changements brusques concernant la philosophie du système éducatif. En termes socio-historique, le Mozambique est devenu indépendant du Portugal le 25 juin 1975, après une guerre qui a duré 10

ans (1964-1974) opposant le *Frente de Libertação de Moçambique* FRELIMO<sup>5</sup> "Front de Libération du Mozambique" au régime colonial portugais qui s'était établi au pays depuis 1498.

Au contraire de la majorité des pays africains colonisés par la France et l'Angleterre qui ont obtenu leurs indépendances au cours des années 1960, les pays colonisés par le Portugal, dont le Mozambique, ont dû attendre jusqu'en 1975 pour avoir leurs indépendances, par la voie armée.

A partir de 1976, le Mozambique a vécu une guerre civile qui s'est étendue jusqu'en 1992. En plus du nombre très élevé de décès, ce conflit a causé une énorme destruction d'infrastructures sociales et économiques ainsi que des perturbations sur le tissu social et culturel (Nordstrom, 1991, cité par Sideris, 2003). D'après Taimo (2010), les populations se sont vues forcées à quitter leurs zones habituelles de résidence pour se réinstaller dans les villes, considérées moins dangereuses, ce qui a généré d'autres problèmes, puisque les zones urbaines n'étaient pas préparées à accueillir les nouveaux arrivants.

Pendant ces périodes de l'histoire du pays, le système éducatif a toujours eu un rôle important pour répondre à ce qui était considéré comme les défis de chaque époque. Certains auteurs (Buendía Gómez, 1999 ; Beverwijk, 2005 ; Mário et al., 2003) considèrent que l'éducation jouait un rôle instrumental, dans la mesure où elle était façonnée d'après l'idéologie dominante qui se servait de l'éducation pour la reproduction du système en vigueur.

Depuis 1992, moment où les accords de paix ont été signés, jusqu'actuellement, le pays a connu une relative stabilité politique, ce qui a entraîné des changements importants dans le domaine économique et social.

Darvas *et al.* (2018) souligne le fait que le phénomène de l'expansion massive de l'enseignement, en particulier de l'enseignement supérieur, qui a permis une énorme croissance des effectifs scolaires dans le continent africain est dû, en partie, à la rapide croissance économique que les pays de l'Afrique Subsaharienne ont connue. Cela est bien sûr conjugué à d'autres facteurs : « Du côté de l'offre, cela tient au fait que les gouvernements peuvent mieux financer les

---

<sup>5</sup> Le FRELIMO a été fondé en 1962 par des jeunes mozambicains avec pour objectif l'organisation du peuple pour la conquête de l'indépendance du Mozambique. C'est le FRELIMO qui a mené la guerre de libération du pays entre 1964 et 1974 et qui a pris le pouvoir après l'indépendance déclarée, le 25 juin 1975.

subventions du secteur ; du côté de la demande, cela s'explique par une augmentation de la demande pour des formes d'enseignement supérieur non traditionnelles [...] » (p.19).

Dans le cas du Mozambique, au-delà des facteurs mentionnés par Darvas *et al.* (2018), il faut considérer, en plus l'environnement de paix que le pays a expérimenté depuis 1992, qui a permis de redresser la reconstruction du réseau scolaire très affecté par la guerre.

## **5.1. Origine et évolution du système éducatif au Mozambique**

Le système éducatif au Mozambique a connu des transformations profondes depuis l'établissement des premières écoles pendant l'époque coloniale jusqu'à aujourd'hui. Les changements drastiques que le pays a subis, surtout de nature politique avec une incidence directe sur les domaines social, économique et culturel, ont contribué largement aux transformations de l'éducation dans le pays.

En effet, la périodisation que l'on fait habituellement de l'histoire de l'éducation au Mozambique est directement liée à ces grands événements politiques. Ainsi, trois grandes périodes sont identifiées et prises comme références par différents auteurs qui s'intéressent au sujet : la période coloniale, la période socialiste et la période démocratique (Langa, 2014 ; Castiano & Ngoenha, 2013 ; Beverwijk, 2005 ; Mário *et al.*, 2003).

### **(i) La période coloniale (1930-1975)**

Bien que l'implantation des premières écoles au Mozambique et la mise en œuvre de quelques politiques éducatives datent d'avant le XX<sup>e</sup>, c'est à partir des années 1930 que s'instaure une "révolution" dans l'instauration d'un système éducatif.

La période allant de 1930 à 1974 est celle de la forte implantation de l'État colonial ainsi que de sa philosophie dans les territoires coloniaux sur sa gestion en Afrique. L'éducation jouait un rôle particulier pour la matérialisation du projet colonial. Elle visait l'acquisition de

compétences pratiques pour le travail et le développement d'une mentalité qui allait assurer la manutention et la reproduction du système colonial.

A partir de 1926, moment de l'établissement d'un régime dictatorial au Portugal, une série de mesures visant un contrôle plus serré des territoires coloniaux est mise en œuvre. Ces mesures culminent avec l'approbation en 1930 de ce qui a été connu comme *Acto Colonial*, un document qui définissait les principes des rapports entre la métropole et les colonies.

« C'est de l'esprit organique de la Nation Portugaise que de jouer le rôle historique de conquérir, de coloniser les territoires d'outre-mer et de civiliser les populations qui y habitent (...) » (*Acto Colonial*, Art. 2, 1930). [Traduction libre de l'auteur]

L'*Acto Colonial* a ainsi renforcé les principes déjà en vigueur qui prônaient une distinction nette des droits et des devoirs, notamment sur le statut de citoyen entre les personnes selon leur origine et la couleur de leur peau. Une différenciation entre les portugais.e.s, les mozambicain.e.s noir.e.s et les métis.s.es s'était établie comme principe pour l'exercice des droits et des devoirs dans la société, dans le cadre d'une politique de différenciation sociale mise en œuvre par le régime colonial.

Dans les grandes villes comme c'est le cas de Maputo, « depuis 1920, tout un ensemble de lois limitait l'installation des noir.e.s dans la ville. Le droit au travail, le droit à la circulation et le droit à habiter dans la ville étaient strictement contrôlés, à travers l'utilisation d'une pièce d'identité, *le carnet indigène* » (Vivet, 2015). [Traduction libre de l'auteur]

L'application de mesures limitant les droits de certaines couches de la population révèle non seulement le besoin que le régime colonial avait de contrôler la mobilité des citoyen.ne.s, mais surtout de ce qui était la politique ségrégationniste adoptée et qui était transversale à tous les domaines de vie.

La ségrégation raciale était ouvertement pratiquée dans le processus éducatif. Ainsi, prenant appui sur les principes de discrimination raciale, deux acteurs principaux (l'État et l'Église Catholique) avaient la responsabilité d'intervenir directement dans la formation des personnes à travers l'éducation, qui avait une certaine désignation et une certaine structure, mais surtout des contenus différents en fonction du public visé.

Ainsi, Castiano et Ngoenha soulignent que « basé sur l'origine et la couleur de peau des personnes, le système éducatif colonial comportait deux sous-systèmes différents, notamment (i) *l'enseignement officiel* : offert par l'État aux portugais.e.s, asiatiques et assimilés<sup>6</sup> [...] et (ii) *l'enseignement indigène* : offert par l'Église Catholique aux mozambicain.e.s noir.e.s avec une supervision de l'État » (2013, p. 27-29). [Traduction libre de l'auteur].

La différenciation de ces deux sous-systèmes d'éducation va au-delà des différences sociales des publics qui le fréquentent. C'est une différenciation objectivement construite sur l'origine et la couleur de peau pour assurer la perpétuation et la reproduction du système colonial. Mazula (1995) note que l'éducation offerte aux mozambicain.e.s à travers l'Église Catholique désignée comme "institution civilisatrice" visait à assurer la "moralisation des indigènes", c'est-à-dire, une éducation tournée vers la construction d'une mentalité de servilité, d'acceptation passive de la condition de colonisé.e et surtout tournée vers la formation d'une main-d'œuvre gratuite pour les champs agricoles et les industries.

Le document désigné *Estatuto Missionário* de 1941, établit à ce propos :

« L'enseignement indigène obéira à l'orientation doctrinaire établie par la Constitution Politique (...) et il sera réglé par les plans et programmes adoptés par les gouvernements des colonies (...) qui auront comme but la parfaite nationalisation et moralisation des indigènes et l'acquisition d'habitudes et de compétences pour le travail (...) incluant dans la moralisation, l'abandon de l'oisiveté et la préparation des futurs travailleurs ruraux et ouvriers (...) » (*Estatuto Missionário*, cité par Hedges, 1985 : 10). [Traduction libre de l'auteur].

Tandis que « *l'enseignement indigène* visait à élever, graduellement, les autochtones de la vie sauvage à la vie civilisée des peuples illuminés, *l'enseignement officiel* visait à offrir à l'enfant les instruments fondamentaux de tout le savoir et les bases pour la culture générale, en préparation pour la vie sociale » (Mazula, 1995 : 79) en référence au Diplôme Législatif n° 238 du 17 mai 1930.

---

<sup>6</sup> « Castiano et Ngoenha faisant référence à la *Loi de l'Indigénat* "l'Assimilé c'est l'individu indigène qui a abandonné les coutumes et les traditions noires ; qui parle, lit et écrit la langue portugaise ; qui est monogame ; et avec une profession pour sa survie et de ses dépendants" (2013, p.29). »

En fait, l'éducation consacrée aux mozambicain.e.s avait pour but leur préparation pour les travaux physiques et manuels, ainsi qu'un moulage des mentalités (Hedges, 1985 ; Cruz & Silva, 1998 ; Cabaço, 2007 ; Castiano & Ngoenha, 2013). Par contre, pour les européens, les non-noirs (indiens et métis) et les noirs avec le statut d'assimilé, les programmes et disciplines enseignés étaient similaires à celles enseignées au Portugal (Cruz & Silva, 1998 : 401).

Les barrières imposées aux noir.e.s les empêchaient d'avancer dans le système scolaire. De plus, la structure du système ne permettait pas de progrès réguliers des élèves vers les niveaux les plus avancés. Par conséquent, seul un nombre très réduit de mozambicain.e.s pouvait avancer dans les études.

Un recensement de la population mozambicaine réalisé en 1950 par le Gouvernement Colonial conclut que le taux d'analphabétisme était de 97,84% (Jorge, 1982) cité par Castiano & Ngoenha (2013).

D'après Mondlane (1976), en 1963, il y avait 25 742 élèves en école primaire, mais seulement 1/5 était des mozambicain.e.s noir.e.s. Au sein des trois principales écoles secondaires existantes, il y avait 800 élèves, au sein desquels seulement 1/6 était des mozambicain.e.s noir.e.s.

Liée à ces politiques peu favorables à la promotion de l'éducation des mozambicain.e.s noir.e.s. se trouve la façon dont l'enseignement supérieur (ES) fut introduit dans le pays. Contrairement à ce qui arrivait déjà dans d'autres colonies détenues par d'autres pays colonisateurs, les pays africains détenus par le Portugal ont vu retardée la possibilité d'avoir une université dans le pays. Ce n'est qu'en 1962 que fut créée la première institution universitaire au Mozambique, désignée *Estudos Gerais de Moçambique (EGM)* "Études Générales du Mozambique".

Au-delà de la discrimination basée sur l'origine et la couleur de peau, le système éducatif colonial faisait une séparation nette au niveau des domaines de formation et les contenus éducatifs étaient différents en fonction des sexes. En effet, d'après Castiano et Ngoenha, « les garçons étaient orientés vers les formations pour devenir des forgerons, serruriers, tailleurs, cordonniers et charpentiers ; tandis que les filles étaient orientées vers les formations de couture et aux activités ménagères [...] » (2013, p. 30). [Traduction libre de l'auteur]



Si d'un côté le système éducatif était fondamentalement discriminatoire, de l'autre côté il reproduisait et renforçait les rapports sociaux de sexe inégaux, alors prédominants dans la société. Même dans le cas où les femmes avaient une formation scolaire et/ou professionnelle, leur espace d'action se limitait au domaine du foyer. En fait, « la motivation de l'éducation coloniale pour la scolarisation des filles était qu'elles deviennent plus tard des femmes capables d'élever leurs enfants, et de les élever spécialement en vue des rôles sociaux différenciés à accomplir par les filles et les garçons » (Sheldon, 1998, p.597) ». Par contre, le rôle social attribué aux hommes en tant que seuls responsables de la survie de la famille les exposent aux activités économiques dans la vie publique et les place comme des êtres supérieurs aux femmes.

Bref, cette période a été fondamentalement caractérisée par l'implantation d'un système éducatif ségrégatif en fonction de l'origine et de la couleur de peau. Malgré le fait que certains dispositifs fassent référence à une possibilité d'accéder à la citoyenneté à travers la scolarisation, en pratique, l'idéologie consistait à détacher les individus, dans ce cas, les africain.e.s de leur propre culture, sans qu'ils n'arrivent jamais à acquérir le statut de "citoyen" (Zampanoni, 2012). José Luis Cabaço rappelle à ce titre que :

« La pratique est commune. La peau noire, quel que soit le statut juridique de l'individu, empêchait l'accès à la majorité des locaux de convivialité et de loisir fréquentés par les "civilisés". La société des colons ne donnait pas d'espace, même à ceux que le gouvernement avait l'intention de coopter, comme par exemple ceux promus via une politique "multiraciale" » (Cabaço, 2007, p. 44).

C'est donc dans ces principes, qui guidaient le système colonial portugais, qu'on trouve les fondements du contexte du faible développement de l'éducation, et particulièrement de l'enseignement supérieur au Mozambique jusqu'en 1975.

## **(ii) La période Socialiste (1975-1990)**

Tout exercice de compréhension du contexte de l'éducation au Mozambique après l'indépendance, exige un examen des aspects directement liés au projet de société que le gouvernement de l'époque avait rêvé de construire. Un projet qui se basait sur un idéal d'une

société mozambicaine assez homogène qui présentait une rupture avec son passé : soit le passé colonial, soit le passé lié aux pratiques culturelles ancestrales qui, aux yeux du régime, étaient contraires à la vision de construction et de développement d'une nation moderne.

Le projet éducatif de l'après indépendance a dû faire face à un contexte de diversité culturelle parfois combattu, au nom de la construction d'une identité nationale unique. Il a aussi dû faire face à un contexte bouleversé et euphorique, où l'incertitude d'un côté, et le rêve d'une société plus égalitaire au niveau social, économique, culturel et politique de l'autre côté, se faisaient fortement présents.

« Le chemin de l'endoctrinement des bénéficiaires du système semblait être le plus court et le plus efficace pour ces objectifs : l'État devrait être légitimé grâce à une propagande doctrinaire (...). Au nom de l'unité nationale il a été transmis une histoire unique et les différences culturelles, linguistiques et sociales, constitutives de la réalité mozambicaine, ont été reléguées à un deuxième plan » (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 155). [Traduction libre de l'auteur].

Dans ce contexte, des questions liées aux conflits entre ce qui était considéré comme moderne et ce qui était considéré comme traditionnel, entre ce qui était considéré comme nouveau et ce qui était considéré comme ancien, émergent dans le débat public de l'époque.

L'idéal de société que le gouvernement avait en projet (une société socialiste "moderne" et homogène du point de vue social et culturel) constituait le point de départ pour l'élaboration des politiques publiques et leur mise en pratique. Ces politiques publiques sont, plusieurs fois, entrées en collision avec les us et coutumes des populations. Du fait que l'État partait du présupposé que "le traditionnel" ne pouvait pas cohabiter avec "le moderne", des campagnes ont été mises en marche pour arrêter les pratiques considérées comme néfastes. Par exemple, les rituels d'initiation féminine alors vus comme rétrogrades et oppressifs à la dignité des femmes, ont été combattus (Arnfred, 2015).

Mazula (1995) a montré le paradoxe compris dans l'idéal de société du FRELIMO. Si d'un côté on déclarait la culture comme l'une des dimensions fondamentales de la révolution, de l'autre côté, certaines des pratiques culturelles enracinées dans les communautés telles que les rites d'initiation, la médecine traditionnelle et les guérisseurs étaient combattues sous prétexte que ces pratiques promulguaient l'obscurantisme et la superstition. Dans cette vision dominante, la

modernisation n'était possible qu'à travers la maîtrise de la science et de la technique (Castiano & Ngoenha, 2013 ; Taimo, 2010 ; Buendía Gómez, 1999 ; Mazula, 1995).

Malgré les contradictions liées à la conception d'une nouvelle société, la définition de l'accès au savoir savant comme unique chemin pour assurer la révolution et la résolution de tous les problèmes de la société a été l'objet d'un engagement important du gouvernement et des populations autour du projet éducatif alors mis en route.

Des initiatives visant l'engagement de toute la population, enfants et adultes, dans des actions d'alphabétisation ont été mises en œuvre. Ces initiatives étaient de caractère populaire, dans les communautés, où tous ceux qui avaient une formation enseignaient aux autres, sans qu'il y ait nécessairement un engagement formel et/ou une rémunération en contrepartie. En dépit du manque de clarté relatifs à des aspects essentiels de l'organisation propre du système (programmes scolaires, enseignants, diplômés), l'objectif visé le plus important était l'apprentissage.

Mazula (1995) souligne le rôle que ces initiatives populaires suivies par l'Etat ont eu dans l'explosion des effectifs scolaires au niveau de l'école primaire quelques années après l'indépendance, où les effectifs ont quasiment triplé dans le premier degré et ont doublé pour le second degré, ce qui a contribué à une réduction de l'analphabétisme de 93% à 73% jusqu'en 1982. En tout cas, cette explosion selon Mazula, semble significative si l'on considère la faible capacité existante du système pour répondre à la demande : par exemple, en 1977 il y avait 23 élèves pour l'enseignant et en 1980, il y avait environ 40 élèves pour l'enseignant.

Si d'un côté, l'ouverture de l'école a contribué à ce que l'accès à l'éducation ne soit plus une prérogative des classes privilégiées (les blancs et les assimilés) pour en être un droit et un devoir de tout.e.s les citoyen.ne.s (Castiano & Ngoenha, 2013 ; *Lei*, 4/83), de l'autre côté, l'expansion de l'école et la participation massive de la population constituait un mécanisme pour assurer la consolidation politique du Parti au pouvoir - le FRELIMO -, à travers des contenus idéologiques (Mazula, 1995).

Parmi les principales modifications introduites dans le système, on trouve une figure incontournable dans l'idéologie de l'éducation de cette période : *Homem Novo*<sup>7</sup> 'l'Homme

---

<sup>7</sup> « Dans le Mozambique qui naît, éduquer est devenu former le *Homem Novo*, un citoyen préparé du point de vue politique, scientifique, technique, culturel et physique pour accomplir les tâches pour le

Nouveau' en opposition à *Homem Velho* 'l'Homme Vieux' (Cabaço, 2007). La philosophie autour du *Homem Novo* au sein du FRELIMO a été développée pendant la guerre pour l'indépendance. Elle fut reprise et incorporée comme l'un des objectifs de l'éducation après l'indépendance.

A ce propos, la loi du système national de l'éducation (SNE) énonce :

« Le Système National de l'Éducation a comme objectif central la formation de o *Homem Novo*, un homme libre de l'obscurantisme, de la superstition et de la mentalité bourgeoise et coloniale, un homme qui assume les valeurs de la société socialiste (...) » (*Lei* 4/83, Art. 4). [Traduction libre de l'auteur].

Au-delà de la préparation technique et scientifique à l'égard des élèves, une préoccupation essentielle de l'éducation de l'après-indépendance était d'effacer le passé colonial de toute pratique, vue comme une menace à l'idéal de construction d'une société socialiste, libre de tout type de discrimination. L'éducation acquiert ainsi, un sens idéologique remarquable, mais aussi un sens pratique, une fois que :

« La formation de o *Homem Novo* est conçue de façon à ce que cet homme reçoive de l'État une formation professionnelle dans le cadre de l'idéal économique préétabli. Au-delà de cela, il fallait que l'école soit une base pour que le peuple prenne le pouvoir, c'est-à-dire, mettre la science et la technique au service du peuple » (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 85). [Traduction libre de l'auteur].

Concernant l'enseignement supérieur, celui-ci rencontre pratiquement les mêmes problématiques que les autres niveaux d'enseignement. La rupture brusque avec le régime colonial a provoqué la fuite des enseignants portugais qui travaillaient dans la seule université existante, l'Université de Lourenço Marques, devenu Université Eduardo Mondlane (UEM) à partir du 1<sup>er</sup> mai 1976. Lors de la visite effectuée par le Président Samora Machel à l'institution en 1976, ce dernier dénonce le caractère élitiste de l'université et le besoin d'introduire des changements radicaux. Les changements à introduire étaient notamment liés à l'ouverture de l'institution à toutes les classes sociales, mais surtout à la mise en marche de réformes des programmes scolaires

---

développement du pays. Le *Homem Novo* est vu comme celui que refuse les séquelles du colonialisme et du système traditionnel » (Castiano & Ngoenha, p.157). [Traduction libre de l'auteur].

afin d'assurer des formations et des contenus répondant au projet politique idéal de la société socialiste.

Il est intéressant de noter à quel point cette perspective représente en partie, une vision assez commune de l'époque pour beaucoup de pays africains qui venaient d'avoir leurs indépendances. La forte croyance dans le pouvoir émancipateur de l'école a stimulé et entraîné ces pays à mettre en marche des programmes de scolarisation massives pour l'éradication de l'analphabétisme. Altinok (2003) cite le cas de la Tanzanie qui, au cours des années 1980, parvint en quelques années à une scolarisation quasi universelle.

Cependant, comme le souligne l'auteur, l'influence des politiques imposées par la Banque Mondiale et le Fond Monétaire International (FMI) a fait reculer ces évolutions. La montée de la dette de ces pays a imposé des limitations importantes quant aux investissements de l'Etat sur le secteur de l'éducation, conduisant à une dégradation progressive de l'éducation publique.

Toutefois, au-delà d'une scolarisation générale visant à apprendre à chacun.e à écrire, à compter, voire à parler la langue officielle, ou à développer des compétences liées aux valeurs de la République, la scolarisation visait, surtout, à développer des compétences professionnelles considérées comme importantes pour le développement du pays.

Dans ce sens, au Mozambique, tel qu'il est souligné par Taimo (2010), en guise de réponse immédiate, l'UEM s'est tournée vers la formation d'enseignants qui allaient travailler dans le secondaire et dans l'enseignement professionnel, l'une des branches considérées comme prioritaire pour solutionner le déficit de cadres existant à l'époque.

Il faut souligner que le développement de l'ensemble du système éducatif dans cette période fut largement conditionné par la guerre civile qui avait éclaté en 1976 et qui s'est étendue jusqu'en 1992. La relative massification de la scolarisation qui s'est vérifiée jusqu'aux débuts des années 1980 a connu un recul avec l'intensification de la guerre qui annulait les investissements dans le domaine.

### **(iii) La Période Démocratique (1990- actuellement)**

Établi en 1983 par la loi 4/83 du 23 mars, le Système National de l'Éducation (SNE) avait défini l'éducation comme étant un outil pour l'appropriation de la science, de la technique et de la culture pour les classes travailleuses. Elle visait en plus, la formation de *Homem Novo* et d'une "nouvelle société" (*Lei 4/83*). C'est-à-dire, des citoyens ayant une vision nationaliste et une vision du monde construite sur la base de la science, qui doit dynamiser la révolution en rompant avec le passé colonial (Castiano & Ngoenha, 2013 ; Taimo, 2010 ; Cabaço, 2007 ; Mazula, 1995).

Les taux élevés d'analphabétisme de la période post-indépendance ont conduit à ce que le gouvernement définisse la massification de l'enseignement comme une priorité nationale. Mobilisé autour de l'euphorie pour la construction d'une nouvelle nation, le peuple s'est vivement engagé à l'appel du gouvernement. Comme on l'a avancé antérieurement, des résultats positifs ont été atteints concernant l'accès d'un plus grand nombre d'enfants en âge scolaire, mais aussi d'adultes, ce qui a permis une réduction de 20% des taux d'analphabétisme entre 1975 et 1982.

L'objectif défini par l'État sur ce qui devrait être l'école allait au-delà de la formation scientifique et de la préparation de cadres pour le marché du travail. L'école devait fonctionner comme un outil pour assurer la matérialisation d'un projet culturel, scientifique, mais surtout politique afin de concrétiser l'idéal de la formation d'une société socialiste où le peuple jouit d'opportunités égales dans tous les domaines de la vie.

La fin de la guerre civile en 1992 a été précédée par deux grands événements qui constituent des éléments référentiels pour le début de cette période qu'on appelle "démocratique" et ont largement contribué aux changements qui se sont produits depuis les débuts des années 1990 : (i) l'adhésion au FMI en 1984 et l'abandon des politiques socialistes et (ii) l'approbation en 1990 d'une nouvelle Constitution de la République qui abandonnait les principes d'un État centralisé en vigueur depuis la Constitution de 1975 et adoptait les principes de l'économie libérale.

Comme conséquence, la législation ordinaire a été adaptée au nouveau cadre constitutionnel. La loi du SNE 4/83 du 23 mars a été substituée par une nouvelle, la loi 6/92 du 6 mai. L'enseignement supérieur a eu sa première loi approuvée en 1993, la loi 1/93 du 24 juillet.

Le contenu de cette législation témoigne de la rupture, au moins en termes formels, avec l'ère socialiste. On peut mentionner, comme exemple de cette rupture, l'élimination du langage lié au socialisme (l'exploitation de l'Homme par l'Homme, la formation du *Homem Novo*), l'ouverture à l'intervention d'acteurs privés dans le secteur et le choix libre des filières à suivre par les candidat.e.s aux différentes formations.

Plus que des changements de nature législative, les réformes structurelles opérées ont provoqué des transformations profondes sur l'ensemble du système éducatif, soit en termes d'expansion et d'augmentation de l'accès, soit sur la visibilité d'autres types de problématiques qui auparavant, n'étaient pas si notables. Tel est le cas (i) des inégalités sociales au sein de l'éducation, où des stratégies, entreprises par les élites politiques et économiques, pour s'extraire de la précarité de l'école publique (Castiano & Ngoenha, 2013), (ii) de la question du décrochage scolaire des filles, souvent associé aux mariages précoces ou aux rites d'initiation (César *et al.* 2014 ; Osório & Macuácuá, 2013 ; PEE, 2012-2016 ; Silva, 2007) qui contribuent aux faibles taux de scolarisation des filles, (iii) de la question des orientations scolaires différentes et inégales entre filles et garçons (MINED, 2014 ; *Política Nacional de Educação*, 1995) et les proportions entre étudiant.e.s inscrit.e.s dans les domaines des Sciences Humaines et Sociales (SHS) et les Sciences et Technologies (ST) (PEES, 2012-2020).

Les caractéristiques qui ressortent de cette période sont la rapide expansion de l'enseignement à tous les niveaux du système et une grande diversification en termes d'offres de formations, surtout dans l'enseignement supérieur. Cependant, la grande question qui demeure est de savoir dans quelle mesure cette expansion et diversification assurent-elles l'égalisation d'opportunités d'accès aux différentes filières parmi les différents groupes, ainsi que leur réussite dans le système.

## **5.2.La place de l'Enseignement Supérieur dans le SNE**

L'approbation de la loi 6/92, 6 mai 1992 qui abroge la loi 4/83, 23 mars 1983 est faite dans le contexte des changements politiques de la moitié des années 1980 et du début des 1990. Elle s'efforce donc, de s'adapter aux politiques néolibérales progressivement introduites dans le pays.

En 2018, la loi du SNE a été réformée et une nouvelle loi approuvée, la loi 18/2018 28 décembre<sup>8</sup>. Pour l'élaboration de cette thèse, en termes de sa réalisation, nous nous sommes centrés sur la description et l'analyse de la loi 6/92, puisque la nouvelle loi n'a pas encore été implémentée ; elle doit être mise en œuvre à partir l'année scolaire 2020.

La loi 6/92 définit que le SNE se structure en (i) enseignement préscolaire, (ii) enseignement scolaire et (iii) enseignement extrascolaire.

- **L'enseignement préscolaire** « est celui qui tient lieu dans les crèches et dans les jardins enfantins pour les enfants de moins de 6 ans comme complément de l'action éducative de la famille (...) » (Art. 7) ; [Traduction libre de l'auteur].

- **L'enseignement scolaire** « est l'axe central du Système National de l'Éducation et offre la formation intégrale et polytechnique. Les niveaux et les contenus de cet enseignement constitue la référence pour tout le Système National de l'Éducation » (Art.9) ; [Traduction libre de l'auteur].

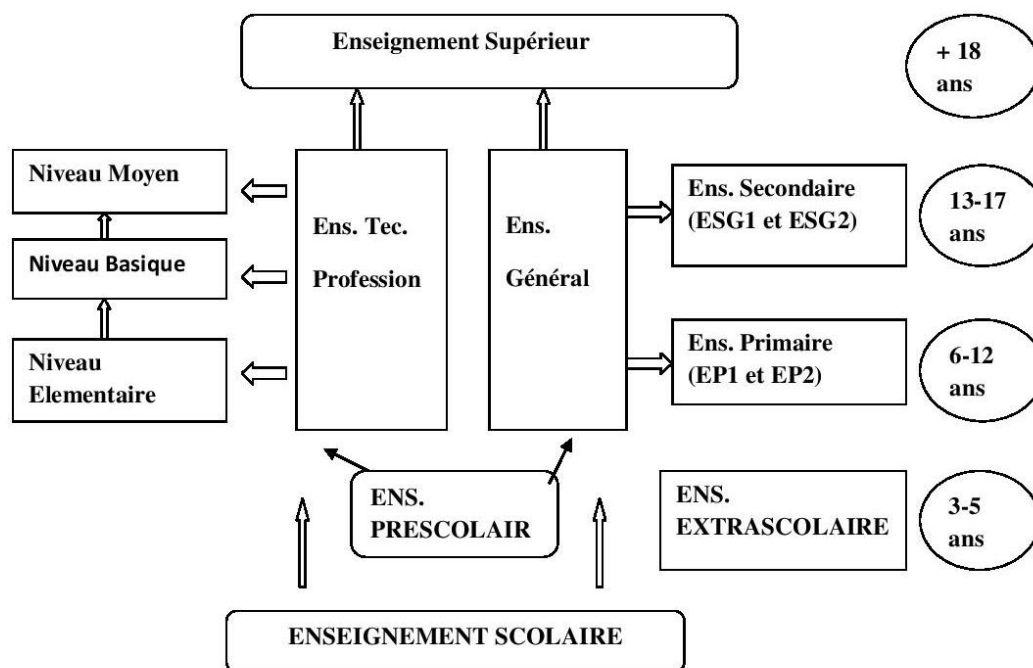
- **L'enseignement extrascolaire** « est celui qui inclut des activités d'alphabétisation et de perfectionnement ainsi que la mise à jour de compétences culturelles et scientifiques qui se réalisent en dehors du système formel de l'enseignement » (Art. 35). [Traduction libre de l'auteur].

---

<sup>8</sup> L'une des innovations de la nouvelle loi consiste dans la redéfinition de la durée des différents cycles du système. Par exemple, l'ensemble de l'école primaire est composé de 6 classes (1<sup>ère</sup> à 6<sup>e</sup>), le premier cycle de l'enseignement secondaire général de 3 classes (7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup>) et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général par 3 classes (10<sup>e</sup> à 11<sup>e</sup> classe). L'autre grande innovation est la définition de la gratuité de la scolarisation jusqu'à la fin du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire général. Auparavant, la gratuité était seulement fixée pour l'ensemble de la scolarisation primaire.



**Graphique 1 : Structure du SNE**



*Source : élaboration de l'auteur à partir la loi du SNE, 6/92 du 6 mai 1992*

Nous allons centrer notre description sur l'enseignement scolaire, au sein duquel est inséré l'enseignement supérieur, qui est celui qui nous intéresse le plus dans le cadre de cette recherche. D'après la loi 6/92 du 6 mai 1992, l'enseignement scolaire comprend (i) l'enseignement général, (ii) l'enseignement technico-professionnel et (iii) l'enseignement supérieur.

### **5.2.1. L'Enseignement Général**

L'enseignement général comprend deux grands niveaux : l'enseignement primaire (EP) et l'enseignement secondaire souvent appelé, enseignement secondaire général (ESG).

## a) L'Enseignement Primaire

L'EP se divise en deux cycles : (i) l'enseignement primaire du 1<sup>er</sup> cycle – EP1 (de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>e</sup> classe) et l'enseignement primaire du 2<sup>e</sup> cycle – EP2 (de la 6<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> classe).

Après la situation de stagnation vécue par le système éducatif pendant la période socialiste, liée à la destruction du réseau scolaire due à la guerre civile, l'émergence de la démocratie et la fin de la guerre civile en 1992 ont constitué des conditions cruciales pour la revitalisation du système.

En 1992, il y avait seulement environ 1,4 millions d'enfants inscrits au niveau de l'EP. Un nombre insignifiant par rapport à l'ensemble de la population d'environ 15 millions d'habitants à l'époque, dont environ 45% avaient moins de 15 ans<sup>9</sup>.

Du fait de la situation de détérioration dans laquelle le système se trouvait, la décennie des années 1990 a été surtout une période de restructuration et de rétablissement du réseau scolaire détruit. Ce n'est que dans les années 2000 que le système reprend une dynamique forte d'expansion, non sans rapport avec les réformes introduites dans le cadre des politiques globales, comme c'est le cas du programme de l'Éducation pour Tous<sup>10</sup> (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le Développement<sup>11</sup> (OMD).

En effet, à partir de la fin des années 1990 le contenu de ces politiques internationales a été au cœur des réformes mises en marche. Ainsi, l'attention a été mise sur l'expansion de l'accès universel à l'école primaire, l'augmentation de l'accès des filles, l'amélioration de la qualité de

---

<sup>9</sup> INE (2013). Estatísticas e Indicadores Sociais, 2012-2013.

<sup>10</sup> Les Objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT) ont été fixés à Jomtien (Thaïlande) en 1990 et réaffirmés lors du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar (Sénégal) en 2000. L'EPT comprenait, entre autres objectifs, (i) l'universalisation de l'éducation primaire jusqu'à l'an 2000 ; et (ii) la réduction de moitié jusqu'à l'an 2000 du pourcentage d'analphabètes par rapport aux compétences et aux valeurs nécessaires à l'amélioration de la qualité de la vie et à un développement solide et durable. Lors du Forum mondial sur l'éducation à Dakar, les objectifs fixés à Jomtien ont été réaffirmés après des analyses approfondies sur les progrès réalisés pendant la décennie. Le cadre d'action de Dakar est axé sur l'importance de l'éducation des filles, de la qualité de l'enseignement et sur l'impératif d'atteindre les exclus de l'éducation (Müller, 2000).

<sup>11</sup> Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) ont été adoptés par l'Assemblée Générale des Nations Unies en Septembre 2000. Ratifiés par 189 pays, ils visent huit objectifs de développement qui ont fourni un cadre pour s'attaquer à la pauvreté et ont stimulé les acteurs à l'échelle nationale, régionale et internationale pour promouvoir le développement humain (<https://www.un.org/fr/africa/osaa/peace/mdgs.shtml>).

l'enseignement, ainsi que l'augmentation du nombre d'enfants qui terminent le primaire (PEE, 1999-2003).

Les progressions atteintes comme résultat des réformes entreprises sont souvent objet de questionnements, surtout concernant la qualité de l'enseignement. A ce titre, le rapport du pays sur l'exécution de l'EPT reconnaît que malgré le fait qu'il y ait eu une énorme progression concernant l'accès à la scolarisation et une réduction très significative des écarts entre filles et garçons, la qualité de l'éducation s'est vue beaucoup affectée, en partie, dû à un décalage important entre le niveau croissant des effectifs scolaires d'une part, et les ressources investies d'autre part (MINED, 2015).

Contrairement à d'autres niveaux d'études, l'EP avait déjà, dans les années 2000, des taux considérés élevés en termes de couverture. Au niveau de l'EP1, le taux brut de scolarisation était de 90%. Par ailleurs, les autres niveaux d'enseignement, notamment l'EP2 et l'ESG n'ont pas montré une grande tendance à la croissance des effectifs, dû aux taux encore élevés de redoublement et d'abandon, ce qui fait que le système se caractérisait par un décalage majeur entre les niveaux bas et les niveaux élevés du système. Par exemple, en 2003, seul 40% d'enfants en âge scolaire complétaient l'EP1 et 17% l'EP2 (Valério *et al.*, 2006 cité par Fox *et al.*, 2012). En 2013, ces taux ont évolué jusqu'à 45,3% pour l'EP1 (MINED, 2015). Les données du recensement de la population, réalisé en 2017 et publiées en 2019, indiquent un taux encore très élevé d'enfants qui ne fréquentent pas l'école. Au total, ce sont 38,6%, dont 38,8% de filles et 38,4% de garçons qui ne vont pas à l'école (INE, 2019).

En fait, certaines données statistiques montrent que la qualité de la formation est encore l'un des grands défis de la scolarisation. Les données de l'INE indiquent qu'en 2016, les plus de 5 millions d'élèves du premier cycle du primaire sont assistés par 81 517 enseignant.e.s. La moyenne enseignant.e/élève est ainsi de 62 élèves par enseignant.e. Au niveau du deuxième cycle, la situation est meilleure, puisque les plus de 8 millions d'élèves sont suivis par 27 432 enseignant.e.s ; la moyenne enseignant.e/élève est là de 32 élèves par enseignant.e. Il est intéressant de noter que même pour les grandes villes, telle que la capitale Maputo, la moyenne enseignant.e/élève est élevée : soit 60 pour le l'EP1 (très proche de la moyenne nationale) et 43 pour l'EP2 (supérieur à la moyenne nationale).

Au fil des années, le nombre de filles en école primaire (tous cycles confondus) a eu tendance à se rapprocher de celui des garçons, même si cela s'est fait de façon lente. En 2003, le pourcentage de filles par rapport à celui des garçons est monté de 44,7% en 2003 à 46,5% en 2007 et s'est stabilisé autour de 47% entre 2010 et 2016 (MINED, 2011 ; INE, 2017).

Par contre, l'un des grands problèmes qui menacent ces progrès sont les taux élevés de décrochage scolaire des filles. Ainsi, même si le décrochage scolaire des deux sexes est élevé, celui des filles l'est beaucoup plus, puisqu'elles sont "victimes" d'autres facteurs influant sur la possibilité de poursuivre les études, comme c'est le cas de grossesses ou la préférence de certaines familles pour la scolarisation des garçons au détriment de celle des filles, surtout en cas de difficultés financières (Osório & Macuácuá, 2013 ; Silva, 2010).

## **b) L'Enseignement Secondaire Général**

L'ESG comprend deux cycles, notamment le 1<sup>er</sup> cycle - ESG1 (de 8<sup>e</sup> à 10<sup>e</sup> classe) et le 2<sup>e</sup> cycle – ESG2 (de 11<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> classe).

Les réformes éducatives des années 2002, particulièrement tournées vers le niveau primaire ont, très rapidement, affecté le niveau secondaire. La croissance des diplômé.e.s, liée à l'expansion de l'accès et aux taux croissants d'enfants qui entrent et terminent le primaire (Fox et al, 2012), a exercé une pression sur le niveau secondaire.

Avant ces réformes, l'enseignement secondaire se caractérisait, fondamentalement, par l'ensemble des problèmes du système éducatif mozambicain : un accès très limité par rapport à la demande publique, des taux élevés de redoublement et d'abandon, des infrastructures mal équipées et insuffisantes, une insuffisance d'enseignant.e.s préparé.e.s.

Les tableaux 2 et 3 sur les taux d'échec et d'abandon dans les deux cycles de l'enseignement secondaire suggèrent que dans les classes terminales de chaque cycle (10<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes) les échecs sont toujours très élevés par rapport aux autres classes. La plus probable explication à cette hausse des échecs dans les classes terminales, est le caractère sévère de la sélection à travers des examens finaux, qui n'existent pas dans les autres classes.

**Tableau 2 :** Taux d'échec et d'abandon en ESG1 entre 2004 et 2013

Année	8 <sup>e</sup> classe		9 <sup>e</sup> classe		10 <sup>e</sup> classe	
	Taux d'échec (%)	Taux d'abandon (%)	Taux d'échec (%)	Taux d'abandon (%)	Taux d'échec (%)	Taux d'abandon (%)
2004	29,7	9,0	27,4	6,9	45,6	9,8
2009	22,7	7,3	22,6	4,7	37,0	7,1
2013	22,7	9,2	21,8	7,2	36,2	11,0

*Source : Rapport Mozambique sur EPT (2015)*

**Tableau 3 :** Taux d'échec et d'abandon en ESG2 entre 2004 et 2013

Année	11 <sup>e</sup> Classe		12 <sup>e</sup> classe	
	Taux d'échec (%)	Taux d'abandon (%)	Taux d'échec (%)	Taux d'abandon (%)
2004	19,4	6,1	52,2	7,4
2009	15,1	5,3	41,5	1,0
2013	17,3	7,1	32,0	6,8

*Source : Rapport Mozambique sur EPT (2015)*

D'après les données du Ministère de l'Éducation, entre 2000 et 2003, le nombre d'écoles du premier cycle a augmenté d'environ 30% et autour de 45% pour le deuxième cycle. En 2009, après

cette expansion, il y avait presque 400 écoles de l'ESG1 et presque 120 écoles de l'ESG2 dans tout le pays (MEC, 2010).

Malgré les investissements faits sur le réseau d'infrastructures scolaires et sur la formation d'enseignant.e.s qui ont contribué à l'augmentation de la capacité d'accueil d'élèves, les problèmes liés aux inégalités de sexe dans l'accès, le maintien et la sortie qualifiante, ainsi que la qualité de l'enseignement persistent et demeurent de grands défis à résoudre.

Les données de l'INE disponibles (2017), suggèrent une situation qui ressemble à celle de l'enseignement primaire, où s'est vérifiée une évolution au long des années. De 2003 à 2010, le pourcentage des filles par rapport aux garçons est passé de 39,3% à 43,1% en 2010 et à 48,1% en 2016.

Par ailleurs, à la différence de l'EP qui est devenu gratuit depuis 2003, l'ESG a relativement augmenté les taux d'accès, surtout grâce à l'expansion du réseau d'écoles de ce niveau mais sans qu'il y ait eu des mesures visant la réduction des coûts de scolarisation. En référence à une étude de la Banque Mondiale de 2007, Fox *et al.* (2012) mentionnent que les difficultés relatives aux coûts élevés de scolarisation liés aux frais pour les droits de scolarité, les livres et autres matériels pédagogiques, ainsi que la distance entre la maison et l'école, sont perçus comme des barrières importantes pour la poursuite des études, surtout dans les zones rurales.

De nombreuses communautés accordent une importance moindre à l'éducation des filles qu'à celle des garçons. Comme le suggère Signe Arnfred « la façon dont la modernisation s'est passée au Mozambique, telle qu'ailleurs, a promu le pouvoir des hommes au détriment des femmes et les hiérarchies de genre ont été érigées là où elles n'existaient pas auparavant » (Arnfred, 2015, p. 202). [Traduction libre de l'auteur].

Ainsi, quand les familles ont à décider des investissements pour la poursuite de scolarisation, elles arbitrent plutôt en faveur des garçons et au détriment des filles qui sont vues comme moins rentables pour assurer un retour sur les investissements faits. A ce fait, Loforte (2000) souligne que dans les familles patriarcales du Sud du Mozambique, le fait que la fille abandonne sa famille pour rejoindre celle de son mari, lors du mariage, a historiquement joué contre la scolarisation des filles. Le raisonnement des familles étant que c'est la famille du mari qui profitera de l'investissement fait.

La compréhension de ce raisonnement de ces familles est possible si on pense qu'elles trouvent dans leurs descendances, la possibilité de recevoir un soutien matériel et de pouvoir bénéficier d'une vie meilleure qu'avant.

Tenant compte des caractéristiques démographiques générales de la population mozambicaine où la plupart des familles ont un nombre d'enfants élevé<sup>12</sup> et vivent dans les zones rurales, assurer le financement de ces dépenses de scolarisation pour plus d'un enfant devient une tâche très lourde pour les familles défavorisées. En fait, considérant que les questions de l'abandon scolaire et de la non-scolarisation d'enfants au Mozambique comportent divers facteurs, les difficultés financières des familles pour supporter les coûts de scolarisation sont souvent indiquées comme facteur important, conditionnant les décisions familiales sur la scolarisation de leurs enfants, avec une incidence directe selon qu'il s'agit de garçon ou de fille.

Faisant référence à une étude de la Banque Mondiale (2007), Fox *et al.* (2012), constate que le manque d'intérêt important aux processus pédagogiques augmente la perception d'une faible qualité de l'enseignement secondaire. Par exemple, il manque encore des salles de classes et des équipements tels que des pupitres, des laboratoires ou bibliothèques. Les classes sont surchargées avec une moyenne qui dépasse 60 élèves par classe. Le déficit d'enseignant.e.s, les bas salaires, le nombre d'heures de travail et le manque de motivation ne contribuent pas au maintien des meilleur.e.s cadres dans le système.

Ces aspects constituent une clé importante pour comprendre la situation des taux d'abandon et d'échec scolaire déjà présentés. En fait, malgré l'évolution positive constatée au cours des dernières années, cette progression reste lente. Les données du Ministère de l'Éducation, indiquent qu'avant les réformes de 2003, au niveau de l'ESG1 les taux de sorties diplômées se situaient en dessous de 10%. A partir de 2005, les taux de sorties diplômées à ce niveau ont connu une croissance notable, jusqu'à ce qu'en 2012 ces taux atteignent les 28,4%. Au niveau de l'ESG2, la situation est encore plus précaire. Les taux de sorties diplômées ont évolué de 1,7% en 2002 à 9,9% en 2012.

---

<sup>12</sup> Selon l'Institut National de Statistique, le taux de fécondité au Mozambique est de 5,9 enfants par femme en âge de procréer. La majorité de la population, presque 68%, vit dans les zones rurales.

### **c) L'enseignement technico-professionnel (ETP)**

La loi 6/92 du SNE définit l'enseignement professionnel au Mozambique comme étant la branche principale pour la formation de la main-d'œuvre qualifiée nécessaire aux exigences du marché du travail.

Ce sous-système comprend trois niveaux : l'élémentaire, le basique et le moyen, équivalents respectivement à l'enseignement primaire, et à l'enseignement secondaire du 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles de l'enseignement général.

Malgré le rôle attribué à ce type d'enseignement par les politiques publiques, le faible investissement a beaucoup contribué à une stagnation de l'ETP qui bénéficie depuis 2006 d'un programme de réformes profondes avec une durée de 15 ans sur les domaines tels que (i) le développement institutionnel, (ii) les systèmes de qualification, (iii) l'amélioration de la qualité des enseignements et (iv) le financement (MEC, 2010).

En fait, selon Cho & Feda (2015), les difficultés de l'ETP au long des années l'ont rendu peu valorisé et peu sollicité par les candidat.e.s qui se méfient de son utilité pour le marché du travail d'autant que, c'est l'enseignement général qui est le plus investi par l'État. Au sein du système éducatif, les effectifs scolaires de l'ETP ne représentent que 0,7%.

Concernant l'orientation différenciée entre les sexes, même s'il n'y a pas de données systématisées, on sait qu'il y a, tout d'abord, un grand décalage entre la proportion de filles et de garçons ; ces derniers sont largement majoritaires. En outre, les filles qui fréquentent l'ETP sont tournées, pour la plupart, vers les formations commerciales, tandis que les garçons sont présents dans tous les domaines et dominent totalement les domaines industriels.

### **5.2.2. L'enseignement supérieur**

L'émergence et l'évolution de l'enseignement supérieur en Afrique résultent de l'intervention d'une multitude d'acteurs externes, organisations et États (Teferra, 2014). Dans ce sens, les pays comme les puissances coloniales ont joué un rôle très important dans le processus d'implantation et dans l'évolution de ce sous-système d'enseignement tout au long des années.



La compréhension du processus de développement de l'ESM exige un exercice d'immersion sur les différents moments sociohistoriques que le pays a vécus depuis le moment de l'établissement de la première IES en 1962 - dont l'objectif était de servir les intérêts de l'élite coloniale, d'être un instrument de domination de la population native.

Selon Mário *et al.* (2003), le fonctionnement du système éducatif de l'époque était destiné aux fils et filles des portugais et d'autres classes privilégiées, et ne permettait qu'à très peu d'africain.e.s d'accéder à l'université, de telle sorte qu'au moment de l'indépendance en 1975, uniquement 40 mozambicain.e.s, (moins de 2% de l'ensemble d'étudiant.e.s universitaires) étudiaient à l'université.

En effet, la relative augmentation des effectifs scolaires de la population native mozambicaine, vérifiée à partir des années 1960, s'explique par la pression faite par la communauté internationale et aussi par le développement de mouvements de libération (Mazula, 1995). Le Portugal a donc décidé de mettre en marche des réformes éducatives en vue d'assurer l'augmentation de la scolarisation des populations natives comme moyen d'assurer la formation d'une main-d'œuvre plus qualifiée et la préparation d'un groupe de personnes reliées à l'idéologie coloniale qui pourraient aider à conforter le système en jouant le rôle d'intermédiaire entre la population locale et l'administration coloniale.

Ainsi, en 1960 le Cardinal Cerejeira de Lisbonne déclarait :

« On essaie d'atteindre la population native en profondeur pour leur apprendre à lire, à écrire et à compter, pas pour les rendre des "docteurs" (...) Les éduquer et les instruire pour en faire des prisonniers de la terre et les protéger de l'attraction des villes (...) Les écoles sont nécessaires, oui, mais des écoles où l'on enseigne au natif le chemin de la dignité humaine et la grandeur de la nation qui le protège » (Mondlane, 1976, p. 59). [Traduction libre de l'auteur].

Par conséquent, à l'issue de l'indépendance, seule une partie réduite de la population noire fréquentait l'université, qui s'est alors vue questionnée par l'État sur son rôle dans le développement du pays ainsi que dans la résolution des principaux problèmes du pays. Elle a dû se réinventer et s'est en fait tournée vers une orientation plus utilitariste, formant des cadres pour

répondre aux demandes socioéconomiques et fermant les cursus considérés comme les moins utiles (Mário *et al.*, 2003).

Les réformes entreprises à cette époque ne sont pas sans lien avec le projet socialiste d'un pays qui représente une rupture totale avec son passé colonial. Au-delà des cursus, les contenus enseignés ont aussi été objets de révisions de façon à assurer non pas seulement une formation technique et scientifique, mais aussi idéologique.

De plus, la formation était définie comme prioritaire pour la classe ouvrière, assurant que leurs fils accèdent à tous les niveaux de l'enseignement, ce qui signifiait des changements radicaux des contenus éducatifs qui devraient répondre aux besoins des classes ouvrières ; les contenus éducatifs fonctionnaient comme un marqueur important de la rupture avec le passé colonial (Mazula, 1995).

La libéralisation du marché depuis l'adhésion du pays au Fond Monétaire International (FMI) et à la Banque Mondiale (BM) en 1984 a marqué l'émergence d'une nouvelle ère, non seulement de nature politique et économique, mais ayant aussi eu des conséquences sur le projet de l'enseignement supérieur. D'ailleurs, le rôle de ces grandes organisations internationales influe sur des transformations de leur mode d'administration avec pour objectif l'optimisation de leurs performances (Malet & Mangez, 2013).

Tel qu'on l'a avancé précédemment, l'inclusion des principes néolibéraux dans la Constitution de 1990 a été fondamentale dans ces changements, vu qu'elle établit la base légale sur laquelle gravitent les profondes transformations que l'enseignement supérieur a expérimentées depuis ces dernières années.

L'adhésion du Mozambique à ces organismes internationaux n'est sans lien avec tout un contexte international caractérisé par la guerre froide. Au-delà des crises internes, le Mozambique qui avaient adopté les politiques socialistes, s'est vu de plus en plus bloqué du point de vue financier, avec peu d'aides internationales. A cette époque, le Mozambique faisait face, au niveau interne, à une profonde crise économique, à une guerre civile, à un changement dans la direction du pays, et au niveau international, à la fin de la Guerre Froide (Zavale, 2013). L'adhésion au FMI et à la BM a été vue comme une alternative à la crise dans laquelle le pays se trouvait.

Cependant, tel qu'il est signalé par Malet & Garnier (2020), « l'étude des phénomènes de mondialisation et de leurs effets appelle une interrogation prioritaire de ces politiques autant que des sources et des acteurs producteurs de ces normes transnationales, leurs interactions et les modes d'appropriation de ces transformations » (p. 11).

L'une des grandes transformations amenées par cette adhésion tient au rôle de l'État, qui est devenu un acteur plus régulateur qu'intervenant. D'après Solaux (2005) les impositions faites par le FMI et la BM aux pays en développement dans le cadre des plans d'ajustement structurel se situent dans une logique de limitation du rôle de l'État, privilégiant la privatisation y compris des activités considérées stratégiques. Selon ces institutions internationales, l'allègement des responsabilités de l'État allait promouvoir le développement économique.

Pourtant, les résultats de ces politiques sont mitigés. La croissance de la dette de ces pays n'a pas permis, tel qu'il était prévu, que les budgets publics consacrés aux secteurs privatisés soient transférés aux secteurs, tel que la scolarisation primaire. Les pays « étaient contraints de verser la quasi-totalité des recettes budgétaires au service de la dette » (Altinok, 2003, p. 36).

Ainsi, les secteurs sociaux, dont celui de l'éducation ont été spécialement touchés par ces structurations. Plusieurs auteurs (De Sousa Santos, 2011 ; Solaux, 2005 ; Altinok, 2003 ; Mama, 2003), signalent le fait que, les privatisations de l'enseignement supérieur ont contribué à une dégradation des conditions des enseignements, surtout concernant l'enseignement public.

En effet, la mise en œuvre des orientations de la BM et du FMI ont désormais conduit à ce que l'État ne soit pas le seul acteur dans la provision de l'enseignement. En fait, les changements dans la gouvernance des IES, ainsi que les politiques d'expansion mises en œuvre sont le résultat direct des options des politiques publiques adoptées, ayant mis en relief la décentralisation de la gouvernance et l'autorisation pour les "acteurs privés"<sup>13</sup> à intervenir dans le champ éducatif.

---

<sup>13</sup> Les institutions d'enseignements supérieurs privées sont détenues par plusieurs types d'entités. Il y a des églises, comme c'est le cas de l'Église Catholique qui détient l'Université Catholique du Mozambique et l'Université São Tomás, ou l'Église Méthodiste qui détient l'Université Méthodiste. La Communauté Islamique est propriétaire de l'Université Mussa Bin Bique. Il y a aussi des Sociétés liées aux secteurs des affaires et des entreprises, comme c'est le cas de celles qui détiennent l'ISCTEM, l'UDM, l'ISUTC. Mais il y a aussi le cas de l'UNA qui est détenue par un parti politique, le FRELIMO.

Par conséquent, la croissance de la demande en rapport avec l'offre qui a continué d'être réduite, a conduit à des changements des mécanismes de sélection. Dias (1992) cité par Langa (2014a), réfère qu'en 1991, le gouvernement a dû imposer la réalisation d'examens d'admission aux IES publiques comme mécanisme de sélection, non pas seulement comme moyen de filtrage, mais surtout pour régler le décalage entre la demande croissante et la capacité d'accueil des institutions qui demeure très réduite jusqu'aujourd'hui. Par exemple, pour la rentrée scolaire 2018, à l'UEM<sup>14</sup> il y a eu 22 527 candidat.e.s qui se disputaient 4 960 places. C'est-à-dire, 78% des candidat.e.s n'ont pas pu y entrer par insuffisance de places.

En fait, les statistiques montrent que malgré la conséquente expansion d'IES en peu de temps (passage de trois IES en 1990 à 50 en 2018), l'accès demeure loin de répondre aux besoins. L'entrée en scène d'IES privées n'a pas beaucoup changé la situation car les frais de scolarité dans ces institutions constituent une barrière importante pour la majorité des personnes qui échouent à entrer dans les IES publiques.

La relative ouverture du système n'a pas encore été capable de résoudre la problématique des inégalités sexuées, pas plus que celle des inégalités régionales. Les données sur l'accès par régions montrent que la région sud, où se concentrent les meilleures infrastructures, présente des indicateurs bien meilleurs que le reste du pays et les provinces de la région nord sont les moins bien placées. Prenant les données des candidat.e.s pour la rentrée 2017 à l'UEM, on vérifie que 78% des candidats sont de Maputo ; suivent les deux autres provinces du sud, Gaza et Inhambane, chacune avec environ 5%. Deux des trois provinces du nord, Cabo Delgado et Niassa n'avaient que 1% des candidat.e.s chacune.

Les inégalités sexuées se révèlent encore importantes, surtout concernant les inégalités sexuées d'orientation qui constituent l'expression des rapports sociaux inégaux entre hommes et femmes très marquées dans la société, en général.

La tendance croissante des diplômés qui se vérifie depuis les années 1990, tel que l'affirme Séverine Chauvel « est déterminée par les politiques dites de démocratisation scolaire » (Chauvel, 2016, p. 19). Sous l'influence des grandes organisations internationales, Malet & Mangez (2013)

---

<sup>14</sup> UEM. *Jornal da Comunidade*. 12 de Janeiro de 2018. Edição Especial.

réfèrent que les États ont adopté de réformes transférant dans le secteur public des outils de pilotage et de régulation jusqu'alors propres au secteur privé.

Ainsi, en liaison avec la question du « désinvestissement de l'État sur l'université publique et la globalisation mercantile » (De Sousa Santos, 2011), nous assistons à des stratégies des IES au Mozambique pour se faire financer, notamment sur la base des frais de scolarité, ce qui mène les IES publiques à un positionnement ambigu entre un statut public ou privé (Langa, 2012).

Ces stratégies, passent, par exemple par l'introduction de cours le soir dans les IES publiques, où les étudiant.e.s doivent payer des frais de scolarité dans une modalité similaire à celle appliquée par les IES privées. C'est-à-dire, des paiements mensuels, sans lesquels, l'étudiant.e ne peut pas poursuivre ses études.

### **5.2.2.1. La portée des chiffres de l'enseignement supérieur au Mozambique**

Tel que dans la plupart des pays africains, l'Enseignement Supérieur au Mozambique (ESM), présente la particularité d'être un système relativement jeune, en cours de consolidation et ayant d'importants défis à relever pour atteindre ses objectifs.

Il est important de rappeler que la majorité des pays africains gagnent leurs indépendances au cours des années 1960. Au lendemain des indépendances, les États africains considéraient l'enseignement supérieur comme un outil crucial dans la formation de cadres qualifiés pour le développement des pays respectifs. Cependant, cet enthousiasme s'est très rapidement affaibli dans les années 1970 et 1980 dû à des crises politiques, économiques et sociales survenues (Teferra, 2014), qui ont alors questionné le rôle et le poids de ce secteur dans le développement des pays.

La première IES est créée au Mozambique en 1962, pendant la période coloniale. L'ESM a connu des transformations profondes dans son ensemble en traversant la période socialiste, de 1975 jusqu'à 1990 et la période de la démocratie multipartite installée depuis 1990 jusqu'aujourd'hui,

Nous constatons une stagnation du système éducatif dans son ensemble jusqu'en 1990, du fait aussi bien des problèmes liés à la guerre que de la profonde crise économique qui a durablement frappé le pays. L'arrivée de la démocratie multipartiste à partir de 1990 et la fin de la guerre civile en 1992 ont permis l'introduction de réformes profondes et l'application d'investissements considérables dans ce secteur qui continuent de marquer le système de l'enseignement supérieur.

Avec le soutien d'agences internationales telles que la BM et le FMI, des politiques de massification de l'enseignement, mettant l'accent sur l'éducation primaire et secondaire ont été mises en marche dans le pays. L'enseignement supérieur a lui aussi bénéficié de ces investissements, ce qui a engendré une "explosion" scolaire au cours de ces années. Cependant, notons que plusieurs auteurs (Castiano & Ngoenha, 2013 ; De Sousa Santos, 2011 ; Akkari & Payet, 2010 ; Mama, 2003) s'interrogent sur les effets des politiques éducatives mises en marche dans le contexte interventionniste de ces agences.

L'expansion et la diversification des IES et de l'offre des formations, ainsi que l'arrivée de nouveaux acteurs au-delà de l'État ont été accompagnées par l'émergence ou l'évolution de certains problèmes éducatifs. En effet, les groupes possédant les meilleures ressources économiques ont dû adopter des nouvelles stratégies pour se repositionner, maintenir leur avantage et bénéficier des meilleures possibilités de formation. Des questions importantes liées à la qualité des enseignements délivrés sont devenues des critères premiers.

« Pour les ministères en charge du secteur, cette offre privée constitue à la fois une opportunité et une source de difficultés. D'une part, elle permet d'absorber une partie de la croissance des effectifs et de soulager les universités publiques appauvries. D'autre part, elle nécessite un travail inédit, lourd et coûteux de régulation du secteur, imposant de mettre en place de nouvelles procédures concernant la délivrance d'autorisation, l'évaluation ou l'accréditation » (Provini, Mayrargue & Chitou, 2020, p. 8-9).

La question de la régulation de l'enseignement supérieur est, à nos jours, encore un point critique. Zavale, Santos & Dias (2016) notent que la création d'agences pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique est un phénomène récent, étant donné que la

majorité d'entre elles ont été créées après 1990. Au Mozambique c'est aux cours des années 2000 qu'une telle agence a été établie (p.107).

En 1999, l'enseignement supérieur au Mozambique bénéficie pour la première fois, d'un ministère spécifique : le Ministère de l'Enseignement Supérieur Science et Technologie (MESCT). En 2000, le premier Plan Stratégique de l'Enseignement Supérieur 2000-2010<sup>15</sup> est approuvé confirmant par là-même l'importance accordée à ce secteur dans sa contribution au développement du pays et la volonté politique de maintenir les investissements de façon à assurer sa consolidation. Ce moment semble également consolider le tournant pris quant à la vision des bailleurs de fonds par rapport au rôle de l'enseignement supérieur en Afrique.

L'implémentation du Plan Stratégique de l'Enseignement Supérieur 2000-2010 a permis une croissance rapide d'IES, leur diversification, aussi bien qu'une augmentation importante de leur accès.

D'après Langa (2014a), à la moitié des années 1990, le nombre d'étudiant.e.s était d'un peu moins de 4 000. En 1999, il y avait déjà 12 000 étudiant.e.s. En 2002, environ 20 000. En 2006, 40 000. En 2010, 100 000 et en 2014, environ 150 000 étudiant.e.s. En 2017 leur nombre s'est stabilisé autour de 200 000 (INE, 2017).

C'est-à-dire, qu'en 14 années, de 2000 à 2014, le nombre d'étudiant.e.s fréquentant l'ESM a augmenté plus de 10 fois, une croissance d'autant plus significative et marquante si l'on considère le rythme lent que le système avait connu tout long de son histoire.

Le nombre d'IES augmente également : de 3 IES publiques en 1992 ; 9 institutions en 2 000 publiques et privées, et 49 en 2015, dont 18 publiques et 31 privées. Par ailleurs, nous notons particulièrement une diversification concernant leur nature tandis qu'en 1992 parmi les IES existantes, deux étaient des instituts supérieurs et la troisième une université. Pour répondre aux différents besoins de formation selon ce qui est inscrit dans la loi 1/93 de l'enseignement supérieur, la diversification prévue dans la première loi de l'enseignement supérieur approuvée en 1993 et les politiques néolibérales ont permis la création d'autres types d'IES (Universités, Instituts Supérieurs, Académies et Écoles Supérieures), en principe.

---

<sup>15</sup> Le nom du document est Portugais : *Plano Estratégico do Ensino Superior, 2010-2020*.

L'analyse de l'évolution des effectifs scolaires au niveau de l'ESM permet de constater une grande croissance des effectifs scolaires. Les données suggèrent aussi une tendance lente de réduction des écarts entre les garçons et les filles au cours de ces années.

**Tableau 4 :** Évolution d'écarts d'étudiants de l'ESM par sexe, 2003-2017

Année	% Femme	% Homme
2003	32,2	67,8
2008	38,6	61,4
2014	42,1	57,9
2017	45,0	55,0

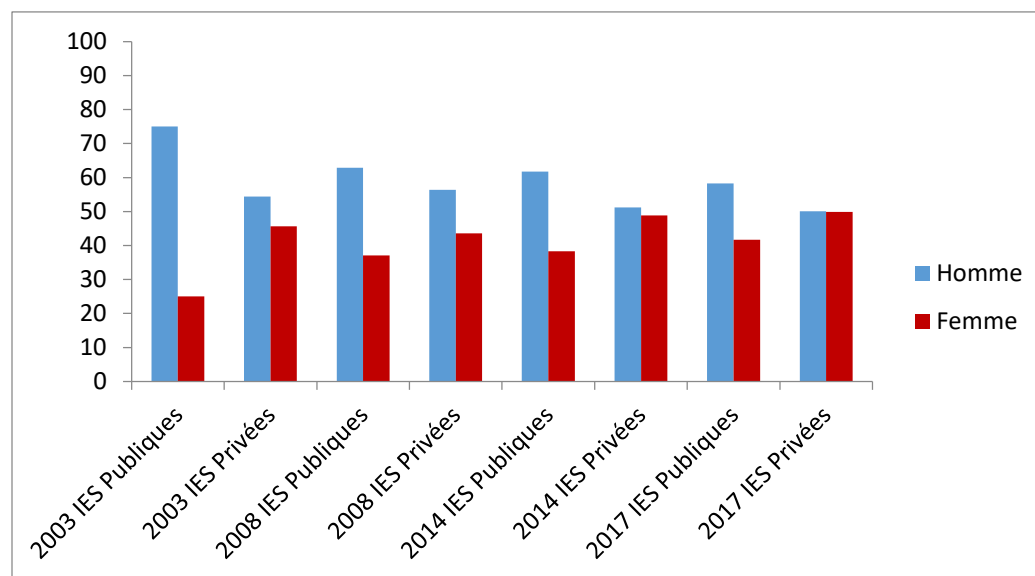
*Source :* Direcção de Coordenação do Ensino Superior, DICES (2014) et INE (2017)

Si en 2003, l'écart entre filles et garçons inscrit.e.s était d'environ 36 points, en 2008, cet écart s'est réduit jusqu'à 22 points. En 2017, les chiffres indiquent un rapprochement de plus en plus important entre filles et garçons par comparaison avec la situation d'il y a environ 15 ans auparavant.

Ces chiffres globaux donnent une image bien optimiste de la réduction d'inégalités de sexes en ce qui concerne leur participation dans l'ESM. Cependant, il faut aller plus loin dans l'analyse pour voir d'autres processus de discrimination qui se produisent dans le système (cf. graphique 2).



**Graphique 2 :** % Evolution d'étudiants d'IES publiques et IES privées par sexe, 2003-2017



*Source :* Direcção de Coordenação do Ensino Superior, DICES (2014) et INE (2017)

Ainsi, il est notable que la croissance de la participation des filles est elle-même inégale et marquée par des aspects qu'il nous faut considérer : ce sont préférentiellement les IES privées qui ont une grande contribution sur la diminution de ces écarts. Dans ces institutions, en 2003, l'écart entre les deux sexes était d'environ 9 points (54,4% de garçons et 45,6% de filles) tandis que dans les institutions publiques l'écart était de 50 points (75% de garçons et 25% filles). En 2014, l'écart est déjà faible dans les IES privées (51,2% de garçons et 48,8% de filles). Par contre, dans les IES publiques, même s'il y a eu une importante réduction, l'écart continue d'être significatif (61,7% de garçons et 38,3% de filles). En 2017, les IES privées ont égalisé la participation des filles et des garçons. Par contre, les IES publiques, malgré une évolution qui s'est vérifiée vers la réduction des écarts, continuent de présenter des écarts encore importants.

Cependant, les différences entre les IES privées et les IES publiques sont encore trop marquées quand on regarde la distribution des étudiant.e.s dans les filières (Tableaux 5 et 6). Ainsi, il est possible de constater, qu'en général, les filles se dirigent très peu vers les filières des Sciences et Technologies (ST) qui sont majoritairement occupées par les garçons. Les données montrent

que depuis 2003, la présence des filles par rapport aux garçons dans l'ensemble de l'ESM en filières ST a augmenté d'environ 13 points, passant de 23,5% en 2003 à 36,2% en 2017. Par contre, pour les filières des Sciences Humaines et Sociales (SHS) les écarts sont beaucoup plus réduits. On est passé d'une différence d'environ 26 points en 2003 (63,2% de garçons et 36,8% de filles) pour une situation où il y a presque une égalisation en 2017 (51,9% de garçons et 49,1% de filles).

Les IES privées se présentent comme étant moins inégales que les IES publiques. En 2003, dans les filières SHS, les IES privées avaient un écart d'environ 2 points, tandis que les IES publiques avaient un écart d'environ 42 points ; les garçons y étant majoritaires pour les deux institutions. En 2014, les IES privées sont arrivées à avoir un peu plus de filles (50,5%) que de garçons dans ces filières. De leur côté, les IES publiques continuent de présenter une distribution inégale avec une différence considérable, même s'il y a eu une importante réduction par rapport à 2003. En 2017, les IES privées confirment la tendance majoritaire des filles en SHS (elles sont 51,8%). Dans les IES publiques, même si les garçons continuent d'y être majoritaires, il faut souligner la tendance à un rapprochement de la participation des deux sexes.

Dans les filières ST, les données suggèrent aussi des écarts importants entre filles et garçons, tout en confirmant que les IES privées sont moins inégales que les IES publiques. En 2003, les IES privées présentaient un écart d'environ 36 points, qui s'est vu réduit à 18 points en 2014 et à environ 13 points en 2017 ; les garçons y étant toujours majoritaires. De leur côté, les IES publiques présentaient un écart de 57 points en 2003, qui s'est réduit en 2014 à 46,2 points et à 35 points en 2017.

Ces données permettent d'établir plusieurs constats quant aux inégalités de sexe dans les filières universitaires au Mozambique. En fait, elles suggèrent que dans les SHS, la participation des filles et des garçons a tendance à s'égaliser dans l'ensemble du système. Si dans les IES publiques les garçons continuent d'être majoritaires, les IES privées se trouvent dans une situation inverse, où le nombre de filles a déjà dépassé celui des garçons. Pourtant, les ST continuent d'être à grande dominance masculine, malgré le fait qu'il y ait eu une réduction importante des écarts entre les deux sexes dans le temps. Ici, les IES privées montrent encore une tendance plus marquée à une participation rapprochée des deux sexes, tandis que dans les IES publiques la réduction des écarts est relativement lente.

**Tableau 5 :** Évolution des écarts par sexe et par filière dans les IES privées, 2003 – 2017

2003						2014						2017					
%Total		% Filières				%Total		%Filières				%Total		%Filières			
		SHS		ST				SHS		ST				SHS		ST	
H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
54,4	45,6	51,2	48,8	67,9	32,1	51,2	48,8	49,5	50,5	59,0	41,0	50,1	49,9	48,2	51,8	56,7	43,3

*Source : INE (2018) ; INE (2015) ; MESCT (2004)*

**Tableau 6 :** Évolution des écarts par sexe et par filière dans les IES publiques, 2003 - 2017

2003						2014						2017					
%Total		%Filières				%Total		%Filières				%Total		%Filières			
		SHS		ST				SHS		ST				SHS		ST	
H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
75,0	25,0	71,3	28,7	78,5	21,5	61,7	38,3	57,2	42,8	73,1	26,9	58,3	41,7	54,6	45,4	67,7	32,3

*Source : INE (2018) ; INE (2015) MESCT (2004)*

L'analyse des dynamiques d'orientation à partir des données existantes, en portant l'accent sur les choix des filles dans la filière ST, permet de repérer de nouvelles tendances différenciées. Ainsi, il faut noter que les croissances vérifiées ne sont pas du tout absolues. Les données nous montrent, que dans l'ensemble des étudiantes en ST en 2017, plus de la moitié des filles (51,6%) étaient inscrites dans les cursus de Médecine et Santé. Par contre, seule une minorité s'est dirigée vers les cursus de la Génie et de la Construction (23,3%). En 2003, la tendance était déjà la même, avec 35,3% d'étudiantes inscrites en Médecine et Santé et seulement 11,1% en Génie et

Construction. Le type d'institution (publique ou privée) ne semble pas changer cette tendance, même s'il est possible de noter que les institutions privées ont toujours une distribution relativement plus équilibrée que les institutions publiques.

L'évolution de l'ESM, analysée à partir de ces données soulève des questionnements importants sur le processus de démocratisation de l'enseignement au Mozambique, sachant que c'est l'un des objectifs proclamés par l'État et, donc, inscrit dans les politiques publiques de l'éducation nationale.

## **6. Que dire des progrès en termes de démocratisation scolaire vérifiés au cours des années ?**

Au Mozambique, comme dans d'autres contextes au niveau mondial, l'accès à l'école a été historiquement et pendant longtemps, conditionné aux diverses caractéristiques des personnes, comme la classe sociale, la race<sup>16</sup> ou le sexe, alimentant même parfois des formes de discriminations inscrites et justifiées dans les lois. Dans le cas du Mozambique, comme dans la plupart des pays africains, l'analyse des processus de discriminations à l'école, qui peuvent donner lieu à diverses formes d'inégalités scolaires, peut être fixée à deux moments distincts qui ne sont pas complètement isolés l'un de l'autre : le moment de la colonisation et celui ayant suivi l'indépendance.

Pendant la colonisation, la discrimination dans l'accès à l'école était légalement établie. En effet, cette discrimination se retrouvait dans l'accès aux deux sous-systèmes d'éducation existants au Mozambique à l'époque : *l'enseignement officiel* offert par l'État était exclusivement réservé

---

<sup>16</sup> Dans l'ouvrage *O que é Racismo Estrutural ? (Qu'est-ce que le Racisme Structurel ?)* l'auteur brésilien Silvio Almeida défend que le concept de race incarne une complexité énorme qui rend sa définition problématique. Ce concept est associé aux circonstances historiques de son utilisation et souvent lié à l'exercice du pouvoir. Dans cette insertion historique, « la race opère à partir de deux angles qui s'entrecroisent et ont une complémentarité : (i) en tant que caractéristique biologique, où l'identité raciale est attribuée aux traits physiques, tel que la couleur de peau ; et (ii) en tant que caractéristique ethnique et culturelle, où l'identité est associée à l'origine géographique, à la religion, à la langue et à d'autres aspects [...] ». (Almeida, 2018, p.22). C'est-à-dire que la race n'a rien de biologique. Lemercier & Palomares (2013) rappellent que du point de vue sociologique, la race est entendue non pas au sens biologique et essentialiste, aussi inepte que dangereux, mais comme le découpage du monde social en catégories "raciales" produites par le racisme. Le sociologue mozambicain Carlos Serra, souligne que les êtres humains ne naissent pas racistes. La construction de la race est selon l'auteur, le résultat de la combinaison de trois phénomènes : l'interaction sociale, la dispute pour des ressources d'accès au pouvoir et l'éducation (Serra, 2014).

aux enfants des portugais, les asiatiques et les *assimilés*<sup>17</sup> et *l'enseignement indigène*, offert par l'Église Catholique avec une supervision de l'État, était destiné aux mozambicain.e.s noir.e.s, aussi appelé.e.s populations autochtones par l'administration coloniale portugaise.

A cette époque, les limitations à l'éducation scolaire étaient doubles : elles se situaient d'une part, dans la portée des politiques de discrimination établies par l'Etat colonial, et de l'autre au niveau de l'offre, très réduite d'éducation caractérisée par l'existence de très peu d'écoles au regard du nombre d'enfants. En fait, les deux aspects limitant l'accès étaient liés, à ce qui était l'objectif même de l'éducation coloniale vis-à-vis des mozambicain.e.s noir.e.s, soit de préparer une main d'œuvre pour le travail, ainsi que de créer une petite élite locale pouvant servir d'intermédiaire entre l'administration coloniale et les populations pour assurer la reproduction du système colonial (Castiano & Ngoenha, 2013 ; Mazula, 1995 ; Mondlane, 1976).

De façon aussi nette, était établie une différenciation basée sur le sexe, surtout dans l'enseignement professionnel qui visait à « préparer les indigènes de l'un et de l'autre sexe, âgé.e.s de plus de 10 ans, à acquérir honnêtement les moyens pour avoir une vie civilisée et contribuer au progrès de la Colonie » (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 29) [Traduction libre de l'auteur].

Comme prolongement des conceptions socialement prédominantes sur la division sociale du travail, l'école avait établi des matières considérées comme les plus adéquates à la préparation des femmes pour leur vie adulte et d'autres plus adéquates à la préparation des hommes pour leur vie adulte.

« Les garçons apprenaient fondamentalement les métiers de serrurier et forgeron, de tailleur, de cordonnier et de charpentier et ébéniste, tandis que les filles faisant des formations en couture, économie ménagère (soin et entretien des vêtements et cuisine) » (*Idem*, p.30). [Traduction libre de l'auteur].

---

<sup>17</sup> En 1917, l'administration coloniale approuve l'appelé 'Lei do Indigenato'. La loi définit, dans son article 2, que « l'*assimilé* c'est l'*indigène* (i) qui est parvenu à abandonner les us et coutumes noirs, (ii) qui parle, lit et écrit la langue portugaise, (iii) qui est monogame, (iv) qui possède une profession qui assure sa subsistance et de ceux et celles qui sont sur sa tutelle (...). L'individu métis de père blanc est, automatiquement, considéré, *assimilé* ». (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 29). [Traduction libre de l'auteur]. Donc, les assimilés constituent une catégorie sociale définie par l'administration coloniale, en lien avec les politiques de ségrégation raciale mises en place.

L'enseignement professionnel était presque inévitable parce que la formation au sein de l'enseignement général, appelé *enseignement rudimentaire*, n'était possible pour les mozambicain.e.s noir.e.s que pour les trois premières années de la scolarisation primaire. Leur poursuite d'étude ne pouvait ensuite se faire qu'en écoles professionnelles.

Si, d'un côté, le système éducatif était fondamentalement discriminatoire, de l'autre côté, il reproduisait et renforçait les rapports sociaux de sexe inégaux prédominants dans la société. Même dans le cas où les femmes avaient une formation scolaire et/ou professionnelle, leur espace se limitait au domaine du foyer. En fait, « la motivation de l'éducation coloniale dans la scolarisation des filles c'était qu'elles devenaient plus tard des femmes capables d'élever leurs enfants spécialement pour accomplir certains rôles sociaux » (Sheldon, 2008, p. 597). Par contre, le rôle social attribué aux hommes en tant que seuls responsables de la survie de la famille les expose aux activités économiques dans la vie publique et les place comme des êtres supérieurs aux femmes.

Après l'indépendance du pays, les barrières limitant l'accès à l'école en fonction de tout type de caractéristiques ont été éliminées des lois mises en vigueur. Des politiques de massification de l'enseignement visant l'élargissement de l'accès à un grand nombre de personnes ont été mises en marche. Du point de vue discursif, les autorités gouvernementales insistaient sur l'élimination de tout type de discrimination. Dans ce cadre, la question de la promotion de droits et opportunités égaux entre filles et garçons a également gagné un espace très important dans les politiques publiques nationales.

Il faut rappeler que, même avant l'indépendance, pendant la lutte armée de libération nationale menée par le FRELIMO, la participation des femmes dans la vie économique, sociale et politique avait été déclarée comme étant d'une importance capitale pour le pays. A propos de la promotion de droits égaux entre les femmes et les hommes, le président du mouvement de libération, Samora Machel, disait que « la libération des femmes, c'est un besoin de la révolution, une garantie de sa continuité et une condition pour la réussite » (Arnfred, 2004, p. 109 citant Machel, 1973).

D'après Zimba (2013), l'intégration et la participation des femmes dans la guerre n'a pas été facilement acceptée au sein du mouvement de libération. Elles ont fait partie de la lutte grâce à la

volonté du groupe des femmes et au soutien de la direction du FRELIMO qui les a quasiment imposées. En effet, Casimiro (2001) signale à ce propos, qu'au-delà des barrières et résistances face à la participation des femmes dans la lutte, celle qui étaient intégrées dans le mouvement étaient réduites à une fonction reproductrice, ou cantonné à n'être qu'une source de plaisir sexuel pour les soldats. Pour les mettre en situation d'infériorité, ils les utilisaient comme leurs amantes et les obligeaient à réaliser des tâches plus lourdes pour celles qui n'acceptaient pas. En outre, les femmes devaient, au-delà des activités militaires, s'occuper des activités ménagères et des activités de caractère social au sein du mouvement. En tous cas, la participation des femmes dans la lutte est reconnue comme un moment important pour défier les rôles sociaux de sexe prédominants et assurer leur participation dans la vie publique.

Les politiques de massification de l'enseignement ont connu différents moments après l'indépendance qu'on peut classer en deux périodes. Le premier moment vient juste après l'indépendance du pays, en 1975, lorsque le gouvernement a adopté des stratégies pour assurer l'accès à l'école pour le plus grand nombre possible de citoyens, afin de renverser les taux d'analphabétisme très élevés, qui étaient autour de 98%. A cette époque, le focus était mis sur l'enseignement primaire. Cette période a connu un revers au début des années 1980 dû aux effets dévastateurs de la guerre civile et à la crise économique du pays.

Le deuxième moment a suivi l'entrée en vigueur de la nouvelles Constitution de 1990 qui a marqué l'adoption des politiques néolibérales par le pays, combiné à la fin de la guerre civile en 1992, ce qui a permis la mise en marche de reformes et l'application de conséquents investissements dans tous les secteurs, et plus particulièrement dans celui de l'éducation. Cette fois-ci, les politiques de massification ont visé tous les niveaux d'enseignement, depuis l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur.

Il faut rappeler que, du côté des rôles joués par les agences internationales ou la Banque Mondiale, c'est justement au cours des années 1990 que cette institution reconsidère son positionnement par rapport au rôle de l'enseignement supérieur en Afrique (Brock-Utne, 2003). Ce positionnement a eu des effets sur les systèmes éducatifs africains, une fois que l'enseignement primaire et secondaire bénéficiaient déjà d'une attention particulière et connaissaient une expansion importante.

La lecture critique des politiques de massification de l'enseignement mises en marche au Mozambique nous mène au constat qu'elles visaient surtout à augmenter l'accès, ainsi qu'à accroître le nombre de diplômé.e.s. Cela peut être relié à la pression à laquelle l'État est soumis pour répondre à certains indicateurs internationaux, afin d'être éligible à de nouveaux programmes de financement. C'est d'ailleurs le défi mentionné par Suchaut (2002) pour lequel les pays doivent simultanément faire face à deux fronts qui se complètent mutuellement : celui de la quantité et celui de la qualité.

La question des inégalités entre filles et garçons dans le système a pendant longtemps été vue du seul point de vue quantitatif, en regardant le nombre de filles par rapport à celui de garçons. Les objectifs de la promotion de la scolarisation des filles se situent plutôt au niveau de leur accès, et de leur rétention dans le système. La Politique Nationale de l'Éducation approuvée en 1995 en est un exemple clair. Elle recueille une série de mesures ayant pour objectif d'assurer l'accès et d'allonger la scolarité des filles. Entre autres mesures, cette politique fait mention d'attribution de bourses d'études aux filles qui réussissent mieux, mais provenant de familles ayant peu de ressources ; à la création d'un environnement favorable aux filles dans les écoles ; et à la sensibilisation des communautés pour réduire la charge de travail qui leur sont attribuée.

La question des inégalités sexuées d'orientation scolaire a été négligée ces dernières années par les politiques publiques relatives à l'éducation. Par conséquent, les inégalités liées aux carrières scolaires dans le système éducatif mozambicain, bien qu'existantes, ne constituent pas encore ni un objet d'analyse pour la recherche, ni un objet d'intervention à travers les politiques publiques.

En effet, cette absence de recherches dans le champ de l'enseignement supérieur semble être une caractéristique bien présente pour ce niveau d'études en Afrique, malgré les transformations des années les plus récentes (Provini, Mayrargue & Chitou, 2020). Ce manque de travaux dans ce champ peut s'étendre, de façon plus particulière, à la thématique de l'orientation scolaire en Afrique (Tague & Bomda, 2015) qui est encore négligée au sein des systèmes éducatifs africains.



## **Conclusion du chapitre 1**

La situation actuelle de l'ESM doit être comprise en tenant compte de sa genèse et des phases par lesquelles il est passé selon les différents moments historiques que le pays a connus. En effet, les inégalités qui caractérisent le système de l'ESM ont évolué et se sont reconfigurées au long de ces moments, au gré des réformes. Si, lors de l'époque coloniale, la problématique des inégalités se posait surtout dans le sens des discriminations basées sur la couleur de peau et les classes sociales, lors de la période socialiste, la problématique se déplace pour demander comment assurer un enseignement supérieur égalitaire réel dans un contexte de crise économique et de ressources humaines manquantes. Dans cette seconde période, le rôle même de l'enseignement supérieur comme priorité pour la résolution des problèmes du pays est profondément remis en cause. Finalement, dans la période démocratique, la problématique des inégalités dans l'enseignement supérieur est posée du point de vue des déséquilibres régionaux, mais aussi du point de vue des rapports sociaux de sexe et des classes sociales.

En effet, même si les approches adoptées pour résoudre les inégalités de sexe dans l'ESM sont discutables, il faut souligner l'énorme croissance des effectifs scolaires dans cette dernière période et la réduction considérable des écarts entre filles et garçons du point de vue de leur présence dans le système. Toutefois, cette réduction des écarts ne se retrouve pas toujours concernant les orientations dans les filières universitaires.

Ainsi, dans le chapitre suivant, nous allons croiser ces éléments de contexte avec des concepts qui nous sont utiles pour mieux articuler et construire notre problématique.

## **Chapitre 2 : Concepts-clés de la recherche**

Le parcours historique du pays, dans ses grandes lignes, peut être défini en trois moments : la période coloniale, la période socialiste et la période démocratique. Celles-ci ont déterminé l'évolution du système éducatif mozambicain. Si la période coloniale est caractérisée par la mise en œuvre de politiques discriminatoires dans l'accès à la scolarisation, dans les deux périodes suivantes le discours et les intentions vont dans le sens d'éliminer toutes les pratiques discriminatoires au sein du système éducatif.

Les politiques de massification de l'enseignement adoptées après l'indépendance en 1975 et reprises aux débuts des années 1990 avec la mise en œuvre de politiques néolibérales n'ont pas suffi à assurer une égalité d'opportunités dans l'accès à l'éducation, et plus particulièrement à l'enseignement supérieur.

L'orientation inégale entre filles et garçons dans les filières universitaires constitue aujourd'hui l'une des formes d'inégalités qui persistent dans le système. Dans le cas du Mozambique, peut-être, de plus en plus visible aujourd'hui qu'auparavant, l'attention a souvent été portée sur la faible présence des filles où sur leurs taux d'abandon élevés par rapport aux garçons.

Pour la compréhension de la façon dont ces inégalités sont produites et intègrent le système éducatif, il nous semble important de mobiliser quelques concepts-clé qui s'entrecroisent et vont nous aider à réfléchir aux principales questions que nous nous posons dans la recherche.

## 1. Socialisation

Les processus par lesquels les individus apprennent et transmettent des connaissances, ainsi que les questionnements pour comprendre l'incidence de ces processus sur la construction ou la perpétuation de la société elle-même ont été objets d'intérêt de la science, particulièrement des sciences sociales depuis longtemps. Ce processus d'apprentissage et de transmission de connaissances va au-delà d'une simple interaction entre personnes. Elle inclut plutôt un ensemble plus élargi d'éléments qui entourent les individus, notamment le rapport entretenu à l'espace et au temps. C'est-à-dire, d'une époque à l'autre, d'un espace géographique à l'autre, les socialisations seront différentes. Mais, comme le souligne Darmon (2016) au sein d'une même génération, l'appartenance de classe des parents constitue aussi un facteur majeur de différenciation des socialisations.

L'orientation scolaire en tant que processus qui dépasse la seule dimension individuelle, doit être insérée dans ce qu'est la socialisation des individus dans un certain contexte. La prise en compte de la diversité sociale qui caractérise le contexte des institutions éducatives de la recherche s'avère fondamentale pour la compréhension du lien qu'il peut exister entre la socialisation des individus et la façon dont les orientations scolaires sont effectuées, et plus spécifiquement, sur les inégalités sexuées d'orientation d'une même génération. Pour souligner ce lien, Uamusse *et al.* (2020), font mention des déclarations des filles lors d'une visite de terrain dans des écoles secondaires de l'Île d'Inhaca, une petite île à côté de Maputo. Certaines filles témoignent du fait qu'aller à l'université implique de quitter son village et qu'au retour il sera impossible d'avoir un mari avec qui se marier. C'est-à-dire que la poursuite d'études au niveau de l'enseignement supérieur est liée au sens d'être une femme ou un homme et à leurs rôles sociaux dans la communauté.

François Dubet et Danilo Martuccelli dans leur article « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », publié dans la Revue française de sociologie présentent les grands débats théoriques sur la socialisation. Du raisonnement que les auteurs exposent dans cet article, il est possible de noter que l'exercice de définition du concept de socialisation est traversé par les débats sur ce qui est le plus déterminant : l'action des individus ou les structures ?

« La première est une version "enchantée" de la socialisation. Le lien entre l'individuation et la différenciation sociale assure, dans un seul et même mouvement intellectuel et pratique, à la fois l'autonomie personnelle et l'intégration de l'individu. C'est la socialisation qui rend compte du lien entre l'action individuelle et l'ordre social dans la mesure où l'acteur, souvent de manière inconsciente, agence des principes d'action qui définissent la cohérence de la société [...]. La deuxième version, à l'inverse est "désenchantée" et critique. La société perçue comme un ensemble de structures de pouvoir, s'inscrit sur les individus qui sont alors agis par le système social » (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 514-515).

Donc, ces débats sur la socialisation loin de représenter un antagonisme en termes de positionnement théorique, font ressortir le caractère complexe qui la caractérise. Ainsi, la socialisation est loin d'être un processus mécanique où les individus sont soumis, de façon irréversible, à une simple intériorisation de normes et de valeurs sociales qu'ils devront mettre en œuvre dans leur vie. En fait, indépendamment du degré d'autonomie que chacune de ces perspectives accordent à l'individu, en fonction du poids plus ou moins déterminant des actions individuelles ou des structures sociales, un élément commun qui définit le processus de socialisation est « l'intériorisation de normes et de dispositions communes à la société ou à une classe sociale » (*Idem*, p. 515).

Nous essayerons de réfléchir et de discuter à partir de nos résultats de terrain, dans quelle mesure les orientations sexuées sont ou non déterminées par les structures sociales, ou au contraire, dans quelle mesure les individus usent de leur autonomie en tant qu'acteurs pour se construire leurs propres projets scolaires et professionnels.

A ce propos, Muriel Darmon souligne que la socialisation « est l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi "formé", "modelé", "façonné", "fabriqué", "conditionné" – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – "apprend", – "intériorise", "incorpore", "intègre", des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (2016, p. 6).

La socialisation assure, avant tout, une transformation de l'individu d'un état initial pour un autre qui supposément assure une intégration dans la société. Pour reprendre les mots du

sociologue Émile Durkheim, « socialiser, c'est transformer un individu d'un être asocial en un être social en lui inculquant des modes de penser, de sentir, d'agir » (Durkheim, 2007, p. 41). C'est-à-dire que le processus de socialisation dans cette vision n'est pas arbitraire. Il est structuré de telle façon qu'il permet aux nouvelles générations d'acquérir les aptitudes nécessaires pour la vie sociale dans le milieu correspondant.

Pour l'auteur, à partir du moment où la socialisation permet de stabiliser les dispositions du comportement acquis, cela va assurer une certaine harmonie sociale. En fait, dans cette conception normative, on trouvera que la socialisation accorde un poids déterminant aux structures sociales sur l'individu. Dans cette perspective, l'individu est considéré comme un être passif dont le comportement se résume à une reproduction de schémas acquis (Bourdieu & Passeron, 1970).

Tel que le souligne Darmon (2016), plusieurs questionnements peuvent être faits, notamment pour comprendre comment se fait le processus de la socialisation, sur les sujets de l'action, mais encore sur les contenus, les effets et les résultats spécifiques. Dubet & Martuccelli (1996), faisant référence au modèle de l'intégration sociale, vont souligner le fait que le lien entre l'acteur et le système n'est pas donné, mais est toujours en reconstruction dans et par les individus lors de leur socialisation. En outre, une autonomie de l'individu en tant qu'acteur actif du processus est à prendre en considération. La complexité des systèmes et l'énorme diversité des situations font que les acteurs développent une capacité à adapter les dispositions acquises lors de situations vécues et à modifier au besoin les normes et les valeurs intériorisées en fonction de certains problèmes concrets (Durkheim, 2007 ; Dubet & Martuccelli, 1996).

Ainsi, inachevée, la socialisation doit être conçue comme un processus qui va permettre de former et de transformer les individus de façon continue. Dans ce processus, la reconnaissance de l'intervention d'une pluralité d'instances de socialisation, dites aussi instances socialisatrices s'avère importante, surtout tenant compte du fait que les contextes dans lesquels les individus interagissent et qui sont censés exercer une forte influence, sont d'une très grande variété. C'est-à-dire que, selon les époques, selon les espaces d'insertion, le processus de socialisation pourra également différer dans la façon de s'opérer, sur les contenus, sur les instances socialisatrices ou sur les résultats.

En effet, prenant souvent comme point de départ le moment où s'opère le processus de socialisation, deux types de socialisation sont reconnues, notamment la socialisation primaire et la socialisation secondaire. A priori, une distinction simple est souvent faite entre les deux types de socialisation en prenant comme référence le moment de la socialisation et l'institution qui intervient dans le processus.

Cette perspective conçoit la socialisation primaire comme celle qui se déroule au sein de la famille, en général, dans les premières années de vie. Par contre, la socialisation secondaire correspond à celle qui opère dans l'interaction avec d'autres instances que la famille ; elle se passe plutôt après la période de la socialisation primaire.

Cependant, tel que le réfère Darmon (2016), cette distinction est réductionniste, dans la mesure où d'autres instances que la famille, interviennent au même moment qu'elle, dès les premières années de vie. Dans nombre de situations, l'école apparaît comme concurrente à la famille comme instance de socialisation primaire, ou en tant que formation professionnelle, comme instance de socialisation secondaire. En effet, la classe sociale a déjà été repérée comme ayant une très grande influence sur le rythme de la socialisation des enfants ; à titre d'exemple, des pratiques familiales à la maison renvoyant à la culture scolaire s'observent et sont introduites dans des moments complètement différents selon l'origine sociale des familles.

Faisant référence à Émile Durkheim, l'auteure souligne, que la socialisation primaire marque de façon profonde et durable les enfants, pas dans le sens de dispositions définitives, mais dans le sens où les dispositions acquises dans la socialisation primaire ont une très forte probabilité de marquer la socialisation scolaire ultérieure. Une remarque importante dans ce processus tient dans le caractère passif et inconscient des éduqués, d'un côté, et de l'autre l'activité et la lucidité plus ou moins consciente et volontaire des éducateurs qui font partie du processus.

De toute façon, loin de considérer l'approche de Durkheim trop mécanique, Muriel Darmon soutient qu'une lecture approfondie de la pensée de ce sociologue permet d'identifier des limites qu'il a établies. Dans ce cas, il est possible de mentionner le fait que l'auteur considère que « la société est plus puissante que les éducateurs, qui sont, eux aussi soumis à des lois sociales qui limitent leur action [...]. De plus, parce que l'éducation "reproduit" la société mais ne la crée pas » (*Idem*, p. 16).

Les limites identifiées à cette approche qui suggère une relation de dominance totale des éducateurs vis-à-vis des éduqués ouvrent, en dernière instance, la possibilité qu'il y ait des effets non intentionnels dans tout processus éducatif, qui, de surcroît n'est pas cantonné aux seuls moments spécifiques, explicites ou définis par avance.

L'intérêt pour cette recherche du concept de socialisation est qu'il permet de mener une réflexion autour des façons différenciées par lesquelles l'individu expérimente son processus d'intégration sociale. Ces variations vont dépendre du contexte social, mais aussi du sexe de l'individu. Dans le contexte du Mozambique, bien qu'il y ait reconnaissance d'une égalité formelle pour tous et toutes, les pratiques socioculturelles ne vont toujours pas de pair avec ce côté formel ou attendu. Donc, la prise en compte de pratiques et représentations sociales, présentes dans le quotidien des jeunes qui contribuent à moduler leur vision du monde, nous semble importante pour analyser ce qui l'en est des processus d'orientation dans les filières scolaires. Par exemple, les conceptions prescrivent un rôle subalterne aux femmes dans la sphère publique, et les rôles sociaux attendus pour les filles et les garçons influent sur les opportunités de scolarisation. Au travers du questionnaire nous tenterons de mesurer l'influence des constructions sociales sexuées, en tant que femmes et hommes, sur le choix des filières d'enseignement.

### **1.1.La socialisation de genre**

Le genre est souvent défini comme une construction sociale, un « système de séparation, de classification/hierarchisation des sexes et des attributs qui y sont associés » (Rubi, 2015, p. 9 citant Marro, 2012), en opposition au sexe, qui renvoie aux caractéristiques anatomiques et physiologiques des individus qui différencient hommes et femmes. C'est-à-dire que tandis que le sexe est une caractéristique biologique, le genre est plutôt une illustration que la société se fait des hommes et des femmes. Étant une construction sociale, le concept de genre va évoluer en fonction des époques et des espaces.

Ainsi, par exemple, dans le cas du Mozambique, le concept de genre qui prédominait juste après l'indépendance du pays en 1975 n'est absolument pas le même qu'aujourd'hui. Arnfred (2004) fait référence au fait que les transformations de la structure économique du pays

que le Mozambique a subi au long des années a largement contribué à un changement des rapports entre les sexes dans la société.

En effet, on peut constater que malgré la persistance d'une exclusion sociale des femmes et ce plus spécifiquement concernant l'accès à l'éducation, il y a de plus en plus de filles, presque autant que de garçons, dans le système éducatif. Cependant, les inégalités d'accès et d'orientation qui persistent nous défient à un questionnement permanent sur les mécanismes qui sont à la base de ces inégalités sexuées.

Ainsi, pour rappeler les statistiques déjà présentées, on peut se référer à l'évolution vérifiée dans l'accès à l'école primaire, où le pourcentage de filles par rapport aux garçons est passé de 44,7% en 2003 à 47% en 2016, mais par contre le nombre de filles en âge scolaire non scolarisées continue d'être très élevé, se situant autour de 38%. Dans l'enseignement supérieur, la situation a connu une évolution : de 2003 à 2017, l'écart entre filles et garçons s'est réduit de 22 points à 10 points.

Cette réduction des inégalités sexuées vérifiée dans l'accès peut être liée aux investissements faits depuis la moitié des années 1990 dans l'expansion du réseau scolaire, depuis l'enseignement primaire, jusqu'à l'enseignement supérieur.

C'est-à-dire que malgré les taux encore élevés d'abandon, le nombre de filles par rapport à celui de garçons qui arrive aux niveaux les plus élevés du système a pu augmenter. Par contre, les inégalités qui persistent de façon encore très marquée dans le choix des filières, peuvent être reliées au faible investissement de l'État sur des programmes d'orientation scolaire. En plus, tel que noté par Arnfred (2015), la relative insertion des femmes dans l'espace public ne signifie pas pour autant la transformation des structures sociales qui maintiennent la prédominance des hommes par rapport aux femmes. Les attentes sociales construites sur les corps masculins et féminins, jouent sur les projets d'orientation et les façons avec lesquelles filles et garçons vont finalement se retrouver dans les filières scolaires.

Les recherches développées ici et là dans le monde font le constat d'inégalités plus ou moins universelles entre hommes et femmes dans presque tous les domaines de la vie. En effet, l'un des plus forts intérêts des chercheur.e.s sur ces thématiques a toujours été d'élucider les raisons de telles inégalités.



Historiquement et depuis longtemps, les explications des différences et inégalités entre hommes et femmes ont été axées sur une base naturelle. En effet, certaines caractéristiques physiologiques particulières de l'un ou de l'autre sexe ont été prises comme référence pour cataloguer les femmes comme « faibles » et les hommes comme « puissants ».

« [...] Aristote explique la faiblesse inhérente à la constitution féminine par son humidité et sa froideur, dues aux pertes de substance sanguine que les femmes subissent régulièrement sans pouvoir s'y opposer ni freiner le cours des choses. Les hommes ne perdent leur sang que volontairement, si l'on peut dire : dans des occasions qu'ils ont recherchées, comme la chasse, la guerre, la compétition. La perte de substance ne touche pas les individus de la même manière » (Héritier, 2012, p. 26).

Françoise Héritier, montre à travers ses recherches dans le domaine de l'Anthropologie que, partant des caractéristiques inhérentes au sexe biologique, les sociétés construisent une catégorisation autour du féminin et du masculin qui hiérarchise femmes et hommes dans leurs interactions quotidiennes. A partir de cette catégorisation et hiérarchisation, résultantes des représentations sexuées, femmes et hommes sont limités dans le partage des mêmes espaces et des mêmes tâches. Le processus de socialisation de nouveaux membres de la société est donc conçu à partir d'un cadre socialement défini de ce que signifie être femme ou homme dans un contexte donné.

Dans le domaine de l'éducation, il est remarquable que le fait d'être fille ou garçon n'a pas toujours entraîné les mêmes droits devant l'école. Béreni *et al.* (2014) réfèrent que dans le cas de la France comme dans d'autres pays occidentaux, une double inégalité marque le développement de l'institution scolaire au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, notamment entre classes sociales d'une part, et entre les sexes d'autre part ; une double inégalité qui, malgré son évidence, n'a pas semblé mériter d'attention de la part des penseurs de l'éducation, à quelques exceptions près.

Faisant référence à Jean-Jacques Rousseau, les auteur.e.s rappellent que ce penseur de l'époque des lumières avait contribué à la promotion de l'éducation des filles. Cependant, la vision d'éducation de Rousseau insistait sur une éducation inégale entre les sexes. « Cultiver dans les femmes les qualités de l'homme, et négliger celles qui leur sont propres, c'est [...] visiblement travailler à leur préjudice [...]. Elles doivent apprendre beaucoup de choses, mais seulement celles

qu'il leur convient de savoir » (Béreni *et al.*, 2014, p. 146). Cette pensée prédominante pendant très longtemps a largement contribué à la marginalisation des filles au sein de l'éducation.

Dans le cas de l'Afrique Subsaharienne l'histoire de la scolarisation est souvent référencée comme s'étant développé à partir de l'époque coloniale et s'étant consolidée après les indépendances. Faisant référence à l'enseignement supérieur en Afrique, Mama (2003), souligne qu'en Afrique, au moins que ce soit formellement, les femmes n'ont pas été exclues de l'enseignement. Cependant, au niveau des institutions universitaires, (mais aussi ailleurs), il y a toute une structure qui empêche les femmes de s'affirmer dans l'éducation supérieure à l'instar des hommes dans les carrières universitaires.

Cependant, pour reprendre les constats de Uamusse *et al.* (2020), dans le cas des contextes africains, des questions liées aux valeurs culturelles prédominantes jouent fortement sur les possibilités que les filles ont d'avancer dans le système scolaire. Cela vaut également pour les choix de filières ou d'un métier, où depuis l'enfance, il y a tout un système qui décourage ou empêche les filles d'aller vers les domaines considérés comme étant masculins.

Certain.e.s auteur.e.s signalent le fait que dans la plupart des pays africains, plus spécifiquement dans les pays de l'Afrique subsaharienne, un ensemble de facteurs liés au statut inégal socialement accordé aux filles et aux garçons jouent sur les parcours inégaux de scolarisation. En effet, la problématique de la scolarisation en Afrique nous positionne face à des situations où les filles, plus que les garçons, sont davantage exposées aux abandons précoces de l'école, mais aussi à la non-scolarisation (Sow, 2007).

Malgré les investissements considérables au niveau de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, impulsés par les politiques de la Banque Mondiale qui ont contribué à améliorer les problèmes des inégalités de participation entre filles et garçons (Darvas *et al.*, 2018 ; Sow, 2007 ; Altinok, 2003), les garçons continuent d'être largement majoritaire dans tout le système d'enseignement, depuis le niveau primaire jusqu'au supérieur. Aux questions des abandons précoces et de la non scolarisation mentionnée par Fatou Sow, il y a toute une structure patriarcale qui prédomine dans les pays africains et influe sur les parcours inégaux entre filles et garçons.

Dans le cas du Mozambique, des auteurs comme Castiano & Ngoenha, 2013 ; Mazula, 1995 ; Mondlane, 1976, réfèrent que dans le système éducatif colonial, les disciplines et les activités scolaires étaient différenciées pour les garçons et les filles. En fait, la vision de l'éducation à l'adresse de la scolarisation des filles était d'en faire de « bonnes épouses », c'est-à-dire de les munir de capacités et d'habiletés pour mieux gérer le foyer. Par contre, l'éducation des garçons visait une meilleure préparation comme force de travail.

Mais, les limites imposées aux filles pour leur scolarisation n'ont pas uniquement été circonscrites à une réglementation officielle par les autorités. Dans beaucoup de communautés, la vision prédominante, jusqu'à récemment, était que la scolarisation des filles constituait un danger pour l'harmonie sociale et la continuité de la société, une fois que l'école leur faisait abandonner les principes et les valeurs locales. En fait, ces principes et valeurs sont surtout liés à une supériorité masculine et une infériorité féminine.

Dans l'ouvrage *Introduction aux études sur le genre*, Béreni *et al.* (2014) font ressortir qu'au-delà d'exprimer un système d'inégalités entre les sexes, le genre constitue surtout un système signifiant qui structure les catégories de pensée, où une gamme d'oppositions symboliques de valeurs et attributs en dérivent. L'opposition homme-femme, masculin-féminin fonctionne comme un point de référence pour structurer la vie sociale. Partant de la notion de « valence différentielle des sexes », Françoise Héritier a mis en évidence la sous-valorisation des valeurs associées au féminin par rapport à celles associées au masculin.

Le concept de socialisation de genre permet de faire le constat de la façon dont filles et garçons sont socialisés, en fonction d'un ensemble d'attentes non seulement différentes mais surtout inégales en fonction des sexes, ce qui, en principe, a des effets sur les conduites des individus dans les rapports entretenus avec les autres et devant tout type de situation dans le quotidien.

Dans les contextes africains, cette question devient critique à partir du moment où ces attentes inégales entre filles et garçons constituent un facteur d'exclusion dans l'enseignement. Dans ce sens, Fatou Sow souligne qu'« on persiste, dans bien des milieux, à considérer comme "naturelle" l'infériorité des filles et comme un luxe superflu leur accès à l'instruction » (Sow, 2007, p. 35).

C'est-à-dire que les changements qu'il y a eu, par exemple au niveau législatif, n'ont pas beaucoup contribué à transformer les rapports de pouvoir entre hommes et femmes. Cela est particulièrement notable quand on observe la persistance de pratiques qui défient le processus de scolarisation des filles par rapport aux garçons. C'est notamment le cas de l'énorme charge de travail domestique sur les filles, des mariages et des grossesses précoces, du harcèlement sexuel dans les écoles (Osório & Macuácuá, 2013 ; Silva, 2010 ; Sow, 2007).

Dans notre recherche, nous essayons d'exploiter cette dimension liée à la socialisation familiale à partir du profil social des étudiant.e.s enquêté.e.s. Ces informations sont captées au travers du croisement des données issues des entretiens ainsi que des questionnaires appliqués auprès des élèves et des étudiante.s. Ces données nous permettent d'analyser, dans quelle mesure les processus liés à la socialisation familiale influent dans les choix de filières universitaires de filles et de garçons au Mozambique.

### **1.1.1. La place du contexte social dans la socialisation de genre**

D'après Darmon (2016) citant Belotti (1973), dans les années 1970 des premiers travaux ont montré l'influence joué par le milieu social sur la formation du rôle féminin et masculin depuis la petite enfance. Avec le développement de la médecine, aujourd'hui, les processus permettant une différenciation sexuelle précoce sont présents avant même la naissance des bébés : par exemple, la couleur de la layette, l'agencement et les coloris de la chambre, ainsi que des manières différentes de nourrir l'enfant, selon qu'il s'agisse d'un garçon ou d'une fille. Cette influence s'exerce au cours de l'enfance, de la jeunesse et de la vie adulte et se fait en ayant recours à une énorme gamme de moyens. C'est-à-dire que la socialisation de genre est un processus continu auquel les individus sont exposés.

Béreni *et al.* (2014) soulignent les différents contextes de construction de la socialisation de genre. Se focalisant sur la période de l'adolescence comme un moment clé d'affirmation de l'identité masculine et féminine, les auteur.e.s font référence aux différents espaces où cette construction se fait, comme c'est le cas du sport, des pratiques culturelles, dans les premières

relations sexuelles et amoureuses ou dans les pratiques "déviantes". Cependant, l'une des questions qui émergent c'est dans quelle mesure la socialisation de genre est-elle universelle ?

Françoise Héritier remarque le fait que « les catégories de genre, les représentations de la personne sexuée, la répartition des tâches que nous les connaissons dans les sociétés occidentales ne sont pas des phénomènes à valeur universelle générés par une nature biologique commune, mais bien des constructions culturelles » (2012, p. 22).

Depuis les années 1970, les féministes matérialistes avaient déjà proposé un modèle où le genre est conçu en termes de rapports sociaux, proposant que les différences entre les sexes soient décrites comme une forme de domination, permettant au même temps de rapprocher et de mettre en perspective le concept de genre aux rapports de race et de classe (Béreni *et al.*, 2014).

Ainsi, le concept de genre en tant qu'une catégorie universelle est largement remis en question par ces nouvelles perspectives qui suggèrent la prise en considération du contexte concret où les expériences individuelles ont lieu. Procédant de cette façon, le genre n'est plus vu comme une catégorie isolée, mais une catégorie qui est imbriquée dans des rapports avec d'autres catégories comme la race et la classe, qui sont partie intégrante de l'expérience concrète de vie des personnes.

En 1989, Kimberlé Crenshaw dans son article *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex : A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* amène la théorie de l'intersectionnalité.

Dans sa théorie, Crenshaw soutient que la compréhension de l'expérience des femmes noires doit impérativement inclure le fait qu'elles soient femmes et noires en simultanée et pas séparément. Cela implique la prise en compte du fait qu'il y a une interaction entre les diverses catégories dont la personne fait partie et qui se renforcent, les unes aux autres.

*« I argue that Black women are sometimes excluded from feminist theory and antiracist policy discourse because both are predicted on a discrete set of experiences that often does not accurately reflect the interaction of race and gender [...] Because the intersectional experience is greater than the sum of racism and sexism, any analysis that does not take*

*intersectionality into account cannot sufficiently address the particular manner in which Black women are subordinated* » (Crenshaw, 1989, p. 140).

L'approche intersectionnelle permet, en dernière instance, de considérer les rapports analogues que la catégorie genre entretient avec d'autres catégories, comme la race et la classe, qui sont toutes des formes de domination socialement construites, mais qui sont traitées comme des catégories naturelles. Prenant l'exemple du contexte des sociétés esclavagistes, des études ont pu montrer les complexités qui dérivent des rapports entre les catégories genre et race.

« L'homme esclave ne dispose de pratiquement aucune des caractéristiques qu'on attribue généralement aux hommes pour caractériser leur domination : il n'est pas propriétaire, il ne pourvoit pas aux besoins de sa famille, il ne contrôle pas le rapport conjugal [...]. Il se trouve contraint de réaliser des travaux de couture, de nettoyage et de cuisine qui restent très largement associés au travail féminin [...]. En contrepoint, la position des femmes est sensiblement différente et contraste fortement avec les représentations classiques de la subordination féminine. La femme esclave se retrouve dans une position de production identique à celle des hommes. Elle ne travaille pas moins, les tâches qui lui sont confiées ne sont pas moins difficiles et n'exigent pas moins de force physique » (Béreni *et al.*, 2014).

Il est donc possible de voir comment les rôles de genre classiques sont réinventés dans les sociétés esclavagistes, bien sûr, déterminés par les contraintes auxquels les sujets sont soumis. Dans ce cas, on peut constater, à première vue, un assouplissement de la domination des hommes sur les femmes, si on prend comme référence la vision classique des rapports de genre.

Les recherches entreprises par l'Anthropologue nigérienne Oyeronke Oyewumi sur la société Yoruba contestent l'idée de l'universalité du concept de genre fondée selon l'auteure à partir des principes épistémologiques occidentaux. Partant de ses études sur le fonctionnement des rapports au sein de la famille chez les Yoruba, Oyewumi constate que dans cette ethnie c'est la séniorité qui est au principe de l'organisation sociale et pas le genre.

« [...] *the traditional Yoruba family. This family can be described as non-gendered because kinship roles and categories are not gender-differentiated. Power centers within the family are diffused and not gender-specific. The fundamental organizing principle within this family is seniority based on relative age, and not gender* » (2004, p. 5).

L'auteure montre, ainsi, comment le concept de genre doit être revisité en fonction des contextes concrets de son application. Dans le cas de la société Yoruba, l'âge est un élément-clé dans les rapports de force. En fait, malgré les phénomènes de fortes influences des modèles européens de famille nucléaire résultants, au passé de la colonisation et aujourd'hui par d'autres moyens comme les médias, il subsiste encore des formes d'organisation sociale que défient l'universalisation des modèles théoriques occidentaux.

Dans le cadre de notre recherche, la prise en considération du fait que les étudiant.e.s se trouvent dans un contexte où ils/elles vivent des interactions complexes s'avère important. Ainsi, dans nos analyses, il faudra, par exemple, prendre en considération, le fait d'être fille ou garçon, mais aussi l'entourage familial, ainsi que les conditions dispensées par l'institution scolaire dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

## **2. Inégalités sexuées d'orientation scolaire**

L'orientation est un terme assez ambigu, tel que le soulignent Guichard & Huteau (2005). Elle se rapporte à la faculté des individus à prendre des décisions réfléchies quant à leurs choix de carrière (Canzittu & Demeuse, 2017).

Ainsi, l'orientation est un processus qui s'étend à de nombreux moments dans la vie de l'individu, depuis les études au niveau de l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, y compris au moment de la recherche d'un emploi.

Tel qu'il est signalé par Vouillot (2007), l'orientation est sexuée, du fait que le travail, les savoirs et les compétences sont sexués. En effet, filles et garçons investissent de façon inégale les différentes disciplines scolaires. Pourtant, la mesure des inégalités entre filles et garçons dans l'enseignement reste encore un défi important.

Contrairement à ce qui caractérise encore l'enseignement au Mozambique, en particulier l'enseignement supérieur, dans certains pays du monde, les inégalités entre filles et garçons dans

le contexte éducatif ne se restreignent plus à la seule question des chiffres rendant compte de leur participation dans le système.

Ainsi, divers travaux (Cacouault-Bitaud & Oeuvarard, 2009 ; Baudelot & Estabiet, 2006) réfèrent qu'en France, les politiques de massification ont permis une forte réduction des inégalités sociales de scolarisation et ont eu un effet en termes d'accès à l'enseignement. Dès 2006, plus de la moitié des étudiants des universités étaient des filles. Cependant, cette forte présence des filles ne se vérifie pas de façon uniforme dans toutes les filières. « Les filles ne représentent qu'un élève-ingénieur sur quatre » (Cacouault-Bitaud & Oeuvarard, 2009, p.42).

Au Brésil, Romanelli (2000) note que la forte insertion des femmes dans les études supérieures au cours des dernières décennies a contribué à ce qu'elles soient actuellement majoritaires par rapport aux hommes à ce niveau d'enseignement. Cependant, malgré cette entrée notable des femmes dans l'enseignement supérieur, la persistance de l'idéologie de la vocation - par l'intermédiaire des institutions et des pratiques sociales intériorisées par les individus - contribue à ce que les filières universitaires soient dominées par l'un ou l'autre sexe (Queiroz, 2000).

Le contexte de l'Afrique Subsaharienne, dans son ensemble, se présente avec une tendance assez différente de celle des autres régions du monde. La vague de démocratisation de l'enseignement, vérifiée à partir des années soixante-dix dans beaucoup de pays africains (Darvas *et al.*, 2018 ; Atisogbe, Sovet & Pari, 2016 ; Altinok ; 2003), n'a pas permis de dépasser le problème de l'exclusion d'enfants à la scolarisation.

D'ailleurs, les données disponibles montrent qu'au cours des années 1990 et au début des années 2000 beaucoup de pays de l'Afrique Subsaharienne ont connu une amélioration dans les taux d'accès aux différents niveaux d'enseignement, depuis le primaire jusqu'au supérieur, ce qui est plus probablement lié à la mise en marche de certains programmes internationaux comme c'est le cas de l'EPT et les OMD (Majgaard & Mingat, 2012).

Dans l'étude menée par ces auteurs, il est souligné le fait qu'en raison de différentes crises, certains pays de cette région présentent des tendances assez différentes. C'est le cas, par exemple, du Niger qui n'a presque pas connu une évolution du taux brut de scolarisation (TBS) au cours des années 1990 ; du Burundi, qui a connu une chute du TBS en raison des guerres. Par contre, il y a



le cas de l'Ouganda qui a connu une croissance du TBS surtout liée à l'abolition des frais de scolarité.

En effet, l'intervention assez importante des agences internationales comme la BM et le FMI dans la définition et la mise en marche de politiques éducatives au sein du continent africain a eu des effets négatifs au-delà de l'évolution mitigée dont nous avons fait mention précédemment (cf. Chapitre 1, 1.5.2.3. L'enseignement supérieur). D'ailleurs, tel qu'il est signalé par différent.e.s auteur.e.s (Majgaard & Mingat, 2012 ; De Sousa Santos, 2011 ; Altinok, 2003 ; Mama, 2003), les politiques d'ajustement structurel imposées ont aggravé la situation de la dette des pays africains, ce qui a conditionné à la baisse la capacité des États à pourvoir des investissements publics pour l'éducation.

Le désinvestissement des États sur l'éducation publique et la tendance croissante de privatisation de l'éducation a surtout touché les familles relativement pauvres, avec une incidence forte sur les filles (Darvas *et al.*, 2018). Ainsi, loin d'assurer une vraie démocratisation de l'enseignement, l'intervention des bailleurs de fonds sur le fonctionnement des systèmes éducatifs africains a pu contribuer à perpétuer des inégalités sociales d'éducation, une fois que, d'un côté, de trop nombreuses personnes ne peuvent toujours pas accéder à l'école et, de l'autre côté, les enfants des classes plus favorisées ont vu leur situation renforcée au travers des formations dans les établissements privés ou à l'étranger.

Malgré le nombre encore très réduit de recherches scientifiques en SHS dans le champ de l'enseignement supérieur en Afrique, en tant qu'objet de recherche (Provini, Mayrargue & Chitou, 2020), des données disponibles sur certains pays suggèrent que les mécanismes d'admission prédominants à l'enseignement supérieur basés sur le mérite sont susceptibles d'approfondir les inégalités déjà existantes aux premiers niveaux de l'enseignement. En effet, ces politiques « ne tiennent généralement pas compte du milieu socioéconomique des étudiants, l'hypothèse étant que le mérite permettra aux étudiants doués, issus de milieux défavorisés, de se frayer un chemin dans le système » (Darvas *et al.*, 2018, p. 56).

Dans ce sens, tenant compte des barrières que les filles rencontrent tout au long de leur parcours scolaire, elles sont davantage susceptibles que les garçons, issus d'un même contexte socioéconomique, d'être affectées par la façon dont fonctionnent ces systèmes éducatifs. Le

manque d'informations sur ces processus d'admission, ainsi que sur le lien entre les programmes de formation et le marché du travail, associé aux attentes sociales genrées, vont finalement jouer sur les possibilités inégales entre filles et garçons d'accéder à l'une ou l'autre filière.

Au Mozambique, le débat sur les inégalités de sexe au sein de l'enseignement est encore centré sur l'accès et la permanence dans le système. En effet, tel que pour la plupart des pays africains, beaucoup de conditionnements sociaux constituent des barrières à la scolarisation d'enfants, avec une forte incidence sur les filles. Les données de l'INE (2019) indiquent qu'il y a encore un taux élevé d'enfants en âge scolaire qui se trouvent en dehors du système scolaire ; au total 38,6%. Dans l'enseignement supérieur, les taux de participation se situent autour de 3,7%, prenant comme référence le groupe d'âge des 18 à 24 ans. En effet, d'après Mandlate & Nivagara (2019) l'ensemble de la population universitaire au Mozambique, représente seul 6% des diplômé.e.s de l'enseignement secondaire.

L'analyse diachronique des données relatives à la scolarisation suggère que malgré le fait qu'il y ait eu un rapprochement du nombre de filles à celui de garçons dans l'enseignement supérieur (32,2% de filles et 67,8% de garçons en 2003 pour 45% de filles et 55% de garçons en 2017), elles restent minoritaires, surtout dans les institutions universitaires publiques. En dépit de cette évolution, les inégalités de sexe dans les filières universitaires sont encore très présentes. Ainsi, les filières scientifiques sont largement à dominante masculine. La présence des filles est encore "cosmétique". Les données disponibles indiquent par exemple qu'en 2017, les filles ne représentaient que 23,3% dans les formations de la Génie et de la Construction. C'est-à-dire que l'augmentation de l'accès aux formations universitaires a contribué à réduire l'écart de participation entre filles et garçons, mais cela ne s'est pas vérifié pareillement dans toutes les filières.

Ces constats, prouvent que les discriminations sexuées se réinventent constamment. Si auparavant elles se vérifiaient avec force par l'empêchement ou la limitation de l'accès à l'école à progresser à certains niveaux du système, aujourd'hui, même si la problématique de l'accès continue d'être présente, les discriminations ont tendance à se déplacer à l'intérieur du système scolaire lui-même à travers les processus d'orientation dans les filières scolaires.

Ainsi, filles et garçons ne suivent pas nécessairement les mêmes filières, débouchant sur différents types de formation que d'après Duru-Bellat (2015), « [...] ne sont pas seulement différentes, elles sont aussi inégales. En effet dès lors que les emplois débouchent sur des emplois hiérarchisés et inégaux, elles se trouvent elles-mêmes dotées d'un statut inégal, qui les rend inégalement attractives, avec du même coup une sélection, une compétition pour y accéder » (p.11).

Différentes perspectives ont été mobilisées pour expliquer la construction des projets scolaires. Guégnard (2002) souligne l'importance du processus de construction des représentations des métiers par les filles et garçons. Vouillot (2007) désigne l'orientation comme l'aboutissement d'un processus de construction identitaire. « Un enjeu personnel et identitaire pour les sujets, qu'ils choisissent ou subissent leur orientation [...]. Faire un projet est donc une forme de création de soi : comment je m'imagine, comment je m'envisage » (p. 93). Ou encore Duru-Bellat (2015) et Dupriez, Monseur et van Campenhoudt (2012) ont insisté sur l'influence de l'environnement scolaire sur la construction des aspirations des élèves.

Les recherches sur les mécanismes d'orientation scolaire ont mis en évidence la complexité qui caractérise l'expression des aspirations des jeunes aux études. Ces recherches réalisées ces dernières années, sont fortement influencées par les théories de la reproduction sociale et culturelle, qui soutiennent la part déterminante de l'origine sociale sur les aspirations d'études des filles et garçons.

Dans ce sens, les notions de classe sociale ont été au cœur des explications des inégalités d'orientation scolaire. Faisant référence à Bourdieu & Passeron (1964, 1970), Géraldine André, note que « conçue comme un processus au sein duquel interviennent les habitus de classes et la présence ou l'absence d'affinités avec la culture légitime, l'orientation finit par conduire les jeunes issus des "classes inférieures" dans les filières les "moins légitimes" » (André, 2012, p.2).

En effet, Bourdieu & Passeron (1964) vont constater qu'en règle générale, la restriction des choix s'impose aux classes les plus basses davantage qu'aux classes privilégiées et aux étudiantes plus qu'aux étudiants ; le désavantage étant d'autant plus marqué pour les filles qu'elles sont de plus basse origine sociale. « Globalement, les filles ont un peu plus de huit chances sur cent d'accéder à l'enseignement supérieur quand les garçons en ont dix, la différence est plus forte au

bas de l'échelle sociale, tandis qu'elle tend à s'amoinrir ou à s'annuler chez les cadres supérieurs et les cadres moyens » (p. 17).

L'analyse de Pierre Bourdieu met en question le postulat de choix libres que filles et garçons font de filières universitaires. L'auteur rappelle le rôle qu'opère la violence symbolique, non pas tant dans le sens d'intentions conscientes, mais plutôt dans l'ordre de l'inconscient en jouant dans les processus décisionnels, démontrant parce qu'en fait les effets durables de la domination masculine qui se manifestent dans les projets que filles et garçons se font de leur avenir (Bourdieu, 1998).

Ainsi, cette perspective met l'accent sur le poids déterminant que l'héritage de classe joue sur les parcours d'orientation scolaires. L'origine sociale et le sexe sont fortement liés aux décisions d'orientation. Les dispositions dont les jeunes héritent de leur milieu social sont vues comme des éléments limitant les possibilités de choix. En d'autres termes, les jeunes agissent dans un cadre largement défini par les rôles sociaux.

De son côté, Duru-Bellat, soutient que l'orientation procède essentiellement d'un processus d'auto-sélection, où l'évaluation des chances objectives de réussite fonctionne comme un paramètre important si ce n'est décisif pour les choix des filières au niveau de l'enseignement supérieur. « Les bacheliers [...] se détournent d'eux-mêmes des orientations où leurs chances de réussite seraient trop maigres, vu leur bagage scolaire » (2015, p. 88).

La dimension sociale joue un rôle très important sur le fonctionnement des mécanismes d'auto-sélection décrits par l'auteure. En fait, le constat c'est que l'origine sociale des jeunes entre en jeu au moment d'évaluer le rendement ou bien le risque de suivre telle ou telle filière. Finalement, ce qui entre en jeu et justifie les choix moins ambitieux des filles c'est une combinaison entre les caractéristiques personnelles ancrées sur l'origine sociale et l'évaluation des possibilités objectives de réussite. « Globalement, les jeunes font plus souvent le "bon choix" que s'ils choisissent au hasard, sachant toutefois qu'un certain niveau de risque est mieux toléré par ceux dotés de davantage d'atouts scolaires et sociaux [...] qui hésitent donc moins à chercher les filières les plus rentables même si ce sont les plus risquées » (Duru-Bellat & Mingat, 1979 cité par Duru-Bellat, 2015, p. 89).

Agissant de cette façon, les élèves issus de milieux défavorisés et les filles adoptent des formes de renoncement à des études peu courantes pour leur milieu ou qui leur semblent poser plus de problèmes pour l'avenir, soit en termes de possibilités de réussite ou en termes de possibilités d'insertion dans le marché du travail.

Même s'il y a une sorte de prédominance du rôle du milieu social dans la perspective de Duru-Bellat, partant de la possibilité que les individus ont d'évaluer les risques associés aux choix d'orientation par rapport à leur situation, l'auteure reconnaît l'action des sujets comme dotés d'une certaine autonomie pour décider d'un futur, même si celui-ci conditionné par les contraintes sociales. En effet, la notion d'« expérience scolaire » des élèves (Dubet & Martucelli, 1996) peut être convoquée pour analyser la manière dont les interactions du quotidien dans l'espace scolaire créent un espace de possibles pour les acteurs de se construire leur propre existence au-delà des seuls cadres sociaux.

Les perspectives plus individualistes vont ainsi reconnaître un rôle important au sujet en tant qu'acteur dans la construction de son propre parcours. « Avec la découverte de la subjectivité des élèves, se renforce un glissement significatif de la perspective sociologique sur l'école, qui n'est plus considéré seulement comme un cadre (où s'expriment des déterminismes sociaux extérieurs), mais bien comme le lieu d'une activité spécifique des acteurs [...] » (Duru-Bellat, 2015, p. 27).

Ainsi, Boudon considère que ce qui modèle les choix d'études est avant tout l'évaluation que les acteurs rationnels font des risques, coûts et avantages de telles décisions. En effet, « l'orientation serait choisie au terme d'un calcul [...], intégrant un certain nombre de paramètres : quels sont les avantages et les désavantages présents et futurs [...] de tel choix scolaire, quels en sont les risques [...] » (Duru-Bellat & van Zanten, 2012, p. 255).

De cette façon, concernant le contexte familial, Boudon considère que « pour un individu donné, l'intérêt relatif de tel ou tel statut est normalement déterminé, dans une certaine mesure du moins, à partir du statut provisoire que sa famille lui confère » (Boudon *et al*, 2000, p. 18). Ainsi, loin d'être déterminant le milieu social fonctionne comme un cadre de référence à partir duquel l'acteur prend ses décisions.

Dans cette perspective, les choix inégaux d'orientation constituent avant tout le résultat d'une appréciation différente des risques, des coûts et des désavantages. Pour l'auteur, ce sont

surtout les jeunes issus des familles défavorisées qui vont être beaucoup plus sensibles à l'évaluation de ces risques, coûts et désavantages. En fait, les acteurs rationnels mettent en place des stratégies de positionnement qui visent une ascension sociale, ou au moins à maintenir celle de ses parents.

Bref, les processus des choix d'orientations sont très complexes et de multiples facteurs y jouent. Les débats et les recherches développés au long des années font ressortir ce caractère complexe et multidimensionnel, ce qui nous invite à adopter une perspective plus holistique dans nos analyses du phénomène pour le Mozambique et spécifiquement pour les orientations dans l'enseignement supérieur dans la capitale du pays, Maputo.

### **3. Démocratisation de l'enseignement**

La notion de démocratisation appliquée à l'éducation est ambiguë et difficile à préciser. « Dans son sens plus large, elle se réfère à la garantie de l'égalité d'opportunités pour tous les citoyens dans l'accès à l'éducation, permettant que chacun, selon ses intérêts et aspirations puisse bénéficier des biens sociaux et culturels existants dans la société » (Gaspar, 2003, p. 19). Cela implique non seulement une égalité en termes d'accès, mais inclut surtout une dimension qualitative centrée sur la diminution des inégalités sociales de parcours scolaires (Merle, 2000). En d'autres termes, la notion de démocratisation peut être analysée sous l'angle de deux dimensions : une dimension quantitative et l'autre qualitative.

D'après Prost (1992), du point de vue quantitatif, la démocratisation fait allusion à la croissance de l'enseignement, au développement de la scolarisation. La démocratisation quantitative a la particularité de ne pas éliminer les inégalités, mais plutôt de les déplacer. Si elle permet d'élargir les possibilités d'accès à l'école et les temps de scolarité, elle n'assure pas les mêmes possibilités aux individus de différentes classes sociales. Cacouault-Bitaud & Oeuvarard (2009) parlent plutôt de "massification" pour se référer à la seule démocratisation par l'accès.

De son côté, la démocratisation qualitative est conçue dans l'objectif d'assurer une égalité des chances devant l'école, c'est-à-dire, que les parcours scolaires des enfants soient plus dépendants du mérite que des conditionnements sociaux de leur origine.

Dans ce sens, une "véritable" démocratisation de l'enseignement devrait combiner les deux dimensions, c'est-à-dire, une éducation qui, au-delà de créer plus de places à la population, se préoccupe aussi de la réduction d'inégalités scolaires entre enfants des différentes classes sociales. La prise en compte de ces dimensions nous astreint à être plus prudents à l'heure d'évaluer les effets des politiques éducatives. Comme le souligne Chauvel (2016), prenant comme critère le nombre de bacheliers à l'époque de la démocratisation de l'enseignement en France, la constatation est qu'il y a eu un accroissement spectaculaire. Cependant, prenant comme référence l'origine sociale de ces bacheliers, la constatation est que l'ouverture ne se fait pas de la même façon pour tous.

Ce type de démocratisation plutôt quantitative que qualitative, où malgré une grande augmentation des effectifs scolaires et de diplômés, les inégalités entre différents groupes semblent se maintenir ou augmenter, a déjà été l'objet de constats d'auteur.e.s comme Pierre Merle ou Marlaine Cacouault-Bitaud. Les auteur.e.s soulignent que l'ouverture de l'enseignement ne s'accompagne pas toujours d'une réduction d'inégalités (Cacouault-Bitaud, 2009 ; Merle, 2000). En effet, des enquêtes menées pour comprendre dans quelle mesure l'ouverture de l'école a vraiment signifié une démocratisation de l'enseignement, ont pu constater que s'il y a effectivement eu une augmentation des élèves issus des classes populaires et un allongement des temps de scolarité, d'importants écarts de scolarisation entre groupes sociaux sont persistants ; les élèves issus des milieux les plus favorisés ont tendance à faire des études plus longues, plus prestigieuses et plus rentables que les autres.

Dans ce sens, Pierre Merle, parle de « démocratisation ségrégative » pour rendre compte d'une situation où malgré l'accès à l'école des élèves des classes populaires, ces derniers bénéficient très peu d'un accès aux filières et formations les plus prestigieuses, qui continuent d'être dominées par les élèves des classes favorisées. A ce propos, Dubet (2004) souligne que même quand l'école fait valoir des principes tels que la neutralité, l'objectivité et la méritocratie dans son fonctionnement, les différences existantes dès le départ entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers s'accroissent tout au long des parcours.

La démocratisation peut être questionnée sous l'angle de différents critères, tels que l'origine sociale, le sexe ou l'origine géographique des élèves. Toutefois, on trouvera que selon les

contextes, les pays qui ont mis en œuvre des politiques de démocratisation de l'enseignement ont tendance à privilégier l'un ou l'autre aspect.

C'est le cas du Mozambique, où l'ouverture du système éducatif, en particulier de l'enseignement supérieur envisageait en plus, d'une démocratisation seulement quantitative, la réduction d'inégalités régionales (Do Rosário, 2012). En effet, de façon à assurer une augmentation des effectifs d'étudiant-e-s provenant des régions moins représentées, les IES publiques réservent chaque année un quota de 5% chaque année aux nouvelles admissions. Ces mesures ont été mises en place dans un moment particulier de construction d'une confiance politique dans le pays et ses dirigeants, alors que s'achevait la guerre civile en 1992. Au-delà d'un conflit strictement politique, il y avait des questions ethniques et régionales à soigner pour éviter l'advenue de ressentiments d'exclusion et des possibles conflits conséquents.

Les dynamiques d'expansion de l'enseignement supérieur au Mozambique, qui caractérisent son processus de développement depuis les années 1990 ne sont pas sans lien avec les trois processus énoncés par Akkari & Payet (2010) liés à la globalisation de l'éducation et à l'expansion de la scolarisation dans les pays du Sud.

« Le premier processus est lié à la compétition économique globale en même temps qu'à des projets de développement nationaux (...). Le second processus est porté par les principales agences de coopération des pays du Nord qui interviennent de diverses manières dans les pays du Sud, en particulier par l'intermédiaire des financements au secteur de l'éducation. Le troisième processus est lié au rôle accru des organisations internationales et non gouvernementales dans les transferts des modèles de réformes éducatives et de ce qu'on appelle souvent « bonnes pratiques » (Akkari & Payet, 2010, p. 7).

Le fort interventionnisme des agences internationales sur le fonctionnement de l'éducation supérieur en Afrique, également constaté pour le Mozambique, est souvent vu comme ayant contribué à l'affaiblissement des systèmes éducatifs africains ainsi qu'au creusement des inégalités sociales, une fois que les États ont été obligés de réduire les investissements sur l'éducation, en particulier pour l'enseignement supérieur. De plus, l'éducation a été confiée aux entités privées qui privilégient davantage certaines couches sociales, à travers l'application de frais d'inscriptions



assez élevés, qui ne sont pas à la hauteur de la plupart de la population. Pour Klees (1999), « les politiques de privatisation ont servi à maintenir les avantages du capital national et mondial en créant une nouvelle stratification, la méritocratie ayant tout juste servi à légitimer l'accroissement des inégalités » (p. 21).

Il faut rappeler qu'au cours des années 1980, la Banque Mondiale avait conseillé aux pays africains de fermer les universités pour considérer qu'elles n'étaient pas viables, dans la mesure où elles ne contribuaient pas au développement de ces pays. Selon la Banque Mondiale, les pays africains devraient, plutôt, investir les ressources existantes à l'enseignement primaire et secondaire (De Sousa Santos, 2011 ; Beverwijk, 2003 ; Mama, 2003).

Le changement de vision des organisations internationales et des bailleurs de fonds, dans les années 1990, sur le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement de l'Afrique a contribué à définir l'expansion de l'accès comme objectif premier des réformes concernant l'enseignement supérieur au Mozambique.

A ce propos, Provini, Mayrargue & Chitou (2020) notent que, la très forte croissance de l'offre de l'enseignement supérieur vérifiée en Afrique a contribué à un changement notable du paysage de ce segment d'éducation. De fait, dans la plupart des pays africains, il s'est vérifié, d'un côté un accroissement de l'offre publique, et de l'autre côté, il s'est vérifié une diversification de l'offre, soit en termes de types d'IES, soit en termes géographiques.

Un aspect intéressant mentionné par ces auteurs, citant l'exemple du Kenya, c'est le fait que ces processus d'expansion recouvrent tant des enjeux symboliques et politiques, tout autant qu'éducatifs, dans la mesure où l'implantation d'IES est contrôlée par des élites politiques qui visent à maintenir et renforcer leurs positions sociales, économiques et politiques.

Malgré cette croissance de l'offre qui s'est traduite par une augmentation importante de la population étudiante, des inégalités sexuées persistent encore aux différents niveaux d'enseignement, en particulier du côté de l'accès et de l'orientation scolaire. Dans ce sens, la question de la démocratisation de l'enseignement supérieur en Afrique est encore un aspect sensible.

Le modèle de démocratisation de l'enseignement supérieur au Mozambique nous semble encore reposer sur le fait que le nombre total des étudiant.e.s inscrit.e.s dans le système est encore très réduit. D'après le Plan Stratégique de l'Enseignement Supérieur au Mozambique, 2010-2020, le pays présente l'une de plus basses moyennes au niveau de l'Afrique Australe. Selon ce document, en 2010, le pays avait une moyenne de 440 étudiant.e.s sur 100.000 habitants, contre les 700 étudiant.e.s sur 100.000 habitants de la région de l'Afrique Australe. Ce document, fait aussi allusion à l'inégale distribution d'IES par les différentes régions du pays, ainsi que le nombre de filles encore très réduit par rapport à celui de garçons.

Par conséquent, le focus des politiques de démocratisation de l'enseignement se situe plutôt au niveau de l'augmentation de l'accès. Il n'y a pas de mention, de façon explicite, aux inégalités qui caractérisent différentes catégories sociales. Agissant de cette façon, les politiques publiques de l'éducation, ignorent l'hétérogénéité qui caractérise le pays. En fait, même la question des inégalités sexuées qui est pourtant mentionnée dans certaines politiques, est encore vue du seul point de vue des écarts du nombre de filles par rapport à celui de garçons dans l'ensemble de l'ESM, davantage que sur d'autres critères qui caractérisent les inégalités sexuées, comme c'est le cas des inégalités sexuées d'orientation dans les filières universitaires.

En analysant dans quelle mesure la rapide expansion de l'enseignement supérieur au Mozambique et l'accroissement de l'accès ont vraiment contribué à la réduction d'inégalités dans l'enseignement, Langa (2014b) parle d'une expansion sans massification. En d'autres termes, la rapide expansion du système n'a pas encore été capable d'assurer une absorption conséquente de la demande ni de montrer une tendance claire pour éliminer des inégalités qui caractérisent le système.

Ainsi, les politiques d'expansion de l'enseignement supérieur au Mozambique semblent avoir créé une fausse idée de démocratisation de l'accès. A ce titre, les données existantes suggèrent que la formation supérieure demeure un privilège pour un nombre encore réduit de mozambicain.e.s. En effet, le pays présente des taux de participation encore très bas, se situant autour de 3%, tandis que la moyenne africaine est de 6% (Langa, 2014).

Un aspect critique de cette expansion est que la préoccupation et l'accent mis sur l'expansion de l'accès n'ont toujours pas été accompagnés par une attention particulière sur les questions liées

à la qualité des enseignements délivrés. En fait, les constats faits sur le phénomène de la rapide expansion de l'enseignement supérieur en Afrique, suggèrent que ce niveau d'études profite davantage aux étudiant.e.s des familles les plus riches (Altinok, 2003) qui disposent de ressources pour faire des choix en fonction de leurs besoins. Atisogbe, Sovet & Pari (2016), Langa (2012), De Sousa Santos (2011) montrent la dégradation progressive des conditions d'enseignement liée à la faible capacité de l'État de continuer à investir dans l'enseignement public.

Martin Trow rappelle que « l'expansion de l'enseignement supérieur dans les sociétés industrielles avancées après la Deuxième Grande Guerre dissimule deux principaux processus différents : l'un était l'expansion des universités d'élite, le développement des fonctions universitaires traditionnelles, même si modifiées. L'autre a été la transformation des systèmes universitaires d'élite en systèmes d'enseignement supérieur de masse, avec une énorme variété de fonctions et de nouvelles universités » (Trow, 2005, p. 6). [Traduction libre de l'auteur]

Dans son étude, Trow fait une différence entre les trois systèmes d'enseignement supérieur qu'il établit en se basant sur leur capacité à accueillir la population dans le groupe d'âge des 18-24 ans, ainsi que l'équilibre entre les classe aisées et les classes défavorisées qui y accèdent. Ainsi, le système d'élite sert jusqu'à 15% de la population entre 18 et 24 ans ; le système de masse sert entre 16% et 50% de la population ayant entre 18 et 24 ans et le système universel sert à plus de 50% de la population des 18- 24 ans.

Dans cette perspective, on peut considérer que l'enseignement supérieur au Mozambique est encore « élitiste » dans le sens où, il n'est pas encore capable d'absorber une partie importante de la population. Le système s'est rapidement étendu, les effectifs ont beaucoup augmenté, mais il ne permet pas encore un accès équitable, du point de vue paritaire, incluant l'orientation dans les filières de formation, soit en termes des différentes régions du pays ce qui, dans une certaine mesure, renvoie aux inégalités entre les différentes classes sociales.

Concernant les inégalités sexuées, il est important de reconnaître une réduction importante dans l'écart de participation entre filles et garçons dans l'enseignement supérieur. Cette tendance s'est aussi vérifiée dans les autres niveaux (primaire et secondaire). Il faut souligner que les données existantes ne permettent pas de dégager les inégalités sexuées par provinces ou régions

du pays, ce qui constitue une limite importante, parce qu'on ne peut pas avoir une idée claire des différences entre les régions du pays.

L'amélioration de la situation que décrivent les données est, d'après Beverwijk (2005), la conséquence d'une évolution du contexte socioéconomique du pays et les effets des attitudes des familles ayant connu des changements importants, dont l'adoption de valeurs et de mesures favorables à l'éducation des filles, que ce soit au niveau des institutions éducatives comme au niveau familial.

Toutefois, comme on l'a déjà avancé, pour emprunter l'expression de Pierre Merle, au Mozambique, l'enseignement supérieur montre encore une tendance à la « démocratisation ségrégative ». En effet, les inégalités sexuées d'orientation dans les filières universitaires sont persistantes tout au long des années. Si dans les filières des sciences sociales, le nombre de filles dépasse déjà celui de garçons, dans les filières scientifiques, les filles représentent aujourd'hui autour de 24% de l'ensemble des étudiant·e·s inscrit·e·s dans ces filières. Le manque d'études scientifiques sur cette problématique dans le contexte mozambicain, ne nous permet pas de présenter, de façon exhaustive, ce qui expliquerait ces choix différenciés entre filles et garçons.

Cependant, une première lecture à partir des données existantes, nous permet de constater des différences importantes selon la nature de l'institution (privée ou publique), ce qui nous invite à considérer d'autres variables comme l'origine sociale mais aussi à regarder les rapports entretenus entre les institutions et les étudiantes lorsqu'il est question des processus d'orientation mis en œuvre.

## **Conclusion du chapitre 2**

Dans ce chapitre nous avons discuté les principaux concepts qui fondent notre approche pour mener ce travail. Ainsi, les concepts de socialisation, socialisation de genre, inégalités sexuées d'orientation scolaire, démocratisation de l'enseignement supérieur ont été travaillés dans cet exercice.

L'un des grands défis de l'utilisation de ces concepts c'est de faire leur "domestication" pour le contexte mozambicain de la recherche, tenant compte du fait que ce sont des concepts élaborés dans des contextes complètement différents à celui de son application dans le cas de cette thèse.

Ainsi, compte tenu de cette complexité, nous avons fait l'exercice de discuter les concepts en essayant de les mettre en rapport avec le contexte mozambicain, de façon à les rendre utiles pour les objectifs de cette recherche.

### **Chapitre 3 : Problématisation**

Dans ce chapitre, nous allons essayer de cerner notre problématique, en invoquant des travaux déjà développés au long de l'histoire et que nous donnent différentes perspectives pour exploiter notre thématique de recherche. Au-delà de la mise en perspective des travaux de différent.e.s auteur.e.s, nous allons, en plus, mener des données statistiques qui montrent la situation de l'enseignement supérieur, concernant les inégalités entre filles et garçons. La mise en perspective des travaux des auteur.e.s invoqué.e.s et les données statistiques sur les inégalités entre filles et garçons vont nous permettre de mieux définir le cadre de la problématique qui va guider notre recherche. Ce chapitre termine avec la définition des objectifs, des hypothèses et des dimensions de notre recherche.

## 1. Comprendre les inégalités sociales à l'école

L'interprétation des inégalités sociales face à l'école a été l'objet de plusieurs études qui offrent des perspectives d'analyse différentes du phénomène. Les différences entre les approches développées autour de cet objet sont, en partie, liées aux contextes sociohistoriques de leur émergence. En effet, ces approches ont évolué au long de l'histoire. Comme le soulignent Boudon *et al.* (2000) concernant des études sur ce sujet « le problème n'est pas celui du vide, mais au contraire du trop plein » (p. 13).

Dans le contexte du Mozambique, les relations sociales de domination de certains groupes sur les autres pendant la période coloniale et l'aspiration à une société égalitaire après l'indépendance ont influencé les études sur cet objet qui se sont beaucoup centrées sur la variable « race<sup>18</sup> » et sur les classes sociales. Ce n'est que plus tard, à partir des années 1990, que la portée de ces études va mener au centre du débat la variable sexe, mais en privilégiant le questionnement sur les raisons de la faible présence des filles dans le système éducatif.

Longtemps, les recherches menées tendaient à naturaliser des différences constatées entre les personnes et entre les groupes. « Dans la première moitié du XIX siècle, des chercheurs comme Burt pensent que l'intelligence est d'une part largement héréditaire, et d'autre part varie selon les groupes sociaux » (Duru-Bellat, 2015, p. 19). Ce n'est qu'au cours des années 1950, que les sociologues britanniques vont mettre en cause la position, jusque-là dominante, de travaux

---

<sup>18</sup> Il nous faut rappeler le caractère problématique du concept de "race", tel qu'on l'a déjà avancé précédemment avec le positionnement de Silvio Almeida. Justement pour corroborer avec ce positionnement, Passador & Thomaz (2006), affirment que « l'idée de la "race" pourrait être complètement sans aucune importance aujourd'hui au Mozambique [...]. La population blanche, métisse et indienne n'arrive pas à 1% de l'ensemble de la population, et en plus elle est concentrée dans les grandes villes, dans un pays où plus de 70% de la population habite en campagne » (p. 269). L'auteur appelle à l'attention au fait que les rapports de pouvoir voire de domination, ainsi que les logiques d'accès aux ressources prédominants aujourd'hui au Mozambique dépassent largement la question de la couleur de peau. Par exemple, les *assimilés* (cf. Chapitre 1) ayant bénéficié d'un certain privilège dans l'époque coloniale par rapport au reste de la population noire, ils ont conservé et ont développé des liens que leur placent aujourd'hui comme un groupe qui est dans les réseaux du pouvoir politique et économique. Ainsi, comme le soulignent les auteurs, aujourd'hui la notion de race au Mozambique acquiert un sens différent à celui de l'époque coloniale, basée sur l'opposition de deux groupes identifiés essentiellement par la couleur de peau.

Sans prétendre nier l'existence, aujourd'hui, de rapports sociaux fondés sur la couleur de peau, cette dimension, elle seule, est incapable d'expliquer la hiérarchisation sociale au Mozambique. La prise en compte de l'historicité de la construction de catégories comme les *assimilés* ; les anciens combattants contre le régime colonial ; et le groupe connu comme "la génération 8 mars" (un groupe de jeunes qui en 1977, étant encore élèves de l'enseignement secondaire a été obligé à abandonner les études pour assurer le fonctionnement du pays qui manquait de cadres dans tous les secteurs), permet de mieux comprendre les dynamiques en termes d'accès et contrôle de ressources et les inégalités sociales au Mozambique.

développés dans le champ de la psychologie qui soutenaient que les inégalités des chances de réussite se justifiaient par les différences d'aptitudes entre enfants.

Les travaux développés au Mozambique dans le champ de l'éducation, de l'anthropologie et de l'histoire (Mondlane, 1976 ; Hedges, 1985 ; Mazula, 1995 ; Cabaço, 2007) soulignent le fait que pendant l'époque coloniale le système de domination instauré légitimait les inégalités sociales par une supposée infériorité "naturelle" des populations noires par rapport aux populations blanches. Dans ce sens, le processus d'éducation des populations noires consistait à leur faire abandonner la vie "sauvage" pour acquérir les compétences minimales de la "vie sociale".

Le changement de paradigme a fait tourner les analyses du phénomène des inégalités vers le milieu social des enfants, désormais vu comme le facteur déterminant du parcours scolaire. Les Etats-Unis sont un exemple important de ce tournant. Les résultats de l'étude publiée en 1966 par James Coleman et son équipe sur les inégalités de chances à l'école mettent ainsi en valeur les caractéristiques des institutions scolaires, ainsi que l'origine sociale des familles pour expliquer les inégalités scolaires. Cette étude pionnière sur cette thématique a mis en évidence que les inégalités des chances scolaires, définies en termes de réussite scolaire, s'expliquaient ainsi : « une partie des échecs scolaires s'explique par les spécificités socioculturelles des différents groupes ethniques et, pour chacun d'eux, par le statut social de la famille de l'élève, une autre partie est, en revanche, vraisemblablement directement liée aux variables relatives à l'école fréquentée » (Cherkaoui, 1978, p. 241).

Les moments et événements sociohistoriques que le Mozambique a connu au long des années après l'indépendance et qui ont eu une influence sur les dynamiques du secteur de l'éducation ont rendu visibles d'autres types de problématiques qui ont éveillé l'intérêt des chercheurs.e.s. Les effets des politiques néolibérales sur le tissu social au Mozambique, ont soulevé des questionnements importants sur le creusement d'inégalités sociales devant l'enseignement (Gonçalves, 2018 ; Castiano & Ngoenha, 2013 ; Do Rosário, 2012), où sur les effets que le désinvestissement de l'école publique (Langa, 2014 ; De Sousa Santos, 2011) a eu sur l'accroissement d'inégalités sociales de scolarisation.



La question de la diversité socioculturelle prend une place importante dans le cas du Mozambique, tenant compte du fait que c'est un système éducatif unique, qui par conséquent va ignorer les spécificités socioculturelles de chaque région du pays.

### **1.1. Les structures sociales comme déterminantes des destins sociaux**

Les travaux des sociologues français Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1960/70 vont marquer une 'nouvelle ère' concernant les approches sur la problématique des inégalités scolaires. Les théories de la reproduction défendues par ces auteurs, largement diffusées dans le monde au cours des années suivantes, portent leur regard particulier sur le rôle de l'institution scolaire en tant qu'agent actif dans le processus de génération d'inégalités scolaires. En véhiculant une culture particulière, l'école fonctionne comme un agent de reproduction et de légitimation d'inégalités sociales, qui se transforment en inégalités scolaires de réussite masquées comme inégalités de dons, puisque cette culture est imposée à tous les enfants comme culture légitime (Bourdieu & Passeron, 1970).

Dans la vision de Bourdieu, l'institution scolaire et la famille sont reliées dans le processus de reproduction sociale, dans la mesure où l'héritage culturel des individus profondément ancré dans les catégories sociales d'appartenance, joue un rôle déterminant sur les parcours scolaires. De la même façon, dès que l'école prend une culture particulière comme référent universel, elle contribue en fait à reproduire les inégalités sociales existantes.

L'école devient, de cette façon une instance prépondérante dans la reproduction des positions sociales. Jean-Claude Forquin, souligne que la participation de l'école dans la reproduction d'inégalités sociales s'effectue « dès lors qu'elle contribuera à légitimer une culture particulière, qu'elle présentera le rapport à la culture et au langage caractéristiques des classes dominantes comme le seul valable. Ou encore : dès lors que la culture véhiculée (et valorisée) par l'école sera en situation d'affinité avec la culture dominante » (Forquin, 1971, p. 42).

Bourdieu et Passeron vont noter que « la cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons. Pareille attitude est dans la logique d'un système qui, reposant sur

le postulat de l'égalité formelle de tous les enseignés, condition de son fonctionnement, ne peut reconnaître d'autres inégalités que celles qui tiennent aux dons individuels » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 103).

Dans la mesure où le contexte mozambicain se caractérise par sa multiculturalité tout en présentant des inégalités sociales notables, surtout en contextes urbains, l'approche de Bourdieu et Passeron prend une importance particulière, dans la mesure où l'on questionne le rôle de l'école en tant qu'institution qui, en principe, devrait contribuer à promouvoir l'égalité des chances. L'émergence d'institutions éducatives privées a contribué à rendre plus visibles les stratégies appliquées par différents groupes sociaux face à la dégradation des conditions de scolarisation au sein du secteur public.

Dans l'ouvrage *Les Héritiers* publié en 1964, Bourdieu et Passeron constatent une inégale représentation des différentes classes sociales dans l'enseignement supérieur qui se manifeste entre autres formes par une participation inégale entre ces classes d'un côté, et par une inégalité dans la poursuite de certaines disciplines de l'autre. Ainsi, soulignent les auteurs « on lit dans les chances d'accéder à l'enseignement supérieur le résultat d'une sélection qui, tout au long du parcours scolaire, s'exerce avec une rigueur très inégale selon l'origine sociale des sujets [...]. Un fils de cadre supérieur possède quatre-vingts fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils d'ouvrier agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier [...] (*Idem*, p. 12).

En effet, il sera intéressant de voir dans le contexte de l'enseignement supérieur mozambicain, comment les différentes classes sociales se positionnent dans le système et les différentes stratégies employées pour l'orientation des filles et des garçons dans les filières universitaires distinctes.

Au centre de la réflexion sur la reproduction sociale chez Bourdieu et Passeron se trouve le concept de *capital culturel*. En effet, ce sont les différences culturelles des familles qui génèrent les inégalités scolaires. « En fait, chaque famille transmet à ses enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain *capital culturel* et un certain *ethos*, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire » (Bourdieu, 1966, p. 325-326).

Le concept de *capital culturel* se révèle important pour notre recherche dans la mesure où, il sera intéressant pour nous de regarder les différents types de rapports que les familles entretiennent avec l'institution scolaire, et surtout comment les étudiant.e.s vont-ils/elles rentabiliser ces valeurs et dispositions pour leurs carrières scolaires.

D'après Bourdieu, le capital culturel différemment investi par les familles selon leur origine sociale est, par conséquent, inégalement réparti entre étudiant.e.s des différentes classes sociales et lié à des habitudes tels que le rapport entretenu « avec les œuvres que seule peut donner la fréquentation régulière du théâtre, du musée ou du concert [...]. Dans tous les domaines de la culture, théâtre, musique, peinture, jazz, cinéma, les étudiants ont des connaissances d'autant plus riches et plus étendues que leur origine sociale est plus élevée » (Bourdieu, 1966, p. 329).

A travers le concept de capital culturel, les théories de la reproduction essaient de montrer que l'école valorise certains types de connaissances et savoirs, qui sont ceux liés aux modes de vie des classes sociales favorisées, au détriment de ceux des classes populaires. D'après Bourdieu (1979) le concept de *capital culturel* renvoie à l'ensemble de ressources culturelles détenues par un individu et qu'il peut mobiliser. Ce *capital culturel* peut exister sous trois formes distinctes :

- L'état incorporé : sous forme de dispositions durables de l'organisme, tels que la présentation de soi, les manières, le langage, le rapport à l'école et à la culture ;
- L'état objectivé : sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines ;
- L'état institutionnalisé : forme d'objectivation des titres scolaires, qui permettent de comparer les titres, de les échanger, mais aussi de les convertir en capital économique.

Ainsi, l'accès et la fréquentation différenciée de certains espaces par les différentes classes sociales participent des processus de reproduction, car les savoirs qui résultent de ces interactions sont les plus valorisés par le système scolaire. Les classes populaires, se trouvant en situation de désavantage dans l'accès à ces ressources, sont à priori condamnées à l'échec, selon la perspective de la reproduction. En revanche, les étudiant.e.s issu.e.s des classes aisées, se trouvent en situation privilégiée, une fois que la culture enseignée à l'école correspond à celle de leur milieu social.

Notre intérêt se situe au niveau des pratiques familiales en rapport avec l'école qui favorisent ou non l'intégration des étudiant.e.s, et surtout, qui peuvent constituer ou non un stimulus à ce que

les étudiant.e.s s'engagent ou bien renoncent à certaines filières. En plus, on cherchera à identifier, du côté des institutions les mécanismes d'accompagnement ou bien les ressources mises à disposition des étudiant.e.s dans le processus d'orientation scolaire.

Dans la même lignée de la pensée de Bourdieu se trouvent les travaux de Basil Bernstein sur le rapport de plus ou moins grande proximité entre le fonctionnement du système scolaire et les pratiques socialisatrices des classes sociales, où il essaie d'expliquer les inégalités de réussite scolaires à partir d'un point de vue sociolinguistique, en se basant sur des analyses autour du processus d'acquisition et de transmission du langage.

Bernstein constate qu'il y a des différences dans le type de langage utilisé dans les échanges verbaux entre adolescent.e.s de milieu ouvrier et de milieu favorisé. Pour cet auteur, la parole ou la performance constituent des actes socialement situés et institués. Dans les processus de socialisation, important pour l'intériorisation de l'ordre social par l'enfant, Bernstein distingue deux types de familles où prédomine l'utilisation d'un code élaboré pour les classes supérieures et d'un code restreint pour les classes ouvrières.

« Les caractéristiques de langage propres au code élaboré, en particulier les pauses d'hésitation et le niveau relativement élevé d'organisation syntaxique et de sélection lexicale [...] manifestent un rapport au langage plus surveillé, plus réfléchi que celui qui est mis en œuvre dans le cas du langage commun (ou code restreint). Ce dernier fonctionne davantage par implication : le symbolisme gestuel supplée très souvent à la verbalisation » (Forquin, 1976, p. 46).

Bernstein donne ainsi une place importante au contexte dans sa théorie des codes. Il précise que « des interlocuteurs qui ont accès à un code élaboré, peuvent, sous certaines conditions, produire des variations langagières restreintes » (Bernstein, 1971, p. 12). En fait, c'est-à-dire qu'avant tout, l'auteur reconnaît le fait qu'au sein des différentes classes sociales, au sein de la famille ou de l'école, les codes ne sont pas générés, reproduits et transformés de la même manière. Il y a un effet des conditions concrètes qui entourent l'interaction des sujets.

Dans cette recherche, nous considérons que la prise en compte des différents contextes d'interaction des étudiant.e.s est importante pour comprendre effectivement comment ces mêmes contextes peuvent constituer une source d'inégalités vis-à-vis des processus de scolarisation.

Dans ce sens, le contexte dans la pensée de Bernstein « inaugure une sociologie relationnelle, intégrant la dimension pragmatique de l'apprentissage qui se refuse à tout déterminisme et à tout naturalisme » (Frاندji & Vitale, 2008, p. 18). Cette perspective permet de mettre en valeur le caractère complexe des inégalités socio-scolaires de réussite pour lesquelles différents éléments interviennent dans la génération de ces inégalités scolaires. Ainsi, Bautier (2008) souligne le fait que la pensée de Bernstein permet la prise en compte non seulement de l'hétérogénéité des facteurs d'inégalités, mais aussi la grande cohérence des formes et composantes de la situation pédagogique dans leurs effets de domination cognitive et culturelle.

Au niveau pédagogique, la vision de Bernstein a des implications importantes. En effet, un lien important entre l'usage d'un type de code sociolinguistique et la réussite scolaire peut être établi. L'auteur note que le langage est différent selon les classes sociales. Tandis que les classes supérieures ont recours à "un code élaboré", un langage caractérisé par une grande complexité et flexibilité selon les contextes, les classes ouvrières utilisent plutôt "un code restreint" caractérisé par un langage davantage lié à des contextes spécifiques (Bernstein, 1988).

En effet, la théorie des codes de Bernstein fait ressortir le fait que les enfants de milieux socioculturels différents construisent une signification très différente sur la scolarisation. Ainsi, « l'enfant de milieu social élevé [...] aura toutes chances de ne trouver dans l'apprentissage [...] que le prolongement et le développement de dispositions inculquées dès la prime enfance, et pour l'enfant issu de certaines fractions de la classe ouvrière, confronté aux exigences d'une accommodation véritablement déculturante, et condamné le plus souvent à neutraliser par la non-assimilation ou la transposition déformante des manières de langage et des types de rôle dont l'inculcation constitue une menace pour son identité » (Forquin, 1976, p. 48).

Dans ce sens, en privilégiant le langage proche de celui des classes supérieures, l'école contribue à reproduire les inégalités sociales, vu que les enfants des classes populaires qui ne maîtrisent pas les codes linguistiques privilégiés par l'école se trouvent condamnés à l'échec, dû aux difficultés qu'ils éprouvent pour s'intégrer dès les premières années de scolarisation, à la différence des enfants issus des classes supérieures dont le langage est proche de celui qui est privilégié par l'institution scolaire.

En dépit du caractère non déterministe de la sociologie de Bernstein dans le sens où elle cherche à saisir le réel de manière dynamique et non seulement statique (Rochex, 2008), tel que chez Bourdieu, les aspects culturels relèvent d'une grande importance pour la compréhension du processus de génération d'inégalités scolaires. Cependant, souligne Rochex (2008), un aspect qui ressort des théories de la reproduction est le caractère trop généraliste et leur impossibilité à fournir des principes puissants de description et d'analyse des instances pédagogiques. En fait, comme l'explique Jean-Yves Rochex, Bourdieu s'en tient surtout à regarder l'éducation comme étant le vecteur de relations de pouvoir externes à l'éducation elle-même.

Donc, ce qui fait la différence essentielle chez Bernstein par rapport à Bourdieu dans la compréhension des inégalités scolaires, c'est la prise en compte de la spécificité des champs constitutifs de l'espace social ainsi que de leurs fonctions sociales (Diaz, 2001 cité par Rochex, 2008).

Malgré le fait que dans notre recherche, on ne va pas regarder les pratiques langagières des différentes classes sociales référencées par Bernstein, l'approche suggérée par l'auteur permet la prise en considération d'aspects comme les interactions en contextes spécifiques, ce qui est important pour la compréhension des actions des acteurs au-delà des déterminismes des structures sociales.

Bref, en définissant le capital culturel détenu par la famille et sa transmission quasi osmotique comme déterminante pour le parcours scolaire et la réussite scolaire des enfants, Bourdieu considère que le destin social des individus est entièrement déterminé par leur héritage. En centrant ses analyses sur les modes de fonctionnement de l'institution scolaire et la façon dont celle-ci s'appuie sur les dispositions culturelles héritées pour assurer la reproduction des positions sociales, la théorie de Bourdieu constitue une rupture par rapport aux approches dominantes jusqu'aux débuts des années 1960, où l'on croyait de manière absolue à l'école comme facteur déterminant de mobilité sociale. Or, pour rappeler les travaux de Bernstein, il s'avère important de tenir compte de ce qui est spécifique aux interactions qui ont lieu dans un contexte spécifique. Ce qui est intéressant pour notre recherche, c'est enfin de se questionner sur la façon dont se construisent les rapports entre les familles et l'institution scolaire et comment cela contribue à la génération d'inégalités sexuées d'orientation dans les filières de l'enseignement supérieur.

Marie Duru-Bellat réfère qu'« aux premières heures de la sociologie de l'éducation, au tout début du siècle, les thèses de Durkheim dominent largement le paysage, avec une vision des plus sereines des fonctions de l'école : une école qui intègre les jeunes générations, qui libère des particularismes en permettant l'accès de tous à des savoirs universels, qui sélectionne et promeut les meilleurs » (2015, p. 22). Dans ces perspectives, l'école, vue comme une institution neutre, assurait une distribution juste des individus dans la structure sociale à travers la transmission de valeurs communes. Donc, la responsabilité de l'échec scolaire était entièrement imputée aux élèves, vu que cela était lié à un défaut de compétences des individus qui ne s'adaptaient pas aux exigences du travail scolaire.

Les différentes pratiques des institutions éducatives dans le contexte mozambicain, nous posent le défi de réfléchir autour du rôle de l'institution scolaire dans la distribution des individus dans la structure sociale. Est-elle neutre dans sa manière de faire ? Pour ce qui est de cette recherche, nous allons mobiliser notre analyse autour des pratiques des institutions scolaires, en comparant le cas des institutions publiques par rapport aux institutions privées.

Au contraire de la vision de Durkheim, Bourdieu déplace l'analyse de l'institution scolaire. Il met en question la neutralité de l'institution et il conclut que loin de neutraliser les inégales dispositions culturelles héritées entre individus de différentes classes sociales, l'institution scolaire, en traitant les élèves comme égaux, va se constituer finalement comme un vecteur de reproduction d'inégalités sociales. « L'école n'est plus alors un vecteur de progrès et de mobilité individuelle, mais une instance de contrôle social et de reproduction » (Duru-Bellat & van Zanten, 2012, p. 243).

Pour les théories de la reproduction, les inégalités scolaires de réussite s'expliquent par la relation entre le capital culturel transmis au sein de la famille et celui qui est valorisé par l'école. Ainsi, la réussite scolaire est directement proportionnelle au capital culturel de la famille de l'élève. L'ouverture de l'école à tous les individus est vue comme n'étant qu'une ouverture formelle sans assurer la réussite de toutes et tous.

« La fonction de transmission de connaissances est en réalité utilisée pour faire accéder les héritiers de l'ordre social aux bénéfices du pouvoir, que confère la réussite scolaire et universitaire [...]. Les élèves de classes populaires ou moyennes trouveront à légitimer leur

basse condition sociale par leurs échecs scolaires, alors qu'à l'école ils font surtout l'expérience d'un décalage insurmontable entre leur culture familiale d'origine et les critères de la réussite scolaire » (Sainsaulieu, 1972 : 399-400).

En définissant un rôle déterminant aux structures sociales et au fonctionnement de l'institution scolaire pour expliquer les inégalités scolaires, cette perspective théorique non seulement conçoit une possibilité de changement très réduite, mais surtout elle ignore le rôle que l'individu puisse jouer dans la définition de son destin.

Or, à notre avis, la compréhension des actions de l'individu nécessite une approche qui conçoit l'individu au-delà des déterminismes sociaux. Dans ce sens, l'analyse de l'orientation sexuée dans les filières universitaires exige aussi qu'on examine les raisons individuelles livrées pour expliquer et justifier les comportements des individus. Tel qu'on le verra dans la partie de la présentation des résultats ainsi que lors de la discussion, les étudiant.e.s vont avancer des motifs davantage liés aux (dé)goûts par rapport à certaines matières, comme ayant une influence sur leurs choix.

Une notion très importante qui apparaît chez Bourdieu est celle d'héritage culturel qui nous renvoie aux dispositions culturelles transmises au sein de la famille et qui, en même temps fonctionnent comme un vecteur de reproduction de la hiérarchie sociale (Jourdain & Naulin, 2011). L'héritage culturel « dont bénéficient les élèves issus des classes dominantes est constitué de savoirs, mais également de manières, de savoir-faire, de goûts, de rapport à l'école et à la culture, c'est-à-dire d'un ensemble d'attitudes que le sens commun met au compte d'aptitudes naturelles et de dons » (Cacouault-Bitaud & Oeuvarard, 2009, p. 51).

Pour Bourdieu, parmi l'ensemble des dispositions qui peuvent être héritées par les individus au sein de leur famille ou de leur milieu social, les plus importantes pour l'école ce sont celles qui relèvent de la culture. Ainsi, « le système scolaire disposant d'une autonomie relative, les propriétés sociales des héritiers, en particulier leur capital culturel [...] sont transformées par l'école en titres scolaires, contribuant ainsi à masquer la reproduction des rapports sociaux de domination » (*Idem*, p.51).

En fait, le processus pédagogique par lequel l'école exerce la transmission d'une culture étrange aux modes de vie des enfants de milieux populaires est tenu comme étant une imposition



masquée. C'est justement par l'intermédiaire de l'autonomie relative dont l'école dispose qu'elle véhicule et légitime les savoirs et les connaissances comme étant neutres et universels.

Suite à ces constatations faites par Bourdieu et Passeron, la question qui émerge est : Comment peut-on expliquer que les enfants des classes ouvrières se soumettent et acceptent cette "imposition" d'une culture que ne leur appartient pas ? A cette question, Bourdieu et Passeron trouvent qu'en fait, l'institution scolaire prend les valeurs des classes dominantes comme étant universelles et les seules valables et légitimes. C'est à partir de cette imposition d'un arbitraire culturel dissimulé d'universel qu'à travers l'action pédagogique s'exerce une violence symbolique, assurant la perpétuation des rapports de domination au sein des sociétés (Forquin, 1971). Ou encore reprenant Weber, que « les rapports de force existant dans toute société doivent, pour être durables, se doubler d'une justification symbolique [...]. Les acteurs sociaux apprennent en particulier à donner un sens aux inégalités sociales, en intériorisant une hiérarchie de valeurs ou de critères de classement, permettant de définir les personnes dont on estimera qu'il est légitime qu'elles occupent une place dominante dans la société » (Duru-Bellat & van Zanten, 2012, p. 244).

Pour les théories de la reproduction, l'école profite de son rôle d'institution reconnue dans les processus de socialisation et de transmission de savoirs qui en principe et dans la perspective de Durkheim sont des savoirs communs qui assurent la création d'une société homogène -, pour masquer sa connivence avec les classes dominantes. Ainsi, au lieu d'assurer l'égalité des chances, en traitant comme égaux les élèves à capitaux culturels différents, l'école remplit plutôt un rôle de reproduction d'inégalités.

Cet aspect est particulièrement pertinent pour analyser le cas des institutions publiques concernées par notre recherche, attendu que ce sont des institutions où la mixité sociale est plus présente que dans les institutions privées. Dans ce cas, il est important de savoir, comment l'organisation de l'institution scolaire tient compte de la diversité d'étudiant.e.s qu'elle accueille.

## **1.2. L'acteur stratège**

Malgré l'énorme impact des théories de la reproduction ont eu sur l'explication des inégalités scolaires, les recherches sur cet objet ont soulevé d'importants questionnements autour d'une part,

du déterminisme accordé à l'héritage dans la génération des inégalités scolaires, ainsi que du rôle de l'école dans la reproduction d'autre part.

Ces recherches critiquent, entre autres, le fait que la perspective de Bourdieu et Passeron ignore le rôle des acteurs qui sont vus comme des êtres passifs (Duru-Bellat & van Zanten, 2012) dans le processus de construction de leurs parcours de vie. Pour ces recherches, il est important de prendre en considération les contextes particuliers d'interaction entre les différents acteurs du système éducatif.

Le fait que les actions des individus soient socialement situées n'empêche pas qu'ils jouent un rôle actif dans leurs interactions. En fait, les individus ont le pouvoir de questionner ce qui fait partie de leur entourage social. Il ne s'agit pas d'une assimilation passive de normes. En fait, pour analyser la question des orientations sexuées, il faut tenir compte du fait que les actions des individus peuvent trouver de sens en dehors des déterminismes sociaux.

Pour les constructivistes « le mode de fonctionnement de l'institution scolaire (et plus largement de la société) ne peut être considéré comme le seul déterminant des comportements des élèves ou des enseignants, mais au contraire comme la résultante des leurs actions quotidiennes, puisque dans cette perspective, les phénomènes n'existent pas indépendamment du travail social qui les construit continûment » (Duru-Bellat & van Zanten, 2012, p. 253).

En effet, dans la lignée des travaux qui critiquent le déterminisme des structures sociales sur la génération d'inégalités sociales de carrières scolaires se trouvent les recherches de Raymond Boudon, qui mettent en relief le fait que « la relation entre le milieu social de l'enfant et sa trajectoire scolaire résulte [...] des pratiques d'acteurs usant du champ scolaire en fonction de leurs intérêts propres et des enjeux qu'ils y découvrent » (Berthelot, 1983) cité par (Duru-Bellat & van Zanten, 2012, p. 254). Ainsi, les décisions que les individus font de leurs carrières scolaires sont vues comme étant liées à une évaluation rationnelle de coûts, bénéfices et risques que les acteurs font de telles décisions.

Dans ce sens, au lieu d'une suprématie d'un capital culturel scolairement rentable défendu par Bourdieu, Boudon trouve que « la situation sociale des familles fait qu'elles apprécient différemment les risques, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire » (Boudon *et al.*,

2000, p.20). Pour cet auteur, il faut tenir compte du fait que l'individu est socialement situé et capable d'évaluer ses possibilités en fonction de sa situation individuelle. Et toi ? où te situes-tu ?

C'est dans son ouvrage intitulé *L'inégalité des chances* (1973), que Raymond Boudon trace sa vision par rapport aux inégalités scolaires et fait ressortir les limitations de la théorie de la reproduction. L'auteur s'oppose ainsi aux explications qui attribuent à l'école une fonction de reproducteur des structures sociales. En fait, « ce n'est pas le fait que la société se reproduit qu'il s'agit de contester, mais le fait que les théories de la reproduction, en ne s'intéressant qu'à la fonction globale de l'école, négligent du même coup son fonctionnement concret, son évolution historique, ou le type de socialisation qui s'y réalise (Berthelot, 1982 cité par Duru-Bellat & van Zanten, 2012, p. 254).

En même temps, d'après Boudon, une explication de la réussite scolaire par l'héritage culturel impliquant l'adhésion à des valeurs et le développement d'attitudes inégalement favorables au travail, à la réussite scolaire ne sauraient rendre compte de données plus complexes (Forquin, 1975). En outre, il faut questionner l'affirmation faisant de l'école une institution essentiellement de reproduction sociale qui assure la légitimation d'inégalités. La scolarisation ainsi que l'obtention des titres scolaires n'assurent pas directement la mobilité sociale (Boudon *et al.*, 2000).

En effet, le choix de filières peut trouver une explication du côté des stratégies que les acteurs définissent en fonction de leur perception de ce qui est le fonctionnement du marché du travail. Ainsi, l'un de nos questionnements consiste justement à chercher auprès de nos enquêtés.e.s dans quelle mesure le choix d'une certaine filière est-il ou non lié à un espoir de mobilité sociale à travers les possibilités d'emploi qui s'ouvrent. Le rôle de l'école en tant qu'institution garante d'une prospérité se voit profondément questionné. En effet, les relations qui se nouent entre le marché du travail et les diplômes est loin d'être étroite. Des auteurs comme Merle (2013) ; Duru-Bellat & van Zanten (2012) ; Boudon *et al.* (2000) ; Baudelot & Establet (2006) ont déjà constaté, que la démocratisation de l'enseignement ayant comme l'une des conséquences l'inflation des diplômes, n'assure pas nécessairement une réduction d'inégalités sociales et que l'obtention d'un certain diplôme ne constitue pas de façon automatique une garantie de mobilité sociale pour les individus.

En fait, pour Raymond Boudon, l'analyse des phénomènes sociaux ne peut pas négliger le rôle de l'individu en tant qu'acteur social. Il va emprunter à Weber pour soutenir que « comme toute science, la sociologie doit [...] ramener les phénomènes macroscopiques auxquels elle s'intéresse à leurs causes microscopiques [...] ; que le sens pour l'acteur de ses actions et de ses croyances en soit la cause » (Boudon, 2004, p. 302).

Ainsi, pour cet auteur, au contraire de ce qui est soutenu par Bourdieu et les théoriciens de la perspective de la reproduction, les faits sociaux ne sont pas le résultat de déterminations structurales agissant sur les individus dépourvus d'autonomie, mais ils sont plutôt le résultat complexe de l'agrégation de conduites individuelles (Boudon, 2017). C'est-à-dire que l'individu prend place comme un élément actif qui prête sens au processus de construction de son propre parcours ; c'est un acteur qui est doté de compétences pour prendre des décisions en fonction des moyens dont il dispose.

Une telle perspective nous permet d'élargir le champ de nos analyses au de-là d'un cadre qui détermine tout le comportement des individus. Ce faisant, nous admettons que les structures sociales de l'environnement des étudiant.e.s sont très importantes pour comprendre les dynamiques des choix d'orientation, mais elles ne peuvent pas rendre compte de la complexité de ce processus. Autrement dit, la compréhension des choix de filières des étudiant.e.s exige la prise en compte du fait que les individus ont leurs goûts et leurs intérêts personnels qui peuvent être mobilisés pour la prise de leurs décisions d'orientation scolaire.

La perspective de Boudon est que les acteurs ont « des bonnes raisons » et « des motivations paramétrées par le contexte » (Boudon, 2010) que l'analyse sociologique doit saisir pour expliquer les phénomènes sociaux (Duru-Bellat & van Zanten, 2012). En fait, ce que l'auteur défend c'est que le contexte fonctionne comme un modulateur des décisions que les acteurs, socialement situés, prennent sur leurs parcours de vie scolaire. Ainsi, Boudon (2010) réfère que le milieu social ne constitue qu'un point de référence à partir duquel l'agent s'efforce de mesurer les avantages, les désavantages et les risques qu'il prend en choisissant tel ou tel type d'orientation.

Au Mozambique, l'entrée à l'université constitue encore pour beaucoup de familles, une importante opportunité de mobilité sociale. De cette façon, le choix d'une filière peut constituer un enjeu important, où lors de la recherche d'une place dans une IES, les étudiant.e.s sont censé.e.s

à prendre en considération d'aspects tels que la durée de la formation et la possibilité de terminer la formation en temps record, aussi bien que les chances perçues de trouver une insertion dans le marché du travail à l'issue de la formation. La perception différenciée entre filles et garçons des possibles difficultés à rencontrer dans l'une ou l'autre filière peut finalement déboucher sur des orientations aussi différenciées entre filles et garçons.

Dans la même lignée des travaux de Boudon donnant une place prépondérante aux acteurs en tant que sujets actifs de la construction de leurs parcours, se trouve la perspective de Marie Duru-Bellat sur l'auto-sélection (Duru-Bellat & Mingat, 1987 ; Duru-Bellat, 1991, 2004, 2015 ; Duru-Bellat & van Zanten, 2012 ; Court *et al.*, 2013), surtout au moment d'étudier et expliquer les inégalités d'orientation scolaire entre filles et garçons.

« Alors que les demandes des jeunes sont pratiquement identiques, quel que soit leur milieu social, quand ils sont de bon niveau scolaire, l'écart se creuse ensuite, dès-lors que ce niveau n'est que moyen, les jeunes de milieu populaire limitant alors leurs aspirations [...]. Ces phénomènes d'auto-sélection différenciée résulteraient plutôt de la valeur, inégale selon les milieux sociaux, de paramètres tels que le rendement des études [...], le degré objectif de risque [...] ou encore la sensibilité aux coûts encourus dans les études envisagées » (Duru-Bellat & van Zanten, 2012, p.256).

La vision de Duru-Bellat et van Zanten sur cette question insiste sur le fait que l'analyse des coûts et des bénéfices, dans le calcul que les individus font pour prendre des décisions sont susceptibles de varier d'un individu à l'autre en fonction de variables socioculturelles qui lui sont inhérentes. En fait, dans la même lignée que Boudon, l'approche présentée par les autrices essaie de montrer que l'individu situé dans un contexte donné est un sujet doté de compétences qui lui confèrent des possibilités de prendre des décisions raisonnées. Ainsi, Duru-Bellat évite de « considérer les individus comme des marionnettes entièrement déterminées de l'extérieur » (Duru-Bellat, 1991, p. 258).

Pour notre recherche, il serait intéressant de voir comment les étudiant.e.s, situé.e.s dans un contexte social donné qui conditionne leurs possibilités, prennent leurs décisions d'orientation en fonction de leurs intérêts individuels.

Dans ce modèle de l'individu relationnel, le milieu social n'est qu'un élément qui module le processus d'anticipation du futur par les individus qui prennent les décisions sur ses études faisant un balancement rationnel entre les ressources disponibles, le niveau scolaire et les chances ou possibilités d'une réussite. Ainsi, l'enjeu des parents, comme enfants est d'assurer une ascension sociale ou au moins le maintien d'un statut social équivalent à celui des parents.

Court *et al.* (2013) critiquent l'approche de l'auto-sélection soutenue par Duru-Bellat pour expliquer les choix des filles. Pour ces auteurs, « en évacuant la question des "déterminations passées", c'est-à-dire de la socialisation des jeunes filles, Marie Duru-Bellat s'interdit en effet d'examiner et donc de mettre au jour les conditions sociales de possibilité de ces choix » (p. 30). Le questionnement de ces auteurs est que la théorie du choix rationnel, dont l'approche de l'auto-sélection associée, fait supposer que toutes les adolescentes évaluent de la même façon les coûts et les bénéfices associés à chaque choix.

En fait, dans une situation comme celle constatée au sein des deux établissements publics concernés par la recherche, où c'est surtout aux étudiant.e.s de se trouver des réponses à leurs inquiétudes liées à l'orientation, y compris le fait que les filles ont souvent plus de contraintes<sup>19</sup> de nature sociale qui influent sur leur scolarisation, il nous semble très important de montrer dans quelle mesure et comment les acteurs font ces calculs et surtout dans quelles situations. Pour ce faire, on considère comme importante la prise en compte d'aspects liés à la socialisation de façon à saisir, à partir des conduites des individus, les particularités qui sont à la base des inégalités qui se vérifient ensuite dans l'orientation choisie dans les filières universitaires.

## **2. Qu'en est-il de l'orientation dans l'enseignement supérieur au Mozambique ?**

Comme l'on vient de le présenter, la problématique de l'orientation sexuée dans les filières scolaires est encore source de vifs débats dans le champ académique. Dans le cas du Mozambique,

---

<sup>19</sup> Dans ce cas, on peut rappeler des travaux que nous avons cités au long de cette thèse, (César *et al.*, 2014 ; Osório & Macuácuá, 2013 ; Loforte, 2000) qui parlent des pratiques comme des rites d'initiation, des mariages précoces, ainsi que la sous-estimation par certaines familles de la valeur de la scolarisation des filles par rapport à la scolarisation des garçons, beaucoup plus valorisée.

tel que signalé dans l'introduction de cette thèse, la problématique de l'orientation scolaire différenciée entre filles et garçons est un sujet émergent, encore peu étudié.

En revenant aux données sur de l'ESM présentées à la fin du chapitre 2, il est important de noter, que malgré la grande croissance vérifiée en termes de création d'IES, ainsi que des effectifs scolaires, l'accès à l'ESM continue d'être une affaire d'une petite partie de la population. En effet, les données de l'INE (2019) indiquent que les taux de participation dans l'ESM se situent autour de 3,7%, « bien au-dessous de la moyenne de la moyenne de l'Afrique Subsaharienne fixée autour de 6% » (Langa, 2014, p. 367). [Traduction libre de l'auteur].

Dans la vision de Langa (2014b), ce modèle de croissance de l'enseignement supérieur représente plutôt une expansion sans massification. C'est-à-dire, la rapide expansion du système n'a pas été encore capable d'assurer une majeure absorption de la demande et de montrer une tendance claire pour l'élimination des inégalités qui caractérisent le système. Cette position est réaffirmée par (Duru-Bellat, 2013 ; Mama, 2003), en faisant référence aux comparaisons internationales qui montrent que l'ouverture ne s'accompagne pas toujours et pas tout de suite d'une baisse des inégalités.

En effet, d'après Trow (2005), le changement d'un système élitiste pour un autre dit « de masses » ne se réduit pas uniquement à l'expansion quantitative du système de l'enseignement supérieur. Il inclut sa transformation fondamentale, simultanément en termes d'opérations internes et en termes de relation avec le gouvernement et la société.

En outre, en dépit des évolutions qu'il y a eu avec l'expansion du système éducatif, les inégalités de sexe sont persistantes. Si d'un côté, les filles continuent d'être peu représentées par rapport aux garçons dans le système de l'ESM, d'un autre côté, leurs choix d'orientation se tournent plus vers les filières SHS, considérées comme étant moins rentables par rapport aux filières ST, dominées par les garçons et où les filles sont quasi absentes. En fonction de différentes variables, telles que l'origine sociale et le sexe, les individus s'investissent différemment sur leurs parcours scolaires. En effet, les filières ne sont pas uniquement différentes ; elles sont aussi inégales et porteuses d'une valeur sociale inégale (Duru-Bellat, 2015)<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Au Mozambique cette réalité peut être illustrée par des discours et des pratiques qui ont tendance à hiérarchiser les différents domaines du savoir. Guambe (2020) note que ces positionnements ont particulièrement fait écho lors du

Pourquoi cette tendance relative aux différences sexuées d'orientation dans le système d'enseignement supérieur mozambicain est encore invisible tandis que l'étude des dynamiques de l'ESM comme champ scientifique est encore un domaine émergent et les recherches sur les processus d'orientation scolaire sont encore quasi inexistantes.

Dans un contexte où la possibilité de poursuite des études aux niveaux plus élevés du système éducatif est fortement influencée par les conditions sociales et économiques des familles, avec un effet différencié sur filles et garçons et une étroite relation entre l'origine sociale de l'enfant et la survie dans le système éducatif, l'inégalité dans la construction des perspectives scolaires et professionnelles des un.e.s et des autres en fonction de leur origine sociale sera plus ou moins forte.

Notre intérêt se situe au niveau de l'étude des mécanismes à l'origine de ces disparités dans les choix des filières entre filles et garçons dans l'ESM. Nous allons regarder de façon particulière, le rôle joué par l'origine socioculturelle des étudiant.e.s dans la production de ces inégalités, ainsi que le rôle et la contribution de l'institution scolaire dans le cheminement différencié des étudiant.e.s. Les représentations que les filles et garçons se font des métiers d'après les stéréotypes de sexe liés à la division sexuée du travail et associés aux perceptions subjectives des chances de réussite fondés sur une base sexuée (Bosse & Guégnard, 2007) seront aussi l'objet de nos analyses.

Ainsi, on se pose les questions suivantes :

1. Quels facteurs sont à l'origine des inégalités de sexes dans les processus de l'orientation scolaire dans les premières années des carrières universitaires au Mozambique ?
2. Quelle est la relation entre l'origine sociale de l'étudiant.e et le choix des filières universitaires ?

---

mandat du président Armando Guebuza (2005-2015), Il soutenait vivement l'inculcation d'un esprit entrepreneurial chez les jeunes diplômés. L'une des conséquences de ces discours a été la mise en question du rôle des SHS dans le développement du pays et la valorisation de la formation technico-professionnel, celle-ci jugée comme la solution aux problèmes de sous-développement du pays. Dans ce sens, le Gouvernement a réalisé des gros investissements dans ces domaines, en menant un programme de réformes sur l'éducation professionnelle depuis 2006, concernant les niveaux au-dessous de l'enseignement supérieur. Pour le cas particulier de l'enseignement supérieur, le Gouvernement a créé entre 2005 et 2008, trois Instituts Supérieurs Polytechniques (Gaza, Manica et Songo) et deux universités (UniLúrio et UniZambeze), que tel que le souligne Gonçalves (2018), ces institutions privilégient des formations dans les domaines des ST.



3. Quel rapport y a-t-il entre le type d'établissement (public ou privé) et les décisions d'orientation scolaire pour les filles et les garçons ?
4. Y a-t-il un rapport entre l'orientation différenciée et inégale et les représentations que les étudiant.e.s se font des métiers et les opportunités d'insertion professionnelle au niveau du marché du travail ?
5. Y a-t-il un profil particulier des filles et garçons qui s'orientent vers les filières "atypiques" ? Et quelles stratégies mettent-ils/elles en œuvre pour surmonter les difficultés d'insertion dans le domaine choisi ?
6. Dans quel moment et comment se construit cette différenciation inégale d'orientation scolaire ?

### **3. Objectifs de la recherche**

Dans cette recherche, on cherche à examiner les mécanismes générateurs d'inégalités de sexe dans les choix de filières universitaires au sein de l'enseignement supérieur au Mozambique, avec un regard particulier sur le niveau de Licence qui constitue le premier niveau de sortie diplômante dans l'ESM, tout en maintenant un regard sur le niveau en amont de l'entrée dans l'enseignement supérieur (le niveau secondaire). La question est de savoir comment ces inégalités sont construites, à quel moment, et avec quels acteurs y interviennent. De façon spécifique nous cherchons à :

1. Identifier et expliquer les principaux facteurs qui interviennent dans les choix différenciés entre filles et garçons des filières universitaires au Mozambique ;
2. Repérer les différents mécanismes mis en œuvre, pour réussir l'intégration, par les étudiant.e.s qui suivent des filières considérées comme atypiques à leur sexe ;
3. Analyser les particularités individuelles des filles et garçons qui se dirigent vers les filières considérées comme atypiques à leur sexe ;
4. Analyser les politiques publiques liées à l'enseignement supérieur au Mozambique concernant la promotion de l'égalité des sexes et son rapport avec la question des inégalités sexuées d'orientation.

#### **4. Hypothèses de la Recherche**

**H1.** Les choix différenciés et inégaux, entre filles et garçons, des filières de l'ESM, connaissent leur début à l'école secondaire, dépendent des conditions institutionnelles et pédagogiques particulières mises à la disposition des élèves par les écoles respectives. Ces conditions jouent un rôle important en tant que catalyseurs, atténuant ou renforçant les inégalités socio-scolaires reliées aux origines sociales des élèves.

Les études menées autour des inégalités d'orientation scolaire suggèrent que l'institution scolaire joue un rôle important dans les processus de construction de ces inégalités. Duru-Bellat & Mingat (1987) constatent que les pratiques institutionnelles d'orientations des établissements scolaires ont une influence significative sur la génération des inégalités scolaires de carrières. En effet, dans le contexte mozambicain, où les conditions mises à disposition des étudiant.e.s varient beaucoup, et plus encore qu'il s'agisse d'une institution publique ou privée, on s'attend à ce qu'il y ait des différences importantes entre les deux types d'institution concernant les mécanismes qui orientent les choix des filières entre filles et garçons.

**H2.** Le processus d'intégration des étudiant.e.s dans les filières 'atypiques' à leur sexe est bien plus lié à leur persistance à surmonter les barrières rencontrées qu'à l'existence et la mise en œuvre de mécanismes institutionnels pour assurer leur intégration.

Des études menées autour de cette question (Lemarchant, 2007 ; Vouillot, 2007) révèlent que l'intégration des étudiant-e-s atypiques dans leur filière est souvent un processus difficile avec des résistances à différentes échelles à surmonter, entre collègues, enseignant-e-s et avec l'institution scolaire. En effet, le processus d'intégration est vécu différemment par les filles et les garçons.

Pour le cas du Mozambique, l'approche par le genre est encore conçue comme un projet situé plus au niveau formel que pragmatique et parfois, certains secteurs de la société soulignent que la mise en place de politiques sur le genre relève plutôt d'une imposition des pays occidentaux et constituent même un affrontement aux valeurs culturelles et traditionnelles. On s'attend même à ce que la possible existence d'une gamme de mesures visant la promotion de l'intégration,

particulièrement des filles dans les formations, ne soit pas suffisante pour leur éviter des barrières et des situations maltraitantes au sein de leur formation, dans des filières dites non-appropriées à leur sexe.

## **5. Dimensions de la recherche**

Cette recherche investit essentiellement trois dimensions :

- L'origine sociale des étudiant.e.s comme productrice d'inégalités de sexe dans le processus de construction de projets professionnels qui influent sur les choix inégaux des filières scolaires ;
- Le rôle de l'institution scolaire dans les processus de construction et de décision des choix des filières scolaires de garçons et filles ;
- La valeur accordée aux diplômes dans son rapport avec le monde du travail salarié.

## **Conclusion du chapitre 3**

Dans cette partie, nous avons essayé de définir notre problématique, en mettant en dialogue différentes théories sur les inégalités et les données existantes sur la situation des inégalités sexuées au sein de l'ESM. Ainsi, on a pu remarquer qu'au long de l'histoire et d'après les contextes la problématique des inégalités a évolué dans la façon dont elle fut traitée par différent.e.s auteur.e.s. Les perspectives qui soutenaient que les inégalités des chances de réussite se justifiaient par les différences d'aptitudes entre les enfants ont été mises en cause à partir les années 1950 à travers des travaux menés en Sociologie en Europe et aux États-Unis. A partir de cette époque, les analyses des inégalités scolaires tournent envers le milieu social, ainsi que sur l'école elle-même.

Au Mozambique, les analyses sur les inégalités scolaires doivent être insérées dans les grands moments sociohistoriques que le pays a vécus, notamment la période coloniale et la période post-indépendance. Cela est important, car le statut et la place que les citoyen.ne.s noir.e.s avaient pendant l'époque coloniale a complètement changé après l'indépendance. L'éducation s'est vue beaucoup influencée par la perspective politique en vigueur. Ainsi, si avant l'indépendance, les études dénoncent la ségrégation entre noirs et blancs, après l'indépendance la perspective des

inégalités insiste sur les inégalités entre régions du pays et entre les sexes, dans une perspective des barrières qui contribuent à la faible scolarisation des filles par rapport aux garçons.

Nous avons constaté que malgré la tendance croissante de l'entrée des filles dans les études supérieures, comme résultat des politiques publiques mises en marche, leur présence continue faible par rapport aux garçons. En plus, leur entrée à ce niveau d'études se caractérise par une tendance inégale par rapport aux garçons du fait que leurs études sont tournées, en grande partie vers les filières sociales. De cette façon, elles continuent quasi absentes dans les filières scientifiques.

Notre intérêt va donc se centrer sur la façon dont ces inégalités entre filles et garçons dans les filières universitaires sont générées, dans quels moments et quels acteurs participent dans la génération de ces inégalités.

## **Résumé de la première partie**

La première partie de cette thèse « Contextualisation, conceptualisation et problématisation » a été consacrée à la présentation de l'objet de recherche, à la mise en contexte de la recherche, ainsi qu'à la problématisation.

Dans un premier moment, cette partie s'est centrée sur la description du contexte du système éducatif mozambicain, et plus spécifiquement sur l'enseignement supérieur, son émergence et son évolution. Nous avons montré que la compréhension des dynamiques de l'enseignement supérieur au Mozambique doit être analysée en rapport avec tout un contexte international caractérisé par une forte influence des agences internationales telles que la Banque Mondiale et le Fond Monétaire International. Cependant, dans ces analyses, il est aussi important de prendre en considération ce qui est des questions plus liées au contexte socioculturelle du pays dans la configuration de ce sous-système d'enseignement.

Enfin, à travers les recherches existantes et les données disponibles, nous avons pu donner une image des dynamiques et de la dimension des inégalités sexuées dans le système éducatif mozambicain, et plus spécifiquement dans le sous-système de l'enseignement supérieur. Ainsi, malgré la tendance à l'égalisation dans la participation de filles et de garçons dans l'ESM, la ségrégation entre les sexes continue d'être très marquée pour les filières scientifiques. On se questionne, alors, pour savoir comment ces inégalités sont construites et quelles sont les raisons qui expliquent leur genèse.

**DEUXIEME PARTIE**  
**METHODOLOGIE ET TRAVAIL DE TERRAIN**

Cette deuxième partie est consacrée à la méthodologie et au travail de terrain, qui ont été au cœur de la réalisation de la thèse. Dans cette partie nous allons nous occuper de présenter, de façon détaillée, les choix méthodologiques et les différentes étapes de la recherche. Deux chapitres composent cette partie :

Le chapitre 4 « Méthodologie », commence par présenter le processus de construction du sujet de la thèse, à partir de notre vécu. Puis, nous présentons et décrivons les institutions d'enseignement choisies pour conduire cette recherche. Enfin, ce quatrième chapitre décrit les techniques utilisées pour la récolte, le traitement et l'analyse des données. Nous faisons également mention des questions de nature éthique prises en compte dans la réalisation du travail.

Le chapitre 5 « Travail de terrain » est consacré au déroulement du travail de terrain au sein des institutions d'enseignement de la recherche. Ce chapitre, commence par une présentation des étapes suivies dans cette phase et se termine par une analyse des difficultés rencontrées dans la réalisation de ce travail.

## Chapitre 4 : Méthodologie

Ce chapitre traite de la méthodologie, qui a essentiellement consisté en la réalisation d'enquêtes par questionnaire et par entretien semi-directif, ainsi que la réalisation d'observations ethnographiques dans les institutions d'enseignement de cette recherche.

Nous commençons le chapitre en montrant comment le sujet de cette recherche est née à partir d'un ensemble d'expériences vécues ayant précédé la décision de l'engagement en thèse. Puis, nous expliquons le choix du terrain et nous faisons une caractérisation des institutions d'enseignement sélectionnées pour intégrer cette recherche.

Outre l'explication et la justification des outils utilisés pour la récolte et l'analyse des données, nous expliquons aussi comment les questions éthiques dans la recherche ont été envisagées dans cette réalisation.

L'absence au Mozambique d'une classification établie et utilisée pour décrire les classes sociales nous a conduits, dans la construction d'outils pour la récolte de données ainsi que pour l'analyse, à adopter la nomenclature des Catégories Socioprofessionnelles (CSP) française pour décrire la classification de ces catégories dans le cadre de la thèse.

Étant conscients des limites et biais qu'une transposition de cet outil d'un contexte à l'autre représente, nous avons tenté d'adapter la nomenclature à ce que sont les caractéristiques des métiers dans le contexte mozambicain.

Ainsi, en nous appuyant sur la conceptualisation<sup>21</sup> des CSP de l'Institut National de la Statistique et des Études Économique (INSEE), nous avons classé les métiers des parents indiqués par nos enquêtés dans les CSP correspondantes, en fonction des caractéristiques de leurs métiers dans le contexte mozambicain.

Nous avons établi les liens suivants entre les CSP et les métiers :

---

<sup>21</sup> Pour plus de détails, consulter le site de l'INSEE : <https://www.insee.fr/fr/information/2497952>



- **Agriculteurs** : nous avons inclus dans cette catégorie le métier "agriculteur"<sup>22</sup>, indiqué par nos enquêtés.e.s.
- **Commerçants, artisans, chefs d'entreprise** : nous avons inclus dans cette catégorie, les vendeurs et vendeuses, les commerçants.e.s qui s'occupent de l'importation et de la vente de produits de l'Afrique du Sud, mentionnés.e.s par nos enquêtés.e.s comme *mukherista*<sup>23</sup>.
- **Cadres et professions intellectuelles supérieures** : nous avons inclus dans cette catégorie, les enseignants.e.s de l'enseignement supérieur, les ingénieurs.e.s, les avocats, les juges, les architectes, les médecins, les banquiers.
- **Professions intermédiaires** : nous avons inclus dans cette catégorie, les enseignants.e.s de l'enseignement primaire et secondaire, les infirmiers.e.s, les techniciens (d'informatique, de laboratoire, de réparation de machines, administratifs,), les agents de la douane, les comptables.
- **Employés** : nous avons inclus dans cette catégorie, les secrétaires de bureau, les personnes qui travaillent dans le ménage, les gendarmes, les agents de sécurité<sup>24</sup>.
- **Ouvriers** : nous avons inclus dans cette catégorie, les charpentiers, les maçons, les tailleurs, les couturières, les chauffeurs.e.s, les électriciens.ne.s, les mécaniciens.ne.s de voitures.
- **Chômeur** : nous avons inclus dans cette catégorie, celles et ceux qui ont indiqué que leurs parents ne travaillaient pas.
- **Élève, étudiant** : nous avons inclus dans cette catégorie celles et ceux qui ont indiqué que leurs parents étaient étudiants.e.s.

Dans les cas où la CSP de la mère était différente à celle du père, nous avons considéré comme CSP de la famille, la catégorie supérieure, parce nous considérons que celle-ci a une

---

<sup>22</sup> Selon les réponses de nos enquêtés.e.s, "agriculteurs" dans ce contexte doit être entendu comme les personnes qui pratiquent l'agriculture ; une agriculture familiale et de subsistance. C'est une agriculture qui est pratiquée dans des petites exploitations. La production est quasi entièrement destinée à l'alimentation de la famille. Le mot utilisé (y compris par nos enquêtés.e.s) pour désigner les pratiquants.e.s de cette agriculture, est *camponês*. D'autres utilisent le mot *machambeiro.a*, c'est-à-dire, quelqu'un qui travaille dans ce qu'on appelle *machamba*, qui est cette petite exploitation agricole.

<sup>23</sup> *Mukherista* c'est le nom utilisé localement pour désigner les personnes qui s'occupent de l'importation et de la vente des produits de l'Afrique du Sud. Ces produits sont vendus, en général, dans les marchés informels.

<sup>24</sup> Désignés par nos enquêtés.e.s par *segurança* et *guarda*.

influence plus accrue sur la vie de la famille. Par exemple, nous avons procédé à des combinaisons comme suivant :

- Commerçants, artisans, chefs d'entreprise + Cadres et professions intellectuelles supérieures = Cadres et professions intellectuelles supérieures.
- Professions intermédiaires + Employés = Professions intermédiaires.
- Employés + Agriculteurs = Employés.
- Ouvriers + Professions intermédiaires = Professions intermédiaires.

## **1. Autour de la construction d'un parcours professionnel**

A notre retour au Mozambique en décembre 2011 après avoir terminé les études de Master en Genre et Égalité à Séville (Espagne), nous avons rencontré le Professeur Patrício Langa, enseignant-chercheur de la Faculté d'Éducation de l'UEM, qui, à l'époque, coordonnait l'installation d'un Master en Études d'Enseignement Supérieur (le premier dans ce domaine dans le pays). Parmi d'autres activités, nous avons travaillé ensemble à la conception d'un projet de recherche autour de la thématique "genre et enseignement supérieur au Mozambique", ainsi qu'à l'élaboration d'un ouvrage sur la législation de l'enseignement supérieur au Mozambique au cours des cinquante ans de son existence, qui a été publié en 2014. Le projet de recherche n'a jamais été réalisé au-delà du document écrit.

L'engagement autour de ces projets nous a fait plonger dans le contexte de l'enseignement supérieur au Mozambique, et plus spécifiquement du côté des dynamiques ayant gouverné son existence depuis sa création. C'est une expérience qui nous a poussé à mieux connaître les IES, de façon plus particulière et approfondie : leur histoire, leur structure et leur gouvernance.

Mais avant, précisément en 2008, nous avons eu l'occasion de passer un stage de trois mois à l'école Francisco Manyanga à Maputo dans le cadre de la formation en Licence. Pendant cette période nous avons pu interagir avec les élèves, les enseignant.e.s et la direction de l'établissement. Cela nous a permis d'en savoir davantage sur les conditions du fonctionnement d'une école qui est par ailleurs une référence dans le pays. L'école Francisco Manyanga est l'une des premières écoles secondaires qui a existé dans le pays et l'une des plus importantes en termes d'effectifs d'élèves accueillis.

Lors de notre engagement en thèse, nous avons donc bénéficié de l'influence de toutes ces connaissances accumulées pour décider du terrain, en fonction des caractéristiques objectives des institutions existantes et ce en lien avec la thématique de recherche.

## **2. Le choix du terrain : Quatre institutions d'enseignement**

Pour notre terrain d'enquête, nous avons choisi de travailler auprès de quatre institutions éducatives, dont deux écoles secondaires et deux universités, publiques et privées, situées dans la ville de Maputo, capitale du Mozambique.

La prise en compte d'institutions publiques et privées est une stratégie qui nous permet d'aller à la rencontre d'élèves et d'étudiant.e.s, ainsi que d'institutions qui, dès le départ, possèdent des caractéristiques différentes. Tel que nous l'avons avancé précédemment, les pratiques institutionnelles jouent de manière significative sur la génération des inégalités scolaires de carrières (Duru-Bellat & Mingat, 1987).

Donc, nous faisons l'hypothèse qu'aller à la rencontre de ces institutions qui possèdent des caractéristiques différentes pourrait nous faciliter le contact avec ces réalités distinctes qui peuvent constituer des éléments influant différemment sur les décisions d'orientation scolaire des filles et des garçons dans l'ESM. En plus, le choix de ces institutions est aussi lié à leur profil. Ce sont des institutions solidement implantées, qui sont parmi les plus anciennes et, spécifiquement pour les universités, qui possèdent une diversification conséquente des filières comparativement à d'autres institutions.

Les niveaux d'études pris en considération pour la récolte des données sont (i) le 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire, aussi appelé enseignement pré-universitaire (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classe) et (ii) le niveau de licence concernant l'enseignement supérieur où nous avons inclus des étudiant.e.s de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>e</sup> années. Le choix de ces niveaux est dû à la facilité de pouvoir les rencontrer dans leurs salles de cours, alors que pour les autres niveaux, des activités liées au niveau rendent parfois très difficile leur rencontre.

Même si notre sujet concerne l'enseignement supérieur, l'inclusion d'une dimension d'analyse tournée vers l'enseignement secondaire nous intéresse puisque ce dernier est un niveau déterminant du point de vue de l'orientation des étudiant.e.s dans les filières universitaires. Pour celles et ceux qui décident de poursuivre les études dans l'enseignement supérieur, le cursus qui pourra être choisi dépend de la filière suivie au niveau secondaire. Ainsi, c'est à l'entrée en 11<sup>e</sup> classe que les élèves doivent s'orienter vers la filière *Lettres* ou *Sciences*.

Les institutions concernées par notre enquête sont :

- a) **Pour les écoles secondaires** : (i) *Escola Secundária Francisco Manyanga* "Ecole Secondaire Francisco Manyanga" (école publique) et ((ii) *Colégio Kitabu* "Collège Kitabu" (école privée).
- b) **Pour les universités** : (i) *Universidade Eduardo Mondlane* – UEM "Université Eduardo Mondlane" (université publique) et (ii) *Universidade A Politécnica* – A'Politécnica "Université A Politécnica" (université privée).

## 2.1.Description des institutions du terrain d'enquête

### A. Université Eduardo Mondlane (publique)

Site internet : [www.uem.mz](http://www.uem.mz)

L'UEM est la plus ancienne et l'une des majeures et prestigieuses IES au Mozambique. Créée en 1962, pendant la période coloniale alors toujours en vigueur, cette institution fut la première IES établie dans le pays. De nature publique, tout au long de son existence, elle s'est adaptée aux différents moments politiques, économiques et sociaux qui ont traversé le pays.

En 2017, l'UEM accueille à elle seule, approximativement 25% d'étudiant.e.s de l'ESM et environ 37% de l'ensemble des étudiant.e.s des institutions publiques. Ces étudiant.e.s sont issu.e.s de toutes les provinces du pays et sélectionné.e.s à travers un examen national d'admission, en accord avec ce qui est prévu dans la loi de l'enseignement supérieur, concernant l'accès aux IES publiques.

Parmi les 34 910 étudiant.e.s inscrit.e.s en 2017, 62,4% sont des hommes et 37,6% des femmes. Concernant leur distribution par filière, les données indiquent qu'il y a des différences notables dans la distribution entre hommes et femmes. Ainsi, 58% des étudiant.e.s de la Faculté d'Education et 51% des étudiant.e.s de la Faculté de Médecine sont des femmes. Par contre, dans la Faculté de Génie<sup>25</sup>, les femmes représentent 11,7% et 22,7% dans la Faculté de Sciences.

---

<sup>25</sup> Dans le contexte du Mozambique, la Faculté de Génie regroupe différents cursus comme : le génie civil, le génie électrique, le génie électronique, le génie informatique, le génie mécanique, le génie chimique ou le génie environnemental

En 2017, l'UEM comptait onze Facultés et six Écoles Supérieures qui offrent des formations aux niveaux de Licence, Master et Doctorat, dont quatre-vingt-dix-huit cursus de Licence, soixante-neuf de Master et quatre de Doctorat.

**Tableau 7 :** Facultés et Ecoles de l'UEM (université publique)

1	Faculté de Lettres et Sciences Sociales	10	Faculté d'Éducation
2	Faculté d'Économie	11	Faculté d'Architecture
3	Faculté d'Agriculture et Génie des Forêts	12	École Supérieure de Communication et d'Arts
4	Faculté de Génie	13	École Supérieure d'Entrepreneuriat
5	Faculté de Sciences	14	École Supérieure de Développement Rural
6	Faculté de Droit	15	École Supérieure de Sciences Côtières et Marines
7	Faculté de Médecine	16	École Supérieure d'Hôtellerie et Tourisme
8	Faculté de Vétérinaire	17	École Supérieure de Sciences des Sports
9	Faculté de Philosophie		

*Source:* [www.uem.mz](http://www.uem.mz)

Les données de la Direction de Planification de l'UEM et du Rapport Annuel de l'UEM (2017) indiquent que la Faculté de Lettres et Sciences Sociales (25,7%), la Faculté de Génie (11,3%) et la Faculté des Sciences (12,8%) sont celles qui accueillent la plupart des étudiant.e.s de l'institution (49,8% à elles trois).

**Tableau 8 :** Étudiant.e.s de l'UEM par filière et par sexe

Filières		Sexe %	
		Hommes	Femmes
UEM	SHS	58,6	41,4
	ST	75,6	24,4

*Source :* Gabinete de Planificação – (UEM, 2017).

En résumé, la distribution des étudiant.e.s de l'institution par filières et par sexe suggère (i) que la majorité de la population étudiante (58,1%) fréquente les cursus du domaine des SHS contre 41,9% qui sont dans les domaines des ST ; (ii) que les hommes sont toujours majoritaires, dans les domaines des SHS, comme dans les domaines des ST ; (iii) que si dans les SHS, la distance entre filles et garçons est relativement réduite, dans les ST, les filles sont quasi absentes, malgré le fait que les statistiques disponibles montrent une tendance croissante de la présence des filles à l'université ces dernières années (cf. tableaux 5 et 6).

## **B. Université A'Politécnica (privée)**

**Site internet :** [www.apolitecnica.ac.mz](http://www.apolitecnica.ac.mz)

L'A'Politécnica est la plus ancienne institution d'enseignement supérieur privée du pays. Créée en 1995, elle est l'une des IES privées bien consolidées, en termes de structures de gouvernance, ou de couverture nationale mais aussi en termes de diversification d'offre de formations.

Cette institution est née de l'émergence de la démocratie multipartiste et de l'adhésion du pays aux politiques néolibérales, ayant permis l'ouverture de l'espace scolaire et universitaire à l'intervention d'acteurs privés, à partir de l'année 1990.

À la différence des IES publiques, l'admission des étudiant.e.s à l'A Politécnica, ainsi que dans l'ensemble des IES privées, ne se fait pas à travers les examens d'admission. C'est un

processus administratif lors duquel les étudiant.e.s candidatent aux cursus proposés. L'inscription et le paiement des frais de scolarité mensuels suivent l'approbation de l'institution.

L'institution offre des formations aux niveaux Licence, Master et Doctorat, dont dix-huit cursus de Licence, dix-huit de Master et un de Doctorat. À la différence d'autres institutions de nature privée qui se concentrent plutôt sur les domaines des SHS, l'A Politécnica possède des formations soit dans le domaine des Sciences Sociales, soit dans celui des Sciences et Technologies, même si leur nombre est bien moindre par rapport à l'UEM.

**Tableau 9** : Facultés de l'A'Politécnica

1	École Supérieure de Hauts Etudes et Entreprenariat
2	École Supérieure de Gestion, Sciences et Technologies
3	École Supérieure Ouverte
4	Institut Supérieure d'Humanités, Sciences et Technologies

Source : [www.apolitecnica.ac.mz](http://www.apolitecnica.ac.mz)

Remarquons que parmi les 4063 d'étudiant.e.s inscrit.e.s en 2017, seul.e.s 19,5% le sont dans les domaines des ST, dont 58,3% d'hommes et 41,7% de femmes. La majeure partie de la population étudiante de l'institution (80,5%) est inscrite dans le domaine des SHS. Une donnée attire l'attention : le fait que pour l'ensemble des étudiant.e.s en SHS, le nombre de femmes (54,2%) est supérieur à celui des hommes (45,8%) ; c'est un phénomène qui se vérifie dans l'ensemble des IES privées.

La concurrence croissante pour attirer les étudiant.e.s est dû à une prolifération d'IES qui fait que les institutions, les privées en particulier, usent de stratégies pour assurer une entrée d'étudiant.e.s suffisante au fonctionnement de l'institution. Ainsi, l'A'Politécnica, tel que d'autres IES privées compte sur une école secondaire privée qui est l'une des sources privilégiées d'étudiant.e.s pour l'enseignement supérieur.



**Tableau 10** : Étudiant.e.s de l'A'Politécnica par filières et par sexe

Filières		Sexe %	
		Hommes	Femmes
A'Politécnica	SHS	45,8	54,2
	ST	58,3	41,7

*Source* : Rapport annuel de l'A'Politécnica, 2017

Les données existantes font ressortir des éléments intéressants à mentionner : (i) les femmes sont majoritaires dans l'institution (51,7%). Cependant, (ii) les femmes sont surreprésentées uniquement en SHS par rapport aux hommes. En ST, le scénario s'inverse : ce sont les hommes qui sont majoritaires. Si nous faisons une comparaison avec l'UEM, nous vérifions que l'écart qui sépare les deux sexes est relativement réduit à l'A Politécnica comparativement à l'UEM où les écarts sont plus creusés ; (iii) plus de  $\frac{3}{4}$  (80,5%) de l'ensemble d'étudiant.e.s sont inscrit.e.s en SHS, ce qui va de pair avec ce qui se passe dans la plupart des IES privées. Cette inclinaison des IES privées pour les cursus des SHS est probablement liée aux exigences en termes d'équipements et laboratoires que la plupart des cursus des ST requièrent.

### C. École Secondaire Francisco Manyanga (école publique)

#### Sans site internet

L'école Francisco Manyanga est l'une des écoles secondaires les plus grandes du pays. Créée avant l'indépendance du pays, elle est située dans le quartier d'Alto-Maé, dans la ville de Maputo. Elle accueille une mixité d'élèves, en termes d'origine socioculturelle. Ce sont des élèves qui viennent de plusieurs quartiers de la ville mais aussi de la ville satellite de Matola. L'école fonctionne avec les deux cycles de l'ESG : le premier cycle (8<sup>e</sup> à 10<sup>e</sup> classe) et le deuxième cycle (11<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> classe).

Dans l'ensemble, l'école possède environ six mille élèves, distribué.e.s en moyenne par groupe de quarante-cinq élèves par classe. La question des classes surpeuplées est une

caractéristique qui traverse toutes les écoles publiques sans beaucoup d'exceptions, évidemment avec des variations d'une école à l'autre ou en fonction des régions du pays.

Au moment de notre terrain, en 2017, le deuxième cycle, qui est celui qui nous intéresse le plus dans le cadre de cette recherche, comptait une population de 2.815 élèves (53,7% de filles et 46,3% de garçons).

**Tableau 11** : Élèves de l'école Francisco Manyanga en 2017

<b>Classe</b>	<b>Hommes</b>	<b>%</b>	<b>Femmes</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
<b>11<sup>ème</sup> classe</b>	549	48,5	583	51,5	<b>1132</b>
<b>12<sup>ème</sup> classe</b>	754	44,8	929	55,2	<b>1683</b>
<b>TOTAL CYCLE</b>	<b>1303</b>	<b>46,3</b>	<b>1512</b>	<b>53,7</b>	<b>2815</b>

*Source* : Données fournies par la direction de l'école

La distribution par sexe, où les filles sont majoritaires dans l'institution, montre un phénomène qui n'est pas la norme dans l'ensemble de l'ESG au niveau du pays, où les garçons sont majoritaires. Cependant, ces données n'ont rien de contradictoire, si nous considérons la tendance ces dernières années qui réduit les écarts filles-garçons que les données du Ministère de l'Éducation et de différents rapports montrent, et ce malgré un rythme différent selon les régions du pays et selon s'il s'agit d'une zone urbaine ou d'une zone rurale.

Bien que les filles soient majoritaires dans l'ensemble du deuxième cycle à l'école Francisco Manyanga, ce scénario n'est pas observable au sein des trois filières existantes. Il n'est pas possible d'obtenir de chiffres de la répartition des élèves par filière, cependant, les observations de terrain dans les salles de classe nous ont permis de vérifier que les filles étaient majoritaires dans la filière "Lettres" et dans la filière "Sciences + Biologie", mais avec une tendance d'équilibre avec les garçons. Dans une classe d'environ 60 élèves, on pouvait avoir approximativement 40 filles contre environ 20 garçons. Dans la filière "Sciences + Dessin", ce sont les garçons qui sont majoritaires

par rapport aux filles qui sont en nombre très réduit. Ainsi, dans une classe de cette filière d'environ 60 élèves on pouvait avoir 50 garçons contre 10 filles.

#### **D. Colégio Kitabu (école privé)**

**Site internet :** <http://www.colegiokitabu.edu.mz>

Le Colégio Kitabu est une école secondaire de nature privée. Elle est localisée au centre de la capitale Maputo, dans le quartier de Polana, un quartier caractérisé pour être l'un de plus aisés de la ville. Créé en 1992, le Collège Kitabu accueille en 2017, 568 élèves (56,5% de filles et 43,5% de garçons) distribués dans les cinq classes qui composent les deux cycles de l'enseignement secondaire général.

En ce qui concerne le deuxième cycle, l'école compte un total de 231 élèves. Le nombre d'élèves par classe varie de 20 à 25 élèves par classe. Les filles constituent plus de la moitié des élèves.

**Tableau 12 :** Élèves du Colégio Kitabu en 2017

<b>Classe</b>	<b>Hommes</b>	<b>%</b>	<b>Femmes</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
<b>11<sup>ème</sup> classe</b>	54	44,3	68	55,7	<b>122</b>
<b>12<sup>ème</sup> classe</b>	49	45,0	60	55,0	<b>109</b>
<b>TOTAL CYCLE</b>	<b>103</b>	<b>44.6</b>	<b>128</b>	<b>55.4</b>	<b>231</b>

*Source :* Données fournies par la direction de l'école

Pareillement qu'à Francisco Manyanga, à Kitabu, les observations de terrain nous ont permis de constater que bien que les filles soient majoritaires dans l'institution, au sein des filières il y a une tendance à une distribution sexuée inégalitaire des élèves. Dans les filières "Lettres" et "Sciences + Biologie" les filles dépassent largement le nombre de garçons. Dans une classe d'environ 25 élèves, on pouvait trouver 17 filles et 8 garçons. Par contre, dans la filière "Sciences

+ Dessin'' les garçons sont majoritaires, même si à Kitabu et à la différence de Francisco Manyanga, le nombre de filles dans cette filière est proche de celui des garçons. Ainsi, dans une classe de 25 élèves, on pouvait trouver 14 garçons et 11 filles.

Il faut souligner que la fréquentation de cette école, à l'instar de l'ensemble des établissements privés, est conditionnée au paiement mensuel d'un montant fixé par l'école. Au moment de notre travail de terrain, les montants variaient entre 8 et 15 mil *Meticais*<sup>26</sup> (approximativement 114 et 214 Euros).

## 2.2.L'échantillon

La population de notre étude est constituée par les élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire de l'École Secondaire Francisco Manyanga et du *Colégio* Kitabu et des étudiant.e.s de licence de l'UEM et de l'A'Politécnica (cf. n<sup>o</sup>. 2. 'Description des institutions du terrain'', dans le chapitre 4).

La définition de l'échantillon s'est basée sur divers critères. En ce qui concerne les questionnaires, pour le cas des universités, nous avons pris en considération les différentes Facultés selon qu'elles comportent des cursus des domaines ST ou des domaines SHS. Au sein de chaque Faculté, nous avons essayé d'inclure des cursus à forte présence de filles et des cursus à forte présence de garçons. De cette façon, nous avons la possibilité de mieux capter les différentes

---

<sup>26</sup> Le *Metical* est la monnaie officielle du Mozambique. 1 euro équivaut à 70 *meticais*. Pour une meilleure idée, en faisant une comparaison avec les salaires moyens, prenons quelques exemples : le salaire minimum au Mozambique en 2017, moment de la réalisation du travail de terrain, correspondait environ à 52 euros pour le secteur de l'agriculture, et sylviculture ; d'environ 149 euros pour le secteur des services financiers ; d'environ 104 euros pour le secteur de l'électricité et de la distribution de l'eau et d'environ 57 euros pour l'administration publique, la défense et la sécurité. Des information complémentaires sont disponibles sur le site : <https://meusalario.org/mocambique/salario/salario-minimo>

Il faut noter que dans chacun de ces secteurs, ces salaires varient de fonctionnaire à fonctionnaire, selon certaines variables prises en compte pour le calcul du salaire final à recevoir : le diplôme scolaire, l'expérience professionnelle, le fait d'être dans une position de chef ou de subalterne. En outre, il faut noter la spécificité des logiques du secteur non-étatique, dans les grandes entreprises, dans les Organisations Non-Gouvernementales ou dans les Organisations Internationales, les salaires sont complètement différents de ceux mentionnés et sont en général très élevés par rapport au secteur public. S'ajoutant à cela, des logiques salariales complètement différentes, dans la mesure où dans ces institutions, le salaire peut être facilement négocié entre l'employé.e et le patronat. Par contre, dans les institutions publiques, les salaires sont, en général, fixes, sans beaucoup de possibilités de négociation.

expériences des étudiant.e.s inscrit.e.s dans des cursus à forte dominance féminine ou à forte dominance masculine.

Initialement, nous souhaitons inclure au moins 50% des étudiant.e.s de chaque cursus en 1<sup>ère</sup> et 3<sup>e</sup> année, et en 4<sup>e</sup> année, pour les filières en Architecture et en Médecine, ce qui n'a pas toujours été possible, au vu de la disponibilité des personnes pour participer à l'étude. Le choix de ces niveaux d'études s'est basé sur l'hypothèse que les étudiant.e.s à ces différents niveaux d'études présentaient des vécus différents de leur carrière universitaire, ce qui semblait intéressant à collecter pour l'étude. D'un côté, ceux/celles en 1<sup>ère</sup> année se trouvant encore en phase d'adaptation à la vie universitaire et d'un autre, ceux/celles en 3<sup>e</sup> ou en 4<sup>e</sup> années ayant déjà un parcours assez long à l'université et entrant dans la phase finale de leur formation. Nous avons proposé sur libre choix et selon leur disponibilité à des étudiant.e.s de répondre à un questionnaire. Un total de 359 étudiant.e.s, ont favorablement répondu, affilié pour 79,1% à l'UEM et pour 20,9% à l'A Politécnica.

Nous sommes conscients du biais résultant du fait que les réponses des étudiant.e.s de l'UEM sont majoritaires par rapport à l'A'Politécnica. Cependant, ce biais est pondéré par l'inclusion d'une phase qualitative par observations ethnographiques et par entretiens de recherche.

Pour le niveau secondaire composé de deux classes de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes, nous avons inclus des élèves, garçons et filles, qui fréquentent les trois principales filières (Lettres, Sciences + Biologie et Sciences + Dessin) en suivant la même procédure que celle appliquée aux universités (libre choix de participation et de réponse).

La définition de l'échantillon s'est basée sur les mêmes critères que pour le cas de l'enseignement supérieur. Étant donné le niveau pré-universitaire composé par deux classes (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes) nous avons inclus des élèves des deux classes, garçons et filles, qui fréquentent les trois principales filières. Au total, 411 élèves, dont 76,6% de l'école Francisco Manyanga et 23,4% du *Colégio* Kitabu.

Concernant les entretiens, au-delà de la disponibilité repérée des personnes lors de l'administration des questionnaires, et de leur inscription dans les différentes filières, nous avons pris en considération le fait qu'ils/elles présentaient pour le cas des étudiant.e.s, des expériences intéressantes du point de vue de l'objet de notre recherche et, pour le cas des enseignant.e.s, qu'ils

exerçaient une fonction pertinente au sein de l'institution. C'est ainsi qu'au-delà d'élèves et d'étudiant.e.s, les entretiens ont aussi inclus des enseignant.e.s qui s'occupent des fonctions très spécifiques dans l'institution, comme c'est le cas des responsables pédagogiques ou des conseillers d'orientation.

Le choix de ces personnes pour les entretiens est stratégique, dans la mesure où, elles se trouvent dans des fonctions-clé, concernant tout ce qui relève des processus liés à l'orientation scolaire au sein de l'institution. Ce sont donc des personnes que nous considérons comme très importantes pour nous fournir des informations et réponses aux questionnements de notre thèse.

Le tableau ci-dessous synthétise les matériaux récoltés au sein des quatre institutions d'enseignement de cette recherche, ainsi que les personnes auprès desquelles ils ont été récoltés.

**Tableau 13** : Matériaux récoltés dans le travail de terrain

Matériaux	Institution	<sup>27</sup> Effectifs élèves et étudiant.e.s			Élèves et étudiant.e.s enquêté.e.s		
		Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
	E.S. F. Manyanga (publique)	1303	1512	2815	114	201	315
		103	128	231	36	60	96
	Colégio Kitabu (privé)						
	<b>Sous-total</b>	<b>1406</b>	<b>1640</b>	<b>3046</b>	<b>150</b>	<b>261</b>	<b>411</b>
	UEM (publique)	17103	8657	25760	150	134	284

<sup>27</sup> Les effectifs des élèves constants de ce tableau correspondent au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes). Les effectifs des étudiant.e.s correspondent à celles et ceux inscrit.e.s en formations Licence dans les facultés que nous avons choisies de faire les enquêtes. Pour plus de détails sur les effectifs totaux des quatre institutions d'enseignement (cf. section précédente 2.1. *Description des institutions du terrain d'enquête*). Rappelons que les étudiant.e.s répondant.e.s sont en 1<sup>ère</sup> et en 3<sup>e</sup> années ou en 4<sup>e</sup> année pour celles et ceux en Médecine et en Architecture.

<b>Questionnaires</b>	A'Politécnica (privée)	511	666	1177	23	52	75
	<b>Sous-total</b>	<b>17614</b>	<b>9323</b>	<b>26937</b>	<b>173</b>	<b>186</b>	<b>359</b>
	<b>Grand-total</b>	<b>19020</b>	<b>10963</b>	<b>29983</b>	<b>323</b>	<b>447</b>	<b>770</b>
<b>Entretiens</b>	<b>Institution</b>	<b>Personnes interviewées</b>					
	E.S. F. Manyanga (publique)	1 Directeur Pédagogique 2 Étudiant.e.s (1 fille et 1 garçon)					
	<i>Colégio</i> Kitabu (privé)	1 Directeur Pédagogique 2 Étudiant.e.s (1 fille et 1 garçon)					
	UEM (publique)	1 Responsable-Adjointe d'Affaires Étudiants 3 Étudiant.e.s (2 filles et 1 garçon) 1 Enseignant					
	A'Politécnica (privée)	1 Recteur Adjoint pour les Affaires Scientifiques et Pédagogiques 1 Conseiller d'Orientation (responsable du Bureau d'Assistance et Orientation aux Étudiants) 3 Étudiant.e.s (2 filles et 1 garçon) 1 Enseignant					
	<b>Total</b>	<b>17 entretiens</b>					
<b>Observations ethnographiques</b>	<b>Institution</b>	<b>Heures d'observation</b>					
	E.S. F. Manyanga (publique)	(5 heures)					
	<i>Colégio</i> Kitabu (privé)	(5 heures)					

	UEM (publique)	(11 heures)
	A'Politécnica (privée)	(8 heures)
	<b>Total</b>	<b>(29 heures)</b>

*Source : Élaboration de l'auteur à partir du travail de terrain*

Comme indiqué dans le tableau, seul.e.s les élèves du niveau secondaire et les étudiant.e.s du niveau supérieur en licence ont été concerné.e.s par les questionnaires. Par ailleurs, les entretiens ont été fait auprès d'élèves et étudiant.e.s, ainsi qu'auprès d'enseignant.e.s, de responsables pédagogiques et de conseillers d'orientation.

### **2.3.Les techniques de récolte des données**

Pour la réalisation de cette recherche, nous avons privilégié le croisement de différentes techniques de recueil et d'analyse, de façon à combler les limites et biais inhérents à chaque technique et enrichir ainsi la recherche à partir des matériaux croisés récoltés. Pour García Borrego (2006), il est important de tenir compte de la complémentarité entre les méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives, une fois qu'aucune n'est capable de nous offrir une image complète de la réalité sociale qui est trop complexe pour être expliquée à partir d'un seul point de vue.

« La division du travail au sein des sciences sociales entre les théoriciens et les méthodologues peut faire croire à l'indépendance des méthodes vis-à-vis des options théoriques. C'est une duperie. Une série de bons entretiens éclaireront peu sur les déterminants des pratiques (...). Une série de tableaux statistiques aideront peu à comprendre les processus. L'entretien est un instrument privilégié pour la compréhension des comportements, le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite » (de Singly, 2016, p. 18).

Le choix du questionnaire semblait important dans la mesure où il nous permettait de recueillir et mesurer des points de vue d'un public plus étendu et en même temps diversifié. Il



permettait d'exploiter des tendances d'un point de vue quantitatif sur différents thématiques. Par ailleurs, pour reprendre de Singly (2016) l'entretien semi-directif servirait à approfondir des questions, à comprendre des processus et notamment ceux liés à l'orientation, allant plus dans les détails que ce que le questionnaire ne pouvait faire. Finalement, les observations ethnographiques dans les différents sites, nous permettraient de capter des pratiques des acteurs et l'organisation des institutions qui pourraient aller au-delà du verbal ; offrant des interactions qui feraient ressortir des éléments importants pour notre analyse.

Bref, l'utilisation de ces techniques de recueil de données ont permis une complémentarité entre elles dans le but d'amener le plus d'informations possibles utiles pour la recherche et voire même de contraster des données qu'on pourrait considérer sans cela comme des faits acquis.

#### **2.4. Analyse et traitement des données**

Les données récoltées dans le cadre de cette recherche comportent des (i) données quantitatives, issues des questionnaires et (ii) des données qualitatives, issues des entretiens et des observations. Le traitement et l'analyse de ces données a été fait à l'aide de méthodes spécifiques.

Ainsi, l'élaboration des questionnaires, aussi bien que le processus de traitement et d'analyse des données ont été fait à l'aide du logiciel Sphinx IQ2 fourni par notre laboratoire, le LACES. Compte tenu que nous ne maîtrisons pas son utilisation, nous avons bénéficié de la part de notre collègue Alice LE COZ de quelques séances de formation sur ce logiciel, ce que nous a permis de l'utiliser pour nos travaux de thèse.

L'utilisation de ce logiciel s'est montrée efficace pour les objectifs de notre recherche, car au-delà des tableaux à plat, il pouvait nous assurer d'effectuer des tri-croisés, en combinant des variables qu'on jugeait pertinentes. Cela nous a grandement facilité dans le processus de création des tableaux et graphiques nécessaires pour nos analyses.

Concernant les données qualitatives, les entretiens ont été enregistrés en utilisant notre téléphone portable. Ils ont été ensuite été retranscrits en portugais (langue utilisée dans les entretiens) avant d'être traduits en français. Dans le volume des annexes, nous présentons les versions des entretiens retranscrits en portugais et les versions respectives traduites en français.

Pour les observations ethnographiques, qui ont particulièrement été réalisées à l'occasion des moments des pauses et pendant les événements organisés dans/par les institutions d'enseignement (Pour une description détaillée, cf. Chapitre 5), nous avons utilisé « le journal de bord »<sup>28</sup>, où nous avons porté nos notes manuscrites. Nous avons, ensuite retranscrit ces notes sur un fichier *Word*, de façon à les conserver et à faciliter leur analyse.

Dans le processus d'analyse des données qualitatives provenant des entretiens et des observations, nous avons privilégié l'analyse de contenu, qui consiste en « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (Bardin, 2013, p. 47). D'après cette autrice, l'analyse de contenu permet, finalement, d'effectuer des déductions logiques et justifiées concernant l'émetteur et son contexte.

Cette opération, nous permet, en tant que chercheur, de repérer et d'interpréter les messages contenus dans nos matériaux récoltés (des entretiens et des observations). Ce faisant, nous avons fait recours à l'analyse thématique, entendue comme un processus permettant une opération de découpage « transversal de ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème [...] » (Blanchet & Gotman, 2001, p. 95).

Ainsi, à partir des entretiens et des notes d'observations, nous avons regardé ce qui émerge en termes de grandes thématiques, en rapport avec les questions de notre problématique. L'analyse a donc consisté, en un croisement et une mise en rapport entre les thématiques identifiées et les questions que nous nous posions dans cette recherche.

### **3. Considérations éthiques**

Cette recherche n'aurait pu se faire sans l'approbation éthique 477/CNBS/17 (cf. annexe 1) de l'entité nationale compétente, le *Comité Nacional de Bioética para a Saúde* "Comité National

---

<sup>28</sup> Le journal de bord permet au chercheur de mener ses réflexions à partir des notes écrites prises et dont le contenu concerne la narration d'événements contextualisés (Baribeau, 2005). Hess (2003) conçoit le journal de bord comme un outil qui permet au chercheur de se construire une identité, dans la mesure où, le journal permet au chercheur, non seulement de garder les traces de ses trouvailles, mais aussi celles de ses idées et de ses réflexions.

de Bioéthique pour la Santé''. Cet organisme mozambicain est intégré dans la structure du Ministère de la Santé.

L'approbation consiste à vérifier et à s'assurer que la réalisation de la recherche répond aux critères exigés en termes d'éthique de recherche.

Dans le cas des entretiens cités dans la thèse, de façon à préserver l'identité des répondant.e.s, nous avons utilisé des "faux" prénoms, c'est-à-dire des pseudonymes pour garantir l'anonymat des enquêté.e.s.

#### **Conclusion du chapitre 4**

Dans ce chapitre nous avons cherché à expliquer comment la recherche a été conduite. Dans un premier temps, la définition de notre sujet de recherche nous a permis d'avancer sur la définition de notre terrain d'enquête, ainsi que sur la méthodologie à adopter pour mener la recherche.

De façon à récolter le maximum de données utiles à l'analyse et à la compréhension des questionnements soulevés dans la problématique, nous avons opté pour l'utilisation d'une méthodologie mixte, combinant des questionnaires, des entretiens et des observations ethnographiques dans les établissements d'enseignement sélectionnés.

Les conditions de notre contexte de la recherche nous ont conduit à adopter les meilleures stratégies pour que le travail puisse être mené. Au vu de la difficulté à mener la passation du questionnaire par la voie informatique et malgré le volume de travail et les ressources financières engagées, l'adoption de la passation des questionnaires en version en papier nous a permis de mieux interagir avec les enquêté.e.s et d'être rassurés du retour de leurs réponses.

## **Chapitre 5 : Travail de Terrain**

Ce chapitre, vise à décrire le déroulement du travail de terrain. Dans un premier temps, nous allons présenter et décrire les différents moments de la récolte des données, depuis les premiers contacts avec les institutions d'enseignements jusqu'au moment de la passation des questionnaires et de la réalisation des entretiens et observations.

Puis, dans un deuxième temps, nous revenons sur les difficultés rencontrées lors de la réalisation du travail de terrain au sein des quatre institutions d'enseignement.

## **1. La récolte des données**

Dans le cadre de la thèse, à partir du 2<sup>e</sup> semestre 2016 et afin d'établir les premiers contacts, nous nous sommes dirigés vers les quatre institutions considérées pour la recherche. Dans un premier temps, nous nous trouvions dans une situation de crainte de ne pas savoir où et auprès de qui nous diriger concrètement pour présenter notre projet de recherche. Cela a été particulièrement notable pour le cas des IES dû à leur complexité en termes de structures. Par contre, pour les écoles secondaires le processus fut différent. Leur structure étant moins complexe, il s'agissait de nous diriger directement au secrétariat de l'établissement, qui de son côté nous a adressés au Directeur-Adjoint, qui est la personne qui répond aux demandes relatives aux aspects pédagogiques de l'institution.

Pour chacune des situations, nous avons dû formaliser la demande d'autorisation à travers une lettre dirigée au Recteur, pour le cas des universités, et au Directeur de l'école, pour le cas des écoles secondaires. La grande différence est que pour les écoles secondaires nous avons d'abord eu l'accord verbal des Directeurs-Adjoints, et le fait de leur soumettre une demande d'autorisation écrite servait à établir un engagement formel. Par contre, pour les universités, la demande d'autorisation écrite était le premier pas afin d'être ensuite dirigé vers quelqu'un qui allait nous orienter pour le travail de terrain à venir.

Heureusement, pour les quatre institutions, les contacts établis et les échanges qui ont suivi ont révélé un grand intérêt à accueillir la recherche et les différentes personnes nous ont exprimé leur disponibilité pour toute aide nécessaire au cours de notre travail.

Après l'acceptation des institutions éducatives concernées, les conditions pour l'entrée sur le terrain étaient déjà créées. C'est-à-dire, qu'en principe on avait déjà la voie libre pour commencer le travail. Cependant, ce travail ne s'est pas déclenché de façon automatique comme on pouvait l'attendre. Encore une fois, la question de la complexité des IES est revenue (à la fin de cette section dédiée à la Méthodologie, nous revenons sur les difficultés rencontrées lors de la réalisation du travail de terrain). Par exemple, à l'UEM, il a fallu reproduire le processus de demande d'autorisation auprès de chacune des Facultés. À l'A Politénica, même s'il n'a pas été nécessaire de réitérer le processus administratif, l'accès aux étudiant.e.s n'a été possible qu'en passant par les chefs des départements.

Par contre, dans les écoles secondaires, le processus fut moins bureaucratique. Après l'autorisation verbale et écrite, l'accès aux étudiant.e.s était permis sans avoir besoin d'autres types de procédures. Ce processus d'autorisation s'est déroulé jusqu'au début du mois de mai 2017.

En termes d'étapes et de procédures prises en compte lors de la récolte des données, nous avons d'abord privilégié une première entrée à travers les observations ethnographiques. Tel que signalé par Stéphane Beaud et Florence Weber « on ne peut pas arriver "vierge" sur le terrain : c'est une illusion de croire que l'on pourrait enregistrer le réel sans biais ni médiation » (Beaud & Weber, 2010, p. 76).

Cette première entrée, à travers les observations, visait donc à repérer des éléments de terrain qui pouvaient constituer des facilités ou des difficultés pour l'ensemble de notre travail. Néanmoins, nous avons poursuivi avec les observations ethnographiques tout au long de la durée du travail de terrain.

### **1.1.La passation et réalisation des enquêtes**

La passation des questionnaires puis la réalisation des entretiens ont suivi cette première entrée par les observations ethnographiques.

Les conditions de notre terrain, notamment concernant la faible utilisation des dispositifs informatiques au sein des institutions éducatives concernées, nous a fait repenser et réadapter le processus de passation des questionnaires. La passation via un lien digital généré par le logiciel informatique, aurait pu rendre le travail beaucoup plus rapide et facile, dans la mesure où l'on allait recevoir les questionnaires déjà remplis et le système allait générer automatiquement les premiers dépouillements. Le faible équipement informatique des institutions ne l'a pas rendu possible.

Ce faisant, nous avons dû imprimer et passer les questionnaires en papier pour nous rassurer que les élèves et les étudiant.e.s intéressé.e.s à participer dans la recherche ne rencontraient pas de difficultés, mais aussi pour avoir le plus de retours possibles des questionnaires soumis.

Une fois arrivé dans la salle de classe, en général lors des pauses, où pendant le déroulement d'un cours si l'enseignant.e le permettait, et après une explication détaillée de ce qu'était la

recherche, nous remettons les questionnaires aux élèves ou aux étudiant.e.s volontaires pour participer à la recherche. N'ayant pas toujours la possibilité de les remplir sur le moment, ils/elles avaient la liberté de le faire tranquillement ultérieurement et ailleurs, puis de les ramener le lendemain.

Suite à la réception des questionnaires remplis, il a ensuite fallu ré-introduire les réponses sur le logiciel Sphinx IQ2 pour ensuite les analyser. Cela signifie que nous avons dû consacrer un temps important pour ce travail, compte tenu du nombre assez élevé de questionnaires administrés (411 dans les écoles secondaires e 339 dans les universités).

## **2. Difficultés rencontrées dans la réalisation du travail de terrain**

Le travail de terrain s'est dans sa globalité bien déroulé. Cependant, nous avons rencontré quelques difficultés, qui, à notre avis, sont propres à un travail complexe, comme c'est le cas d'une recherche doctorale.

Tout d'abord, nous aimerions signaler que la complexité de la structure des IES, surtout, en ce qui concerne l'UEM nous a obligés, dans certains cas, à demander des autorisations au niveau des facultés, avec des délais parfois prolongés pour obtenir les réponses, d'autant que l'autorisation du Rectorat à réaliser le travail n'était pas suffisante pour certaines facultés.

Une autre difficulté à laquelle nous avons dû faire face a été une sorte de méfiance à l'égard de nos travaux de recherche. Il semblait que le fait de mener la formation à l'étranger était la source de ces questionnements. Lors d'un des premiers rendez-vous avec un directeur, entrevue dont l'objet était d'être accepté pour récolter les données, il nous a été dit : « Nous, on ne sait pas quels sont les propos que chaque individu tient au titre d'une recherche. Certains viennent ici nous 'voler' des informations pour aller les vendre ailleurs ». – [Traduction libre de l'auteur]

Dans certaines facultés, lors de la demande d'autorisation pour réaliser l'enquête, il a fallu présenter le questionnaire qui allait être administré. Plus qu'une démarche administrative, nous

pensions que cette procédure visait à s'assurer que les questions posées n'investiguaient pas certains domaines<sup>29</sup> qu'ils ne souhaitaient pas voir questionnés.

Au-delà des difficultés liées à des questions administratives, le processus de passation s'est aussi avéré parfois déifiant, nous posant des difficultés que nous avons dû essayer de gérer de façon à ne pas compromettre le travail de terrain en cours. Ainsi, l'option de faire la passation en utilisant le papier imprimé a généré des coûts élevés pour assurer les copies nécessaires à la réalisation des travaux prévus. Cette procédure a également engendré un conséquent travail pour récupérer les questionnaires remplis, car parfois certains élèves et étudiant.e.s, les oublièrent à la maison.

Sur cet aspect, nous devons reconnaître le rôle important que les chefs de classe ont joué pour assurer le retour des questionnaires remplis. Ils/elles se sont engagé.e.s à parler à leurs pairs, à ramasser les questionnaires ainsi que nous appeler pour les recueillir. Les enseignant.e.s aussi se sont en général montré.e.s très accueillant.e.s, nous laissant interagir avec les élèves et étudiant.e.s même pendant des moments concernées aux temps de cours.

## **Conclusion du chapitre 5**

Ce chapitre a été consacré au processus du déroulement du travail de terrain réalisé dans quatre institutions d'enseignement de la ville de Maputo, dont deux du niveau secondaire et les deux autres, du niveau supérieur. Dans ce processus, il est important de noter que la complexité de chaque type d'institution a posé plus ou moins de difficultés dans la réalisation du travail. Les difficultés rencontrées lors de cette phase n'ont tout de même pas empêché la réalisation des enquêtes, mais il a fallu faire des réadaptations en fonction des conditions du terrain pour mener à bien notre recherche.

---

<sup>29</sup> Des domaines tels que la corruption, le harcèlement sexuel, les discriminations de différents types (ethniques, raciales) sont des sujets très sensibles au Mozambique et difficiles à traiter.



## **Résumé de la deuxième partie**

Cette partie « Méthodologie et travail de terrain » a été réservée à la présentation de la méthodologie adoptée pour la recherche, ainsi qu'à la description détaillée des étapes suivies lors de la réalisation du travail de terrain.

En effet, nous avons adopté une méthodologie mixte, combinant diverses techniques de récolte et d'analyse des données, notamment des techniques quantitatives (à travers l'utilisation d'un questionnaire) et des techniques qualitatives (à travers l'utilisation des entretiens semi-directifs et des observations ethnographiques).

La réalisation du travail de terrain a été défiant, tenant compte des conditions hétérogènes des institutions, où l'accès et l'utilisation des moyens informatiques est encore limité. Cela nous a obligé à nous adapter aux conditions existantes de façon à mener les travaux en s'harmonisant avec les codes du terrain. En plus, à certaines occasions, nous avons dû faire face à des méfiances sur la recherche entreprise. Malgré tout, nous avons pu surmonter ces difficultés et avancer avec les travaux prévus au sein des institutions d'enseignement de notre terrain.

### **TROISIEME PARTIE**

#### **RESULTATS ET PERSPECTIVES POUR L'ACTION PUBLIQUE**

La troisième partie de la thèse est consacrée aux résultats de recherche et aux perspectives pour l'action publique. Cette partie est composée de deux chapitres :

Le chapitre 6 « Résultats » expose les résultats en deux temps. D'abord, nous présentons les résultats issus du travail de terrain, en nous lançant en même temps, dans un premier exercice d'analyse. Puis, dans un deuxième temps, nous discutons de ces résultats, en établissant un dialogue entre les résultats de cette recherche et les travaux d'autres auteur.e.s. C'est aussi dans ce chapitre que nous interrogeons les résultats par rapport aux questions posées au début de recherche.

Le chapitre 7 « Perspectives pour l'action publique » est consacré à une réflexion relative à de futures interventions conditionnées par les résultats de cette recherche. Nous tentons d'avancer des possibles pistes pour des actions relatives aux politiques éducatives où à la recherche académique, dans le but de contribuer à une meilleure situation en termes d'égalité entre filles et garçons dans l'enseignement supérieur au Mozambique.

## Chapitre 6 : Résultats de l'enquête

Dans ce chapitre, nous présentons les principaux résultats issus de notre travail de terrain effectué à l'aide de questionnaires, d'entretiens semi-directifs ainsi que de la réalisation d'observations de terrain au sein des quatre institutions d'enseignement concernées par la recherche, dont deux de l'enseignement secondaire et les deux autres de l'enseignement supérieur, l'une publique et l'autre privée pour chaque niveau.

Dans un premier temps, nous présentons la façon dont ont été construits les instruments de récolte des données, et nous proposons une description détaillée de chacun des instruments utilisés. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats issus de l'application de ces instruments au cours de ce travail de terrain, tout en avançant d'effectuer un premier exercice de discussion au vu de notre problématique. Ce n'est que dans un troisième temps de ce chapitre que nous approfondirons la discussion des résultats préalablement présentés.

La présentation des résultats comprend deux sections : la première qui est relative aux données du travail réalisé auprès des écoles secondaires et la deuxième qui inclut les données des universités concernées par notre travail de terrain.

Les données correspondantes aux écoles secondaires vont constituer une base pour analyser les processus qui sont à l'œuvre dans les choix dans l'enseignement supérieur. Tenant compte du fait que c'est à l'entrée en 11<sup>e</sup> classe que les élèves sont obligés de choisir entre les filières Lettres et les filières Sciences, associé au décalage qui se vérifie à ce moment du parcours scolaire en termes d'accès à l'information nécessaire pour la prise de décisions sur les choix d'orientation, il nous semble primordial de repérer comment sont effectués les choix des filières à ce niveau afin d'appréhender les processus de construction des choix que filles et garçons font pour l'enseignement supérieur. En outre, soulignons que les parcours possibles au niveau de l'enseignement supérieur sont déjà limités par les choix faits en amont à l'entrée en 11<sup>e</sup> classe.

Dans ce sens, la présentation des données correspondantes à l'enseignement secondaire va nous permettre de dégager les continuités et les ruptures qui se vérifient dans ce processus qui connaît un moment décisif lors de l'entrée à l'université et qui continue pendant la formation supérieure.

De façon à permettre une lecture plus claire des résultats, nous allons d'abord travailler à partir d'abord sur une présentation du matériau quantitatif puis du matériau qualitatif.

## **1. Construction et description des instruments de récolte des données**

Dans les points qui suivent dans cette section, nous allons présenter les outils de récolte des données utilisés lors du travail de terrain au sein des institutions d'enseignement choisies pour cette recherche. Cette présentation consiste en deux étapes : dans un premier temps nous présentons le processus de construction de ces outils. Enfin, dans un deuxième temps, nous faisons une description détaillée de chacun des outils.

Cette démarche consistant à présenter la construction, ainsi que la description de chacun des outils nous semble très importante dans la mesure où cela permet d'établir un lien plus clair entre les résultats obtenus et les méthodes utilisées dans la recherche.

### **1.1. Constructions du questionnaire et du guide d'entretien**

La définition de la structure, ainsi que les questions de notre questionnaire et du guide d'entretien ont eu lieu après un premier travail de révision de littérature et une première entrée sur le terrain qui nous ont permis de construire et de mieux cerner notre problématique, ainsi que les principaux questionnements de la recherche. Cet exercice, nous a permis d'identifier les variables nécessaires pour étudier notre problématique, liée aux inégalités sexuées d'orientation dans les filières de l'enseignement supérieur au Mozambique.

Pour l'élaboration des questions nous avons essentiellement considéré les variables telles que le sexe, le type d'institution scolaire (publique ou privée), l'origine sociale, les filières universitaires suivies et les représentations des métiers par les jeunes filles et garçons. Dans le tableau ci-dessous, nous mettons en correspondance les questions soulevées dans la problématique et les variables prises en compte dans l'élaboration de notre questionnaire et du guide d'entretien.

**Tableau 14 :** Correspondance entre les questions de la problématique et les principales variables de la recherche

<b>Questions de la problématique</b>	<b>Principales variables</b>
1. Quels facteurs sont à l'origine des inégalités de sexes dans les processus de l'orientation scolaire dans les carrières universitaires au Mozambique ?	Sexe Origine sociale Suivie de la famille Type d'institution scolaire (privée ou publique) Le rôle des pairs
2. Quelle est la relation entre l'origine sociale de l'étudiant.e et le choix des filières universitaires ?	Origine sociale Suivie de la famille Sexe Filières universitaires suivies Le rôle des pairs
3. Quel rapport y a-t-il entre le type d'établissement (public ou privé) et les décisions d'orientation scolaire pour les filles et les garçons ?	Type d'institution scolaire (privée ou publique) Filières universitaires suivies Le rôle des pairs
4. Y a-t-il un rapport entre l'orientation différenciée et inégale et les représentations que les étudiant.e.s se font des métiers et les opportunités d'insertion professionnelle au niveau du marché du travail ?	Sexe Filières universitaires Représentations des métiers des jeunes filles et garçons

5. Y a-t-il un profil particulier des filles et garçons qui s'orientent vers les filières "atypiques" ? Et quelles stratégies mettent-ils/elles en œuvre pour surmonter les difficultés d'insertion dans le domaine choisi ?	Sexe  Origine sociale  Filières universitaires suivies
6. Dans quel moment et comment se construit cette différenciation inégale d'orientation scolaire ?	Sexe  Type d'institution scolaire (privée ou publique)

*Source : élaboration de l'auteur*

Cette mise en perspective des questions de la problématique et les variables qui y sont associées, nous a permis de mieux définir les questions à poser dans nos instruments de récolte des données, de façon à ce qu'il y ait un lien entre le but des instruments et la problématique de la recherche.

Pour faciliter l'organisation du questionnaire et du guide d'entretien, ainsi que l'analyse des données à faire postérieurement, nous avons choisi de placer les questions en différentes sections en fonction de ces variables repérées (nous détaillons ces sections dans la présentation des instruments ci-dessous).

Les premières versions du questionnaire et du guide d'entretien ont été présentées dans un séminaire de l'équipe des doctorant.e.s en présence des directeurs et directrices de thèses de notre laboratoire de rattachement, le LACES<sup>30</sup>. L'étape suivante a consisté en un test de ces instruments avant de démarrer son application sur le terrain. Cette démarche a été très importante car cela nous a permis d'identifier des problèmes d'élaboration des questions et d'améliorer l'instrument avant la passation.

---

<sup>30</sup> Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés



## 1.2. Construction du guide d'observation

Tel que le questionnaire et le guide d'entretien, la construction du guide d'observation s'est aussi basée sur les informations déjà récoltées à partir de la révision de la littérature et des premiers contacts avec le terrain de recherche lorsque nous sommes allés dans les institutions éducatives investiguées pour cette recherche pour solliciter les autorisations en vue de la réalisation du travail de terrain.

C'est à partir de la révision de la littérature et de ces premiers contacts, conjugués au processus de construction du questionnaire et du guide d'entretien, que nous avons pu définir les éléments importants à observer dans les institutions éducatives. Ces éléments sont décrits ci-dessous, et contenus dans la présentation des instruments de récolte des données.

## 1.3. Présentation du questionnaire

Le questionnaire administré aux élèves des écoles secondaires et aux étudiant.e.s des universités comprend sept parties, notamment :

- (i) ***La caractérisation***, qui contient des éléments d'identification du questionnaire, comme par exemple, ceux relatifs à la filiation institutionnelle des enquêté.e.s
- (ii) ***Le parcours scolaire des élèves ou étudiant.e.s***, qui contient des questions relatives au parcours scolaire des élèves ou étudiant.e.s. jusqu'à l'entrée en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes ou à l'université. Dans cette section, on essaie, par exemple, de savoir si les enquêté.e.s ont redoublé ; s'ils/elles ont toujours été dans la même filière ou si ils/elles en ont changé au cours de leur parcours scolaire ; si leur scolarisation a toujours été fait dans l'enseignement privé ou public.
- (iii) ***Le suivi de la famille***, qui contient des questions liées à l'accompagnement de la famille dans le processus de scolarisation. Dans cette section, on porte une attention particulière au fait que les élèves/étudiant.e.s ont eu ou non des renseignements de leurs parents sur les filières, mais aussi dans quelle mesure les parents sont-ils présents au jour le jour dans la vie scolaire de leur enfant.
- (iv) ***Le suivi de l'institution scolaire***, contient des questions liées à l'accompagnement que l'institution scolaire offre aux élèves ou aux étudiant.e.s concernant, de façon

particulière, l'orientation scolaire. En outre, d'autres questions posées dans cette section cherchent à savoir comment les élèves ou les étudiant.e.s trouvent l'environnement scolaire, et quels sont les rapports entretenus avec leurs pairs et les enseignant.e.s car ces variables relationnelles peuvent influencer leurs choix de filières universitaires.

- (v) **Le choix des filières**, comporte des questions sur les circonstances qui ont mené au choix de filières effectué par les élèves ou étudiant.e.s. On a cherché à savoir, par exemple, au moment du choix, ce qu'ils/elles ont pris en considération. S'ajoutent des questions qui cherchent à mesurer le degré d'adhésion des enquêté.e.s aux stéréotypes de sexe.
- (vi) **Les projets professionnels**, comportent des questions sur les professions envisagées, mais aussi des questions sur l'image que les élèves et les étudiant.e.s se font des métiers en lien avec les stéréotypes de sexe.
- (vii) **Les données sociodémographiques**, comportent des questions relatives aux informations sociales et démographiques des élèves et étudiant.e.s. Par exemple, nous posons des questions sur l'âge, le sexe, le quartier où ils/elles habitent, ou sur la famille d'origine de chacun.e.

Donc, nous avons essayé de maintenir une même structure pour les deux questionnaires, de façon à permettre une meilleure observation des évolutions, des continuités et discontinuités qui se vérifient entre le secondaire et le supérieur. Ainsi, le questionnaire est essentiellement le même, pour les deux niveaux d'enseignement pris en considération dans cette recherche (le niveau secondaire et le niveau supérieur). Cependant, des petites différences, notamment liées à la spécificité de chaque niveau sont à signaler. On peut ainsi faire référence aux cas suivants :

- (i) Concernant la question liée à la filière suivie, dans le questionnaire pour les écoles secondaires, on met l'accent sur les filières qui, à ce niveau d'études, sont définies comme étant du groupe A (Lettres), du groupe B (Sciences + Biologie/Géographie) et du groupe C (Sciences + Dessin). C'est-à-dire que, les élèves renseignent les filières en correspondance avec le niveau où ils/elles en sont. Par contre, pour le niveau supérieur, cette même question met l'accent de façon plus spécifique au cursus disciplinaire suivi à ce niveau d'études ;

- (ii) Pour la question relative aux renseignements prodigués par les parents, dans le questionnaire adressé aux élèves des écoles secondaires, le questionnement se circonscrit aux filières de l'enseignement secondaire, demandant s'ils ont reçu des renseignements de leurs parents sur les filières de l'enseignement secondaire. D'autre part, dans le questionnaire adressé aux étudiant.e.s des universités, la même question est posée en mettant l'accent sur les filières existantes au sein des universités, c'est-à-dire sur les options des cursus disponibles au sein de ces institutions ;
- (iii) Concernant la question sur les renseignements donnés par les institutions, tel que dans la question précédente, le questionnaire pour les élèves des écoles secondaires cible le questionnement sur les renseignements reçus de la part des écoles secondaires. Par contre, dans le questionnaire pour les universités, la question tente d'exploiter le rôle des universités concernant les renseignements et l'accompagnement proposé aux (futurs) étudiant.e.s. ;
- (iv) La question sur le moment du choix de la filière suivie se circonscrit aux moments de l'inscription (ou avant) en 11<sup>e</sup> classe pour le questionnaire adressé aux élèves des écoles secondaires. Pour le cas du questionnaire appliqué aux étudiant.e.s des universités, la question sur le moment du choix de la filière suivie à l'université élargit les options au-delà de la 11<sup>e</sup> classe et va jusqu'au moment de la candidature à l'université.

#### **1.4. Présentation du guide d'entretien**

Avant d'entrer dans la présentation du guide d'entretien, il nous faut rappeler que les entretiens ont été conduits auprès de trois catégories distinctes d'acteurs : des élèves ou des étudiant.e.s ; des responsables pédagogiques ; des fonctionnaires/responsables des services étudiants et des enseignant.e.s des quatre institutions d'enseignement concernées par la recherche. En général, les thématiques exploitées sont les mêmes pour les trois groupes inclus dans les entretiens, avec de légères variations selon la spécificité de chacun de groupes. Les questions, y ont été donc aussi adaptées pour chacun.

#### 1.4.1. Guide d'entretien destiné aux élèves et aux étudiant.e.s

Le guide d'entretien (cf. Volume des annexes'') destiné aux élèves des écoles secondaires et aux étudiant.e.s des IES a été organisé en six parties, correspondantes aux six thématiques investies. Il faut noter, que nous avons essayé de traiter l'entretien comme un ensemble, c'est-à-dire que les différentes parties nous servent à nous guider, soit pour la conduite de l'entretien ou pour son traitement, sans rendre pour autant ces parties indépendantes les unes des autres. Les thématiques investies dans ce guide ont été identifiées à partir des premiers résultats saillants du questionnaire, dans l'objectif d'approfondir certains éléments qui émergeaient et qui, selon nous, nécessitaient davantage de détails.

- (i) **Données sociodémographiques** : cette partie nous a servi à établir le profil social de nos enquêté.e.s et les mettre en lien avec leur parcours scolaire et spécifiquement avec leurs projets d'études supérieures ;
- (ii) **Parcours scolaire** : les questions posées ici ont visé à exploiter un peu des expériences scolaires des élèves et des étudiant.e.s, en particulier la phase de leur scolarité à l'école secondaire, qui constitue le moment clé de leurs orientation vers les filières de l'enseignement supérieur ;
- (iii) **Suivi/Soutien de l'institution scolaire** : les questions de cette section visent à les ressources l'institution scolaire a pu mettre à disposition des élèves et des étudiant.e.s pour assurer un accompagnement dans le processus d'orientation scolaire ;
- (iv) **Suivi/Soutien de la famille** : dans cette section, les questions posées ont visé à réfléchir au rôle joué par la famille dans le processus d'orientation scolaire. En outre, les questions ont aussi cherché à comprendre comment l'environnement familial a pu influencer le parcours scolaire et la formulation des projets scolaires et professionnels de nos enquêté.e.s ;
- (v) **Discriminations sexuées et stéréotypes de sexe** : les questions posées dans cette section ont visé à collecter et dénombrer les actes de discrimination en raison de l'appartenance de sexe vécus ou perçus par les élèves et étudiant.e.s dans l'environnement scolaire, ainsi que leurs visions concernant les stéréotypes de sexe ;

- (vi) **Projets professionnels** : dans cette section, les questions posées ont visé à révéler les projets professionnels des élèves et étudiant.e.s, de façon à établir des correspondances avec le choix effectué des filières.

#### 1.4.2. Guide d'entretien destiné aux enseignant.e.s

Le guide d'entretien aux enseignant.e.s présente six thématiques qui ont été investies. Par rapport au guide d'entretien destiné aux élèves et aux étudiant.e.s, ce guide n'inclut pas la thématique "Suivi/Soutien de la famille" mais inclut la thématique "Intégration au marché du travail".

- (i) **Données sociodémographiques** : les questions posées visaient l'obtention de données sociologiques liées à l'environnement social de l'enquêté.e ;
- (ii) **Parcours scolaire et environnement scolaire** : les questions posées visaient à relever le parcours scolaire de l'enquêté.e, en portant un regard particulier sur le moment du choix des filières au niveau de l'école secondaire, jusqu'à la réalisation de ses études supérieures ;
- (iii) **Suivi/Soutien de l'institution scolaire** : les questions de cette section ont visé à exploiter ce que l'enseignant.e connaît des services, programmes ou activités liés à l'orientation d'étudiant.e.s au sein de son institution ;
- (iv) **Discriminations sexuées et stéréotypes de sexe** : les questions posées dans cette section ont visé à mesurer et évaluer les actes de discrimination en raison de l'appartenance de sexe vécus ou perçus pendant la vie estudiantine ou plus actuellement en tant qu'enseignant.e, ainsi que des expériences liées aux stéréotypes de sexe ;
- (v) **Projets professionnels** : les questions de cette section visaient à comprendre comment s'était passé la construction de leur projet professionnel l'incidence de la filière suivie à l'époque sur l'orientation ;
- (vi) **Intégration au marché du travail** : dans cette section les questions posées ont essayé de regarder les modalités d'intégration dans le marché du travail après la formation universitaire.

### **1.4.3. Guide d'entretien destiné aux responsables pédagogiques, fonctionnaires/responsables des services étudiants**

Dans ce guide d'entretien nous avons deux thématiques investies. La plupart des questions ont tenté d'examiner les dynamiques à l'œuvre dans le processus d'orientation scolaire dans l'institution.

- (i) **Caractérisation de l'institution** : les questions posées dans cette section ont visé à récolter des données générales sur l'institution scolaire, pour avoir une image de sa taille, de son public et de son fonctionnement ;
- (ii) **Processus d'orientation scolaire** : Ici, les questions posées sont spécifiquement destinées à exploiter la place de l'orientation scolaire dans l'institution, les structures et les ressources existantes, ainsi que les alternatives auxquelles recourt l'institution pour surmonter les difficultés rencontrées.

### **1.5. Présentation du Guide d'observation**

Pour la réalisation des observations nous avons conçu un guide d'observation qui allait nous servir aux différents moments prévus de l'utilisation de cette méthode pour les séances d'observation dans les quatre institutions d'enseignement.

Le guide d'observation (cf. Volume des annexes) a été utilisé essentiellement à deux moments clés :

- (i) **Pendant les pauses** : lors de ces moments, nous avons conçu notre guide d'observation de façon à pouvoir capter différentes actions des élèves et des étudiant.e.s ; notamment les rapports entretenus entre les uns et les autres, leurs paroles (blagues), les jeux. Nous considérons que ces moments très riches pour manifester les rapports sociaux de sexe dans l'environnement scolaire ;
- (ii) **Pendant des évènements relatifs à l'orientation organisés dans/par les institutions d'enseignement** : lors de ces moments, notre guide d'observation a été conçu pour capter les interactions entretenues pendant des évènements organisés dans ou par les institutions. Ces évènements sont liés à des activités d'orientation des

élèves/étudiant.e.s. Ainsi, nous avons prévu, à partir de notre guide d'observation de suivre des évènements tels que des expositions, des foires, des journées de portes ouvertes, des réunions d'orientation. En outre, nous avons assisté à quelques ‘réunions de classe’<sup>31</sup> dans les écoles secondaires, malgré le fait que celles-ci ne soient pas toujours des moments réservés à la question de l'orientation. Ce qui nous intéressait était de capter les doutes, les questionnements, les certitudes et leurs attentes.

---

<sup>31</sup> Les ‘réunions de classe’ c'est un moment qui correspond à un temps de cours (45 minutes) dans l'enseignement secondaire. Dans la semaine, chaque classe possède dans son emploi du temps un temps consacré à la vie de classe. Dirigé, en général, par le/la ‘Directeur ou Directrice de classe’ ce cours est réservé à la discussion de plusieurs aspects propres aux intérêts de la classe, comme par exemple des problèmes relationnels survenus entre les élèves ou entre des élèves de la classe et un.e certain.e enseignant.e. Ce temps est aussi réservé à la tenue d'autres d'activités, informatives et formatives de l'école.

## **2. Analyse des résultats de l'enquête**

Cette section comprend la présentation des principaux résultats de la recherche. Nous allons en même temps nous lancer dans un exercice d'analyse en avançant avec des pistes de discussion qui seront approfondies dans la section suivante, entièrement réservée à la discussion des résultats.

Comme annoncé tout au début de ce chapitre, la présentation des résultats comprend deux parties qui se complètent entre elles, notamment les résultats provenant des données récoltées auprès des établissements d'enseignement secondaire et ceux provenant des établissements d'enseignement supérieur. Cette organisation dans l'exposition des résultats permet de mieux appréhender la genèse et l'évolution des inégalités sexuées dans l'orientation scolaire au sein de l'enseignement supérieur au Mozambique.

En effet, pour ce faire, nous allons mobiliser les grands axes thématiques dégagés à partir des principales variables qui ressortent de nos enquêtes. Cela va nous aider à mieux cadrer notre réflexion au vu des questionnements posés dans la recherche.

Ainsi, nous allons lire notre exposé des résultats en exploitant chacun des niveaux d'enseignement de notre terrain. De la même façon, cet exposé sera construit autour de trois dimensions reliées aux principales variables des enquêtes : (i) le rôle joué par la famille dans les choix des filières ; (ii) le rôle joué par les institutions d'enseignement et ; (iii) la place des stéréotypes de sexe dans la construction des projets scolaires et professionnels.

Bref, l'exposé des résultats dans cette section va essentiellement comprendre une partie d'exploitation des données quantitatives et une autre des données qualitatives. Tel que nous l'avons déjà avancé précédemment, ces deux types des données se complètent dans le but de comprendre les dynamiques des inégalités sexuées d'orientation dans les filières de l'enseignement supérieur au Mozambique.



## 2.1. Données de terrain des institutions d'enseignement secondaire

### 2.1.1. Données quantitatives

Concernant les données quantitatives, nous présentons ici les résultats issus des questionnaires administrés aux élèves de l'École Secondaire Francisco Manyanga et du *Colégio Kitabu*. Nous avons choisi de les présenter d'après les thématiques repérées en fonction des questions posées et des croisements faits entre les différentes variables présentées précédemment, en vue de la compréhension des dynamiques de l'orientation scolaire à ce niveau d'études. Simultanément, nous faisons déjà un premier exercice d'interprétation de ces résultats qui seront exploités en profondeur dans la deuxième partie de ce chapitre, réservée à la discussion des résultats.

#### 2.1.1.1. Caractéristiques sociodémographiques

Concernant les caractéristiques sociodémographiques, nous présentons quelques caractéristiques des élèves enquêtés, en montrant des variations existantes entre chaque type d'institution. En vue d'une meilleure illustration du contexte de notre recherche, nous nous proposons en même temps de poser ces données en regard d'autres disponibles sur le pays.

**Tableau 15** : Distribution d'élèves enquêtés par institution et par sexe

	Homme		Femme		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
ES Francisco Manyanga	114	36,2%	201	63,8%	315	100,0%
Colégio Kitabu	36	37,5%	60	62,5%	96	100,0%
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>36,5%</b>	<b>261</b>	<b>63,5%</b>	<b>411</b>	

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Dans le tableau ci-dessus il est montré la distribution d'élèves qui ont participé à l'enquête au niveau de chacune des deux écoles secondaires. Soit au niveau de l'école Francisco Manyanga comme au niveau du *Colégio Kitabu*, les filles représentent la majeure partie des enquêtés par rapport aux garçons. Elles sont plus de 2/3 de l'ensemble. Si on compare ces ratios à la population scolaire de chacune des deux écoles, les données obtenues de la direction des deux établissements indiquent qu'en 2017, l'année de la réalisation de notre enquête, l'école Francisco Manyanga possédait en 2<sup>e</sup> cycle (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes) 2 815 élèves, dont 1 512 filles (53,7%) et 1 303 garçons (46,3%). Au *Colégio Kitabu*, il y avait 231 élèves inscrits au 2<sup>e</sup> cycle, dont 128 filles (55,4%) et 103 garçons (44,6%). C'est-à-dire que dans l'ensemble de chacune de ces écoles, il y a plus de filles que de garçons.

Concernant l'âge des élèves, il faut rappeler la loi du Système National de l'Éducation de 1992<sup>32</sup>, soit la loi 6/92 qui fixe à 6 ans l'âge d'entrée à l'école primaire. C'est-à-dire qu'au bout des 12 ans de l'enseignement général (cf. Graphique 1, sur la structure du SNE) si le parcours s'est effectué sans aucun retard, la sortie se fait à l'âge de 17 ans. Les données du terrain pour les deux écoles confirment qu'effectivement, la plupart des élèves se trouvent dans l'âge officiellement attendu pour ce niveau d'études, donc entre 16 et 17 ans, soit 72% pour l'école Francisco Manyanga et 85,5% pour le *Colégio Kitabu*.

Notons que pour le cas de ces deux écoles, même en considérant le fait qu'elles présentent une composition sociale assez différente (cf. Tableau 16), il nous semble que le fait d'être situées en milieu urbain et en particulier dans une grande ville comme Maputo, cela fait la différence par rapport au reste du pays, car plus les contextes sont éloignés des grandes villes, plus des chances les élèves ont de connaître des retards dans leurs parcours scolaires. L'une des raisons de ces retards est liée à une entrée tardive à l'école primaire. Rappelons (cf. chapitre 1), que 38,6% d'enfants en âge scolaire au Mozambique ne fréquentent pas l'école (2019). Les zones rurales sont plus sensibles à ces retards que les zones urbaines.

---

<sup>32</sup> La nouvelle loi de 2018, la loi 18/2018 qui introduit des réformes au SNE maintient l'âge de 6 ans comme celui de l'entrée à l'école primaire.

**Tableau 16 :** Distribution des élèves enquêtés par institution et par CSP

	ES Francisco Manyanga		Colégio Kitabu	
	N	% cit.	N	% cit.
Agriculteur	0		0	
Commerçant, artisan, chef Entrepris	52	16,5%	4	4,2%
Cadre.Prof. Intellectuelle.Sup	103	32,7%	65	67,7%
Employé	18	5,7%	2	2,1%
Ouvrier	0		0	
Chômeur	6	1,9%	0	
Elève, Etudiant	1	0,3%	0	
Inactif	0		0	
Autre	0		0	
Professions intermédiaires	135	42,9%	25	26,0%

*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Il faut rappeler à ce fait que, tandis que le *Colégio* Kitabu possède une composition sociale assez homogène de ses élèves provenant de familles aisées, l'école Francisco Manyanga présente une composition sociale plutôt mixte de ses élèves.

Le fait que l'échantillon du *Colégio* Kitabu ne soit pas assez grand par rapport à celui de Francisco Manyanga ne permet pas, à partir de l'image des données du tableau 16, d'établir nettement les différences entre les deux institutions en termes de leur composition sociale. Donc, nous devons recourir aux données des observations ethnographiques et celles des entretiens semi-directifs à fin d'apporter d'autres éléments importants à la définition de la réalité de chaque établissement.

En observant les moments d'entrée et de sortie des élèves à l'école en début des classes et le moment de la sortie en fin des classes, nous avons pu constater quelques différences entre les deux écoles. D'une façon générale, à l'école Francisco Manyanga nous avons pu observer qu'une partie importante des élèves arrivaient et partaient en transports publics, localement connu comme *chapas*, qui sont souvent des petits bus de 16 ou 28 places. Une partie aussi importante d'élèves arrivaient et partaient en transports scolaires, en petits bus de 16 places qui s'occupent

exclusivement du transport d'élèves sous contrat avec les parents. Finalement, un troisième groupe plus minoritaire est constitué d'élèves qui arrivaient et partaient en voiture personnelle accompagnés par un membre adulte de la famille et d'autres qui domiciliés près de l'école, y venaient à pied. Pourtant, au *Colégio Kitabu*, nous avons constaté qu'une partie importante des élèves arrivaient et partaient en voiture personnelle accompagnés par un adulte membre de la famille. Seule une minorité d'élèves arrivaient et partaient en transport scolaire et à pied pour celles et ceux qui habitent aux alentours de l'école. Nous avons aussi observé le moment de la pause qui a lieu en milieu de la journée scolaire. Pendant cette pause qui a une durée de 15 minutes, les élèves s'occupent de diverses choses, mais avec des différences si l'on compare les occupations des filles et celles des garçons et les deux écoles concernées. Ainsi, à l'école Francisco Manyanga, au moment de la pause, on pouvait voir certains élèves qui allaient à la cantine scolaire ou en-dehors l'école pour se faire acheter quelque chose à manger ; certains qui restaient en classe pour échanger entre collègues et ; d'autres qui préféraient aller jouer un peu. Pour les élèves qui allaient jouer, tandis que les filles jouaient à la corde ou à un jeu qui consiste à se taper les mains les unes aux autres, de façon synchronisée, avec un minimum de deux filles et un maximum de quatre filles, les garçons jouaient au football ou au volleyball. Concernant les élèves qui restaient en classe, les garçons, souvent bavardaient entre copains et les filles aussi souvent bavardaient entre copines et parfois, profitaient de ce temps pour réviser quelques contenus. Il était possible de voir filles et garçons qui échangeaient ensemble. Au *Colégio Kitabu*, pendant la pause, les élèves se divisent majoritairement à la cantine scolaire pour prendre quelque chose à manger. En fait, dans cette école, les parents paient un montant mensuel qui assure les repas des élèves à l'école. Il était très rare qu'un élève reste en classe ou qu'il aille jouer pendant la pause.

En outre, du côté du lieu de domiciliation, les élèves du *Colégio Kitabu* habitent, dans leur majorité dans les quartiers situés au centre-ville de Maputo ou Matola<sup>33</sup>. Par contre, les élèves de Francisco Manyanga habitent surtout dans les quartiers suburbains de Maputo et de Matola.

Malgré le fait qu'il n'y ait pas d'études spécifiques portant sur les caractéristiques sociales des élèves au Mozambique, certains auteurs (Gonçalves, 2018 ; Castiano & Ngoenha, 2013 ; Fox *et al.* 2012) sont d'accord pour affirmer que l'émergence de l'enseignement privé au Mozambique

---

<sup>33</sup> La ville de Matola est située à côté de la ville de Maputo avec laquelle elle a une frontière commune. Connue comme la ville qui possède le plus important tissu industriel du pays, Matola est considérée la 4<sup>e</sup> ville la plus grande du pays après Maputo, Beira et Nampula.

a conduit à une ségrégation des publics en fonction de leur origine sociale et de leur condition économique. Les familles qui ont des moyens économiques et qui maîtrisent mieux le fonctionnement du système éducatif utilisent l'école privée comme une stratégie pour assurer une éducation de qualité. L'investissement et les stratégies de choix de l'établissement scolaire employés par ces familles peuvent être liés à la valeur et aux rôles accordés à l'école en tant qu'agent facilitateur de la mobilité sociale<sup>34</sup>.

En référence à la situation en France, Cacouault-Bitaud & Oeuvrard (2009), soulignent le fait que le système laissant le libre choix aux élèves et à leurs familles peut « contribuer à fonder comme inégalités de dons, de goûts ou d'aptitudes, des différences culturelles de familiarité avec le système scolaire, familiarité qui permet de réaliser le bon choix et au bon moment » (p. 24).

En dépit du fait que l'enseignement public au Mozambique revendique un rôle important dans la formation scolaire, l'enseignement privé, en général, possède des ressources<sup>35</sup> qui ne sont pas disponibles dans le secteur public. Ainsi, la possession de ressources financières, mais aussi le fait de détenir d'importantes connaissances importantes sur le système scolaire, ses codes et ses règles implicites permettent aux parents de guider leurs enfants de manière plus au moins efficace (Dubet, 2004). Les familles dépourvues de ces ressources n'ont pas d'autre choix que de se battre pour un nombre de places au sein de l'école publique.

### **2.1.1.2. Le rôle des familles dans les choix de filières**

Tel que décrit antérieurement (cf. Chapitre 3. Problématisation) les familles jouent un rôle très important dans le processus de construction du parcours scolaire de ses enfants. Au-delà des questions liées à ce que peut être le degré d'influence des familles sur les parcours de leurs enfants,

---

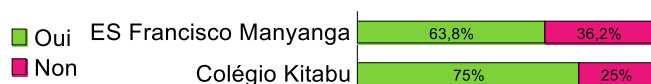
<sup>34</sup> Cherkaoui (2010) rappelle la complexité de la thématique sur le rôle de l'éducation dans la mobilité sociale. L'auteur note que pour le cas des pays où il y a des données statistiques, les analyses indiquent qu'il existe une relation forte entre niveau d'instruction et statut social.

<sup>35</sup> Dans le travail de terrain, on a pu observer, par exemple, qu'au *Colégio Kitabu*, les classes sont constituées d'un maximum de 25 élèves. Les élèves bénéficient d'un suivi individualisé de la part des enseignants.e.s. Ainsi, l'école met à disposition des élèves qui sont en difficultés des cours spécifiques pour améliorer leur situation. A l'école Francisco Manyanga, faire un suivi individualisé devient une affaire très difficile, une fois que les classes sont surpeuplées, variant entre 45 et 60 élèves. Les élèves en difficulté essaient souvent de trouver des solutions en-dehors de l'école, à travers des cours particuliers avec des amis, des membres de la famille ou à travers des services payants de cours particuliers pour ceux qui peuvent les payer.

dans un contexte comme celui du Mozambique, les familles sont dans certains cas déterminantes lorsqu'il s'agit de décider de qui peut ou ne peut pas aller ou continuer à l'école parmi les enfants de la famille.

Par exemple, dans le cas où il manque de ressources économiques, les familles optent souvent pour prioriser la scolarisation des garçons sur les filles (on reprend ce point avec plus de détails dans la partie réservée à la discussion des résultats). Les résultats de notre recherche sur le rôle des familles concernent plutôt l'influence exercée auprès des filles et des garçons quant au choix des filières scolaires.

**Graphique 3 :** Élèves qui ont reçu des renseignements de leurs parents sur les filières, par institution



*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Le graphique 3 suggère que dans les deux écoles, la majorité des élèves a reçu des renseignements sur les filières à suivre au lycée (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes), cependant la différence entre les deux institutions est considérable. Ainsi, le pourcentage d'élèves ayant bénéficié de renseignements des parents est plus élevé à Kitabu qu'à Francisco Manyanga.

Les recherches existantes au Mozambique relatives aux différences entre le système public et le système privé d'éducation soulignent la précarité dans laquelle fonctionnent les écoles publiques. Les politiques de privatisation<sup>36</sup> de l'enseignement, entrées en vigueur pour la première fois dans le pays à partir du début des années 1990, ont entraîné l'émergence d'un secteur particulier de l'éducation (l'enseignement privé) réservé aux groupes économiquement plus aisés,

<sup>36</sup> D'après Anne Pitcher, deux moments peuvent être établis au Mozambique depuis 1983. Le premier, de 1983 à 1990 est caractérisé par une "érosion" de l'appareil étatique et le deuxième moment, à partir de 1990, est caractérisé par le transfert vers la propriété privée et l'économie de marché (Pitcher, 2002). L'adhésion du Mozambique à la Banque Mondiale et au Fonds Monétaire International en 1984 constitue le moment de référence de la transition d'une économie fortement centralisée pour la libéralisation du marché et l'entrée en scène d'acteurs privés, notamment dans le secteur de l'éducation (Taimo, 2010).

qui se trouvent, en général, dans les grandes villes. D'après Castiano & Ngoenha (2013) ce sont surtout ces groupes qui ont profité de la privatisation, envoyant leurs enfants dans ces écoles avec la possibilité de bénéficier d'une meilleure éducation.

Dans la lignée du constat de Castiano & Ngoenha (2013), il est bien probable que les familles qui envoient leurs enfants dans les écoles privées, dû au fait qu'elles sont en général des familles appartenant aux groupes sociaux aisés et avec un niveau d'éducation assez élevé, aient un rapport plus proche à la culture scolaire, qu'elles connaissent mieux le fonctionnement du système scolaire et détiennent la possibilité de renseigner leurs enfants, au contraire de la plupart des familles ayant leurs enfants dans les écoles publiques.

Ainsi, il est intéressant de noter le fait que les données récoltées suggèrent que le moment où les élèves des deux écoles reçoivent des renseignements de leurs parents varie. Les données du tableau ci-dessous nous donnent une image des différents moments où les élèves affirment avoir bénéficié de renseignements de leurs parents.

**Tableau 17 :** Moments où les élèves ont reçu les renseignements de leurs parents sur les filières, par institution

	Non réponse		Au moment de l'inscription en 11ème classe		Pendant la fréquentation en 10ème classe		Au long du parcours scolaire avant la 10ème classe	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
ES Francisco Manyanga	1	0,5%	48	23,9%	89	44,3%	63	31,3%
Colégio Kitabu	0	0,0%	15	20,8%	40	55,6%	17	23,6%

$p = 0,38$  ;  $\text{Khi}2 = 3,08$  ;  $\text{ddl} = 3$  (NS)

La relation n'est pas significative.

**Source :** élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Les réponses des élèves présentées sur le tableau 17 indiquent qu'au Colégio Kitabu, plus de 50% d'entre eux affirment avoir eu des renseignements de leurs parents pendant la fréquentation de la 10<sup>e</sup> classe. Tandis qu'à Francisco Mayanga, moins de 50% disent en avoir eus à cette période.

Il est intéressant de noter les variations entre les deux institutions concernant les élèves qui affirment avoir eu des renseignements pendant leur parcours scolaire avant la 10<sup>e</sup> classe puisque nous trouvons un effectif assez important atteignant presque 1/3 pour le cas de Manyanga et presque 1/4 pour le cas de Kitabu.

L'interprétation de ces données nous renvoie aux caractéristiques sociodémographiques des élèves à ce niveau d'études, notamment leur âge et le fait que les parents préfèrent donner des renseignements pendant que leurs filles et fils sont en 10<sup>e</sup> classe et au moment de l'inscription. Il est possible que les élèves étant petits, comme nous l'a dit le Directeur Pédagogique du *Colégio Kitabu*, cela conditionne l'intervention des parents avant la 10<sup>e</sup> classe.

En effet, la 10<sup>e</sup> classe est le moment de transition obligatoire, le point de jonction pour le passage à un parcours particulier à partir de la 11<sup>e</sup> classe. Se justifie ainsi une préoccupation majeure pour les parents à s'assurer que leurs filles et fils fassent des "bons choix".

De façon à mieux exploiter le degré de participation des familles dans le suivi réalisé auprès de leurs enfants concernant des renseignements sur les filières scolaires, nous avons cherché à obtenir des élèves leur opinion sur le degré d'intervention de leur famille, tel que renseigné dans le tableau suivant.

**Tableau 18** : Rôle exercé par la famille sur le choix de la filière en 11<sup>e</sup> classe, par institution

	Votre famille vous a conseillé de choisir la filière		Votre famille vous a obligé à choisir la filière		Votre famille n'a pas eu aucun rôle dans le choix de la filière	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
ES Francisco Manyanga	126	40,0%	5	1,6%	184	58,4%
Colégio Kitabu	30	31,3%	2	2,1%	64	66,7%

$p = 0,30$  ;  $\text{Khi}^2 = 2,42$  ;  $\text{ddl} = 2$  (NS)

La relation n'est pas significative.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain



Le tableau 18 montre que dans les deux écoles, plus de la moitié des élèves affirment que leur famille n'a eu aucun rôle dans le choix fait. Le pourcentage de ces élèves est relativement plus élevé au *Colégio Kitabu* qu'à l'école Francisco Manyanga. Pourtant, un pourcentage important d'élèves affirme avoir plutôt reçu des conseils de la famille, l'école Francisco Manyanga présentant, dans ce cas, un pourcentage relativement plus élevé que le *Colégio Kitabu*, bien que la différence n'est pas significative.

A notre avis, la lecture de ces données ne doit pas être faite de façon isolée, mais dans une perspective qui essaie d'intégrer d'autres aspects, notamment la façon dont fonctionnent les institutions respectives. En effet, van Zanten (2015) constate que les pratiques différenciées des institutions en termes d'orientation sont cruciales dans la construction des parcours scolaires des respectifs élèves.

En adoptant une telle perspective, nous pouvons être capable de comprendre le fait qu'un certain nombre de familles n'a pas d'influence dans le choix de filières de leurs filles et fils et ce nombre est variable selon le type d'institution.

Ainsi, il faut noter que les élèves des deux types d'écoles vont se retrouver dans une situation inégale face à une situation où les familles agissent pourtant quasiment de la même façon. On pourra noter que les jeunes du *Colégio Kitabu*, dont les familles n'ont joué aucun rôle dans leurs choix, trouvent une compensation au sein de leur école que leur fournit tout un ensemble d'outils pour leurs décisions (des informations précises sur les filières de l'enseignement supérieur y inclut sur le marché du travail). A Francisco Manyanga, l'absence d'un rôle important de la famille peut signifier que les jeunes se trouvent dans une situation où ils sont poussés à faire des choix au hasard, d'autant que l'école ne compense pas ce déficit d'aide familiale.

La question qu'on peut se poser c'est de savoir si le fait qu'une partie des élèves affirmant n'avoir eu aucune influence de la famille signifie que celles-ci ne donnent pas d'importance au processus d'orientation de leurs enfants ? En fait, si on revoit le graphique 3 présenté précédemment, on peut voir qu'il y a 63,8% et 75% d'élèves à Francisco Manyanga et au Kitabu respectivement qui ont reçu des renseignements de leur famille. C'est-à-dire beaucoup, ou bien, la majorité des familles donne des conseils à leurs enfants, cependant, le niveau de maîtrise de la

valeur de chaque filière, ainsi que la connaissance de la façon dont fonctionne l'institution scolaire est variable d'une famille à l'autre.

Le degré de maîtrise que les familles possèdent de tous ces aspects va influencer sur les possibilités des enfants de bénéficier d'une orientation par la famille. En plus, certaines familles ont des connaissances sur les filières scolairement plus rentables, ainsi que sur les enjeux et les attraits des différentes filières, ce qui les met en avantage par rapport aux familles qui ne maîtrisent pas tous ces aspects.

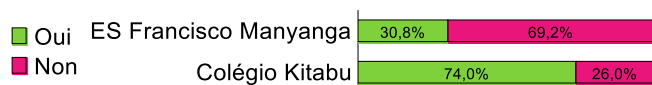
Dans ce sens, François Dubet rappelle les travaux qui mettent en évidence le rôle des ressources et des capacités stratégiques des familles. « Connaissant plus ou moins bien le système scolaire, ses codes et ses règles implicites, les parents guident leurs enfants de manière plus ou moins efficace » (Dubet, 2004, p. 21). Ainsi, afin de minimiser les effets sur la scolarisation des individus, l'institution scolaire devrait jouer un rôle important pour neutraliser ces inégalités sociales.

### 2.1.1.3. Le rôle des institutions d'enseignement

L'institution scolaire est vue comme une entité dont le rôle dans le processus de construction de parcours scolaires n'est pas à négliger. En effet, l'influence de l'école dans la construction des parcours scolaires est un objet très étudié dans le domaine des Sciences de l'Éducation.

Dans notre recherche, nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure les écoles peuvent contribuer au processus de décision de choix de filières.

#### **Graphique 4 :** Élèves qui ont reçu des renseignements sur les filières à l'école, par institution



*Source : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain*

Les données sur le suivi des institutions scolaires proposé aux élèves (graphique 4) montrent des différences importantes entre les deux écoles secondaires. Tandis qu'à Francisco Manyanga seul près de 1/3 des élèves affirment avoir eu des renseignements à l'école sur les filières à suivre, au *Colégio Kitabu* il y a presque 3/4 d'élèves qui ont reçu ces renseignements.

Les données qualitatives seront cruciales pour approfondir la compréhension de ces chiffres. En effet, même si nous y reviendrons plus tard dans la mobilisation du matériau qualitatif, il est d'ores et déjà important d'avancer le fait que chaque type d'institution accorde une place différente à la question de l'orientation. La flexibilité qui caractérise les institutions privées dans la prise en compte d'autres composantes extracurriculaires ne trouve pas la même place dans le cas des institutions publiques.

Ainsi, par exemple, dans le cas des écoles privées comme c'est le cas du *Colégio Kitabu*, les élèves doivent participer à un ensemble d'activités extracurriculaires proposées par l'école, des activités sportives, des excursions et même des classes de soutien, surtout pour les élèves qui rencontrent des problèmes dans certaines matières. A Francisco Manyanga, le processus d'enseignement et d'apprentissage est beaucoup plus centré sur les activités strictement curriculaires. Les élèves qui bénéficient d'activités extracurriculaires le font souvent de leur propre initiative et doivent aller les chercher ailleurs, ce qui n'est pas toujours facile pour les familles dépourvues de ressources financières, lorsque ce sont des activités payantes.

Cacouault-Bitaud & Oeuvrard (2009), remarquent que le choix de l'établissement par les parents fait partie des stratégies de recherche d'un bon établissement et que plusieurs critères, pas toujours explicites, entrent en jeu : l'environnement et l'équipement de l'établissement, ses enseignant.e.s, sa pédagogie et les caractéristiques sociales et scolaires de son public.

Dans le contexte de notre étude, il n'est pas rare que de nombreuses familles n'aient tout simplement pas la possibilité de faire un choix. En fait, dans les écoles publiques, quand les élèves passent d'un niveau à l'autre qui n'existe pas encore dans l'ancienne école, c'est à celle-ci d'assurer la distribution des élèves dans les nouvelles écoles où les élèves vont poursuivre les études, d'après les places fixées par la Direction de l'Éducation de la Ville. On pense par exemple du cas où les élèves terminent la 10<sup>e</sup> classe qui constitue la fin du 1<sup>er</sup> cycle de l'Enseignement Secondaire Général et doivent continuer au 2<sup>e</sup> cycle (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes), sans que celui-ci n'existe

dans la même école de fin de la 10<sup>e</sup> classe. Au contraire, les familles qui ont les moyens de décider de l'école (privée) pour inscrire les enfants ont plus de choix pour la poursuite d'études de leurs enfants que les familles dépourvues de ressources financières dont les enfants sont parfois obligés de suivre les études le soir, dû à l'insuffisance de places en journée<sup>37</sup>.

Un autre élément qui peut nous aider à comprendre comment le fonctionnement de l'école peut être crucial dans le processus d'orientation scolaire, se trouve dans les moments privilégiés entre les élèves et l'institution pour mener ce travail d'orientation.

**Tableau 19** : Moments lors desquels les élèves ont reçu des renseignements sur les filières à l'école, par l'institution

	Avant la 10 <sup>ème</sup> classe		Pendant que je fréquentais la 10 <sup>ème</sup> classe		Au moment de faire l'inscription en 11 <sup>ème</sup> classe	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
ES Francisco Manyanga	22	22,7%	54	55,7%	21	21,6%
Colégio Kitabu	2	2,8%	68	95,8%	1	1,4%

p = <0,01 ; Khi2 = 33,23 ; ddl = 2 (TS)

La relation est très significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Les données sur le tableau ci-dessus suggèrent que c'est plutôt lorsque les élèves sont en 10<sup>e</sup> classe qu'ils bénéficient de ces renseignements. Toutefois, il est important de noter le fait qu'à l'école Francisco Manyanga un pourcentage considérable d'élèves indique aussi cela avant la 10<sup>e</sup> classe et au moment de l'inscription en 11<sup>e</sup> classe. C'est-à-dire, qu'à Francisco Manyanga, ce processus est davantage diffus dans les trois moments considérés dans le tableau. Alors qu'au

<sup>37</sup> Le *Jornal Académico Mahungo* " Journal Académique *Mahungo* " publié en Septembre 2015, p. 7 contient un article intitulé : "Phénomène préoccupant : Il y a des enfants aux cours du soir" [Traduction libre de l'auteur]. Dans l'article, on souligne le fait qu'à l'époque où les cours du soir furent introduits par le Gouvernement, l'objectif était d'assurer que les gens qui travaillent pendant la journée puissent avoir la possibilité de poursuivre leurs études. Cependant, actuellement avec la problématique du manque de places dans les écoles publiques, la solution trouvée pour assurer la poursuite d'études de nombreux enfants, est la période du soir, même si cela représente des risques quant à l'intégrité des enfants. Disponible sur : <https://en.calameo.com/read/004407711f33154a831bd>

*Colégio* Kitabu, les informations sur les filières et poursuites d'études sont transmises massivement en 10<sup>e</sup> classe. Ces différences entre les deux établissements scolaires peuvent être liées à la façon dont ce processus est pris en compte dans chaque type d'institution.

Le fait que la 10<sup>e</sup> classe soit la dernière étape avant le choix d'une filière qui se fait à l'entrée de la 11<sup>e</sup> classe est déterminant pour que ce processus se passe plutôt dans cette période qu'avant. Les données issues des entretiens vont nous permettre d'interroger ce qui se passe effectivement, dans chaque type d'institution, au niveau des renseignements que les élèves affirment avoir eus. Si au *Colégio* Kitabu cela se passe comme le résultat d'un processus organisé et structuré par l'école, à Francisco Manyanga ces renseignements sont souvent le fait d'initiatives isolées, provenant de certain.e.s enseignant.e.s qui pendant leurs cours, parlent aux élèves de leur choix possibles.

#### 2.1.1.4.Choix des filières

Tel qu'on en a fait mention précédemment, les mécanismes généraux qui expliquent la différence entre les élèves d'une institution à l'autre peuvent aussi être confortés par les pratiques institutionnelles différenciées (Duru-Bellat, 2015 ; Bressoux, 2013) qui jouent de façon différente et inégale sur les orientations scolaires.

Nous nous proposons dans ce point de présenter des éléments qui sont constitutifs du processus de choix des filières par les élèves, notamment liés à l'institution scolaire, mais aussi à l'entourage social.

**Tableau 20** : Moment du choix de la filière, par institution

	Avant la 10 <sup>e</sup> me classe		Après avoir réussi la 10 <sup>e</sup> me classe		Au moment de faire l'inscription en 11 <sup>e</sup> me classe	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
ES Francisco Manyanga	139	44,1%	113	35,9%	63	20,0%
Colégio Kitabu	52	54,2%	27	28,1%	17	17,7%

p = 0,21 ; Khi2 = 3,09 ; ddl = 2 (NS)

La relation n'est pas significative.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Les données relatives au moment du choix de la filière suivie en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes, suggèrent que la plupart des élèves de l'école Francisco Manyanga décident leurs filières entre la réussite en 10<sup>e</sup> classe et l'inscription en 11<sup>e</sup>. Pour le *Colégio* Kitabu, tel qu'à Francisco Manyanga, une partie importante d'élèves décident aussi entre la réussite en 10<sup>e</sup> classe et l'inscription en 11<sup>e</sup>, pourtant un peu plus de la moitié affirme avoir choisi avant la 10<sup>e</sup> classe, la filière à suivre en 11<sup>e</sup>.

Le travail de suivi qui se fait au *Colégio* Kitabu depuis que les élèves sont en 8<sup>e</sup> classe peut expliquer que ces élèves construisent des projets de carrières scolaires bien plus tôt que ceux de Francisco Manyanga. En effet, tel que signalé par Bressoux (2013), l'orientation étant un processus complexe, d'autres variables comme l'origine sociale vont jouer un rôle important dans la construction de ce parcours, alors même que le rapport à l'école est souvent différent selon les classes sociales d'appartenance.

Ainsi, si on regarde ce que révèle le tableau 21 entre les deux sexes, on constate qu'il n'y a pas de différences notables par rapport au moment du choix de la filière.

**Tableau 21** : Moment du choix de la filière, par sexe

	Avant la 10 <sup>e</sup> me classe		Après avoir réussi la 10 <sup>e</sup> me classe		Au moment de faire l'inscription en 11 <sup>e</sup> me classe	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	73	48,7%	52	34,7%	25	16,7%
Femme	118	45,2%	88	33,7%	55	21,1%

$p = 0,54$  ;  $\text{Khi}^2 = 1,22$  ;  $\text{ddl} = 2$  (NS)

La relation n'est pas significative.

**Source** : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

En effet, 51,4% des garçons indiquent avoir choisi leurs filières à suivre en 11<sup>e</sup> classe entre la réussite en 10<sup>e</sup> classe et l'inscription en 11<sup>e</sup> classe, contre 54,8% des filles.

En fait, une partie importante de garçons comme de filles a fait son choix avant la 10<sup>e</sup> classe. En recoupant ce résultat aux données qualitatives des entretiens, on peut constater que c'est plutôt l'effet de l'établissement et de l'origine sociale qui influe sur les inégalités d'orientation à ce niveau, et de façon plus spécifique sur le moment du choix. Cependant, il ressort des données qualitatives que les filles font référence à leurs faibles réseaux de discussion de ces sujets par rapport aux garçons. Or, si on regarde le profil social<sup>38</sup> de ces filles, on constate qu'elles sont grosso modo d'une origine sociale plus modeste. Ainsi, les filles d'origine sociale aisée, ont beaucoup plus de possibilités compensatoires au fait de posséder des réseaux restreints. Ces dernières ont l'avantage de pouvoir compter sur l'accompagnement de la famille, qui d'ailleurs connaît les filières scolairement rentables.

L'une des stratégies de ces familles est le recours aux réseaux au-delà de l'espace formel de l'école, qui s'avèrent très importants pour l'obtention ou le partage d'informations utiles à la construction des projets scolaires des jeunes. Pour Dubet (2013), les classes privilégiées peuvent mobiliser d'autres moyens comme le recours aux alliances familiales, ou l'investissement dans les formations privées.

En effet, en demandant aux élèves les raisons qui les mènent aux choix effectués, on peut noter quelques tendances intéressantes parmi les deux institutions et les deux sexes.

---

<sup>38</sup> Au début de la retranscription de chaque entretien (cf. Volume des annexes), nous avons mis un résumé où nous mettons en relief les caractéristiques sociales de l'enquêté.e.

**Tableau 22 : Raisons du choix de la filière en 11<sup>e</sup> classe, par institution et par sexe**

	Non réponse		Le fait d'avoir des bonnes notes dans les disciplines de cette filière que dans les autres		Vos parents/tuteurs vous ont obligés à suivre cette filière		Vous avez surtout pensé au cursus envisagé à l'université et à la profession après la formation		C'est une filière qui ouvre des mieux possibilités pour un emploi de prestige social		Autre	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
ES Francisco Manyanga_Homme	1	0,8%	40	30,5%	1	0,8%	65	49,6%	18	13,7%	6	4,6%
ES Francisco Manyanga_Femme	0	0,0%	45	19,6%	2	0,9%	136	59,1%	36	15,7%	11	4,8%
Colégio Kitabu_Homme	0	0,0%	11	20,0%	2	3,6%	22	40,0%	14	25,5%	6	10,9%
Colégio Kitabu_Femme	0	0,0%	26	27,1%	1	1,0%	40	41,7%	21	21,9%	8	8,3%

p = 0,04 ; Khi2 = 25,67 ; ddl = 15 (S)

La relation est significative.  
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

*Source : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain*

Parmi les raisons indiquées par les élèves comme étant à l'origine de leurs choix, la réponse « le cursus envisagé à l'université et la profession après la formation » apparaît comme la raison la plus fréquente pour les élèves des deux institutions. La deuxième raison la plus fréquemment indiquée constitue une différence notable car elle diffère entre les deux écoles. Tandis que les élèves de Francisco Manyanga indiquent le fait d'avoir des bonnes notes dans les matières de la filière suivie comme raison motivant leur choix d'orientation, les élèves du *Colégio* Kitabu indiquent autant le fait que la filière ouvre de meilleures possibilités pour avoir un emploi prestigieux que le fait d'avoir des bonnes notes dans les matières de la filière suivie.

Si on regarde la variable sexe, les données nous suggèrent qu'à Francisco Manyanga la raison la plus indiquée pour le choix de la filière par les deux sexes est "le cursus envisagé à l'université et la profession après la formation". Cependant, les femmes sont plus nombreuses (59,1%) que les hommes (49,6%) à indiquer cette raison. En revanche, pour la deuxième raison invoquée, les femmes comme les hommes indiquent "le fait d'avoir des bonnes notes dans les matières de la filière suivie" et ce sont les hommes qui y sont majoritaires (30,5%) par rapport aux femmes (19,6%). Pour le *Colégio* Kitabu, on voit plutôt un équilibre entre les deux sexes quand ils/elles indiquent comme raison "le cursus envisagé à l'université et la profession après la formation". Une différence importante se vérifie par rapport à la deuxième raison la plus indiquée, liée au fait "d'avoir de bonnes notes dans les matières de la filière suivie", où on trouve plus de femmes (27,1%) que d'hommes (20%). A l'inverse, "la filière ouvre de meilleures possibilités



d'avoir un emploi prestigieux'' est un item plus fréquemment choisi par les hommes (25,5%) que par les femmes (21,9%).

Ces données attestent l'importance que les élèves (des deux écoles et des deux sexes) accordent à leur avenir en tant que futur.e.s étudiant.e.s universitaires et/ou professionnel.le.s. Pour le cas de l'école Francisco Manyanga où, comme on l'a déjà signalé précédemment, les élèves ne bénéficient pas d'un accompagnement au sein de l'institution mais plutôt d'initiatives isolées de quelques enseignant.e.s, il semble que les élèves essaient d'établir un lien entre la filière souhaitée et le projet d'études universitaires et/ou professionnel.

Un aspect qui attire notre attention réside dans les différences entre filles et garçons concernant les raisons évoquées. Tel que nous venons de le décrire, à Francisco Manyanga, les filles, au contraire des garçons, vont plutôt indiquer comme raison la plus importante pour leur choix d'orientation 'le cursus envisagé à l'université et la profession après la formation' que le fait 'd'avoir de bonnes notes dans les matières de la filière suivie', ce qui se vérifie de façon inverse dans le cas du *Colégio Kitabu*. Cela peut nous mener à l'hypothèse que, le déficit d'informations importantes pour la prise de décisions sur le choix de filières fait que les filles de Francisco Manyanga concentrent ou restreignent leur vision sur l'objectif à atteindre et moins sur les conditions qui permettent d'y arriver. Dans ce sens, leur préoccupation immédiate semble davantage pencher du côté des possibilités d'une formation universitaire et d'une insertion sur le marché du travail.

Alors que les filles du *Colégio Kitabu*, malgré la place importante qu'elles accordent au projet universitaire et/ou professionnel, vont aussi accorder une importance majeure aux notes reçues dans les matières des filières choisies. Ils nous semblent qu'elles ajoutent d'autres éléments qui sont davantage liés à la valorisation d'un parcours, comme son aspect compétitif. A ce propos, nous avons pu observer, au long du travail de terrain, que le *Colégio Kitabu*, possède, juste à l'entrée de l'établissement, une vitrine appelée *Quadro de Honra* 'Tableau d'Honneur' où sont exposées les photos des meilleurs élèves de l'école.

Bressoux (2013) rappelle que l'efficacité d'une école ne profite pas de manière identique à tous les élèves qui la fréquentent. En dépit de ce constat, nous considérons que les pratiques des

établissements vis-à-vis des élèves constituent un aspect important qui peut contribuer à stimuler les élèves à valoriser leur parcours, mais aussi à stimuler la compétitivité.

- *Qui influe sur les choix des filières des élèves ?*

Pour compléter les résultats relatifs aux motifs invoqués par les élèves pour construire leurs décisions sur les filières souhaitées, nous discutons ci-dessous des éléments que les élèves considèrent comme ayant eu une influence sur leur choix de filières en 11<sup>e</sup> classe (tableaux 23 et 24).

**Tableau 23** : Personnes qui ont influencé les élèves au choix de la filière, par institution

	Non réponse		Vos parents/tuteurs		L'école (un/e enseignant/e		Des collègues de l'école		Une personnalité publique (indiquez)	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
ES Francisco Manyanga	16	4,5%	182	51,6%	20	5,7%	112	31,7%	23	6,5%
Colégio Kitabu	8	7,3%	57	52,3%	9	8,3%	24	22,0%	11	10,1%

$p = 0,18$  ;  $\text{Khi}^2 = 6,28$  ;  $\text{ddl} = 4$  (NS)

La relation n'est pas significative.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Tableau 24** : Personnes qui ont influencé les élèves au choix de la filière, par sexe

	Non réponse		Vos parents/tuteurs		L'école (un/e enseignant/e		Des collègues de l'école		Une personnalité publique (indiquez)	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	5	3,0%	81	49,1%	13	7,9%	51	30,9%	15	9,1%
Femme	19	6,4%	158	53,2%	16	5,4%	85	28,6%	19	6,4%

$p = 0,29$  ;  $\text{Khi}^2 = 4,94$  ;  $\text{ddl} = 4$  (NS)

La relation n'est pas significative.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Ces données suggèrent l'importance accrue des parents et des pairs sur ce processus d'orientation, indépendamment de l'institution ou du sexe. Cependant, il est intéressant de constater la différence notable entre les élèves des deux écoles en indiquant "les collègues de l'école" comme ayant influencé leurs choix. Si entre les deux sexes, il n'y a presque pas de différences, les élèves de Francisco Manyanga sont proportionnellement plus nombreux à choisir cette réponse comparativement aux élèves du *Colégio* Kitabu.

Kelly (1952) cité par Bressoux (2013) signale le fait que les pairs dans l'école jouent le rôle de groupe de référence, qui a une fonction normative. Cependant, signale Bressoux, « les groupes n'ont pas qu'une fonction d'imposition de normes, ils ont aussi une fonction comparative » (p.144).

En effet, dès qu'on parle de contextes scolaires socialement hétérogènes, avec des décalages en termes de possession d'informations utiles à l'orientation scolaire, l'échange entre pairs devient un élément crucial qui peut faciliter l'appropriation des connaissances importantes pour la prise de décisions.

Cependant, dans les cas où les informations au sein du réseau du groupe des pairs ne sont pas rassurantes, cela peut avoir des résultats pervers. Les entretiens au sein de l'école Francisco Manyanga ont fait ressortir le fait que certains élèves font des choix au hasard au moment de l'inscription en 11<sup>e</sup> classe. Ces élèves ont du mal à décider pour l'une ou l'autre filière à cause du manque d'informations précises pour soutenir leur choix, une fois que l'école, au moins de façon formelle, ne s'occupe pas d'expliquer les filières aux élèves.

#### **2.1.1.5. Les stéréotypes de sexe et la construction des projets scolaires et professionnels**

Dans les études sur la construction des projets scolaires et professionnels des jeunes, les approches qui analysent l'effet des stéréotypes de sexe font le constat de l'étroite relation entre orientations scolaires différentes et inégales entre filles et garçons et les représentations que filles et garçons se font des métiers. En fait, en fonction des stéréotypes de sexe associés à la division

sexuée du travail, filles et garçons font une évaluation différente de leurs chances de réussite (Bosse & Guégnard, 2007).

Les stéréotypes vont, dans une certaine mesure, participer aussi d'un processus de construction identitaire. Ces enjeux peuvent finalement déboucher sur « l'auto-sélection » (Duru-Bellat, 2015 ; 2004). En fonction de la perception des chances de réussite, mais aussi de la perception du fonctionnement sexué du marché du travail, les jeunes font des choix qui leur permettent de mieux s'adapter, ainsi que d'être en accord avec les attentes sociales.

Dans notre recherche, nous essayons d'explorer ces aspects à travers des questions qui cherchent à évaluer le degré d'adhésion aux stéréotypes de sexe liés aux matières qui font partie du curriculum scolaire, aux cursus universitaires, mais aussi aux métiers. On essaie en plus d'exploiter les ressources que les élèves mobilisent dans la pratique pour s'adapter aux attentes sociales de genre.

On notera à ce fait que certain.e.s vont se mettre en accord, mais d'autres vont résister à ces attentes sociales. Nous avons essayé d'inclure dans les questions posées, des matières, des cursus universitaires et des métiers féminisés, masculinisés et ceux à tendance neutre. L'idée était que cela allait nous permettre de mieux comparer ce que nous dit la littérature à la pensée ou aux représentations des jeunes élèves. Les représentations de la place des femmes par rapport aux hommes dans les différents secteurs d'activité peuvent être consultées avec le graphique 21, présenté dans la partie réservée à la discussion des résultats.

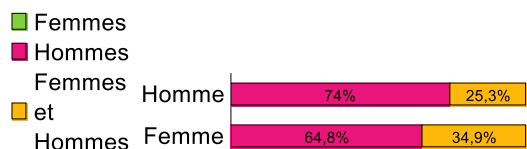
Dû au nombre assez grand de variables qui font partie des questions de cette section, nous avons choisi de n'en présenter que quelques-unes que nous considérons représentatives.

- *Les métiers ont-ils un sexe ?*

Concernant l'association que les élèves font entre l'exercice d'une profession et le sexe (graphiques 5 et 6), les données issues de nos questionnaires suggèrent une adhésion importante aux stéréotypes de genre, prédominants pour penser l'exercice des professions.

### Graphique 5<sup>39</sup> : Opinion des élèves sur la relation entre l'exercice d'une profession et le sexe

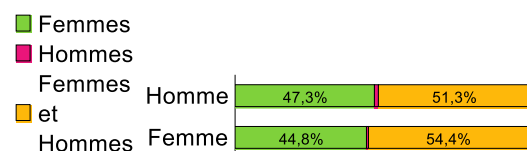
Q. : Opinion sur : à quel sexe correspond le fait de travailler dans la Mécanique.



Source : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

### Graphique 6<sup>40</sup> : Opinion des élèves sur la relation entre l'exercice d'une profession et le sexe

Q. : Opinion sur : à quel sexe correspond le fait de travailler comme Secrétaire



Source : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Le fait qu'un pourcentage considérable des enquêtés.e.s indique que ces deux professions puissent être exercées soit par les femmes, soit par les hommes peut être lié à un changement de mentalité, une fois qu'ils se confrontent à des situations où il y a de plus en plus de mixité<sup>41</sup>, bien qu'elle se vérifie encore à un rythme lent.

Malgré ce fait, en analysant les discours des élèves et des étudiant.e.s (on y reviendra plus en détail lors de la discussion), il est possible de constater que tout en admettant la mixité dans les formations et dans les métiers, ils et elles déclarent néanmoins que les femmes ne sont pas

<sup>39</sup>La couleur verte signalée sur la légende "Femmes" n'est pas dans le graphique du fait que le pourcentage correspondant est très réduit.

<sup>40</sup>La couleur rouge signalée sur la légende "Hommes" n'est pas visible du fait que le pourcentage correspondant est très réduit.

<sup>41</sup>Nous n'avons pas trouvé de données qui montrent l'évolution de la mixité dans les métiers au cours des années au Mozambique, pourtant, nous faisons l'hypothèse que les initiatives qui soutiennent la participation égale entre femmes et hommes dans la vie publique, notamment dans les métiers ont une influence sur l'évolution de la pensée des jeunes sur le rapport entre les métiers et les sexes.

suffisamment compétentes par rapport aux hommes dans certains domaines du savoir et qu'elles nécessitent toujours l'aide d'un homme pour s'en sortir.

En effet, il semble que les filles sont moins contraintes que les garçons à admettre la mixité et aussi l'engagement à un domaine socialement considéré atypique à son sexe. Ainsi, les choix des filles présentent la possibilité d'évoluer au cours de temps, une fois qu'ils sont bien plus ouverts et bien moins conformes aux stéréotypes des métiers dits féminins (Duru-Bellat, 2004).

Regardons dans les tableaux suivants ce qui est de l'association que les élèves font entre les métiers et le sexe des individus.

**Tableau 25** : Opinion des élèves sur le rapport entre les métiers et le sexe

*Q. : Certains métiers sont pour les femmes*

	Non réponse		Oui		Non	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	1	0,7%	114	76,0%	35	23,3%
Femme	1	0,4%	153	58,6%	107	41,0%

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Tableau 26** : Opinion des élèves sur le rapport entre les métiers et le sexe

*Q. : Certains métiers sont pour les hommes*

	Non réponse		Oui		Non	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	0	0,0%	104	69,3%	46	30,7%
Femme	1	0,4%	137	52,5%	123	47,1%

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

La lecture qu'on peut faire des données constantes des tableaux ci-dessus, c'est qu'il y a des différences importantes entre la vision des filles et celle des garçons par rapport aux métiers. Ces

données suggèrent que les filles sont plutôt plus favorables à la mixité dans les métiers que les garçons. Elles sont moins enclines par rapport aux garçons à considérer qu'il y ait des métiers spécialement pour l'un ou pour l'autre sexe. Les tableaux suivants renforcent ces différences entre filles et garçons concernant le fait d'être plus ou moins favorable à la mixité dans l'exercice des métiers.

**Tableau 27** : Opinion des élèves sur le rapport entre les métiers et le sexe

*Q. : Feriez-vous un métier typique de femmes ?*

	Oui		Non	
	N	% cit.	N	% cit.
Homme	71	48,0%	77	52,0%
Femme	0		0	

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Tableau 28** : Opinion des élèves sur le rapport entre les métiers et le sexe

*Q. : Feriez-vous un métier typique d'hommes ?*

	Non réponse		Oui		Non	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	0		0		0	
Femme	1	0,4%	230	88,1%	30	11,5%

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

On peut bien constater que par rapport à l'exercice d'un métier atypique à leur sexe, les garçons qui affirment qu'ils pourraient exercer un métier socialement considéré comme typique des femmes n'atteignent pas 50%. En revanche, les filles qui affirment qu'elles pourraient exercer un métier socialement considéré comme typique des hommes atteignent 88%.

Cela confirme encore une fois, la propension bien plus forte des filles à s'engager ou à se penser dans les domaines masculinisés comparativement à celle dont font preuve les garçons pour s'engager ou se penser dans les domaines féminisés. Cette tendance peut s'expliquer notamment en recourant à la façon dont sont construites les identités masculines et féminines au sein de la société.

En effet, souvent, on se demande si les professions qui se féminisent se dévalorisent (Lemarchant, 2007 ; Cacouault-Bitaud, 2001) une fois que, socialement, est considéré comme plus important les professions liées au masculin et de moindre importance celles qui sont liées au féminin. En tout cas, cette ouverture des filles à s'engager dans les filières et professions à forte dominance masculine constitue une voie importante pour que davantage de filles intègrent ces domaines.

## **Conclusion**

La 10<sup>e</sup> classe constitue un moment clé du processus d'orientation scolaire pour la définition des filières universitaires des jeunes filles et garçons. Dans un premier moment, les choix effectués en 10<sup>e</sup> classe orientent l'élève vers une filière scientifique ou littéraire pour la 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes. En effet, ces choix marquent ou définissent le parcours universitaire et, à partir de là, les options de formation au niveau de l'enseignement supérieur se font en rapport avec les filières suivies au niveau de l'enseignement secondaire.

En dépit du fait que, certains élèves aient la possibilité de bénéficier de renseignements sur les filières scolaires depuis à peu près la 8<sup>e</sup> classe, c'est en 10<sup>e</sup> classe que ce processus s'intensifie. Malgré l'importance que ce processus représente pour la carrière scolaire universitaire et professionnel qui commence à être définie à ce moment, seul.e.s certain.e.s élèves ont le privilège de compter sur un accompagnement, de leur famille ou de leur école.

La maîtrise inégale des familles sur la valeur de chaque filière comme du fonctionnement du système éducatif conduit à des inégalités entre élèves dans le processus de choix de filières, une fois que certain.e.s sont en possession d'informations précieuses sur les filières scolairement rentables, alors que d'autres n'en ont pas. Les filles sont particulièrement ciblées par ces inégalités



dû à la force des stéréotypes de sexe qui contribuent à ce qu'elles doutent d'intégrer les domaines scientifiques.

Dans ce contexte, l'institution scolaire devrait jouer un rôle important pour neutraliser ces inégalités. Ainsi, on a pu constater que l'accompagnement fait au niveau des écoles aide les élèves à construire leurs projets. Dans le cas de l'école Francisco Manyanga, où cet accompagnement est presque absent, les élèves sont appelés à recourir à des stratégies plus individuelles afin de surmonter les difficultés pour faire leur choix d'orientation.

### **2.1.2. Données qualitatives**

Dans cette partie qualitative, où les données proviennent des entretiens et des observations ethnographiques, nous avons cherché à exploiter et approfondir certains éléments déjà constants du questionnaire. Dans le cas de ces deux écoles, nous avons privilégié des entretiens semi-directifs avec les Directeurs Pédagogiques<sup>42</sup> qui, dans la structure des écoles secondaires, sont les responsables de la gestion de la composante pédagogique institutionnelle.

De façon plus spécifique, les entretiens ont exploité les éléments tels que, le rôle de l'école dans l'orientation scolaire de filles et garçons, la place des parents dans l'accompagnement des élèves au sein de l'école, les réseaux que l'école et les élèves et/ou les familles utilisent pour l'orientation scolaire. Pour les observations, à l'aide d'un guide d'observation préalablement conçu, nous nous sommes fixés sur les interactions entre les élèves pendant les pauses, les paroles (blagues) de filles et de garçons, les espaces occupés par les filles et par les garçons au sein de l'école et la disposition/organisation des espaces dans l'école.

#### **2.1.2.1. Origine sociale et renseignements des parents prodigués aux élèves sur les filières**

Les entretiens conduits font ressortir le fait que bénéficier de renseignements des parents sur les filières à suivre en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes est lié au rapport que les parents entretiennent avec l'école. Ce rapport est lui-même très probablement influencé par la condition sociale des familles qui n'ont d'un côté pas nécessairement la même image de la valeur de l'école et, de l'autre, pas la même maîtrise du fonctionnement du système éducatif non plus.

Par conséquent, on trouvera des familles qui vont presque tout laisser à la responsabilité de l'école, et d'autres qui vont plutôt partager avec l'école cette responsabilité pour l'accompagnement des élèves.

---

<sup>42</sup> D'après le *Regulamento do Ensino Secundario Geral* "Règlement de l'Enseignement Secondaire Général, le Directeur Pédagogique doit, entre autres fonctions : (i) Organiser et assurer l'implémentation des programmes d'enseignement ; (ii) Proposer des mesures pour améliorer la réussite scolaire des élèves ; (iii) Proposer la mise en marche de programmes de perfectionnement pédagogique des enseignants ; (iv) Gérer toutes les questions liées à l'évaluation de l'école.

« Nous, on fait en sorte que ce soit un suivi systématique. On ne laisse pas les parents se détendre. Nous on fait en sorte qu'ils fassent un suivi régulier, surtout pour ceux qui le nécessitent le plus [...]. Je ne dirai pas tous les parents, mais oui, un bon nombre. En début d'année scolaire, nous on a une chose qu'on appelle horaire de suivi. Cela veut dire que tout *Directeur de Classe* a dans son emploi de temps, une (1) heure à la semaine pour répondre aux sollicitations des parents. Les parents peuvent venir à cette heure parce qu'ils savent qu'ils y ont droit. Beaucoup de parents font l'usage de ce temps ». – *Directeur Pédagogique du Colégio Kitabu*.

« S'ils font un bon suivi ? C'est relatif ! C'est relatif. Souvent les parents viennent quand on les sollicite dans des situations extrêmes ou aux moments de la publication de résultats scolaires. Mais, il y a des parents qui font très peu de suivi, mais très peu hein ! C'est une guerre ! Ils disent qu'ils n'ont pas de temps ; qu'ils n'habitent pas dans la même maison. Mais la plupart d'entre eux parlent plutôt du manque de temps. Souvent, ce sont les parents qui sont socialement bien positionnés qui font un suivi de leurs enfants. Alors, les gens qui appartiennent à une classe sociale, disons comme les ouvriers par exemple, ceux-là doivent encore comprendre l'importance de faire un suivi à leurs enfants ». – *Directeur Pédagogique de l'École Secondaire Francisco Manyanga*.

D'après les entretiens faits avec les Directeurs Pédagogiques des deux écoles concernées par notre recherche, souvent ce sont les familles du *Colégio Kitabu* qui ont tendance à être plus présentes dans la vie scolaire, allant régulièrement à l'école pour accompagner leur processus d'enseignement et apprentissage. Par contre, pour le cas de l'école Francisco Manyanga, très peu de parents ont une présence dans l'établissement même, faisant un accompagnement faible auprès de l'école sur les progrès de leurs enfants.

Cependant, même si on peut attribuer un certain type de rapport des familles à l'école, il faut souligner que cela n'est pas sans lien avec les principes du fonctionnement prédominants dans chaque type d'école surtout concernant la relation de l'établissement avec les parents. Ces principes semblent avoir une forte influence sur l'implication des parents. Par exemple, dans le cas du *Colégio Kitabu*, la formalisation dans les emplois du temps d'un moment d'interaction entre parents et enseignant.e.s stimule cette proximité, ce qui n'est pas le cas de l'école Francisco

Manyanga, où c'est plutôt laissé à l'initiative des parents, lorsqu'ils le jugent pertinent ou dans des situations très spécifiques, que l'école se permet de traiter avec eux. C'est-à-dire que finalement, le rôle des institutions dans le développement de ces rapports est fondamental, ainsi que dans le processus d'orientation.

### 2.1.2.2. Le rôle des institutions d'enseignement

Les données des entretiens avec les responsables pédagogiques, notamment les *Directeurs Pédagogiques* des deux écoles renforcent les constats des questionnaires sur le rôle que les institutions scolaires jouent sur le processus de suivi des élèves.

« Nous, on organise des séances d'information sur les sorties professionnelles et les cursus universitaires, parce qu'ils doivent savoir d'abord, comment le curriculum est organisé pour qu'ils comprennent bien la logique des filières ; chaque filière, quelles sorties professionnelles ; ça c'est notre école. Alors, après, on appelle les universités pour venir nous parler plus particulièrement des cursus, tout cela avant les inscriptions ». – *Directeur Pédagogique du Colégio Kitabu.*

Nous avons pu constater que le *Colégio Kitabu* priorise, dans son fonctionnement la mise en place de dispositifs qui vont au-delà des activités strictes d'enseignement du curriculum. Dans ces activités, le suivi et l'orientation des élèves prend une place importante. Si d'un côté, l'école, se mobilise avec des équipes internes pour mener ce travail, d'un autre côté, elle peut prendre appui sur les partenariats avec d'autres institutions, parmi lesquelles des universités qui sont invitées à interagir avec les élèves dans des moments définis.

Les élèves<sup>43</sup> qui ont participé aux entretiens témoignent aussi de cet accompagnement de la part de leur institution scolaire, ce avant leur entrée en 11<sup>e</sup> classe. Autrement dit, ces élèves ont eu l'occasion de bénéficier de moments d'interaction qui ont, en partie, participé au processus de construction de leurs projets scolaires et professionnels.

---

<sup>43</sup> cf. Volume des annexes : entretien de Carla, élève du *Colégio Kitabu* en 12<sup>e</sup> classe, filière Sciences + Biologie, réalisé le 20 octobre 2017, et l'entretien de Jorge, élève du *Colégio Kitabu* en 11<sup>e</sup> classe, filière Sciences + Biologie, réalisé le 19 octobre 2017.

L'école Francisco Manyanga privilégie un fonctionnement strictement pédagogique, qui semble légitimement être au cœur de ses activités, mais au détriment de l'accompagnement des carrières scolaires. En ce sens, il y a une place importante qui est laissée à l'initiative des parents et des élèves dans la prise de décisions sur les orientations scolaires.

« Il n'y a pas d'orientation. Nous on met tout simplement les options et eux [les élèves], chacun saura la filière à suivre, mais les places sont limitées. Si la personne arrive tardivement, elle ne pourra pas s'inscrire sur l'option voulue. Elle devra se contenter de ce qu'il reste ! Il n'y a pas d'orientation ! ». – *Directeur Pédagogique de l'École Secondaire Francisco Manyanga.*

La conséquence de ce type de procédures, prédominantes dans le cas de l'école Francisco Manyanga, est que cela concourt à l'accroissement des inégalités, du fait que le niveau d'accès à l'information sur le fonctionnement des filières à suivre n'est pas le même entre les élèves et entre les familles.

Ainsi, nous en prendrons la mesure dans la partie de discussion des résultats de notre enquête, mais cela ne signifie pas que cette école est laxiste quant à l'encadrement de ses élèves. C'est qu'au-delà de la composante stricte d'enseignement qu'elle a choisie, le cadre qui oriente son fonctionnement ne facilite pas l'aménagement d'espaces de concertation pour d'autres activités.

Un aspect important à souligner est le niveau de flexibilité propre à chaque institution dans ses activités. Dans le cas de Francisco Manyanga, la limitation des places disponibles, problématique qui est commune aux écoles publiques, conduit de fait à ce que les étudiant.e.s n'ont que peu de chances pour changer de filière s'ils réalisent qu'ils veulent se rétracter sur leur choix. De fait, s'il n'y a plus de places dans une filière que l'étudiant.e aimerait suivre, il/elle est contraint.e de s'inscrire là où il restent encore de places. Contrairement au *Colégio Kitabu*, où il n'y a pas de contraintes liées aux places, et où les étudiant.e.s bénéficient d'une période d'accompagnement avec la possibilité de changer de filière tout au long de l'année si cela est estimé nécessaire.

### 2.1.2.3. Qui influe sur les choix des filières ?

Les élèves soulignent la forte influence de la famille et des collègues sur leurs choix. En fait, quand les élèves ne bénéficient pas d'accompagnement consistants sur les filières de la part de leur propre école de rattachement, c'est en effet vers la famille et les camarades que les élèves s'adressent pour s'informer sur la procédure au moment d'effectuer un choix.

Analysons ces deux extraits d'entretiens d'élèves de l'école Francisco Manyanga, où ils partagent leur expérience liée au processus du choix de la filière suivie en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes.

« C'est que mon frère, il a aussi fait Sciences + Dessin. Il m'a conseillé un peu. C'est que, puisque je suis très bon en Sciences et il l'a constaté, même si mes notes en Biologie n'étaient pas si bonnes. Il m'a dit que c'est mieux que je fasse Sciences + Dessin parce qu'en plus en 10<sup>e</sup> classe j'ai été l'un des meilleurs. Alors il m'a dit que c'était mieux aussi à cause du cursus que j'aimais faire après. J'ai toujours voulu me former en Génie. Donc, je n'ai jamais voulu faire la Médecine ou quoi que ce soit ». – *Jaime, élève de 12<sup>e</sup> classe, filière Sciences + Dessin à l'École Secondaire Francisco Manyanga.*

« La décision n'a pas été exactement à moi. Parce que quand j'habitais là-bas [en province], j'habitais avec ma mère. Mon père habitait ici [à Maputo]. Alors, il voulait qu'à la fin de la 7<sup>e</sup> classe on puisse étudier dans une institution où on pouvait étudier et nous former au même temps [formation professionnelle]. Alors que ça n'a pas été possible. Quand on est arrivé en 10<sup>e</sup> classe, mon frère est allé dans une institution professionnelle et moi j'ai continué à l'école secondaire pour faire la filière Sciences et une formation professionnelle [...]. Qui l'a choisi ? C'est mon père, parce que nous on habitait là-bas et là-bas l'information est précaire. Tu étudies parce que tu sais qu'il faut étudier pour s'assurer un meilleur futur, mais par rapport aux possibilités de formation c'est très difficile d'avoir ces informations ». – *Mariana, élève de 12<sup>e</sup> classe, filière Sciences + Biologie à l'École Secondaire Francisco Manyanga*

Cela a un impact important, dans le cas où l'absence d'un service d'accompagnement aux élèves à l'école Francisco Manyanga fait défaut, surtout au moment des inscriptions en 11<sup>e</sup> classe

où il est obligatoire de faire un choix. Mais la distribution des places, souvent inférieure aux besoins des élèves, limite la possibilité des choix et dans ces cas-là, l'élève s'inscrit tout simplement là où il y a encore des places, malgré le fait qu'il n'y soit pas à l'aise.

Concernant en particulier le cas de Mariana et les classes précédentes à la 11<sup>e</sup> classe, elle a suivi ses études dans d'autres écoles publiques où elle n'a pas pu recevoir d'informations utiles pour s'orienter. Au moment de son inscription en 11<sup>e</sup> à Francisco Manyanga, elle n'a pas non plus pu bénéficier d'aucune orientation. On remarque aussi qu'au sein de sa famille, il n'y avait pas non plus de connaissances au sujet des filières scolaires.

Donc, le défaut d'information sur les filières a pour conséquence que le choix s'effectue sous l'influence ou l'imposition de la famille malgré leur manque de connaissances à ce sujet. Et comme la famille représente la seule source d'information, c'est sur cette base fragile que les décisions sont prises, parce qu'il n'y a pas d'autre option.

Par contre, au *Colégio Kitabu*, les élèves ont le privilège de bénéficier d'un accompagnement de l'école et, au-delà de leur permettre d'avoir la possibilité de faire des choix plus rassurés, cela contribue à modérer l'influence ou l'imposition des parents sur les choix d'orientation de leurs enfants.

« On a un formulaire qui doit être rempli par l'élève, oui. En fait, dans la conversation que nous avons avec les élèves, on leur explique tout, incluant les possibles difficultés dans le choix des filières à cause de l'interférence des parents. Parce que les élèves devront parler sérieusement avec leurs parents et essayer de les convaincre que leurs choix sont les meilleurs. On a une réunion aussi avec les parents et on les sensibilise sur les implications d'une imposition de cursus que leurs enfants n'aimeraient pas faire, malgré le fait qu'on reconnaît que les parents ont un mot à dire quand ils sont capables de se rendre compte que les choix de leurs enfants ne sont pas réalistes, tenant compte de leurs conditions ». –  
*Directeur Pédagogique du Colégio Kitabu.*

Il est intéressant d'observer que dans ces moments, créés par l'école pour interagir avec les élèves et les parents, les uns et les autres ont la possibilité de discuter de la construction de leurs projets d'orientation à partir d'informations consistantes. Les filles comme les garçons seront ainsi moins contraint.e.s d'aller vers telle ou telle filière. En outre, le fait que les élèves et les parents

soient conscients de la valeur de chaque filière peut contribuer à ce que les jeunes élèves s'ouvrent à des choix plus audacieux malgré le fait que certaines filières paraissent *a priori* "atypiques" pour leur sexe. En somme ils/elles se trouvent potentiellement rassuré.e.s sur les implications d'effectuer un tel choix.

#### **2.1.2.4. Les stéréotypes de sexe et la construction des projets scolaires et professionnels**

Si les données issues des questionnaires suggèrent une prédominance des stéréotypes de sexe par rapport aux formations et aux métiers, cette tendance est aussi notable dans les entretiens faits sur le sujet.

« Non ! [Elle n'a jamais vécu une situation de discrimination envers elle-même du fait d'être une femme]. Parce que je n'accepterai jamais une telle situation. Je n'ai jamais accepté d'être inférieure. Ce n'est pas parce que je veux être supérieure, mais je n'ai jamais accepté que ceci ou cela c'est uniquement pour les hommes ou pour les femmes. J'ai toujours eu une mentalité du type, si lui il peut le faire, moi aussi je peux. Alors, je pense qu'on n'a pas besoin de dire que ceci c'est pour les hommes et cela pour les femmes. Du coup, il y a des choses dont les gens pensent que c'est exclusif aux hommes, mais ce n'est pas que les femmes ne soient pas compétentes ». – *Mariana, élève de 12<sup>e</sup> classe, filière Sciences + Biologie à l'École Secondaire Francisco Manyanga*

Cet extrait d'entretien avec Mariana, attire notre attention sur l'existence d'une conscience égalitaire et surtout la prédisposition de certaines filles à s'opposer à l'infériorisation des femmes par rapport aux hommes dans l'occupation des espaces dans la sphère publique. Ce qu'il faut noter en plus, c'est le contexte familial de Mariana qui est d'origine modeste, et a vécu la plupart de son enfance en province, avec sa mère et séparée de son père.

En fait, en revendiquant une égalité entre filles et garçons soit en termes de métiers, soit en termes de compétences, Mariana met en question les positionnements déterministes qui expliquent toutes les actions des individus en fonction des structures sociales. En fait, cela met en relief le fait que les dispositions particulières associées à des conditions de socialisation ne sont pas distribuées de manière uniforme dans l'espace social (Court et al., 2013).



Au contraire du positionnement de Mariana, on constate que des visions stéréotypées persistent encore. Les extraits suivants d'un élève de l'école Francisco Manyanga et du Directeur Pédagogique du Colégio Kitabu en sont l'exemple.

« Oui, oui, les garçons sont plus appliqués. Les filles elles y étaient pratiquement pour tricher [...]. C'est que les filles, elles ne s'appliquaient pas beaucoup. C'était comme si elles y étaient par imposition ; parce que quelqu'un leur avait dit, vous devez suivre ceci ou cela ; que ce n'était pas un choix libre ». – *Jaime, élève de 12<sup>e</sup> classe, filière Sciences + Dessin à l'École Secondaire Francisco Manyanga.*

« [...] Ce que je peux dire c'est qu'il y a des blagues et c'est surtout du côté des professeurs ; des blagues comme, dans certaines classes, de désigner, 'la classe des filles', parce que si on va dans la classe et sans bien observer c'est difficile à repérer pour les garçons. Donc, souvent on dit : je vais dans la classe des filles, mais pas dans un sens de discriminer. Alors, pour le reste, notre école a une particularité, soit pour les Lettres, soit pour les Sciences, souvent nos meilleur.e.s élèves sont des filles. C'est un phénomène qu'on analyse encore. C'est peut-être le fait que les filles veulent s'affirmer, dans la mesure où les garçons s'endorment sur leur statut de sexe fort, mais ils ne font rien pour être les meilleurs [...] ». – *Directeur Pédagogique du Colégio Kitabu.*

Ces extraits suggèrent que malgré le fait qu'il y ait une reconnaissance où qu'il y ait des principes affichés de défense de l'égalité entre les sexes, il y a en même temps une vision latente et qui se manifeste dans les pratiques quotidiennes qui relèvent d'une conception inégalitaire entre les sexes. En fait, l'extrait du Directeur Pédagogique du Colégio Kitabu, montre ce paradoxe entre la croyance ou le besoin de promouvoir l'égalité et les pratiques quotidiennes qui véhiculent des aspects discriminatoires envers les filles, en dépit de leur caractère souple.

## Conclusion

En se basant sur les entretiens et observations ethnographiques, nous avons essayé d'approfondir certains aspects que nous avons trouvé importants et que les questionnaires ne pouvaient pas capter. En effet, en se concentrant sur le rôle de l'institution scolaire, tout d'abord, il est possible de constater que chacune des deux écoles fonctionne dans des conditions particulières qui sont structurantes du point de vue des ressources mises à dispositions des élèves. Ces ressources vont finalement être déterminantes pour l'accompagnement des élèves concernant leur orientation scolaire.

Ainsi, l'implication au Colégio Kitabu de différents acteurs dans le processus d'orientation (élèves, parents, associations, universités) et les interactions plus fréquentes entre les enseignant.e.s et les élèves, également avec les parents, ouvrent des possibilités pour que, depuis la 8e classe, les élèves construisent, au fur et à mesure, leur projets d'études. Une fois arrivés à la fin de la 10e classe, ces élèves se trouvent dans une situation privilégiée pour effectuer des choix de filières à suivre en 11e et 12e classes. En plus, le nombre assez réduit d'élèves permet à l'école de mieux gérer, et avec une flexibilité accrue, les cas d'élèves qui ont besoin d'une réorientation en étant déjà en 11e classe.

Par contre, le contexte de l'école Francisco Manyanga ne facilite pas un suivi individualisé des élèves de la part de l'institution. Les classes surpeuplées, l'exiguïté des espaces scolaires, le manque de ressources et l'absence d'une structure ou d'un programme qui a pour objectif d'assurer l'orientation des élèves sont des facteurs qui concourent à la production d'inégalités entre élèves au moment d'effectuer leur choix d'orientation. En fait, si l'école laisse toute la responsabilité de ce processus aux élèves, cela laisse finalement place aux stratégies familiales pour s'imposer dans l'orientation des destins scolaires des enfants.

Il est intéressant de noter la forte prédominance des visions stéréotypées par rapport aux compétences des filles et des garçons. En effet, une contradiction persiste : si d'un côté les enseignants et les élèves reconnaissent en principe l'importance d'une égalité entre les sexes, de l'autre côté il y a une tendance à considérer les filles comme étant moins compétentes que les garçons. Cela rappelle toujours le fait que les filles sont perçues par les garçons comme si elles envahissaient un espace dans lequel elles n'auraient pas leur place (Lemarchant, 2007).

## 2.2. Données issues des terrains des institutions d'enseignement supérieur

### 2.2.1. Données quantitatives

On présente ici les données issues des questionnaires administrés dans les deux universités de notre étude, l'UEM et l'A'Politécnica. L'organisation de la présentation obéit à des thématiques repérées qui vont nous aider à comprendre la façon dont sont construites les orientations scolaires dans l'enseignement supérieur au Mozambique. En outre, de façon à pouvoir identifier les ruptures et les continuités entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, nous allons nous concentrer sur les mêmes thématiques repérées à l'occasion des résultats correspondants à l'enseignement secondaire.

Ainsi, les résultats vont être centrés sur les éléments suivants : (i) les caractéristiques sociodémographiques, (ii) le rôle des familles dans les choix des filières, (iii) le rôle des institutions scolaires, (iv) le processus du choix des filières, et (v) les stéréotypes de sexe et la construction des projets scolaires et professionnels.

#### 2.2.1.1. Les caractéristiques sociodémographiques

Le tableau ci-dessous montre l'ensemble des étudiant.e.s enquêté.e.s dans les deux universités concernées par notre recherche.

**Tableau 29** : Distribution d'étudiant.e.s enquêté.e.s par institution et par sexe

	Homme		Femme		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
UEM	150	52,8%	134	47,2%	284	100,0%
A'Politécnica	23	30,7%	52	69,3%	75	100,0%
<b>Total</b>	<b>173</b>	<b>48,2%</b>	<b>186</b>	<b>51,8%</b>	<b>359</b>	

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

D'après les données du tableau et par rapport à la population totale enquêtée dans l'enseignement supérieur dans le cadre de cette thèse, la répartition est de 79,1% des répondant.e.s inscrit.e.s à l'UEM (université publique) et 20,9% scolarisé.e.s à l'A'Politécnica (université privée). Dans le cas des répondant.e.s de l'UEM plus de la moitié des enquêté.e.s sont des garçons. A l'inverse, à l'A'Politécnica, la majorité des enquêté.e.s sont des filles.

Pour rappel, en 2017, l'univers des étudiant.e.s (cf. Chapitre 4) de l'UEM était de 34 910 étudiant.e.s, dont 62,4% de garçons et 37,6% de filles. De son côté, l'A'Politécnica comptait un ensemble de 4 063 dont 51,7% de filles et 48,3% de garçons.

Si on s'intéresse à l'âge de ces étudiant.e.s, on peut constater que la population étudiante est essentiellement constituée de jeunes âgé.e.s de moins de 22 ans, tel que montré dans le tableau suivant.

**Tableau 30** : Moyenne d'âge des étudiant.e.s, par institution

Institution	Age
UEM	21.1
A'Politécnica	21.5
<b>TOTAL</b>	<b>21.1</b>

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Il faut noter à ce fait, que beaucoup d'étudiant.e.s qui entrent dans l'enseignement supérieur le font juste après la conclusion de la 12e classe, c'est-à-dire, vers l'âge de 18 ans, sans distinction entre les institutions privées et les institutions publiques. La législation du pays par rapport aux études universitaires ne fixant pas de limite d'âge pour fréquenter ce niveau d'études, il est donc possible de trouver dans les institutions des étudiant.e.s de différents âges sans que cela ne change le profil général d'une population universitaire qui demeure jeune.

Cependant, il faut noter que le profil social des deux universités est relativement différent, comme indiqué dans le tableau suivant.

**Tableau 31** : Catégories Socioprofessionnelles à l'UEM et à l'A'Politécnica

	UEM		A'Politécnica	
	N	% cit.	N	% cit.
Non réponse	1	0,4%	0	0,0%
Agriculteur	15	5,3%	0	0,0%
Commerçant, artisan, chef Entreprise	45	15,8%	6	8,0%
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	57	20,1%	38	50,7%
Profession intermédiaire	88	31,0%	23	30,7%
Employé	55	19,4%	8	10,7%
Ouvrier	13	4,6%	0	0,0%
Chomeur	9	3,2%	0	0,0%
Elève, Etudiant	1	0,4%	0	0,0%
Inactif	0	0,0%	0	0,0%
Autre	0	0,0%	0	0,0%

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Les données récoltées au sein de l'UEM et de l'A'Politécnica suggèrent que la composition sociale de ces deux institutions est différente. Tandis qu'à l'UEM les étudiant.e.s sont distribu.e.s dans les diverses catégories socioprofessionnelles, à l'A'Politécnica on vérifie une concentration des catégories plus élevées.

Cette tendance différenciée qui se vérifie dans les deux institutions peut s'expliquer par les procédures d'admission appliquées dans chaque type d'institution.

« En raison de l'introduction en 1988 de filières dans le niveau pré-universitaire, le nombre de diplômés de ce niveau augmente très vite. Cette croissance soulève des problèmes, notamment concernant la possibilité de la poursuite des études au niveau de l'enseignement supérieur, tenant compte de la capacité limitée des institutions d'enseignement supérieur dans le pays et du peu de bourses d'études pour la formation à l'étranger ». (*Diploma Ministerial n.º 86/90 de 26 de Setembro. "Diplôme Ministériel n.º 86/90 du 26 septembre*)  
[Traduction libre de l'auteur]

La capacité limitée en termes de places dont les IES publiques disposent pour accueillir tout.e.s les étudiant.e.s qui veulent poursuivre des études à ce niveau ont conduit en 1990 le Ministère de l'Éducation à conditionner l'accès à l'enseignement supérieur au passage d'un examen d'admission. Tel que mentionné dans ce Diplôme Ministériel, auparavant pour l'accès à l'enseignement supérieur, c'était au Ministère de l'Éducation d'indiquer les diplômé.e.s du secondaire qui devaient poursuivre des études universitaires, en fonction des besoins du pays.

En effet, depuis leur émergence dans le pays aux débuts des années 1990, les institutions privées d'enseignement supérieur ne sont pas obligées d'appliquer cette méthode de sélection. Elles ont la liberté d'appliquer les méthodes qu'elles jugent les plus adéquates pour la sélection des nouveaux entrants. En plus, elles ont aussi la liberté de fixer les frais de scolarité qu'elles estiment justes. Dans le cas de l'A'Politécnica<sup>44</sup>, le processus d'admission comprend essentiellement deux phases. La première phase dépend des choix d'options et de cursus fréquentés ; et la deuxième phase consiste en un entretien entre le/la candidat.e et un personnel de l'université responsable de ce processus.

Ainsi, les frais de scolarité relativement bas pratiqués dans les IES publiques par rapport aux IES privées contribuent à ce que ces dernières soient plus restrictives du point de vue de l'origine sociale de leur public. Il faut noter qu'à l'A'Politécnica<sup>45</sup>, les montants payés mensuellement varient selon les cursus suivis, correspondant environ à 150 euros et jusqu'à 214 euros. A l'UEM<sup>46</sup> les montants par semestre varient en fonction des cursus correspondants et se situent d'environ 39 euros à 63 euros.

Ainsi, les conditions d'accès d'ordre économique propres à chaque type d'institution vont jouer un rôle déterminant sur le type de public qui va fréquenter les offres de formations proposées.

---

<sup>44</sup> cf. Volume des annexes : entretien avec le responsable du Bureau d'Assistance et Orientation aux Étudiant.e.s de l'Université A'Politécnica. Entretien réalisé le 30 janvier 2018.

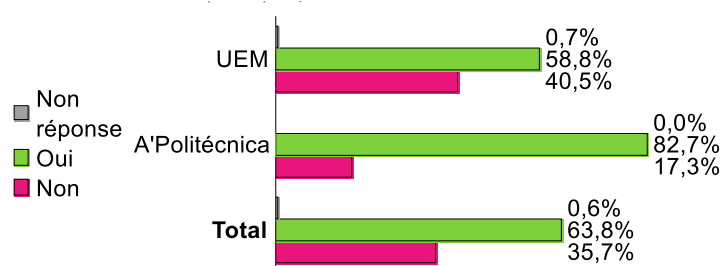
<sup>45</sup> Informations fournies par le Recteur Adjoint pour les affaires scientifiques et pédagogiques dans l'entretien réalisé le 1<sup>er</sup> novembre 2017.

<sup>46</sup> Informations sur les procédures et montants des inscriptions dans l'institutions disponibles sur <https://www.dra.uem.mz/>

### 2.2.1.2. Le rôle des familles dans les choix de filières

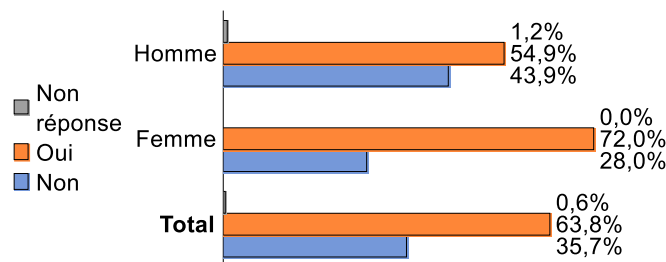
Les graphiques 7 et 8 concernent les renseignements que les étudiant.e.s ont reçus de leurs parents sur l'université. Dans ces graphiques, tels qu'on les a déjà observés précédemment, on constate des différences importantes entre les deux types d'institutions qui présentent une composition sociale différente.

**Graphique 7 :** Etudiant.e.s qui ont reçu des renseignements de leurs parents sur les filières à suivre à l'université, par institution



*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Graphique 8 :** Etudiant.e.s qui ont reçu des renseignements de leurs parents sur les filières à suivre à l'université, par sexe



*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Les données indiquent que la plupart des étudiant.e.s affirme avoir eu des renseignements par leurs parents ou tuteurs sur les filières universitaires. Si l'on compare sur ce plan les deux institutions (cf. graphique 7), on observe une différence importante, l'A'Politécnica dépassant l'UEM quant aux étudiant.e.s qui déclarent avoir reçu des renseignements de la part de la famille

(82,7% versus 58,8% soit un écart de 23,9). Dans la comparaison entre les deux sexes (cf. graphique 8), les filles apparaissent supérieures en nombre par rapport aux garçons ; une différence qui atteint les 17,1 points.

Le croisement de ces données avec les entretiens (nous y reviendrons dans la partie réservée à la discussion des résultats) va nous montrer que, malgré le fait que les filles sont issues de familles d'un milieu favorisé, leur contexte familial a été fondamental pour les pousser vers des filières 'atypiques', et les filles d'un milieu moins favorisé trouvent la motivation, justement du fait de vouloir s'imposer et démontrer qu'elles sont aussi capables d'aller plus loin, en dépit des limitations qu'elles rencontrent.

D'ailleurs, tel que souligné par des positionnements critiques 'des explications déterministes'<sup>47</sup> des structures sociales sur les actions des individus, les familles des classes populaires n'entretiennent pas un seul type de rapport vis-à-vis l'institution scolaire (Cacouault-Bitaud, 2009). Dans des contextes comme celui du Mozambique, où la formation académique et la possession de diplômes universitaires apparaissent de plus en plus associés à la possibilité d'améliorer les conditions de vie, à travers un emploi digne, les familles sans grande marge de ressources financières essaient de trouver des stratégies pour assurer que leurs filles et fils se forment.

Un aspect important à analyser pour la compréhension des processus explicatifs de la construction des projets scolaires tient dans les moments où les étudiant.e.s reçoivent des renseignements sur les filières universitaires. On commence dans les tableaux suivants par les moments où les étudiant.e.s reçoivent des renseignements de leurs parents.

---

<sup>47</sup> Le rôle que les familles jouent sur le processus de construction des parcours scolaires a été largement étudié dans les Sciences de l'Éducation. En effet, les approches de la reproduction de Bourdieu et Passeron font référence du côté du rapport que les familles entretiennent avec l'institution scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970). Pour les auteurs, ce qui va déterminer le rapport des familles à l'institution scolaire, c'est la présence de dispositions culturelles plus ou moins proches de la culture scolaire.



**Tableau 32 :** Moment des renseignements prodigués par les parents aux étudiant.e.s, par institution

	Juste après la conclusion de la 12ème classe		Pendant la fréquentation du lycée (11ème et 12ème classe)		Au moment de la candidature à l'université		Tout au long de votre carrière scolaire, incluant avant l'entrée au lycée	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
UEM	29	17,4%	65	38,9%	27	16,2%	46	27,5%
A'Politécnica	9	14,5%	27	43,5%	8	12,9%	18	29,0%

$p = 0,85$  ;  $\text{Khi2} = 0,81$  ;  $\text{ddl} = 3$  (NS)

La relation n'est pas significative.

*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Tableau 33 :** Moment des renseignements prodigués par les parents aux étudiant.e.s par sexe

	Juste après la conclusion de la 12ème classe		Pendant la fréquentation du lycée (11ème et 12ème classe)		Au moment de la candidature à l'université		Tout au long de votre carrière scolaire, incluant avant l'entrée au lycée	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	19	20,0%	41	43,2%	14	14,7%	21	22,1%
Femme	19	14,2%	51	38,1%	21	15,7%	43	32,1%

$p = 0,32$  ;  $\text{Khi2} = 3,51$  ;  $\text{ddl} = 3$  (NS)

La relation n'est pas significative.

*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Ces données suggèrent que la plupart des étudiant.e.s ont reçu des renseignements de leurs parents ou tuteurs pendant qu'ils/elles fréquentaient le lycée (11e et 12e classes), c'est-à-dire, le dernier niveau avant l'enseignement supérieur. En faisant une comparaison entre les institutions, on observe que dans les deux universités, les moments des renseignements présentent une distribution similaire ; en deuxième place, les étudiant.e.s indiquent qu'ils/elles ont eu des renseignements de leurs parents ou tuteurs tout au long de la carrière scolaire. Cependant, il faut

noter une relative majorité de l'A'Politécnica par rapport à l'UEM dans les deux options mentionnées. Faisant une comparaison par sexe, on voit que les filles indiquent en majorité qu'elles ont eu ces renseignements pendant qu'elles fréquentaient le lycée (11e et 12e classes) et tout au long de leur carrière scolaire. Par contre, les garçons indiquent qu'ils ont eu ces renseignements au cours de leur scolarité en lycée.

On observe que les moments au cours desquels les étudiant.e.s bénéficient de renseignements sur les filières universitaires sont variables. Pour les mesurer, il est important de remonter aux données quantitatives de l'enseignement secondaire pour rappeler le fait que la 10e classe constitue un moment crucial dans le processus décisionnel des élèves dans le choix des filières. Gonçalves (2018) va souligner le fait que ce moment représente une sorte de rupture et de discontinuité avec le système éducatif comme un ensemble, une fois que les choix faits à ce moment vont limiter le parcours scolaire à suivre après.

Si l'on prend en compte les inégalités existantes entre étudiant.e.s au moment du passage en 11e classe, ces inégalités vont se reproduire jusqu'au moment de l'entrée à l'université, du fait des limitations que le système impose aux élèves dans leur processus d'orientation.

### **2.2.1.3. Le rôle des institutions d'enseignement**

Les institutions d'enseignement supérieur sont des espaces-clé dans le processus de construction des carrières scolaires de filles et garçons. En dépit du fait que le processus d'orientation commence un peu en amont, la phase d'entrée dans une formation universitaire se révèle cruciale. Le tableau ci-dessous présente l'opinion des étudiant.e.s quant au rôle des universités dans le processus d'orientation scolaire. Pour obtenir une réponse selon une échelle de quatre possibilités, nous avons proposé l'affirmation suivante : "C'est aux universités d'organiser des séances d'orientation aux élèves sur les filières universitaires".

**Tableau 34** : Opinion des étudiant.e.s sur le rôle des universités dans l'orientation scolaire

	Tout à fait d'accord		Plutôt d'accord		Plutôt pas d'accord		Pas d'accord du tout	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
UEM_Homme	46	30,7%	68	45,3%	25	16,7%	11	7,3%
UEM_Femme	36	26,9%	62	46,3%	29	21,6%	7	5,2%
A'Politécnica_Homme	12	52,2%	9	39,1%	2	8,7%	0	0,0%
A'Politécnica_Femme	19	36,5%	26	50,0%	6	11,5%	1	1,9%

$p = 0,22$  ;  $\chi^2 = 11,92$  ;  $ddl = 9$  (NS)

La relation n'est pas significative.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Ces données suggèrent l'importance accrue que les étudiant.e.s accordent à l'orientation de la part des institutions universitaires. En effet, on peut voir que dans les deux institutions, qu'il s'agisse des filles ou des garçons, la plupart sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle les universités doivent s'occuper de l'organisation de séances d'orientation scolaire. Pourtant, une différence assez importante est observable entre les deux institutions où parmi celles et ceux qui sont d'accord (tout à fait d'accord et plutôt d'accord), il apparaît qu'à l'UEM, ils sont 75% contre 88% à l'A'Politécnica.

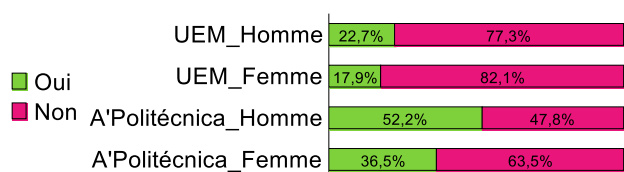
Du travail de terrain fait aux sein de ces deux universités concernées par cette recherche, nous avons pu noter l'existence d'initiatives qui sont mises à la disposition des candidat.e.s et des étudiant.e.s, surtout pour les nouve.aux.lles entrant.e.s, comme la mise au point de services d'orientation scolaire en vue d'une meilleure intégration dans l'institution. Ce qui diffère entre les deux universités c'est la façon dont chaque institution fonctionne et établit son rapport avec les intéressé.e.s.

Dans le cas de l'A'Politécnica, nous avons pu constater l'existence d'une structure établie qui s'occupe spécifiquement de ces questions, dans le cas de l'UEM la structure existante ne s'en occupe pas spécifiquement.

Les données de notre terrain donnent une indication des défis qui continuent d'exister dans le champ de l'orientation scolaire délivrée par les institutions universitaires, qui se révèle encore très excluante, tel que l'est le système de l'enseignement supérieur (Gonçalves, 2018).

Tel que le montre le graphique suivant, dans les deux institutions le nombre d'étudiant.e.s qui ont bénéficié de renseignements est réduit.

**Graphique 9** : Étudiant.e.s qui ont reçu des renseignements de l'université sur les filières, par institution et par sexe



*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Cependant, encore une fois une différence considérable est à noter entre les deux institutions. A l'UEM le nombre d'étudiant.e.s ayant eu des renseignements est beaucoup moins important qu'à l'A'Politécnica. Si l'on compare les deux sexes, on peut aussi constater dans les deux institutions une tendance à ce que les filles soient moins nombreuses que les garçons à affirmer avoir bénéficié de renseignements des universités.

Si d'un côté nous observons une situation où les étudiant.e.s de l'université publique ont très peu de chances de bénéficier de renseignements sur les filières universitaires puisque les services dédiés y sont limités dans leurs déploiements, on trouve de l'autre côté, que ce sont les étudiant.e.s de l'université publique qui ont le plus besoin d'un tel service, et qui bénéficient en outre d'un accompagnement limité dans leur environnement familial comparativement aux étudiant.e.s de l'université privée.

- ***Les circonstances lors desquelles les étudiant.e.s bénéficient des renseignements des universités***

Un aspect qui nous semble particulièrement important de regarder concerne les circonstances dans lesquelles les étudiant.e.s bénéficient de ces renseignements.

**Tableau 35 :** Circonstances dans lesquelles les étudiant.e.s ont reçu des renseignements de l'université sur les filières, par institution :

	Dans une journée de "portes ouvertes" de l'université		Dans une visite de l'université à votre école secondaire		Vous vous êtes dirigé/e à l'université pour vous renseigner	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
UEM	<b>26</b>	<b>44,8%</b>	<b>15</b>	<b>25,9%</b>	<b>17</b>	<b>29,3%</b>
A'Politécnica	<b>5</b>	<b>16,1%</b>	<b>5</b>	<b>16,1%</b>	<b>21</b>	<b>67,7%</b>

$p = 0,002$  ;  $\text{Khi}2 = 12,62$  ;  $\text{ddl} = 2$  (TS)

La relation est très significative.  
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

**Source :** élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Tableau 36 :** Circonstances lors desquelles les étudiant.e.s ont eu des renseignements de l'université sur les filières, par institution et par sexe :

	Dans une journée de "portes ouvertes" de l'université		Dans une visite de l'université à votre école secondaire		Vous vous êtes dirigé/e à l'université pour vous renseigner	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
UEM_Homme	<b>18</b>	<b>52,9%</b>	<b>7</b>	<b>20,6%</b>	<b>9</b>	<b>26,5%</b>
UEM_Femme	<b>8</b>	<b>33,3%</b>	<b>8</b>	<b>33,3%</b>	<b>8</b>	<b>33,3%</b>
A'Politécnica_Homme	<b>2</b>	<b>16,7%</b>	<b>2</b>	<b>16,7%</b>	<b>8</b>	<b>66,7%</b>
A'Politécnica_Femme	<b>3</b>	<b>15,8%</b>	<b>3</b>	<b>15,8%</b>	<b>13</b>	<b>68,4%</b>

$p = 0,02$  ;  $\text{Khi}2 = 15,35$  ;  $\text{ddl} = 6$  (S)

La relation est significative.  
Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

**Source :** élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Ainsi, pour les étudiant.e.s qui affirment avoir reçu des renseignements de l'université, les circonstances indiquées (cf. tableau 35) varient entre l'une et l'autre université. Tandis que la plupart des étudiant.e.s de l'UEM indiquent les journées de 'portes ouvertes' de l'université, à l'A'Politécnica les étudiant.e.s disent plutôt qu'ils/elles se sont dirigé.e.s selon leur propre initiative à l'université pour se renseigner. Si l'on entreprend une comparaison par sexe (cf. tableau 36), on observe qu'à l'UEM les hommes indiquent davantage les journées de 'portes ouvertes' comme modalité principale d'information, et que les femmes se distribuent de façon équilibrée pour toutes les options proposées. A l'A'Politécnica, les deux sexes affirment en majorité qu'ils/elles se sont eux.elles-mêmes dirigé.e.s à l'université afin de se renseigner sur les filières universitaires.

Les différences constatées au sein des deux institutions peuvent être liées à la manière dont chacune fonctionne concernant le lien qu'elles établissent avec les étudiant.e.s dans le processus d'orientation. En effet, l'A'Politécnica, au moment des inscriptions des nouveaux étudiant.e.s, mobilisent ses services d'orientation qui interagissent alors avec les candidat.e.s afin de les accompagner. En revanche, à l'UEM ce sont plutôt des rencontres pendant les journées de portes ouvertes aux élèves des écoles secondaires et futurs candidats à l'université qui constituent la principale possibilité de bénéficier d'une information sur les orientations possibles. Or, il est important de souligner qu'un nombre très limité des élèves du secondaire ont la possibilité d'y participer.

#### **2.2.1.4.Choix des filières**

L'une des questions importantes concernant le choix de filières universitaires, est de savoir dans quel moment, filles et garçons effectuent leurs choix ? Ou bien, y a-t-il un moment spécifique où cela se passe ?

Analysons les données du tableau 37 qui nous apporte des pistes pour répondre à ces questions.

**Tableau 37 : Moment du choix des cursus universitaires, par institution et par sexe**

	Avant la 10 <sup>ème</sup> classe		Au moment de faire l'inscription en 11 <sup>ème</sup> classe		Après la conclusion de la 12 <sup>ème</sup> classe		Au moment de la candidature à l'université	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
UEM_Homme	23	15,3%	29	19,3%	62	41,3%	36	24,0%
UEM_Femme	31	23,1%	18	13,4%	41	30,6%	44	32,8%
A'Politécnica_Homme	7	30,4%	2	8,7%	8	34,8%	6	26,1%
A'Politécnica_Femme	11	21,2%	7	13,5%	23	44,2%	11	21,2%

p = 0,21 ; Khi2 = 12,00 ; ddl = 9 (NS)

La relation n'est pas significative.

**Source :** élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Ces données suggèrent que le moment où les étudiant.e.s font le choix de leur cursus universitaires se situe surtout à l'issue de la 12<sup>e</sup> classe. Ainsi, c'est dans la période de transition entre la fin de la 12<sup>e</sup> classe et le moment de la candidature à l'université que plus de 60% d'étudiant.e.s s'y opèrent. Cette tendance se vérifie de façon identique pour les deux institutions étudiées, tant pour les filles que les garçons.

Si le choix des filières universitaires se passe effectivement à ce moment, cela ne signifie pas qu'avant les étudiant.e.s n'ont aucune idée de leurs projets de formation. Les données de l'enseignement secondaire que nous avons exposées précédemment, font en effet ressortir le fait que le passage en 11<sup>e</sup> classe constitue un moment clé pour la définition des filières universitaires, une fois que les options que les étudiant.e.s sont obligé.e.s de suivre à ce niveau limitent déjà les possibles orientations dans le niveau supérieur.

Il est un fait que certain.e.s élèves du secondaire, y compris certain.e.s étudiant.e.s du supérieur font leurs choix de façon quasi-aléatoire (on reviendra sur ce point de façon plus détaillée dans la section consacrée à la discussion), ce qui les expose au risque de devoir changer de filière très tôt dans leur parcours étudiant. Cependant, on ne peut pas considérer comme acquis que celles et ceux dont les choix sont plus informés, n'auront pas eux-mêmes besoin d'une réorientation à un certain moment. En effet, dans les entretiens réalisés au Colégio Kitabu et à l'Université

A'Politécnica, les responsables pédagogiques témoignent du fait que malgré tout un dispositif d'orientation, les demandes de changement de filière sont courantes au long de l'année scolaire, souvent parce qu'il y a trop d'interférences avec les parents.

Ces constats nous invitent à considérer la construction des carrières scolaires et universitaires comme un processus dynamique, au cours duquel les acteur.trice.s réévaluent constamment leurs projets. Comme on le verra dans la discussion, ce repositionnement des acteur.trice.s est conditionné par un contexte concret dans lequel ils/elles interagissent et par une réflexion sur leur capacité effective à mettre en œuvre les projets envisagés.

En fait, ce qu'on constate à la lecture de ces données c'est que tout.e.s les étudiant.e.s ne se trouvent pas dans les mêmes situations pour redéfinir leurs projets de carrières scolaires. L'origine sociale et le sexe, jouent un rôle important dans les jeux de calculs que les étudiant.e.s font pour suivre telle ou telle filière. Ainsi, on notera que, souvent, le temps de durée de la formation, la possibilité d'être admis.e à l'université et la possibilité de trouver un emploi sont des conditionnements importants qui ont des effets dans l'évaluation des possibles, et les projections, surtout pour les étudiant.e.s d'origine défavorisée.

#### - *Raisons des choix des filières universitaires*

Définir les raisons à l'origine des choix des étudiant.e.s ne constitue pas une tâche facile. Ainsi que nous l'avons vu précédemment, en dépit du fait qu'il y ait des moments-clé, il n'y a pas de moment unique pour la définition de ces choix. De la même façon, les raisons pourront varier d'après différentes circonstances.

Avant d'aborder les raisons que les étudiant.e.s invoquent comme étant à la base de leurs choix, il nous semble pertinent de mesurer l'influence de la famille, et de son positionnement face à un choix "atypique" au sexe de leur fille ou fils.



**Tableau 38** : Opinion des étudiant.e.s sur la réaction de la famille en cas de choix atypique, par institution

	Elle vous soutient à poursuivre vos rêves		Elle vous décourage à poursuivre car il sera difficile à trouver de l'emploi		Elle reste neutre, respectant votre décision	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
UEM	153	53,9%	23	8,1%	108	38,0%
A'Politécnica	36	48,0%	7	9,3%	32	42,7%

$p = 0,66$  ;  $\text{Khi2} = 0,82$  ;  $\text{ddl} = 2$  (NS)

La relation n'est pas significative.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Tableau 39** : Opinion des étudiant.e.s sur la réaction de la famille en cas d'un choix atypique, par sexe

	Elle vous soutient à poursuivre vos rêves		Elle vous décourage à poursuivre car il sera difficile à trouver de l'emploi		Elle reste neutre, respectant votre décision	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	78	45,1%	14	8,1%	81	46,8%
Femme	111	59,7%	16	8,6%	59	31,7%

$p = 0,01$  ;  $\text{Khi2} = 8,89$  ;  $\text{ddl} = 2$  (S)

La relation est significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Les données de ces tableaux suggèrent qu'en général, d'après les étudiant.e.s, la famille adopterait une attitude plutôt de soutien au choix fait. Cependant, une autre partie importante des étudiant.e.s enquêté.e.s affirme que la famille reste plutôt neutre par rapport à leur décision. Celles et ceux qui indiquent que la famille pourrait les décourager sont en nombre réduit, n'atteignant même pas 10%. Si on fait une comparaison entre les deux institutions, sur ce plan, on peut observer

qu'à l'A'Politécnica il y a un peu moins d'étudiant.e.s (48%) qui indiquent que la famille soutient le choix, par rapport à l'UEM (53,9%) sans que la différence ne soit cependant significative. Par contre, la situation s'inverse par rapport à l'option où la famille resterait neutre quant au choix fait : on trouve ainsi 42,7% d'étudiant.e.s à l'A'Politécnica qui indiquent cette neutralité de leur famille quant à leur choix, contre les 38% de l'UEM. Concernant les sexes et de façon significative, on trouve une majorité de filles (59,7%) qui affirment que la famille les soutient par rapport aux garçons (45,1%). Par contre, quand les étudiant.e.s affirment que la famille reste neutre quant au choix fait, ce sont significativement les garçons qui sont majoritaires (46,8%) par rapport aux filles (31,7%).

Ces étudiant.e.s ne parlent pas seulement d'un point de vue hypothétique, mais à partir de leurs vécus personnels, c'est-à-dire en tant qu'ils/elles sont déjà à l'université et qu'ils/elles ont dû expérimenter ce moment important qu'est la prise de décision sur le choix de la filière universitaire.

Les données issues de nos entretiens (on y reviendra dans la partie réservée à la discussion), font apparaître que la plus grande préoccupation des familles concerne surtout l'éventualité que la filière suivie débouche sur une possibilité d'emploi à l'issue de la formation. Le fait que la filière soit socialement 'atypique' au sexe ne semble pas être un souci pour les familles. Toutefois, il faut souligner que cela ne signifie pas qu'elles aient surmonté les préjugés liés aux rôles sociaux de sexe. Mais c'est l'indice, comme les données de nos questionnaires le montrent, que les familles préfèrent respecter les orientations de leurs filles et fils.

Alors donc, quelles raisons sont mobilisées pour soutenir les choix effectués ? A travers des questions exploitées par différents angles, nous avons pu extraire quelques données qui vont nous aider à y répondre.

**Tableau 40 :** Raisons que les étudiant.e.s considèrent comme les plus importantes pour leurs choix de cursus, par institution

	UEM	A'Politécnica
Vous avez pensé à un cursus que vous faciliterais de trouver simplement de l'emploi	2,38	2,28
Vous avez pensé au désir de trouver un emploi prestigieux après la formation	3,36	3,24
Vous avez pensé à la facilité d'avoir votre diplôme universitaire en temps record	2,86	2,59
Vous avez pensé à la facilité d'entrer à l'université dans ce cursus que dans d'autres	2,03	1,72

*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Note :** Les scores des tableaux 40, 41 et 42 correspondent aux moyennes des répondant.e.s de chacune des options proposées sur le nombre total d'options de réponse. C'est-à-dire, que dans les options où les moyennes sont les plus élevées, le nombre de répondant.e.s est élevé par rapport aux options où les moyennes sont moins élevées.

**Tableau 41 :** Raisons que les étudiant.e.s considèrent comme les plus importantes pour leurs choix de cursus, par institution et par sexe

	UEM_ Homme	UEM_ Femme	A'Polit écnica _Ho mme	A'Polit écnica _Fe mme
Vous avez pensé à un cursus que vous faciliterais de trouver simplement de l'emploi	2,49	2,27	1,96	2,42
Vous avez pensé au désir de trouver un emploi prestigieux après la formation	3,43	3,29	3,17	3,27
Vous avez pensé à la facilité d'avoir votre diplôme universitaire en temps record	2,84	2,89	2,70	2,54
Vous avez pensé à la facilité d'entrer à l'université dans ce cursus que dans d'autres	1,93	2,15	1,74	1,71

*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Ces données suggèrent que dans les choix faits, qu'ils/elles font, les étudiant.e.s pensent surtout (i) à la possibilité de trouver un emploi prestigieux après la formation, ainsi que (ii) la facilité de finir la formation en un temps record. Que l'on compare les deux institutions, ou les deux sexes, ces deux options présentent les moyennes les plus élevées. Cependant, il faut noter que les moyennes de l'UEM sont plus élevées que celles de l'A'Politécnica.

Quand on se penche sur les données qualitatives, on constate que, dans le discours des filles, celles-ci font souvent référence au besoin de trouver du travail pour améliorer leur vie, mais aussi celle de leur famille ; elles vont aussi mentionner l'importance de finir rapidement leur formation parce que pour elles, « il est important de former une famille ». Ces types de conditionnements que les filles manifestent et comme signalé par Marie Duru-Bellat, peuvent expliquer pourquoi les filles ont une tendance à renoncer à certaines formations qu'elles considèrent difficiles à concilier avec les engagements et les rôles qu'elles projettent pour elles-mêmes, dans le cadre de la famille.

Cependant, quand on regarde les données relatives à l'aspect socioprofessionnel (tableau 42) on peut constater que toutes les catégories considérées présentent toujours des moyennes plus élevées sur les options liées à "la possibilité de trouver un emploi prestigieux après la formation", ainsi que sur "la facilité de finir la formation en un temps record".

**Tableau 42 :** Raisons que les étudiant.e.s considèrent les plus importantes pour leurs choix de cursus, par CSP

	Vous avez pensé à un cursus que vous faciliterais de trouver simplement de l'emploi	Vous avez pensé au désir de trouver un emploi prestigieux après la formation	Vous avez pensé à la facilité d'avoir votre diplôme universitaire en temps record	Vous avez pensé à la facilité d'entrer à l'université dans ce cursus que dans d'autres
Agriculteur	2,27	3,33	3,13	2,33
Commerçant, artisan, chef Entreprise	2,39	2,92	3,04	2,18
Cadre.Prof.Intellectuelle.Sup.	2,25	3,35	2,48	1,86
Profession intermédiaire	2,36	3,52	3,12	1,94
Employé	2,43	3,38	2,41	1,89
Ouvrier	2,69	3,08	2,85	2,38
Chomeur	2,44	3,44	3,00	1,78
Elève, Etudiant	5,00	4,00	5,00	1,00

*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

La compétitivité de plus en plus forte au sein du marché du travail pose la question des stratégies que les individus issus de différentes classes sociales utilisent pour maintenir ou pour avoir une promotion sociale à travers une meilleure rentabilisation de leurs diplômes. Cacouault-Bitaud (2009) a ainsi souligné le fait que les formations n'ont pas toutes la même efficacité dans

le marché du travail. Duru-Bellat (2004 ; 2015) souligne le fait qu'à diplôme égal, les filles ont souvent plus de difficultés à s'insérer dans le marché du travail que les garçons.

Cependant, il est intéressant de noter les résultats d'un rapport<sup>48</sup> publié au Mozambique en 2018 sur la transition de la formation à l'emploi des étudiant.e.s universitaires. L'étude a révélé qu'en termes d'attentes, 64,6% de filles et 55,9% de garçons espèrent trouver leur premier emploi dans la période entre 3 et 6 mois après la formation. Par contre, d'après cette étude, en termes de salaires attendus, les garçons expriment des attentes beaucoup plus élevées que les filles.

Autrement dit, malgré le fait que l'espoir d'insertion au marché du travail dans un espace de 6 mois soit supérieur pour les filles par rapport aux garçons, celles-ci sont moins ambitieuses à l'heure d'envisager la valorisation financière de leur activité.

Pour compléter l'information du tableau précédent, nous avons cherché à exploiter dans les réponses des étudiant.e.s le positionnement des familles, en demandant ce que la famille a considéré comme important au moment de choisir les cursus universitaires.

**Tableau 43** : Facteur le plus important pour la famille dans le choix des cursus universitaires par sexe

	Homme		Femme		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
La possibilité de trouver de l'emploi après la formation	121	46,9%	137	53,1%	258	100,0%
Les coûts liés à la formation	7	63,6%	4	36,4%	11	100,0%
Le prestige social du cursus à suivre	33	52,4%	30	47,6%	63	100,0%
La probabilité de conclure le cursus en temps record	9	39,1%	14	60,9%	23	100,0%
<b>Total</b>	<b>170</b>	<b>47,9%</b>	<b>185</b>	<b>52,1%</b>	<b>355</b>	

$p = 0,49$  ;  $\text{Khi}^2 = 2,41$  ;  $\text{ddl} = 3$  (**NS**)

La relation n'est pas significative.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

<sup>48</sup> Jones *et al.*, (2018). Relatório-Inquérito Base à Transição Ensino-Emprego dos finalistas universitários. Maputo.

**Tableau 44** : Facteur le plus important pour la famille dans le choix des cursus universitaires, par institution

	UEM		A'Politécnica		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
La possibilité de trouver de l'emploi après la formation	209	81,0%	49	19,0%	258	100,0%
Les coûts liés à la formation	11	100,0%	0	0,0%	11	100,0%
Le prestige social du cursus à suivre	45	71,4%	18	28,6%	63	100,0%
La probabilité de conclure le cursus en temps record	18	78,3%	5	21,7%	23	100,0%
<b>Total</b>	<b>283</b>	<b>79,7%</b>	<b>72</b>	<b>20,3%</b>	<b>355</b>	

$p = 0,12$  ;  $\text{Khi}^2 = 5,77$  ;  $\text{ddl} = 3$  (**PS**)

La relation est peu significative.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

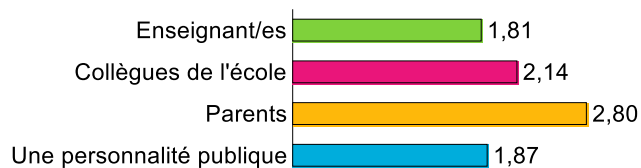
Les données des tableaux ci-dessus suggèrent que ‘trouver de l'emploi après la formation’ est l'élément qui apparaît comme prioritaire, que ce soit pour les filles comme pour les garçons. ‘Le prestige social des cursus’ apparaît en second lieu. Cette tendance se vérifie également pour les deux institutions, dans ce qui est considéré comme prioritaire au moment du choix par les familles.

En fait, on observe dans les entretiens que certain.e.s étudiant.e.s font mention du fait que le choix de leur filière universitaire a d'abord été un choix dicté par leurs parents qui souhaitent les voir exercer une profession particulière. Ces choix des parents sont très souvent associés à la facilité d'embauche après la formation.

Dans les graphiques suivants (10 et 11), au-delà du rôle accru de la famille, on pourra voir par exemple que les pairs jouent un rôle crucial dans les choix des filières universitaires effectués.

**Graphique 10 :** Opinion des étudiant.e.s sur l'influence de différentes personnes sur leur choix de cursus

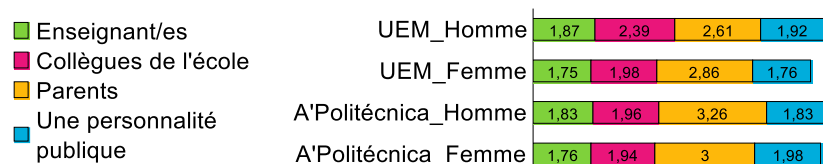
Valorisation des échelons : de 1 (1) à 5 (5)



*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Note :** Les scores des graphiques 10 et 11 correspondent aux moyennes des répondant.e.s de chacune des options proposées sur le nombre total d'options de réponse. C'est-à-dire, que dans les options où les moyennes sont les plus élevées, le nombre de répondant.e.s est élevé par rapport aux options où les moyennes sont moins élevées.

**Graphique 11 :** Opinion des étudiant.e.s sur l'influence de différentes personnes sur leurs choix de cursus, par institution et par sexe.



*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Ces données suggèrent le rôle très important joué par la famille et par les pairs dans les processus qui mènent aux choix des filières universitaires par rapport à d'autres acteur.trice.s. On peut observer qu'indépendamment du sexe et de l'institution, "les parents" et "les collègues de l'école" sont les personnes les plus indiquées comme ayant influencé le choix des cursus fait à l'université.

En fait, les parents et les pairs constituent un recours accessible et avec une forte capacité d'influencer les choix. Tel qu'on l'a souligné précédemment, cela peut contribuer à la reproduction

d'inégalités, dans la mesure où le niveau de connaissance des filières universitaires est très variable selon le degré de maîtrise que ces familles et pairs ont du fonctionnement du système universitaire. En d'autres termes, dans un contexte où l'étudiant.e n'a pas d'autres sources pour mieux se renseigner, c'est à lui/elle de capitaliser les informations obtenues de ces interactions.

### **2.2.1.5. Stéréotypes de sexe, discriminations et construction des projets scolaires et professionnels**

Les stéréotypes de sexe sont vus comme étant l'une des grandes barrières à l'égalité entre filles et garçons, en particulier, en ce qui concerne les carrières scolaires. Comme l'indiquent Baudelot & Establet (2006) les stéréotypes de sexe conditionnent la construction de l'identité personnelle, une fois que les individus sont poussés à se conformer aux attentes sociales. Ainsi, la construction des projets scolaires et professionnels renvoie à une question identitaire de l'individu (Vuillot, 2007), mais aussi sociale par rapport à un certain groupe de référence ; on peut alors noter que l'image que filles et garçons se font des métiers pourra conditionner leurs décisions à s'engager dans telle ou telle filière.

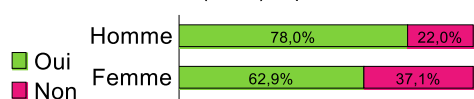
Pour évaluer le degré d'adhésion aux stéréotypes de sexe, nous montrons, dans les graphiques et tableaux de cette section, quelles sont les opinions des étudiant.e.s par rapport aux filles et garçons dans les filières universitaires, ainsi que dans l'exercice des métiers. En complément, nous tentons de saisir dans quelle mesure les étudiant.e.s ont déjà expérimenté des situations de discrimination de sexe et quelles stratégies emploient-ils/elles pour s'en sortir.

#### **- *Les métiers ont-ils un sexe ?***

Malgré les évolutions qui se vérifient au sein du marché du travail, où on commence de plus en plus à rompre avec l'idée de métiers qui seraient des bastions d'un certain sexe, les rôles sociaux de sexe au sein des familles et dans la société, continuent en général de promouvoir une séparation nette des espaces entre filles et garçons.

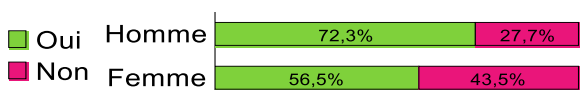


**Graphique 12 :** Opinion des étudiant.e.s : « Certains métiers sont-ils surtout pour les femmes ? », par sexe



*Source : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain*

**Graphique 13 :** Opinion des étudiant.e.s : « Certains métiers sont-ils surtout pour les hommes ? », par sexe



*Source : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain*

Les données constatées de ces deux graphiques suggèrent qu'en général, les étudiant.e.s considèrent qu'il y a des professions qui relèvent plutôt d'un sexe que de l'autre. Une différence est observable entre les opinions des filles et des garçons. Ces derniers sont toujours plus nombreux que les filles à considérer cette division sexuée des métiers.

Pour exploiter encore plus cette question, observons les réponses constatées dans les graphiques ci-dessous.

**Graphique 14 :** Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice de la médecine selon les sexes

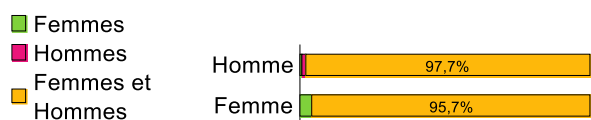
*Q. : Y a-t-il un sexe qui correspond davantage que l'autre pour travailler dans la Médecine ?*



*Source : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain*

**Graphique 15 :** Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice de l'enseignement selon les sexes

*Q. : Y a-t-il un sexe qui correspond davantage que l'autre pour travailler dans l'enseignement ?*

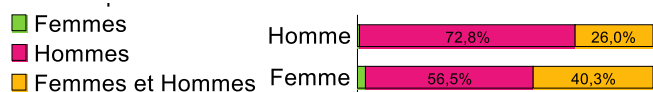


*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

On pourra noter que pour certains métiers comme la médecine ou l'enseignement, les réponses montrent une tendance à les considérer comme des métiers mixtes, c'est-à-dire qui peuvent être exercés autant par les femmes que par les hommes. A l'exception de ces deux cas, selon les étudiant.e.s enquêté.e.s le positionnement des filles et des garçons change de façon notable pour l'ensemble des autres métiers.

**Graphique 16 :** Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice de la mécanique selon les sexes

*Q. : Y a-t-il un sexe qui correspond davantage que l'autre pour travailler dans la mécanique ?*



*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Graphique 17 :** Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice de la construction selon les sexes

*Q. : Y a-t-il un sexe qui correspond davantage que l'autre pour travailler dans la construction ?*



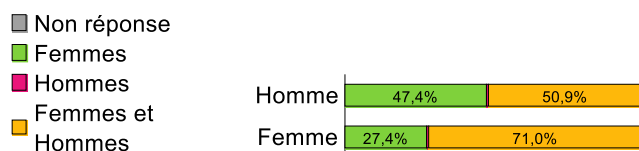
*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Ainsi, on voit que des professions comme la mécanique ou la construction sont très associées aux hommes. Cependant, il est intéressant de noter le fait qu'il y a un pourcentage important, surtout parmi les filles, qui indiquent que ces professions peuvent être exercées autant par les femmes que par les hommes. Cela peut être indicatif du fait qu'on commence à créer des espaces pour que filles et garçons puissent se diriger avec moins de contraintes dans l'ensemble des filières, malgré les barrières qui persistent.

Cela est particulièrement intéressant lorsqu'on considère que le marché du travail au Mozambique continue d'être un espace dominé par les hommes et où les femmes y entrent graduellement.

### Graphique 18 : Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice des travaux de ménage selon les sexes

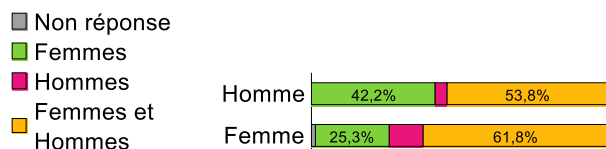
Q. : *Y a-t-il un sexe qui correspond davantage que l'autre pour travailler dans le ménage ?*



Source : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

### Graphique 19 : Opinion des étudiant.e.s sur l'exercice des travaux de l'esthétique selon les sexes

Q. : *Y a-t-il un sexe qui correspond davantage que l'autre pour travailler dans l'esthétique ?*

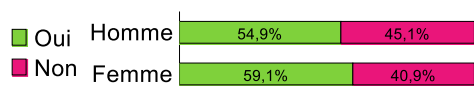


Source : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Comme c'est le cas pour les métiers de la mécanique et de la construction, ou pour des métiers comme le ménage et l'esthétique, la tendance à attribuer la profession à un sexe en particulier est forte. Dans ces exemples pris, le ménage et l'esthétique sont souvent attribués aux femmes, même s'il y a un pourcentage important (la majorité) des étudiant.e.s qui indique que ces métiers peuvent autant être exercés par les femmes que par les hommes. C'est un constat intéressant, du fait que ce sont des métiers encore très féminisés et que l'on y observe une insertion de plus en plus importante des hommes. Ce phénomène s'accroît lorsque ces activités sont valorisées dans le marché en tant qu'activités formelles et rémunératrices.

Cela n'est pas sans lien avec la perception de l'existence de barrières qui constituent des difficultés dans l'accès à un emploi considéré "atypique" au sexe, tel qu'il est illustré dans le graphique ci-dessous.

**Graphique 20 :** Opinion des étudiant.e.s : « Le sexe est-il une barrière pour accéder à un emploi "atypique" au sexe ? ».



*Source : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain*

En effet, plus de la moitié des étudiant.e.s pensent que le sexe peut constituer une barrière pour l'accès à l'emploi considéré atypique, le pourcentage de filles étant un peu supérieur à celui de garçons.

Chies (2010), souligne que l'entrée des femmes dans les métiers masculinisés ne constitue pas une remise en cause réelle des inégalités entre les sexes. Pour l'auteure, les conceptions stéréotypées sur les femmes et les hommes jouent un rôle déterminant sur les dynamiques d'occupation des espaces au sein du marché du travail. Ces conceptions stéréotypées débouchent sur la construction d'une vision qui valorise plus les compétences considérées masculines par rapport à celles considérées féminines.

Pour apporter plus d'éléments d'analyse sur cette question, on présente dans les tableaux suivants la vision des étudiant.e.s par rapport aux sexes et les domaines de formations. Plus précisément, on se demande si les étudiant.e.s pensent : « Est-ce que l'un ou l'autre sexe est plus compétent pour un certain domaine de formation ? »

**Tableau 45** : Degré d'accord des étudiant.e.s sur les difficultés des filles par rapport aux garçons dans les domaines des Sciences et Technologies, par sexe

	Non réponse		Tout à fait d'accord		Plutôt d'accord		Plutôt pas d'accord		Pas d'accord du tout	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	0	0,0%	18	10,4%	53	30,6%	59	34,1%	43	24,9%
Femme	1	0,5%	7	3,8%	43	23,1%	55	29,6%	80	43,0%

$p = 0,001$  ;  $\text{Khi}2 = 17,70$  ;  $\text{ddl} = 4$  (TS)

La relation est très significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Tableau 46** : Degré d'accord des étudiant.e.s sur l'affirmation faisant des Sciences et Technologies des domaines plus adaptés aux garçons qu'aux filles, par sexe

	Non réponse		Tout à fait d'accord		Plutôt d'accord		Plutôt pas d'accord		Pas d'accord du tout	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	1	0,6%	9	5,2%	51	29,5%	61	35,3%	51	29,5%
Femme	0	0,0%	14	7,5%	25	13,4%	66	35,5%	81	43,5%

$p = 0,002$  ;  $\text{Khi}2 = 17,55$  ;  $\text{ddl} = 4$  (TS)

La relation est très significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Les données de ces tableaux suggèrent une différence dans l'appréciation que filles et garçons font par rapport aux visions prédominantes qui soutiennent l'existence d'une supposé compétence naturelle de l'un ou de l'autre sexe spécifique à un domaine de formation. En effet,

on voit que le pourcentage de filles qui expriment leur accord (tout à fait d'accord et plutôt d'accord) avec les stéréotypes est toujours inférieur à celui des hommes pour les cas présentés. Autrement dit, les garçons sont censés se montrer plus enclins que les filles aux stéréotypes de sexe liés aux domaines de formation.

Dans le tableau 45 relatif au "degré d'accord des étudiant.e.s sur les difficultés des filles par rapport aux garçons dans les domaines des Sciences et Technologies", 41% de garçons et 26,9% de filles sont d'accord avec l'idée qu'elles ont plus de difficultés que les garçons dans les domaines des sciences et technologies. Dans le tableau 46 relatif au "degré d'accord des étudiant.e.s sur l'affirmation faisant des Sciences et Technologies des domaines plus adéquats aux garçons", 34,7% de garçons et 20,9% de filles sont d'accord pour dire que les domaines scientifiques sont plus adaptés aux garçons qu'aux filles.

Il est intéressant de noter le nombre important de filles comme de garçons qui expriment leur désaccord (plutôt pas d'accord et pas d'accord du tout) avec ces stéréotypes ; dans les deux cas le pourcentage est toujours supérieur à 50%. Dans le tableau 45, il est possible de relever que 59% de garçons et 72,6% de filles ne sont pas d'accord avec l'idée que les filles aient plus de difficultés que les garçons à réussir dans les domaines scientifiques. Dans le tableau 46, on note que 64,8% de garçons et 79% de filles ne sont pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle les domaines scientifiques seraient plus adaptés aux garçons qu'aux filles.

Si on reformule la question, en se focalisant cette fois-ci plus spécifiquement sur quelques cursus universitaires, on observe des tendances intéressantes sur les dynamiques des stéréotypes de sexe.

**Tableau 47** : Opinion des étudiant.e.s sur l'engagement en architecture selon les sexes

	Non réponse		Femmes		Hommes		Femmes et Hommes	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	0	0,0%	2	1,2%	80	46,2%	91	52,6%
Femme	3	1,6%	1	0,5%	73	39,2%	109	58,6%

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Tableau 48 :** Opinion des étudiant.e.s sur l'engagement en génie mécanique selon les sexes

	Non réponse		Femmes		Hommes		Femmes et Hommes	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	0	0,0%	1	0,6%	104	60,1%	68	39,3%
Femme	3	1,6%	4	2,2%	89	47,8%	90	48,4%

*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

La lecture qu'on peut faire de ces données est que les stéréotypes liés aux formations sont encore présents. Cependant, y compris pour le cas des formations socialement très associées aux hommes ou aux femmes, on trouve malgré tout une tendance forte à ce qu'elles soient indiquées par nos enquêté.e.s comme étant ouverte à chacun qu'importe leur sexe. Nous avons bien une part considérable des étudiant.e.s qui indiquent que le cursus est plutôt pour le sexe auquel il est socialement associé mais une autre partie aussi importante indique que le cursus est plutôt pour les deux sexes.

Qu'il s'agisse de l'architecture ou du génie mécanique, garçons et filles n'indiquent presque pas que ces formations sont pour les filles. Elles sont considérées comme étant plutôt pour les garçons ou pour les deux sexes.

L'inverse est observable pour la publicité et marketing et la sociologie, comme le montrent les tableaux ci-dessous.

**Tableau 49 :** Opinion des étudiant.e.s sur l'engagement en publicité et marketing selon les sexes

	Non réponse		Femmes		Hommes		Femmes et Hommes	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	0	0,0%	62	35,8%	7	4,0%	104	60,1%
Femme	3	1,6%	45	24,2%	10	5,4%	128	68,8%

*Source :* élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Tableau 50** : Opinion des étudiant.e.s sur l'engagement en sociologie selon les sexes

	Non réponse		Femmes		Hommes		Femmes et Hommes	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Homme	1	0,6%	47	27,2%	14	8,1%	111	64,2%
Femme	2	1,1%	37	19,9%	16	8,6%	131	70,4%

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Les données de ces tableaux montrent que les étudiant.e.s, indiquent soit que ces cursus sont plutôt pour les filles, soit qu'ils sont pour les deux sexes. Ce qui émerge de ces données et qu'il nous semble intéressant de souligner, c'est le fait que les filles et les garçons indiquent qu'un domaine de formation peut être suivi autant par les filles que par les garçons ; en tout cas, il semble que persiste la tendance à exclure le sexe socialement moins associé à ce même domaine. Les données des entretiens que nous allons reprendre après vont amener plus de détails pour enrichir ces interprétations.

- *La perception de discrimination entre les étudiant.e.s*

La perception de discrimination dans le processus d'enseignement et d'apprentissage peut constituer une barrière dans le développement de la carrière étudiante. Nous présentons dans les tableaux ci-dessous la perception de discrimination que les étudiant.e.s enquêté.e.s ont dans leur quotidien scolaire.



**Tableau 51** : Etudiant.e.s qui affirment avoir vécu une situation d'hostilité envers soi en raison de son sexe, par institution et par sexe

	Oui		Non	
	N	% cit.	N	% cit.
UEM_Homme	6	4,0%	144	96,0%
UEM_Femme	11	8,2%	123	91,8%
A'Politécnica_Homme	1	4,3%	22	95,7%
A'Politécnica_Femme	0	0,0%	52	100,0%

$p = 0,11$  ;  $\text{Khi2} = 5,96$  ;  $\text{ddl} = 3$  (PS)

La relation est peu significative.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

**Tableau 52** : Raisons indiquées par les étudiant.e.s pour être victime d'hostilité, par institution et par sexe

	Non réponse		On dit que vous faites une invasion à un espace qui n'est pas le votre		C'est un affront à la culture de votre société		Vous n'êtes pas capable de réussir vu que les matières sont inadéquates à votre sexe		Autre	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
UEM_Homme	42	24,6%	39	22,8%	5	2,9%	79	46,2%	6	3,5%
UEM_Femme	28	18,9%	23	15,5%	16	10,8%	74	50,0%	7	4,7%
A'Politécnica_Homme	5	18,5%	4	14,8%	1	3,7%	13	48,1%	4	14,8%
A'Politécnica_Femme	17	30,9%	9	16,4%	4	7,3%	21	38,2%	4	7,3%

$p = 0,05$  ;  $\text{Khi2} = 21,13$  ;  $\text{ddl} = 12$  (S)

La relation est significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Les données (tableau 51) suggèrent que les étudiant.e.s éprouvent une faible perception de discrimination en raison de leur sexe dans le processus de leur formation, que ce soit pour les deux institutions ou pour les deux sexes. Cependant, parmi celles et ceux qui éprouvent cette

discrimination, ce sont les filles qui affirment le plus, comparativement aux garçons, éprouver le plus une certaine hostilité.

Les raisons les plus signalées (tableau 52) de cette hostilité sont plutôt liées au sentiment d'invasion d'un domaine d'autrui et au fait d'une supposée faible compétence en raison de leur sexe dans le domaine de formation concerné.

Dans ce contexte, une question émerge : quelles stratégies les étudiant.e.s emploient-ils/elles pour se sortir des situations de discriminations éprouvées ?

**Tableau 53 :** Stratégies adoptées par les étudiant.e.s en situation de victimes d'une hostilité en raison de son sexe, par institution et par sexe

	Non réponse		Vous vous appliquez à démontrer que vous êtes capables à réussir dans les matières telles que d'autres collègues		Vous sollicitez à la Direction de votre établissement d'entreprendre des mesures administratives contre ceux que vous créent ces hostilités		Vous ignorez dans la conviction que cela passe avec le temps		Autre	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
UEM_Homme	42	23,6%	80	44,9%	1	0,6%	53	29,8%	2	1,1%
UEM_Femme	27	18,6%	69	47,6%	4	2,8%	44	30,3%	1	0,7%
A'Politécnica_Homme	5	21,7%	11	47,8%	0	0,0%	7	30,4%	0	0,0%
A'Politécnica_Femme	17	31,5%	21	38,9%	6	11,1%	9	16,7%	1	1,9%

p = 0,02 ; Khi2 = 24,88 ; ddl = 12 (S)

La relation est significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

*Source : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain*

Les étudiant.e.s, affirment majoritairement qu'ils/elles allaient plutôt "s'appliquer à démontrer leur capacité à réussir dans les matières tel que d'autres collègues". En deuxième place, les étudiant.e.s affirment qu'ils/elles allaient "ignorer [la situation d'hostilité] dans la conviction que cela passe avec le temps.

Il est intéressant de noter le fait que, sauf pour 11,1% des filles de l'A'Politécnica le pourcentage d'étudiant.e.s qui indique qu'ils/elles allaient "solliciter à la direction de

l'établissement d'entreprendre des mesures administratives'' est très réduit. Cela peut soulever des questions sur la façon dont les établissements d'enseignement traitent ce type de problèmes au sein de l'institution.

## **Conclusion**

La présentation des données quantitatives issues des questionnaires administrés aux étudiant.e.s de l'UEM et de l'A'Politécnica nous a permis de dégager quelques éléments qui vont nous aider à construire des réponses aux questionnements que nous nous posons dans cette thèse, notamment, concernant les processus qui sont à l'origine des choix différenciés et inégaux des filières au sein de l'enseignement supérieur au Mozambique.

En effet, un aspect qui nous semble important de souligner, c'est que les choix effectués à l'entrée à l'enseignement supérieur sont en lien direct avec les choix effectués à l'entrée en 11<sup>e</sup> classe. En fait, les choix effectués en 11<sup>e</sup> classe constituent la base pour la définition de la filière qui sera suivie à l'université.

Ainsi, la formulation des projets d'études universitaires par les étudiant.e.s résulte d'un processus long qui connaît différentes phases, dans l'institution et le milieu social. Ainsi, les procédures d'admission appliquées à l'A'Politécnica qui incluent une interaction individualisée entre des spécialistes de l'institution et le/la candidat.e favorisent une prise de décision sur la filière choisie sur la base d'informations soutenues. En fait, ce moment est important pour confirmer ou préciser une décision déjà prise en amont. Dans certains autres cas, il s'agit pour d'autres étudiant.e.s d'un moment pour s'informer et se rassurer sur le bon choix à prendre.

Dans le cas de l'UEM, où les procédures d'admission ne facilitent pas cette interaction entre les professionnell.e.s d'orientation et les candidat.e.s, il peut se créer des difficultés pour les étudiant.e.s qui arrivent dans cette phase sans avoir encore défini leur projet d'études universitaires, ou celles et ceux qui sont dans une situation d'hésitation ou d'indécision.

Les réseaux familiaux, des pairs et d'amis revêtent alors une importance cruciale, en tant que ressource de soutien dans la définition de ces projets. Pour les étudiant.e.s qui n'ont pas de possibilités de bénéficier de renseignements de la part de l'institution, ces ressources constituent

presque la seule solution pour s'orienter dans le processus décisionnel. Cela peut constituer une source d'inégalités entre celles et ceux dont le réseau est riche d'informations précieuses sur les filières socialement rentables, par rapport à celles et ceux dont le réseau ne dispose pas de ces informations.

Les choix que filles et garçons font de leurs filières universitaires sont aussi conditionnés par les stéréotypes de sexe qui influent sur la construction de l'image de soi, mais aussi sur celle des autres. Malgré l'entrée de plus en plus notable des filles dans les études supérieures et dans les domaines scientifiques, qui sont très masculinisés, les visions qui projettent les filles comme étant moins compétentes que les garçons dans certains domaines de savoir, sont encore fortement présentes, ce qui laisse place encore pour celles-ci à des hésitations à l'heure de faire des choix dans des domaines considérés atypiques à leur sexe.

### **2.2.2. Données qualitatives**

Les données qualitatives du terrain au sein des deux universités enquêtées dans le cadre de cette recherche que nous allons présenter dans cette section, proviennent essentiellement d'entretiens et d'observations ethnographiques. Les entretiens semi-directifs ont été conduits avec des étudiant.e.s, des enseignant.e.s et des personnels d'établissements qui, dans une certaine mesure, sont liés au processus d'orientation scolaire. De façon concrète, pour le cas de l'A'Politécnica c'est le responsable du Bureau d'Assistance et Orientation aux Etudiants, et pour l'UEM c'est une fonctionnaire au Bureau des Affaires Etudiants. Les observations se sont centrées sur les séances de "portes ouvertes" organisées à l'UEM et sur le processus d'admission à l'A'Politécnica.

Le recours à ces méthodes de recueil de données nous a permis de récolter d'autres informations que le questionnaire administré ne pouvait pas capter. C'est notamment, le cas de détails lors du déroulement des journées des "portes ouvertes" et du processus d'admission, en plus de quelques pratiques de chaque institution dans son fonctionnement quotidien.

Pour faciliter la présentation du matériau, nous avons choisi de repérer quelques thématiques que nous considérons très importantes à l'égard de la thèse. Ainsi, le matériau en version complète (transcriptions des entretiens et notes d'observation) sera disponible dans le volume des annexes.

### **2.2.2.1. Origine sociale et renseignements des parents aux étudiant.e.s sur les filières**

En analysant le rôle joué par la famille dans le processus d'accompagnement scolaire à partir des entretiens réalisés, il est possible de constater comment les caractéristiques sociales des familles semblent signifier la possession d'un ensemble de ressources qui vont constituer l'un des supports importants pour les décisions à prendre sur le parcours à suivre à l'université.

« J'étais en 10<sup>e</sup> classe au moment de choisir la filière : sciences ou lettres. Alors, ça a été à ce moment ; mais quand j'ai choisi, j'avais deux options : génie civil et génie électrique, parce que j'ai ces influences à la maison. Alors, je me suis mise à penser pendant deux années et finalement j'ai choisi le génie civil, parce que c'est ce qui a le mieux à voir avec moi [...]. Par exemple, le génie civil...hum ! Mon père a fait le génie électrique ! C'est très lié. Mon oncle...je ne sais pas exactement son poste dans l'entreprise *Electricidade de Moçambique* 'Electricité du Mozambique' ; mon frère travaille dans le génie civil. Il est Topographe. J'ai aussi un autre frère qui faisait le génie civil, mais qui a dû le quitter à cause de quelques problèmes. Alors, je suis entourée par cet environnement ». – Amélia, étudiante de 20 ans, en 1<sup>ère</sup> année de Génie Civil à l'Université A'Politécnica.

« Ça a été très tard. Un neveu, à 20 jours de l'inscription pour les examens d'admission, il m'a dit : bon, tu pourrais te présenter aux concours à l'université, surtout dans les cursus un peu compliqués. Cela peut être bien, parce qu'il y a encore très peu de candidats et le marché du travail est encore nouveau. Alors, j'ai eu un stimulus ». – Marcelo, étudiant de 23 ans en 3<sup>e</sup> année de Statistique à l'Université Eduardo Mondlane.

Le contexte familial favorable d'Amélia semble avoir été déterminant pour le parcours qu'elle a eu. D'un côté, les références familiales, et de l'autre côté, le niveau de connaissances que

sa famille a obtenu de l'université, tenant compte du parcours scolaire de ses frères aînés, son père, son oncle. Dès le moment de choisir la filière en 11<sup>e</sup> classe, elle avait déjà un projet clair sur son parcours universitaire.

Cela ne semble pas être le cas de Marcelo, pour qui passer les examens d'admission à l'université a été un événement circonstanciel. Étant déjà en 12<sup>e</sup> classe, il n'avait aucun projet sur son avenir. Dans ces circonstances, ce n'est que très peu de temps avant la période des inscriptions que celui-ci a été confronté à la possibilité de continuer ses études à l'université. Dans son entourage familial et social, il était l'un des premiers à envisager de faire des études supérieures.

Si l'on s'intéresse aux moments-clés où les étudiant.e.s bénéficient de renseignements sur les filières universitaires, on constate qu'ils sont certes variables, mais ils se concentrent surtout, au moment du choix de la filière qui a lieu à l'issue de la 10<sup>e</sup> classe.

« Bon, je ne peux pas nier que j'en ai eu [des renseignements] malgré le fait que ça a été très tard, parce que j'ai tout simplement écouté des commentaires d'un enseignant quand j'étais en 12<sup>e</sup> classe qu'il y avait l'université, mais sans trop de détails. Il s'est limité à dire que, bon, je suis en train de préparer trois étudiants, de façon à ce qu'ils puissent bénéficier d'une bourse pour entrer à l'université, mais il n'a pas donné de détails sur ce qu'était l'université, quels étaient les bénéfices. Il a tout simplement dit que c'était important pour nous de continuer à étudier pour devenir des cadres, et dans ce cas dans le domaine de l'éducation ». – *Marcelo, étudiant en 3<sup>e</sup> année de Statistique à l'Université Eduardo Mondlane.*

« J'en ai eu [des renseignements] de mon oncle au moment de l'inscription en 11<sup>e</sup> classe du côté de ma mère. Il avait des informations sur chaque filière. Moi, en principe je voulais faire le Tourisme. Mais il m'a conseillée de ne pas faire le Tourisme, parce que le marché [le marché du travail] n'est pas bon. Il m'a parlé de tellement de choses, et il m'a convaincue de quitter le Tourisme. Donc, je lui ai parlé d'autres cursus qui incluaient la Géographie, parce que j'en voulais un qui avait de la Géographie. Puis après que je lui ai mentionné tous les cursus qu'il validait, j'ai choisi la Géologie et il a dit, oui ! Géologie

c'est bon, parce qu'il y a ceci et cela ; et je suis restée dans cette idée ». – *Ester, étudiante de Géologie en 1<sup>ère</sup> année à l'Université Eduardo Mondlane.*

Dans les cas où le soutien de la famille est très faible, comme c'est l'exemple de Marcelo cela ne signifie pas que les informations sur les filières sont indifférentes à la famille, mais surtout parce que les informations manquent sur le sujet. C'est alors à l'étudiant.e d'élaborer des stratégies personnelles pour mieux se renseigner et prendre ses décisions. Le soutien que les étudiant.e.s déclarent avoir reçus dans ces situations provient souvent des collègues à l'école ou comme le cas de Marcelo, cela passe par un enseignant de son école secondaire, même de manière lacunaire.

Le cas d'Ester est différent de celui de Marcelo, dans la mesure où son oncle avait des connaissances sur les filières universitaires. En fait, c'est grâce à son oncle que cette jeune fille a décidé de choisir la géologie comme orientation de sa formation. Tel qu'elle le décrit dans son récit, son oncle était particulièrement soucieux qu'elle suive une formation qui lui assure une insertion sur le marché du travail.

Un aspect qui appelle l'attention est le fait que les deux jeunes étudiant.e.s, Ester et Marcelo, sont issus de familles d'origine modeste (cf. Volume des annexes : le résumé descriptif au début de la transcription de leurs entretiens respectifs). Pour les deux cas, la possibilité de trouver un emploi après la formation a été déterminant pour le choix de filière. Il est intéressant de noter, dans le cas d'Ester, que le fait d'être une fille n'a pas posé problème ou de doutes dans le choix d'une filière scientifique pour sa formation, sinon, l'insertion au marché du travail.

### **2.2.2.2. Le rôle des institutions d'enseignement**

Les données des entretiens suggèrent que le type d'institution – dans ce cas publique ou privée – semble jouer différemment sur le processus d'orientation mis en place par les universités. En fait, la question réside dans la façon dont chacune de ces deux types d'institutions fonctionnent et dans les ressources mises à disposition. Ainsi, à l'UEM les services existants ne s'occupent pas de faire un suivi systématique pour les étudiant.e.s avant leur admission.

« Bon, ici les étudiants entrent à travers un examen national. On n'a pas de structure pour faire un suivi systématique. Quand quelqu'un n'est pas satisfait avec le cursus qu'il suit, il y a des procédures qu'il faut suivre pour changer ». – *Fonctionnaire attachée au Bureau des Affaires pour les Étudiants à l'UEM.*

« Moi je n'ai pas bénéficié de ça, parce que j'étudiais dans une école publique. Mais je crois que ça n'existe pas encore dans l'école. Les écoles ne font pas ça ; c'est à l'élève d'aller derrière les choses pour chercher à s'informer sur ce domaine ou les domaines qui lui intéressent [...]. Mais cela c'est justement chacun pour soi. Mais aussi je n'ai jamais vu ça. J'ai étudié à Pemba [une ville de la province plus au nord du pays] et je n'ai jamais vu des étudiant.e.s de l'UniLurio venant à l'école secondaire ; je ne les ai jamais vus ». – *Aida, étudiante de Biologie en 1<sup>ère</sup> année à l'Université Eduardo Mondlane.*

Malgré tout, nos observations de terrain ont permis de constater que l'institution organise annuellement une "journée de portes ouvertes" qui permet aux élèves des écoles secondaires aux alentours de l'université d'aller bénéficier d'informations sur l'offre de formations existantes dans l'institution. Ce sont essentiellement les élèves qui sont en 12<sup>e</sup> classe qui bénéficient de ce contact direct avec l'université. Le fait que depuis l'année 2017 cet événement soit réalisé pendant une seule journée limite la possibilité de participation de beaucoup plus d'élèves, surtout ceux qui n'habitent pas aux alentours du Campus ou dont les écoles ne sont pas proches du Campus où l'événement a lieu.

Par contre, l'A'Politécnica, au-delà de la "journée de portes ouvertes", compte sur un service d'orientation établi dans l'institution qui est responsable de visites dans les écoles secondaires et organise des séances d'orientation avec les élèves, essentiellement, qui sont en 12<sup>e</sup> classe.

« En fait, on va dans les écoles secondaires, pour être en contact avec les gens. Alors, dans ce cadre, on va échanger en parlant de la nature de notre institution, des spécialités de nos offres, d'aspects liés à la composante pédagogique et d'autres activités complémentaires qui peuvent contribuer à une éducation intégrale, tel que le sport, la culture et des services



à la communauté ». – *Responsable du Bureau d'Assistance et Orientation aux Étudiants à l'A'Politécnica*

« Honnêtement, je n'avais plus d'autres options, même quand je suis venu pour m'inscrire. On est passé par un entretien après un test. Je me rappelle de ce qu'il y avait là sur le papier... ! Quelle est ta deuxième option ? Je n'avais pas une seconde option ! Je ne voyais rien d'autre que je pouvais faire...peut-être une langue, l'Anglais ! Mais, il n'y en avait pas ! C'était la dernière, parce que je savais que je devais faire la Psychologie ». – *Manuel, étudiant de Psychologie en 1<sup>ère</sup> année à l'Université A'Politécnica.*

A l'A'Politécnica, le service d'orientation est aussi mis à disposition des candidat.e.s au moment des inscriptions, pour s'assurer que les futurs étudiant.e.s de l'institution fassent des choix en accord avec leur profil et liés à leur projets de vie. Il faut souligner que cette structure se révèle fondamentale pour la survie de l'institution, vu qu'elle sert aussi à attirer le maximum possible d'étudiant.e.s, ce qui permet la survie de l'institution à travers les frais mensuels payés pour fréquenter les formations offertes dans l'institution.

En fait, le cas de Manuel, un étudiant qui a pris la décision de suivre la psychologie pour pouvoir aider les autres après sa formation (cf. Volume des annexes – entretien avec Manuel), montre l'importance d'un service d'orientation à l'étudiant au moment des admissions. En dépit du fait que le cas de Manuel soit un cas particulier, vu qu'il était déjà sûr de son projet de formation, cela ne réduit pas pour autant le rôle joué par les professionnels d'orientation.

Alors que lors de l'inscription, il s'est dirigé vers l'institution avec une idée claire de la filière qu'il voulait faire, il a été invité par les services d'orientation à mieux réfléchir sur ses options. Après avoir discuté avec les spécialistes, il a préféré maintenir son option sur la psychologie. La décision a donc été prise après qu'il ait été informé des différentes possibilités existantes dans l'institution.

### 2.2.2.3. Raisons du choix des filières universitaires

Concernant les raisons qui ont justifié les choix faits pour les formations suivies au niveau de l'enseignement supérieur, les extraits suivants issus des entretiens suggèrent que l'environnement de l'étudiant.e peut jouer sur la définition des priorités qui constituent la base sur laquelle le choix est effectué.

« Eh...je pense que ça a été un rêve, parce que depuis que je suis enfant, j'ai toujours aimé faire des dessins. Je prenais des papiers et je me faisais de petites maisons là, j'inventais des histoires ; comme j'ai toujours été un enfant très solitaire, je n'ai pas eu beaucoup d'amis, alors je restais là en parlant toute seule en inventant des histoires...ça a été un rêve ! [...] Parce que j'ai toujours aimé les sciences ! J'ai toujours aimé le Dessin et en fait j'ai eu des bonnes notes. En plus, je, n'aime pas la lecture ! Alors associé à l'influence que j'ai à la maison, ce rêve ancien, alors, j'ai choisi ce cursus ». – *Amélia, étudiante en 1<sup>ère</sup> année de Génie Civil à l'Université A'Politécnica.*

« Le choix du cursus a été aléatoire. De préférence je voulais seulement un cursus avec les mathématiques, première chose ; ce qui a été le facteur principal : avoir les mathématiques et que ne soit pas un cursus limité à l'enseignement. Alors, au moment de regarder des cursus de candidats dans la statistique, l'informatique, j'ai fini par choisir de façon aléatoire la statistique [...]. La seule chose que je voulais c'était d'entrer à l'université [...]. J'étais conscient que si j'avais choisi un cursus comme le génie, j'aurais beaucoup plus de facilités à accéder à l'emploi et d'autres bénéfiques, mais, [...] l'argent ce n'était pas la première chose que je voulais. Alors, j'ai plutôt préféré ne pas choisir ces cursus. Je devais mesurer mes capacités, la durée du cursus ! Tu vois... ! Alors, j'ai préféré la statistique [...]. J'ai toujours souhaité avoir de l'argent ; le minimum d'argent que je pouvais avoir. J'aimerais tout simplement porter le titre de diplômé au niveau de licence, mais le cursus ne m'intéressait pas du tout [...]. Je ne pouvais pas prendre le risque ! Parce que je voulais au moins être diplômé universitaire, [...]. Alors, dès que j'ai appris sur ce domaine des mathématiques, en sachant que beaucoup de gens évitent les domaines des mathématiques, ça a été un avantage pour moi. Je savais déjà que mes chances d'être admis étaient

majeures ». – *Marcelo, étudiant de statistique en 3<sup>e</sup> année à l'Université Eduardo Mondlane.*

« Les cursus de la faculté de génie sont très difficiles ! Ce n'est pas pour nous les pauvres ça ! Moi je préfère faire un cursus où je ne puisse pas redoubler. C'est important de terminer le cursus pour avoir du travail et aider ma famille ». – *Aida, étudiante de biologie en 1<sup>ère</sup> année de biologie à l'Université Eduardo Mondlane.*

En effet, il est possible de constater que le contexte familial d'Amélia, un contexte où elle est exposée à des jouets et à des références du domaine du génie, semblent l'influencer dès sa petite enfance à développer le goût pour les domaines scientifiques et à se construire déjà son projet de vie professionnelle. Par contre, le récit de Marcelo, un jeune issu d'un milieu défavorisé et sans accès à des informations importantes sur l'enseignement supérieur, montre qu'à partir du moment où il a su la possibilité de poursuivre ses études, son choix s'est basé sur des principes qu'on peut considérer plus modestes. Pour lui, l'objectif principal c'était de pouvoir accéder aux études supérieures et réussir son diplôme. Tel que le cas d'Aida, Marcelo va renoncer à s'engager dans d'autres filières parce qu'il ne veut pas courir le risque de compromettre ses objectifs qui sont dans son cas de réussir le diplôme universitaire et trouver un emploi pour aider la famille.

L'expansion de l'accès à l'ESM a permis que des groupes sociaux qui n'avaient pas accès aux études supérieures puissent bénéficier d'une formation universitaire. En fait, l'université comme un lieu destiné à la reproduction des élites coloniales (Mondlane, 1976) est passée à un lieu qui ouvre des possibilités à l'ascension sociale des personnes qui étaient exclues auparavant. En tout cas, la question qui émerge à partir de ces données est de savoir dans quelle mesure cette expansion de l'accès est-elle effective pour toutes et tous.

#### **2.2.2.4. Qui influe sur le choix des filières ?**

L'influence des pairs, ainsi que de la famille apparaît comme un élément incontournable dans le processus de construction des projets scolaires et professionnels. Les données des entretiens nous aident à voir que son influence est loin d'être un processus linéaire. Elle va différer

selon le poids d'autres variables comme c'est le cas du rôle, plus ou moins important, que l'institution scolaire a dans ce processus.

Ainsi, on peut faire mention du cas d'Amélia, l'étudiante de génie civil en 1<sup>ère</sup> année à l'A'Politécnica dont on a déjà rappelé que son environnement familial a favorisé son choix car son père et ses frères sont liés au génie, et donc depuis qu'elle est petite elle développe un rapport particulier avec ce domaine. Pour Amélia, cette très forte influence de la famille a été déterminante, et nous le mesurons car elle considère que le fait d'avoir participé à une séance de 'portes ouvertes' à l'UEM quand elle était en 12<sup>e</sup> classe, n'a eu aucune influence sur ses projets. De l'autre côté, on a le cas de l'étudiante Ester, qui est en 1<sup>ère</sup> année de géologie, pour laquelle les échanges avec son oncle sur ces enjeux ont été déterminants.

« Avec des collègues, à l'école [école secondaire] on en parlait. On cherchait à savoir : quel est le cursus que tu feras ? Et dans ces interactions on apprenait des choses sur chaque cursus ». – Ester, étudiante de géologie en 1<sup>ère</sup> année à l'Université Eduardo Mondlane

Ester reconnaît que les conversations avec les collègues de l'école sur les projets scolaires étaient importantes pour se faire une idée des options existantes, cependant c'est la discussion qu'elle a eue avec son oncle, quelqu'un d'informé sur le fonctionnement des filières scolaires au niveau du secondaire et du supérieur, qui a été décisive pour son choix.

Un autre cas qui mérite d'être mentionné est celui de Marcelo, étudiant de Statistique en 3<sup>e</sup> année à l'UEM qui vient d'un contexte où il manque d'informations sur les possibilités de formation après le secondaire. En outre, il n'a pas eu la chance de pouvoir en discuter avec ses collègues ou avoir de renseignements de son école secondaire ou d'une université. Comme il le dit dans l'entretien que nous avons déjà mentionné antérieurement, c'était au hasard qu'un enseignant lui a parlé de l'université et de l'opportunité de s'y engager, et sans que les informations soient consistantes non plus. Marcelo s'est simplement dirigé vers l'université sur cette unique base, sans projet d'orientation spécifique. Ce sont dans ces circonstances qu'il a choisi, au hasard, la statistique, ayant jugé qu'il serait facile d'y réussir l'admission, mais aussi en considérant que les perspectives de réussite seraient plus élevées que dans d'autres formations considérées plus prestigieuses.

Finalement, arrêtons-nous sur le cas de Manuel, étudiant de l'A'Politécnica en 1<sup>ère</sup> année de psychologie.

« Eh ! C'est parce que il y a quelqu'un qui m'a aidé, n'est-ce pas ? C'est ce que je me permets de voir ; je ne pense pas, je n'ai jamais pensé du point de vue financier, de l'argent, ok ! Mon objectif c'est d'aider les autres. Je crois que si j'aide les autres quelque chose va changer. Alors, je n'ai jamais envisagé de faire la formation pour après gagner de l'argent, parce que me former c'est déjà une conquête. Ça va me permettre de mieux me connaître moi-même et de faire passer ce message aux autres, parce que je sais que, mon histoire ou ce que j'ai traversé, peut aider pour ceux qui nécessitent également de cette aide, de ce stimulus. C'est ça ma vision ». – Manuel, étudiant de psychologie en 1<sup>ère</sup> année à l'Université A'Politécnica.

A la différence des autres cas, pour Manuel c'est son parcours de vie personnelle qui l'a mené à prendre la décision de choisir la psychologie. Il l'a perçue comme une opportunité d'aider d'autres personnes ayant traversé une situation similaire à la sienne. En dépit d'avoir bénéficié de l'opportunité d'orientation mis à disposition des candidat.e.s à l'Université A'Politécnica lors de son inscription, Manuel affirme que cela n'a rien changé de son positionnement initial parce qu'il avait les idées bien claires sur les raisons de son choix. En fait, le processus d'orientation dont il a bénéficié lui a permis de confirmer qu'il n'y avait aucune autre possibilité, selon lui, que de suivre un parcours de psychologie.

#### **2.2.2.5. Les stéréotypes de sexe et la construction des projets scolaires et professionnels**

Les données issues des entretiens confirment la persistance de conceptions qui confèrent aux formations et aux métiers des attributs propres à un sexe plutôt qu'un autre. Ce ne sont pas des conceptions qui sont à l'œuvre seulement dans les institutions, mais elles sont aussi présentes à l'extérieur, et les étudiant.e.s se retrouvent parfois dans des situations de jugement ou d'un questionnement constant par les pairs, les membres de la famille ou leur environnement social.

« [...] Toujours quand on me demande le cursus que je fais et je réponds. Les gens restent wau...Comment fais-tu ce cursus ? Les cursus pour les femmes c'est Comptabilité, Gestion, ce genre de choses. Mais de mes collègues, non ! Parce que, je pense que le fait qu'on soit toujours ensemble, ils connaissent mes qualités et mes défauts ! ». – *Amélia, étudiante de Génie Civil en 1<sup>ère</sup> année, à l'Université A'Politécnica.*

« [...] Ceux qui y étaient déjà [à l'université] disaient que la faculté était très difficile, qu'il n'était pas possible de réussir. Il y avait aussi un autre facteur : parce que j'étais dans une école féminine, l'environnement est très fermé [...] alors, les gens interprétaient qu'on était protégé et que nous on n'étudiait pas et ils disaient que les génies ce n'est pas l'école des nonnes. Ce que tu pouvais faire là-bas ça ne sera pas possible à la faculté. Donc, on me conseillait toujours de ne pas la faire ! Aussi [...] j'ai senti le découragement du côté des garçons qui y étaient déjà. D'autres personnes qui n'avaient jamais connu la Faculté de Génie, mais elles disaient que ça ne vaut pas la peine parce qu'une fois admise, tu ne vas jamais réussir ». – *Laura, enseignante dans la Faculté de Génie de l'Université Eduardo Mondlane.*

« Les filles ont toujours été faibles. Elles cherchaient de l'aide chez les garçons dans beaucoup de situations. Il y en a deux ou trois qui essaient d'avancer mais elles sont dépendantes des garçons. En fait, nous [les garçons] on admet le cas de leur faiblesse, elles ont leurs raisons [...]. Les matières ne sont pas faciles, même pour nous [les garçons]. Alors, la tendance c'est que nous on a de la compassion pour elles ». – *Marcelo, étudiant de Statistique en 3<sup>e</sup> année à l'Université Eduardo Mondlane.*

Les initiatives prises par des institutions universitaires, des entités privées, incluent certains dispositifs visant à stimuler la mixité surtout dans les filières masculinisées, mais aussi la croissante présence des femmes dans la vie publique contribuent à mettre en cause les conceptions d'une séparation rigide des espaces occupés par les femmes et les hommes. Cependant, les récits de nos enquêtés témoignent de la persistance des questionnements qui visent la remise en cause des compétences des filles qui s'engagent dans des domaines traditionnellement masculinisés.

Elles se trouvent, dès lors, dans une situation où il faut toujours prouver qu'elles sont compétentes pour réussir dans ces domaines.

La remise en cause des compétences des filles conduit à ce qu'elles envisagent des difficultés dans le marché du travail, du simple fait d'être une fille. Ivone, étudiante de génie environnemental remarque les inégalités par rapport aux garçons.

« Dans ce domaine du génie, quand tout le monde y pense, c'est davantage pour les hommes. A ce jour, sur le marché du travail, il n'y a que des hommes et pas de femmes [...]. Et pour avoir ce corps, très maigre ; je suis petite, alors on me dit souvent : tu auras besoin de beaucoup de chance ; tu ressembles à un enfant [...] ».  
– *Ivone, étudiante de génie environnemental en 3<sup>e</sup> année à l'A Politécnica.*

En d'autres termes, l'absence des femmes dans le marché du travail, en particulier, dans les domaines comme le génie contribue à renforcer l'idée qu'il y a des domaines qui sont plus ou moins adaptés à chaque sexe.

## **Conclusion**

De l'analyse qualitative construite à partir des données que nous avons recueillies, nous avons pu mettre au jour la complexité que recouvre le processus de choix des filières universitaires pour les étudiant.e.s, et c'est un processus qui est loin d'être linéaire.

Les récits de nos enquêté.e.s suggèrent que l'environnement auquel les étudiant.e.s sont exposé.e.s depuis leur petite enfance contribue largement à la construction de leurs projets d'études universitaires. En fait, être entouré d'un environnement dans lequel une certaine familiarité à l'égard de certaines filières est pratiquée et encouragée, soit par des pratiques quotidiennes au sein de la famille, soit au sein de l'école, semble jouer de façon positive dans la construction de projets plus assurés dans ces directions, jusqu'au moment de l'entrée aux études supérieures.

En revanche, le défaut de pratiques au sein de la famille et au sein de l'école, qui permettent l'appropriation de connaissances sur les filières, semble influencer les étudiant.e.s de telle sorte qu'ils/elles arrivent aux moments de l'entrée à l'université avec des projets encore flous, voire sans

aucun projet formulé. D'ailleurs, dans ces cas, les étudiant.e.s se montrent extrêmement hésitant.e.s à s'engager dans certaines filières, faisant des calculs sur les probabilités de réussite, ou les chances d'une insertion au marché du travail après la formation. Dans ces situations, en dépit du fait que l'étudiant.e se rende compte de l'existence d'autres filières scolairement plus rentables, les filles comme les garçons optent plutôt pour une option plus modeste.

Bref, il nous semble ainsi que les conditions socioéconomiques ont un poids plus fort que le fait d'être fille ou garçon dans l'engagement, le retrait, ou l'évitement à s'engager dans certaines filières que les étudiant.e.s considèrent comme plus prestigieuses. En tout cas, cela ne dément pas l'importance et la forte influence que les stéréotypes de sexe ont sur la construction différenciée et inégale des projets scolaires et postsecondaires des filles et des garçons.

### **3. Discussion des résultats**

Après avoir fait une présentation des principaux résultats issus de la passation de nos enquêtes de terrain, dans cette section nous proposons à présent une discussion en profondeur de l'ensemble de ces résultats. A cette fin, au-delà des résultats présentés dans la section précédente, nous allons mobiliser et croiser les principales références théoriques que nous avons exposées dans les chapitres 1 et 2, ainsi que d'autres recherches déjà réalisées que nous considérons importantes pour aider à éclairer notre discussion.

Pour mieux nous orienter dans notre discussion, nous avons organisé cette section en six sous-parties où nous allons nous centrer sur différents points, à savoir : (i) Le système éducatif mozambicain : le défi d'universaliser l'accès à toutes et tous ; (ii) un milieu socioculturel qui discrimine ; (iii) des pratiques institutionnelles qui engendrent des inégalités sexuées d'orientation ; (iv) les choix de filières : l'aboutissement d'un projet personnel ? ; (v) Quelles stratégies emploient les acteurs ? et ; (vi) le choix des filières comme un projet identitaire.



### **3.1. Le système éducatif mozambicain : le défi d'universaliser l'accès à toutes et tous**

Après la création de la première IES au Mozambique sous la dénomination d'«Études Générales du Mozambique» en 1962, c'est-à-dire 59 ans après, en 2021, les possibilités de bénéficier d'une formation universitaire au Mozambique continuent d'être largement conditionnées par différents aspects, notamment de nature économique, politique et sociale.

Les données de notre terrain font ressortir un aspect très important concernant la composition sociale des établissements éducatifs (cf. tableau 16 et tableau 31). En effet, malgré le fait que dans les institutions concernées par l'étude on trouve qu'une partie importante des étudiant.e.s appartient aux classes aisées, les données suggèrent une différenciation nette en termes de caractéristiques sociales du public fréquentant les institutions publiques et les institutions privées.

Cette mixité sociale plus notable dans ces institutions ne doit pas être vue comme une caractéristique commune à beaucoup d'institutions éducatives de l'ensemble du pays. Elle est plutôt due au fait qu'on s'inscrit dans un contexte urbain, dans la ville la plus grande du Mozambique, et qui concentre une grande diversité en termes de caractéristiques socioéconomiques de sa population. En effet, malgré le manque de données sur la distribution de la population en termes de leurs CSP, des études existantes indiquent que la classe moyenne est encore très réduite par rapport à l'ensemble de la population.

Concentrée dans les grandes villes, dont Maputo, Macuane (2012) cité par De Oliveira Cortês (2018) considère que le processus de production des élites mozambicaines est directement lié aux processus historiques de l'après indépendance du pays, notamment la libéralisation économique, la dépendance et les programmes de réduction de la pauvreté. D'après l'auteur, c'est surtout à partir des années 1990 qu'on assiste à des changements qui stimulent l'émergence d'une élite économique fortement liée au parti au pouvoir, le FRELIMO. Ce sont ces élites qui adoptent des stratégies de reproduction à travers un fort investissement dans l'éducation privée de leurs filles et fils.

Ainsi, il est possible de constater que dans les institutions publiques, une certaine mixité sociale est plus présente que dans les institutions privées, qui ont tendance à accueillir un public davantage issu des classes aisées. En fait, tel que constaté par Castiano & Ngoenha (2013),

l'émergence des écoles privées au Mozambique a constitué une opportunité pour les élites politiques et économiques du pays de faire échapper leurs enfants de la précarité de l'école publique. En d'autres termes, l'émergence d'institutions éducatives privées a contribué à une séparation des publics scolaires selon l'origine sociale.

Prêtant attention aux caractéristiques sociodémographiques des étudiant.e.s, il est possible de constater que les professions des parents vont avoir une tendance différente selon qu'il s'agisse d'institution privée ou publique. Ainsi, on trouvera, par exemple, que dans le *Colégio* Kitabu et l'A Politécnica, les professions des parents sont souvent liées aux domaines socialement prestigieux comme le génie, la médecine, la magistrature ou ces parents occupent des positions importantes dans les grandes entreprises. Dans le cas de l'école Francisco Manyanga et de l'UEM, les professions des parents sont plus modestes, ces parents occupent des postes dans la fonction publique et dans certains cas exercent des activités informelles comme le commerce. En tout cas, il y a aussi des parents avec des professions prestigieuses dans ces institutions publiques.

Ces différences dans la composition sociale entre les institutions éducatives privées et publiques sont essentiellement liées aux critères et aux conditions d'admission exigés aux élèves et aux étudiant.e.s qui souhaitent poursuivre leurs études. Il faut rappeler à ce titre que le budget qui assure le fonctionnement des institutions éducatives privées provient essentiellement des frais que les étudiant.e.s payent mensuellement. Par contre, les institutions éducatives publiques dépendent presque entièrement des fonds publics mis à disposition par l'État ou par des partenariats avec d'autres institutions, en général, des organisations internationales. Tenant compte du décalage entre les coûts des formations universitaires et la coparticipation des étudiant.e.s, on peut être tenté de dire que l'enseignement supérieur public devient presque gratuit. D'après Langa (2012) citant Mook (2007) et Wellman *et al.* (2003), des études réalisées calculent que le coût moyen pour la formation d'un diplômé est de 2500 dollars quand ce que les étudiant.e.s payent comme frais de scolarité ne dépassent pas les 100 dollars.

Il est important de souligner que malgré les difficultés qui traversent le système d'enseignement supérieur public mozambicain, celui-ci, et plus particulièrement des institutions comme l'Université Eduardo Mondlane, constituent encore des institutions de référence et de

prestige au niveau national dans les domaines de savoirs concernés. En effet, dans les *rankings*<sup>49</sup> des 100 meilleures universités africaines, seules figurent des universités publiques comme l'UEM et l'Université Pédagogique. Le prestige dont ces institutions privilégient au niveau national, peut constituer un facteur d'attractivité pour les étudiant.e.s de toutes les origines sociales, y compris celles et ceux qui ont des moyens pour étudier dans les institutions privées.

En dépit du fait que le débat sur la qualité de l'enseignement dans les IES au Mozambique reste encore ouvert, il y a davantage « une méfiance sur le compromis académique des IES privées qui sont vues comme fonctionnant dans une logique de marché dérégulé » (Langa, 2014). En plus, il faut noter que le processus d'expansion n'a pas toujours été accompagné par la création de conditions essentielles à l'activité de l'enseignement supérieur et la recherche, telles que des infrastructures adaptées et des ressources humaines qualifiées.

Dans une tentative de réorganiser le système, au début de l'année 2019, le Gouvernement a décidé de fermer 11 IES, toutes ces institutions étant privées. Avant cette fermeture, le Gouvernement avait lancé des avertissements en 2016 et 2017 pour qu'elles régularisent une série de problèmes détectés lors des inspections effectuées : manque d'infrastructures appropriées, manque de corps enseignant habilité pour travailler à ce niveau.

En tout cas, cela n'empêche pas que les familles de milieux favorisés investissent dans le déploiement de stratégies en vue de placer leurs enfants dans les institutions qu'elles considèrent les plus conformes à leurs intérêts.

En effet, les transformations politiques, économiques et sociales que le pays a connu au fil de ces années, ainsi que le contexte international ont eu un rôle important dans le processus de construction et de développement du système de l'ESM. Les discriminations qui caractérisent le Mozambique concernant le droit à l'éducation, en général, et plus particulièrement à l'enseignement supérieur pendant la période coloniale qui connaît sa fin en 1975, où seule une minorité de la population pouvait en profiter, n'ont pas disparu au long des années jusqu'aujourd'hui. Elles se sont modifiées en fonction des époques.

---

<sup>49</sup> Voir le *ranking web of universities* sur [https://www.webometrics.info/en/Ranking\\_africa](https://www.webometrics.info/en/Ranking_africa) et UniRank sur <https://www.4icu.org/top-universities-africa/>

Les discours et la volonté politique largement diffusés après l'indépendance du pays en 1975, qui insistaient sur une démocratisation de l'enseignement, assurant l'accès de toutes les couches sociales à tous les niveaux du système n'ont pas été réalisées. François Dubet insiste sur « le fait que l'école démocratique de masse ait construit les conditions formelles de l'égalité méritocratique des chances sans échapper pour autant à l'emprise des inégalités sociales [...] (Dubet, 2004, p. 22).

Dans le contexte national, les difficultés économiques aggravées par la guerre civile, ainsi que les problèmes structurels survenus au cours de la transition du régime colonial portugais à la nouvelle administration d'après l'indépendance, où on manquait de cadres formés pour faire rouler le pays, d'après Beverwijik (2003) ont fait que la seule université existante à l'époque, l'Université Eduardo Mondlane, s'est tournée vers un objectif utilitariste de formation des cadres pour résoudre les problèmes immédiats du pays, en accord avec les orientations du Parti-État au pouvoir. Par ailleurs, concernant le contexte international, au cours des années 1980, la Banque Mondiale avait fortement questionné le rôle de l'enseignement supérieur pour les pays africains. En fait, la crise du désinvestissement de l'enseignement supérieur public est un problème global dont les manifestations sont variables d'un contexte à l'autre (De Sousa Santos, 2011).

D'après Mandani (2011) cité par Langa (2012) « on peut identifier deux visions du rôle de l'enseignement supérieur en Afrique postcoloniale. Dans une première phase, s'est installée une vision de l'université détenue par l'État, avec un agenda de développement [...]. Dans une deuxième phase il y a la vision mercantile de l'université qui s'établit : celle-ci en tant que produit des forces du marché et de la libéralisation de l'enseignement. Cette phase surgit comme résultat de l'approfondissement de la crise du désinvestissement qui a conduit plusieurs pays africains à privatiser et à réduire, au minimum, l'intervention de l'État dans l'offre de l'enseignement supérieur public » (p. 27) [Traduction libre de l'auteur].

L'expansion de l'accès, vérifiée à partir les années 1990, grâce aux réformes introduites dans le système ont résulté, en partie, en un changement de vision de la Banque Mondiale par rapport au rôle de l'enseignement supérieur pour le développement de l'Afrique, mais aussi par l'ambiance de paix et la récupération économique du pays ; cela a contribué à une croissance exponentielle de l'accessibilité à l'enseignement supérieur. En effet, le nombre d'étudiant.e.s a très rapidement

augmenté, passant de moins de 4 000 dans la moitié des années 1990 pour environ 200 000 en 2017 (INE, 2017 ; Langa, 2014).

Ainsi qu'on l'a déjà souligné précédemment, cette croissance est fortement liée aux réformes entreprises dans le système éducatif mozambicain à partir de l'entrée en scène d'institutions internationales comme la Banque Mondiale et le Fond Monétaire International, en 1984, et dont les résultats pratiques ont commencé à être visibles à partir les années 1990. A ce propos, De Sousa Santos (2011) rappelle que la libéralisation de l'enseignement supérieur a conduit à ce que les États désinvestissent sur l'enseignement public et transfèrent cette responsabilité à des acteurs privés. Le contexte d'expansion de l'université au Mozambique, doit ainsi être compris dans la combinaison entre la situation de crise économique et le manque de ressources pour maintenir le système et le pouvoir imposé par les bailleurs de fonds sur ce qui devraient être les réformes à mettre en œuvre.

Par conséquent, au-delà d'une énorme croissance des IES privées vérifiée depuis la moitié des années 1990 comme effets des politiques publiques mises en marche, les IES publiques ont été appelées à chercher d'autres sources de financements pour faire face à leur fonctionnement. D'après Sguissardi (2000) cité par Gonçalves (2018), c'était en conséquence de la crise de financement de l'enseignement supérieur public dans les pays en développement que la Banque Mondiale a incité ces États à mettre en marche des politiques d'enseignement supérieur basées sur la différenciation institutionnelle et la diversification des sources de financement.

Cet auteur fait référence au fait que dans d'autres contextes comme aux États-Unis et les pays d'Amérique Latine, le désinvestissement de l'État dans l'enseignement supérieur public a conduit l'université à adopter un modèle dans lequel la responsabilité de la production de l'innovation technique devient un moteur du développement social et économique. En d'autres termes, l'université publique a établi des liens entre les activités de production scientifique et les grandes entreprises, et les découvertes scientifiques sont traitées en tant que produits dotés d'une valeur qui en favorise la commercialisation.

Toutefois, dans le cas du Mozambique, « quand l'État mozambicain a changé ses politiques à travers son adhésion aux fonds des agences multilatérales, l'université publique mozambicaine n'avait pas la capacité humaine, technique et financière pour une production scientifique qui puisse

être intégrée dans le marché » (Gonçalves, 2018 : 44) [Traduction libre de l'auteur]. La stratégie adoptée par l'université publique mozambicaine s'est fondée alors sur une fausse idée de démocratisation, créant des cursus fonctionnant sur le modèle des cours du soir (Gonçalves 2018 ; Langa, 2012). En fait, ces cursus, fonctionnent dans la même modalité que dans les universités privées, où les frais à payer sont élevés et mensuels. Tel qu'affirmé par Langa (2012), cette forme d'action crée une sorte d'ambiguïté dans la performance de l'université publique une fois que, malgré son fonctionnement privé le soir et avec comme principal objectif celui d'augmenter son budget, l'institution continue d'utiliser les mêmes ressources publiques tels que les enseignants.e.s et les salles de cours.

Dans l'esprit de ces réformes, on peut aussi encadrer le souci de l'État par rapport à la recherche constante de solutions au problème du chômage, qui affecte surtout les jeunes diplômé.e.s. Guambe (2020) réfère que dans la période entre 2005 et 2015, pendant la gouvernance du président Armando Guebuza, le gouvernement a défini l'esprit entrepreneurial comme la stratégie pour résoudre les difficultés liées à l'emploi des jeunes diplômé.e.s.

Différents types d'institutions d'enseignement supérieur ont été créés, notamment des universités, des Instituts Supérieurs Polytechniques, des Académies, des Écoles Supérieures avec une tendance à ce qu'elles aient une représentation au-delà des grandes villes du pays, en s'installant dans des petits villages. La question qu'on se pose sur cette différenciation institutionnelle des IES est de savoir dans quelle mesure elle correspond à une vraie distinction fonctionnelle entre celles-ci (Langa, 2014), ou encore dans quelle mesure cette différenciation de dénomination des IES répond aux demandes en termes d'enseignement supérieur de la société mozambicaine, en général, et à celles des différents groupes sociaux, en particulier ?

Gonçalves (2018) va souligner le fait que la différenciation institutionnelle a été la façon dont le Mozambique a pu répondre aux besoins des différents groupes sociaux. Les Instituts Supérieurs Polytechniques, parmi lesquels trois ont été créés entre 2005 et 2008 dans les provinces de Gaza (au Sud), Manica et Tete (au Centre), en sont l'illustration, comme l'est aussi la création de deux universités à caractère régional entre 2007 et 2008 : l'UniZambeze et l'UniLurio pour les régions Centre et Nord respectivement. Selon l'auteur, la création de ces institutions peut se lire dans un objectif de démocratiser l'enseignement public. Cependant, un aspect important à souligner c'est le caractère limitatif des institutions créées dans ce contexte.

D'un côté, les Instituts Supérieurs Polytechniques ont la particularité, à la différence des universités, de ne pas avoir de mission de recherche, d'après la législation nationale. Autrement dit, le processus d'enseignement et apprentissage consiste en la seule diffusion de connaissances déjà produites dans d'autres institutions. De l'autre côté, les universités régionales établies présentent la limitation de prioriser plutôt les domaines des Sciences et Technologies au détriment des Sciences Humaines et Sociales. De ce fait, les élèves ayant suivi la filière Lettres au niveau de l'enseignement secondaire se trouvent dans l'impossibilité de poursuivre des études supérieures dans ces institutions.

Dans nos observations de terrain, on a pu constater que les "journées de portes ouvertes" organisées au sein de l'UEM bénéficient à un nombre très limité d'écoles secondaires, et en conséquence d'élèves. Les écoles ciblées sont surtout celles qui se trouvent aux alentours du Campus principal qui accueille l'événement. Les autres qui se trouvent plus éloignées, n'ont pas cette opportunité bien que l'accès à ces journées soit considéré par les étudiant.e.s enquêté.e.s comme très importante pour la prise de décisions quant aux filières à suivre à l'université. En dépit du fait que la journée tienne aussi lieu dans les installations de l'institution situées dans les deux autres provinces du Sud du pays, notamment Gaza et Inhambane, une autre limitation existe aussi dès lors que dans ces filiales il n'y a qu'un domaine particulier de l'ensemble des offres formatives de l'UEM. Par exemple, dans l'École Supérieure qui fonctionne à Gaza, ce sont des cursus du domaine Agro-commercial et de l'Économie ; dans les deux Écoles Supérieures qui sont à Inhambane, c'est le domaine du Tourisme et Agro-commercial qui fonctionnaient.

Ainsi, il nous semble important de reprendre ici le questionnement de Marie Duru-Bellat :

« La question se pose alors des incidences de ce double processus d'expansion et de différenciation sur l'évolution des inégalités sociales. Puisqu'une plus grande égalité a plus de chances d'être réalisée quand le taux d'accès à un niveau se rapproche de 100%, on peut estimer qu'un processus d'"inclusion" en résulte dès lors que, grâce à l'expansion, des groupes jusqu'alors exclus entrent dans le système. Pourtant, les relations entre expansion du système et égalisation ne sont pas directes [...] ». (Duru-Bellat, 2012, p. 18).

En fait, tel que constaté par certains auteurs (Gonçalves, 2018 ; Castiano & Ngoenha, 2013 ; Do Rosário, 2012), la mise en pratique des politiques néolibérales au Mozambique, au lieu d'avoir

contribué à une vraie démocratisation de l'accès à l'éducation comme cela a toujours été suggéré, aurait plutôt contribué à une détérioration de l'école publique. Dans ce contexte, bien qu'il y ait des progrès observables dans l'augmentation de l'accès à l'enseignement supérieur, ce sont surtout les familles possédant des ressources économiques, dotées d'un certain capital culturel qui ont le plus profité de ces évolutions envoyant leurs enfants dans les écoles privées ou dans les meilleures formations offertes dans les institutions publiques.

Dans l'entretien<sup>50</sup> avec le Directeur Pédagogique du *Colégio Kitabu*, celui-ci fait référence au fait qu'au sein de son école, le processus d'orientation scolaire inclut au-delà d'IES nationales, la participation d'universités de l'Afrique du Sud. L'école possède un partenariat avec ces universités qui sont invitées à aller dans l'école pour parler aux élèves de leurs offres de formation. Dans le même sens, le responsable du Bureau d'Assistance et Orientation aux Étudiant.e.s de l'A'Politécnica<sup>51</sup> souligne que l'une des différences entre les élèves des écoles privées et ceux des écoles publiques, est que dans les écoles privées les élèves sont soucieux de savoir quels sont les chances de poursuivre des études dans d'autres universités étrangères à l'issue de la Licence. Par contre, dans l'ensemble des écoles publiques visitées, la préoccupation majeure des élèves est liée aux coûts associés à la formation en Licence.

Autrement dit, le fait de disposer de ressources financières ouvre des possibilités d'élargir les réseaux jusqu'au niveau international pour la scolarisation des jeunes. Cela associé au fait que dans ces réseaux les élèves peuvent bénéficier d'informations liées aux filières scolairement plus rentables, ils/elles vont se trouver alors dans une situation de privilège par rapport à la plupart d'élèves qui ne disposent pas de ces ressources.

Le modèle d'expansion adopté par le Mozambique est caractérisé par une certaine fragmentation de l'université publique, ce qui n'a guère aidé à éliminer les inégalités sociales de scolarisation. Cela a effectivement donné une fausse idée de leur possibilité réelle d'accès, pour des groupes qui n'avaient auparavant aucune chance d'accéder aux études supérieures, pour diverses raisons parmi lesquelles le manque de moyens financiers, la distance géographique, le manque d'information. Ceux-là ont cependant commencé à voir ces barrières diminuer

---

<sup>50</sup> Entretien réalisé le 03 octobre 2017. Disponible dans le Volume des annexes.

<sup>51</sup> Entretien réalisé le 30 janvier 2018. Disponible dans le Volume des annexes.



progressivement, notamment à travers l'installation des délégations régionales des universités, ainsi que l'existence de quelques bourses d'études.

Ainsi, il est clair que la lutte contre les inégalités scolaires au sein de l'enseignement supérieur au Mozambique doit aller au-delà de la simple expansion du système qui assure l'augmentation de l'accès. Il faut que les politiques publiques prennent en considération d'autres types d'inégalités négligées, comme celles liées aux inégalités de sexes, et plus spécifiquement aux inégalités sexuées d'orientation qui sont fort présentes dans notre système d'enseignement supérieur. Il est de plus en plus clair que démocratiser l'accès contribue à élargir l'accès de l'enseignement à plusieurs groupes sociaux. Cependant, le simple accès de ces groupes n'assure pas automatiquement l'élimination d'inégalités de carrières scolaires entre filles et garçons.

### **3.2. Un milieu socioculturel qui discrimine**

Avant même l'indépendance du Mozambique, la problématique des inégalités sociales de sexe a été objet d'attention au sein du mouvement qui luttait pour la libération du pays (le FRELIMO). Arnfred (2004) met en relief le fait que pendant la période coloniale, lorsque la problématique du genre ne constituait pas encore un objet des politiques publiques dans beaucoup de pays, pour le FRELIMO la question de l'égalité entre femmes et hommes était devenue une priorité. En 1973 au cours de la 1<sup>ère</sup> Conférence Nationale de l'*Organização da Mulher Moçambicana* (OMM) – ‘‘Organisation de la Femme Mozambicaine’’, le président du FRELIMO, Samora Machel soulignait que « l'émancipation de la femme ne constitue pas un acte de charité, ne résulte pas d'une décision humanitaire ou de compassion. La libération de la femme est un besoin fondamental de la Révolution, une garantie de son existence, une condition pour qu'elle puisse triompher [...] ». (Machel, 1973). [Traduction libre de l'auteur]

Le mouvement de libération s'était déjà saisi des inégalités entre les sexes, ainsi que de certaines pratiques sociales qui justifiaient et renforçaient la persistance d'une infériorisation des femmes par rapport aux hommes. Cela ne signifie pas cependant que l'ascension de la femme dans la sphère publique était acceptée de façon consensuelle au sein du mouvement ou au sein des communautés. « Il y avait des hommes qui ne voyaient pas bien que les femmes soient des soldats,

parfois les empêchant de participer dans les activités. Ils soutenaient que les femmes étaient les principales responsables des actes de corruption et grossesses, une fois que leurs activités en tant que soldats les empêchaient de se marier [...] » Casimiro (2001). [Traduction libre de l'auteur].

Malgré les barrières rencontrées par les femmes pour voir leurs droits respectés au même titre que les hommes, l'intégration des femmes dans le processus de lutte pour l'indépendance a constitué un point de référence pour le parcours du pays concernant l'égalité homme et femme. Cela a conduit à ce que dès l'indépendance du pays en 1975, du point de vue légal, la Constitution de la République définissait déjà comme une obligation de l'État la promotion de droits égaux entre femmes et hommes. « L'émancipation de la femme constitue l'une des responsabilités essentielles de l'État. Dans la République Populaire du Mozambique, la femme est égale à l'homme en droits et en devoirs, et cette égalité est étendue aux champs politique, économique, social et culturel » (Art. 17). [Traduction libre de l'auteur].

Cependant, l'investissement que cette problématique a connu du point de vue légal n'a pas toujours été accompagnée par des changements sociaux à la hauteur du rythme de ces investissements. L'extrait suivant expose une situation qui est encore fort présente dans le contexte mozambicain, avec une incidence spéciale dans certaines régions du pays.

« Sur la base du *Kubkatira*,<sup>52</sup> les parents peuvent "donner" leurs filles très petites à d'autres familles comme "réserve" en tant que futures épouses pour des personnes déjà adultes ou d'autres enfants du sexe masculin, ou encore à des esprits [...]. Règle générale, le *Kubhatira* se fait pendant que l'enfant est encore en phase de gestation, où le demandeur paye une "assurance" aux parents, qui peut être en argent, vaches ou produits agricoles, afin d'assurer qu'ainsi l'enfant devienne adulte et ne se marie pas avec quelqu'un de son choix » - *Extraits du Bulletin de CIVILINFO*<sup>53</sup>, du 18 septembre 2019. [Traduction libre de l'auteur]

---

<sup>52</sup> Mot qui décrit une pratique traditionnelle de la province de Manica (au Centre du Mozambique) qui signifie "réserver".

<sup>53</sup> "Kubhatira de Manica ou a reserva de fetos para casamento futuro"? Disponible sur [http://www.civilinfo.org.mz/kubhatira-de-manica-ou-a-reserva-de-fetos-para-casamento-futuro/?fbclid=IwAR3-vB2N-6GmCZjC5dZc7e4U\\_w7G5lIHZkqKXKeaSyMUm-l9OjNBKR6OV3U](http://www.civilinfo.org.mz/kubhatira-de-manica-ou-a-reserva-de-fetos-para-casamento-futuro/?fbclid=IwAR3-vB2N-6GmCZjC5dZc7e4U_w7G5lIHZkqKXKeaSyMUm-l9OjNBKR6OV3U)

De façon à contribuer à l'élimination des mariages précoces, en 2019, le gouvernement a approuvé une loi pour la prévention et le combat des mariages précoces, désignée en Portugais, *Lei de Prevenção e Combate às Uniões Prematuras*. Entre autres aspects que la loi prévoit, elle souligne le suivant :

« L'adulte, indépendamment de son état civil, qui établit une union avec un enfant, sera puni avec une peine de prison de huit à douze ans et d'une amende » (Art. 30). [Traduction libre de l'auteur]

En plus :

« La personne qui collabore pour que l'union avec un enfant ait lieu, ou qui de n'importe quelle façon, contribue à ce que l'union s'effectue, sera punie par une amende et une peine de prison allant jusqu'à un an dès la preuve de cette collaboration » (Art. 31). [Traduction libre de l'auteur]

Malgré les efforts de l'État, dans l'approbation de lois qui visent l'élimination de ces discriminations contre les filles, la conscience sociale sur le droit à un traitement égal des filles et des garçons reste encore un défi important dans le pays. A ce propos, Loforte (2003) parle des pratiques prédominantes dans les communautés patrilinéaires du Sud du Mozambique où des familles considèrent un gaspillage des ressources à investir dans la scolarisation des filles, une fois qu'après le mariage elles rejoignent la famille de leurs maris, dont elles deviennent avec leurs enfants la propriété. Dans des cas où elles manquent de ressources, les familles priorisent alors la scolarisation des garçons au détriment des filles. Dans les communautés du Centre et du Nord du pays, la pratique de rites d'initiation est vue comme un élément qui interfère dans le parcours scolaire des filles (Osório & Macuácuá, 2013) même s'il n'est pas toujours facile d'établir un lien direct entre le décrochage scolaire ou les grossesses précoces des filles et leur participation dans les rites d'initiation (César *et al.*, 2014).

Ces conceptions genrées qui limitent surtout la progression de la condition des filles au même rythme que les garçons sont extensives à la façon dont les familles, mais aussi les institutions scolaires, vont concevoir et mettre en œuvre une socialisation différente pour filles et garçons. Des études sur la socialisation de genre montrent d'ailleurs que filles et garçons ne sont pas éduqués de même façon.

Faisant référence aux théories sur le genre, Rubi (2003) fait allusion au fait que, tandis que les garçons sont socialisés pour être actifs, agressifs et indépendants, les filles sont socialisées pour être passives, attentionnées et dépendantes. Centrant leurs analyses sur la construction d'identités sexuées d'enfants, Rouyer & Mieyaa (2011) constatent que « filles et garçons ont des expériences de socialisation très différentes, marquées par la prégnance des rôles de sexe, ce qui les amènent ainsi progressivement à élaborer leurs propres normes enfantines » (p. 3).

En effet, loin d'être un simple processus d'intériorisation, soulignent les auteures, « l'enfant reste acteur de sa construction identitaire, en intégrant à travers le processus de personnalisation, les informations plurielles et parfois contradictoires issues de l'entourage social, en les faisant siennes et en les remaniant, afin de construire sa propre identité sexuée » (*Idem*, p. 5). Philippe Malrieu dans son modèle dialectique de socialisation considère que « la socialisation ne résulte donc plus d'une simple acculturation ou d'un assujettissement aux règles et normes des systèmes institutionnels mais également d'une construction subjective (personnalisation) » (Hugon, Villate & Prêteur, 2013, p. 37).

Si le milieu social des enfants est important pour la compréhension de la façon dont se construit l'identité de l'enfants, la pluralité de cadres de socialisation est une partie incontournable de l'actuation des acteurs (Lahire, 2017). La socialisation, dans ce sens, recouvre d'un processus contradictoire et conflictuel qui permet à l'individu de se construire son propre système de valeurs et de se construire en tant que sujet sexué (Rouyer & Troupel-Cremel, 2013).

Ce processus de socialisation différencié, qui se réalise en fonction des sexes soit au niveau familial soit au niveau des institutions scolaires dans l'enfance et l'adolescence, va contribuer sans doute à affecter la vision de soi par rapport au lien à entretenir avec les différentes disciplines enseignées dans le système scolaire. Ces disciplines font aussi interfaces de jugements sociaux sur leur proximité ou l'image construite de l'un ou de l'autre sexe. En fait, « La division sexuée du travail, des compétences et savoirs, implicite et partagée par les différents acteurs du système éducatif se traduit dans les orientations scolaires et professionnelles des filles et des garçons [...] » (Vouillot, 2007, p. 87).

Les données quantitatives de notre enquête, présentées dans la section précédente, suggèrent une adhésion forte aux stéréotypes de sexe autant pour les filles que pour les garçons. Ces visions

stéréotypées ne sont pas sans lien avec le contexte socioculturel qui entoure les étudiant.e.s et les institutions d'enseignement.

En effet, pour rappeler Vouillot & Steinbruckner (2004), les projets d'orientation constituent un enjeu et une mise en jeu de l'identité sexuelle et sexuée. L'enjeu de l'individu dans ce cas, est bien celui de répondre aux attentes sociales par rapport au lien qui s'établit entre le sexe et l'orientation dans une certaine filière ou dans la poursuite d'un projet professionnel.

Les données de nos entretiens attestent du défi que cela signifie d'être confronté par d'autres personnes de son entourage au travers de la poursuite d'un projet d'études considéré atypique à son sexe. Tel qu'on l'a constaté dans la section réservée à la présentation des résultats, malgré le fait que les filles se montrent plus flexibles que les garçons à s'engager dans un domaine considéré 'atypique' pour leur sexe, les entretiens réalisés font ressortir la tendance chez les filles à constamment devoir prouver leurs compétences. Elles sont donc, très souvent questionnées lorsqu'elles s'engagent dans les filières scientifiques où elles sont vues comme étant des êtres étranges au sein de ce milieu.

« D'un côté j'ai senti le découragement chez les garçons qui étaient déjà à la faculté. D'autres personnes qui n'avaient jamais connu la Faculté de Génie, mais elles disaient que ça ne vaut pas la peine parce qu'une fois admise, tu ne vas jamais réussir ». - *Laura, Enseignante à la Faculté de Génie de l'UEM.*

« Les filles ont toujours été faibles. Elles cherchaient de l'aide chez les garçons dans beaucoup de situations. Il y a deux ou trois qui essaient d'avancer mais elles sont dépendantes des garçons ». – *Marcelo, étudiant en 3<sup>e</sup> année de Statistique à l'UEM.*

Quand ces confrontations se passent avant que les choix des filières soient effectués, cela peut favoriser un renoncement à suivre ces filières, parce que cela peut, dans une certaine mesure, contribuer à ce que les filles se sous-estiment ou à « douter de leurs compétences », pour reprendre les mots de Marie Duru-Bellat.

Lemarchant (2007) a constaté que parmi les lycéens et lycéennes ayant fait des choix d'orientation technologique ou professionnelle 'atypique', le coût de la transgression par les filles

est plus élevé que pour les garçons. En fait, pour reprendre l'un des constats exposés dans la section sur la présentation des résultats, le retrait dont les garçons font preuve quand on leur demande leur disponibilité à s'engager dans les filières ou dans les métiers "atypiques" à leur sexe, renvoie aux enjeux déjà évoqués liés à l'identité sexuelle et sexuée, dans la mesure où les domaines associés au féminin sont moins valorisés que ceux associés au masculin.

### **3.3.Des pratiques institutionnelles qui engendrent des inégalités sexuées d'orientation**

Des études menées en France sur le rôle de l'établissement confirment le poids que celui-ci joue sur les processus d'orientation scolaire. Dans l'étude sur "Les facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires", Duru-Bellat & Mingat (1987) montrent que les pratiques différenciées des collèges participent significativement à la génération d'inégalités sociales propres à la procédure d'orientation.

Dans l'article d'Agnès van Zanten de 2015 titré "Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants" ? L'auteure se base sur une étude en région parisienne où elle prend comme référence des lycées sur la base de leur statut (public ou privé) et de la comparaison sociale de leur public pour analyser comment les pratiques en matière d'orientation au lycée affectent les choix d'études supérieures des élèves. L'auteure a pu constater qu'il y a des différences notables concernant les pratiques qui influent sur l'orientation scolaire envers les études supérieures entre établissements privés et publics.

« Les établissements privés organisent nettement plus d'activités et le font de façon plus précoce que les établissements publics. Dans le lycée B par exemple, tous les élèves bénéficient d'un entretien personnalisé en classe de seconde qui aborde non seulement les choix immédiats de filière mais aussi les choix ultérieurs dans le supérieur. Pendant les années de première et de terminale, de nombreuses séances sur l'orientation animées par des intervenants extérieurs ou d'anciens élèves sont organisées [...]. On a pu également constater que le degré d'anticipation de l'orientation, mais pas le nombre d'activités, distingue clairement le lycée A des autres lycées publics » (van Zanten, 2015, p. 10).

Les inégalités sexuées d'orientation scolaire au sein de l'enseignement supérieur sont le résultat d'une interaction complexe de facteurs. Des facteurs d'ordre socioculturel, institutionnel et personnel interviennent dans les décisions inégales entre filles et garçons dans leurs choix scolaires et professionnels (Duru-Bellat & van Zanten, 2013 ; Bosse & Guégnard, 2007 ; Boudon *et al.*, 2000).

Les données de notre terrain nous permettent de constater que les institutions jouent un rôle très important dans le processus d'orientation scolaire des étudiant.e.s. D'un côté, le type d'institution (publique ou privée) semble faire la différence, une fois qu'on trouve pour chaque type d'institution une forme d'organisation qui va finalement déboucher sur les rapports entretenus entre les principaux acteurs intéressés, notamment entre enseignant.e.s, étudiant.e.s et parents. C'est-à-dire que les pratiques de chaque type d'institution vont plus ou moins favoriser l'existence ou la quasi absence de l'orientation scolaire.

Dans le cas des deux institutions privées concernées par notre recherche, le *Colégio Kitabu* et l'Université A'Politécnica, celles-ci vont mettre à disposition des élèves et des étudiant.e.s un ensemble de services en support. Par exemple, l'existence au sein de ces deux institutions de structures internes qui permettent l'interaction entre les parents et l'institution est un élément différenciateur par rapport aux deux autres institutions publiques ciblées par la recherche, l'École Secondaire Francisco Manyanga et l'Université Eduardo Mondlane.

« Nous, on permet que ce soit un suivi systématique [...]. Je ne dirai pas tous les parents. Mais oui, un bon nombre. En début d'année scolaire, nous on a une chose qu'on appelle horaire de suivi. Cela veut dire que tout *Directeur de Classe* a dans son emploi du temps, 1 heure à la semaine pour répondre aux sollicitations des parents. Les parents peuvent venir à cette heure parce qu'ils savent qu'il est là. Beaucoup de parents font l'usage de ce temps ».  
– *Directeur Pédagogique du Colégio Kitabu.*

« Ce Bureau fait partie ici de ce que nous appelons *Centre de Ressources*. C'est le Bureau d'Assistance Psychologique, qui appartient à un autre domaine d'actuation de l'institution [...]. Assurer du soutien à la communauté, communauté aux alentours quand il s'agit d'une aide pour des problèmes de situations de violences conjugales, problèmes d'intégration du

côté des étudiant.e.s dans le processus d'enseignement et apprentissage, car ils peuvent avoir des difficultés, des problèmes avec la drogue, problèmes variés de nature psychologique. Le *Bureau d'Assistance et Orientation aux Étudiants* [...] alors, nous c'est plutôt une dimension pédagogique. Mettre à disposition différentes informations sur les offres en termes de services que l'École a pour les étudiant.e.s. Les faciliter, un espace de facilitation ! Les faciliter dans le sens qu'ils puissent être orientés pour trouver des solutions pour tout problème qui les affecte. – *Responsable du Bureau d'Assistance et Orientation aux Étudiants à l'A'Politécnica*

Ces ressources s'avèrent indispensables pour le processus d'orientation que les institutions mènent auprès de leurs étudiant.e.s et ce sont à travers ces services que les directions des institutions interagissent avec les étudiant.e.s ainsi que les parents sur ce processus important. En effet, dans le cas du *Colégio Kitabu*, les parents ont cette possibilité d'aller très régulièrement prendre contact avec les responsables des classes. Mais aussi, dans le cas où l'école note l'absence des parents d'un certain élève, elle se permet d'appeler et d'insister jusqu'à ce qu'ils se présentent.

En fait, le processus d'orientation au sein du *Colégio Kitabu* commence de façon timide quand les élèves sont encore en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> classes et s'intensifie quand ils sont en 10<sup>e</sup> classe, par le biais, d'un côté, de séances d'informations et d'explications sur le fonctionnement des filières dès le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes) jusqu'à l'université ; et de l'autre côté, par la réalisation de tests d'orientations vocationnels que l'institution élabore avec l'appui d'institutions partenaires. Dans ce processus, les parents sont appelés à se prononcer sur les choix de leurs enfants.

« On a une réunion aussi avec les parents et on les fait réfléchir sur les implications d'une imposition de cursus que leurs enfants n'aimeraient pas faire, malgré le fait qu'on reconnaît que les parents ont un mot à dire quand ils sont capables de se rendre compte que les choix de leurs enfants ne sont pas réalistes, tenant compte de leurs conditions ». – *Directeur Pédagogique du Colégio Kitabu*.

Reconnaissant la part d'influence des parents sur les décisions des élèves, l'école essaie de pondérer cette influence afin qu'il n'y ait pas d'impositions des parents aux enfants, en leur expliquant les possibles risques du caractère autoritaire d'une telle procédure.



En outre, au Colégio Kitabu, les élèves déjà en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes continuent de bénéficier d'un suivi du côté de l'institution qui organise des visites, en partenariat avec des universités nationales et, plus récemment, des universités de l'Afrique du Sud, où les élèves ont l'opportunité de se rassurer sur les choix déjà faits au moment de l'inscription en 11<sup>e</sup> classe et penser aux décisions des filières à suivre dans l'enseignement supérieur.

A l'A'Politécnica, les services existants sont aussi très importants pour le processus d'orientation que l'institution considère nécessaire pour son propre développement en tant qu'institution d'enseignement supérieur en croissance. L'institution assure, à travers ces services, l'attraction d'étudiant.e.s qui vont s'intéresser à suivre leurs formations chez elle. Pour ce faire, l'A'Politécnica, intervient dans les écoles secondaires des villes de Maputo et Matola avec pour objectif d'expliquer aux élèves leurs possibilités en termes de filières dans l'enseignement supérieur, en se focalisant de façon plus spécifique, sur les offres de formations existantes dans leur institution.

De l'autre côté, le processus d'orientation mis en œuvre par les services de l'institution se centrent sur un travail plus intensif avec les nouveaux entrants lors de leurs candidatures et inscriptions aux formations de Licence. L'institution mobilise alors une équipe qui prend la responsabilité de s'assurer que les étudiant.e.s trouvent le soutien nécessaire et qu'ils/elles soient guidé.e.s pour qu'ils/elles arrivent à ce qu'ils/elles fassent des 'bons choix'.

Par contre, concernant les deux institutions publiques qui font partie de cette recherche, notamment l'École Secondaire Francisco Manyanga et l'Université Eduardo Mondlane, celles-ci possèdent des structures et des modes de fonctionnement relativement différents à ceux du *Colégio* Kitabu et de l'A'Politécnica.

Pour le cas de l'école Francisco Manyanga, l'institution ne possède aucune structure de soutien aux élèves dédiée aux processus d'orientation scolaire. Il faut souligner que tel qu'au *Colégio* Kitabu, au niveau des classes, le Directeur ou la Directrice de classe, a comme fonction de faire un suivi de la classe et de fonctionner comme médiateur pour trouver des solutions aux problèmes qu'elle rencontre. Ces problèmes, quand il y en a, sont discutés à l'occasion de réunions de classe qui ont lieu une fois par semaine et qui durent 45 minutes. Y participent les élèves et le Directeur ou la Directrice de classe. Au-delà de la discussion des possibles problèmes, les réunions

de classe sont aussi utilisées pour la réalisation de différentes séances d'information où d'éducation sur une thématique particulière, comme par exemple, la prévention de maladies, sur les accidents de route, l'environnement, etc.

Depuis l'information obtenue sur notre terrain, il peut arriver qu'une institution particulière soit sollicitée pour aller à l'école et partager des informations sur les filières universitaires. Mais cela n'est pas systématique, c'est plutôt de la propre initiative de ces institutions qui décident de contacter l'école pour réaliser cette activité.

« Sur les cursus supérieurs, souvent ils ne le comprennent même pas. La seule chose c'est peut-être savoir dire : j'aimerais suivre les Lettres avec les Mathématiques ou sans les Mathématiques. Mais beaucoup ne veulent pas les Mathématiques. C'est pour cela que lorsqu'il y a ces séances d'informations, les gens disent : je devrais avoir choisi les Sciences. Ils ne viennent pas avec une idée claire. Tout se passe par hasard et après la personne fait le choix du cursus [...] ». – *Directeur Pédagogique de l'École Francisco Manyanga*

En fait, les réunions de classe, au-delà d'être simplement un moment de discussion des problèmes de la classe ou d'acquisition de connaissances comme décrit précédemment, devraient aussi être utilisées par l'école pour réaliser des séances d'orientation, surtout lorsque, comme le reconnaît le Directeur Pédagogique de l'école Francisco Manyanga, les élèves font des choix au hasard et n'ont presque pas de maîtrise sur les diverses filières universitaires.

Cependant, ce qui fait défaut est que l'orientation scolaire est un domaine considéré généralement comme périphérique à la transmission des connaissances (van Zanten, 2015). Autrement dit, la problématique de l'orientation scolaire ne fait pas encore partie d'une problématique considérée comme prioritaire au sein du système éducatif mozambicain. En effet, ce n'est pas un choix particulier de l'école ou des enseignant.e.s. L'école, comme une entité, possède pourtant l'autonomie de réaliser ces types d'activités pour ses élèves ; ce serait, en tout cas, une initiative d'une école en particulier et pas du système éducatif comme un ensemble, ou au moins des écoles publiques, que d'initier de telles activités.

Au niveau de l'Université Eduardo Mondlane, on trouve dans sa structure le *Registo Académico* "Services de Scolarité" qui s'occupe en général de l'inscription des étudiant.e.s dans

l'université<sup>54</sup>. Dans ses attributions, le *Registo Académico* est aussi responsable de la gestion de tous les processus administratifs liés à la vie étudiante, comme c'est le cas de l'émission de diplômes. Il est, en plus, attribué à ce département la responsabilité d'assurer les services d'orientation à l'étudiant, ainsi que les questions liées à la gestion de bourses d'études.

Au-delà de cette structure, l'institution a créé récemment, en 2016 le *Centro Estudantil* "Centre Étudiant", une unité administrative du *Registo Académico* qui définit sa mission<sup>55</sup> comme étant celle de contribuer à une meilleure insertion de l'étudiant.e dans la vie académique à travers la mise à disposition d'informations utiles à ce propos. Dans l'ensemble de ses attributions, le *Centro Estudantil* s'occupe d'identifier les besoins particuliers des étudiant.e.s de façon à les indiquer aux services disponibles à leur soutien dans l'institution. Le centre est aussi responsable d'assurer l'orientation vocationnelle et professionnelle des étudiant.e.s.

En termes d'orientation, l'UEM organise annuellement une "journée de portes ouvertes" destinée aux élèves des écoles secondaires où ils sont invités à visiter des expositions faites dans le Campus de l'université sur les formations de l'institution. Au cours de cette journée, les élèves interagissent avec des étudiant.e.s déjà scolarisé.e.s à l'université et des professionnel.le.s et ils/elles reçoivent des renseignements sur les offres de formation et les possibilités qu'ils/elles ont en fonction des filières qu'ils/elles suivent au niveau de l'école secondaire.

Pour les nouveaux étudiant.e.s, en début d'année, le *Registo Académico* organise une cérémonie désignée *Reunião de Orientação com os Estudantes Novos Ingressos* "Réunion d'Orientation avec les nouveaux étudiant.e.s". Au cours de cette cérémonie, l'institution fournit aux nouveaux étudiant.e.s des informations considérées utiles à l'intégration des étudiant.e.s dans la vie universitaire. C'est notamment le cas des procédures administratives, les départements de soutien à l'étudiant, les services existants, les normes de convivialité. Cette cérémonie est répliquée au sein des Facultés avec pratiquement le même modèle qu'au niveau central.

Concernant l'orientation des étudiant.e.s avant leur entrée à l'université, les "journées de portes ouvertes" présentent la limitation d'accueillir un nombre très restreint de personnes

---

<sup>54</sup> Information disponible sur le site : <https://www.uem.mz/index.php/sobre-a-uem/unidades-organicas/administrativas/dra>

<sup>55</sup> Plus de détails sur le *Centro Estudantil* sont disponibles sur le lien : <http://www.dra.uem.mz/apoio-ao-estudante> ou [http://www.dra.uem.mz/images/documentos/panfleto\\_2016.pdf](http://www.dra.uem.mz/images/documentos/panfleto_2016.pdf)

intéressées ; normalement pour les élèves des écoles secondaires qui sont aux alentours du Campus y compris de la ville voisine de Matola. C'est-à-dire que les élèves qui se trouvent dans les provinces n'ont presque pas de possibilités de bénéficier de ces renseignements. Même si l'on considère le fait que dans les provinces il y a d'autres universités publiques qui peuvent aussi organiser localement des "journées de portes ouvertes", elles sont surtout dans les capitales. En clair, le rayonnement limité pour atteindre une majorité d'élèves au-delà des frontières des grandes villes est un problème qui persiste.

« Bon, je ne peux pas nier que j'en ai eu [des renseignements] malgré le fait que ça a été très tard, parce que j'ai tout simplement écouté des commentaires d'un enseignant quand j'étais en 12<sup>e</sup> classe qu'il y avait l'université, mais ce n'était pas beaucoup de détails ». – *Marcelo, étudiant en 3<sup>e</sup> année de Statistique à l'Université Eduardo Mondlane.*

« Moi je n'ai pas bénéficié de ça, parce que j'étudiais dans une école publique. Mais je crois que ça n'y existe pas encore. Les écoles ne font pas ça ; c'est à l'élève d'aller chercher soi-même à s'informer sur ce domaine ou les domaines qui l'intéressent, ce qu'il pourra rencontrer dans le futur [...]. Mais cela c'est du chacun pour soi. Mais je n'avais jamais vu ça. J'ai étudié à Pemba et je n'ai jamais vu des étudiant.e.s de l'UniLurio venant à l'école secondaire ; je ne les ai jamais vus ». – *Aida, étudiante de Biologie en 1<sup>ère</sup> année à l'Université Eduardo Mondlane.*

Soit, Marcelo ou Aida ont fait leurs études secondaires dans des provinces où il y a des universités publiques, mais jusqu'au moment de leur inscription pour les examens d'admission, les deux n'avaient presque aucune information sur l'ensemble du processus qui comprend l'admission aux études supérieures.

Les constatations de notre recherche par rapport à la place de l'orientation dans les institutions éducatives, vont de pair avec une réalité qui semble être généralisée dans le contexte africain. En effet, Bomda (2014) note qu'en Afrique Subsaharienne, les enjeux de l'orientation scolaire se situent au niveau de la quasi absence de services d'orientation scolaire, mais aussi sur les moyens que les gouvernements accordent à ces services. Citant des cas de pays comme le Burkina-Faso, le Cameroun et le Togo, l'auteur fait mention du fait que le rôle des conseillers

d'orientation soit encore sous-estimé, associé au manque de ressources qui leurs permettraient de développer leur travail.

Le secteur public de l'enseignement est celui qui est le plus touché par cette situation caractérisée par une dégradation constante des conditions de l'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, on peut rappeler, De Sousa Santos (2011) quand il parle du désinvestissement de l'État dans l'université publique et la globalisation mercantile (cf. Chapitre 1) qui produit des effets négatifs sur les inégalités sociales de scolarisation, en particulier lorsqu'on compare le secteur public par rapport au secteur privé.

Malgré ce désinvestissement, tel que souligné par Gérard (1999), l'État dans la généralité des pays africains continue d'être le " maître d'œuvre" responsable pour la prise en charge de tout ce qu'il faut pour assurer le fonctionnement du système. Cependant, comme le souligne l'auteur, ils ne peuvent plus assurer la couverture complète des besoins éducatifs.

L'insuffisance de ressources financières, humaines et matérielles au sein des institutions universitaires publiques pourra avoir des conséquences sur la mise en marche de dispositifs nécessaires à l'orientation scolaire au sein de ces institutions. Dans le cas du Mozambique, les IES publiques étant celles qui accueillent la plupart de la population universitaire, le déficit de ressources va contribuer à ce qu'uniquement une minorité d'étudiant.e.s des IES privées bénéficient d'un accompagnement dans leur processus de formation, contribuant de cette façon à ce que l'origine sociale soit une source d'inégalités d'orientation scolaire dans les filières de l'enseignement supérieur.

Dans le cas de notre étude, certes, les ressources financières, humaines et matérielles ont une forte influence sur les pratiques des institutions éducatives concernant l'orientation scolaire. Néanmoins, d'autres questions de nature structurelle, liées au fonctionnement de ces institutions jouent aussi sur les pratiques d'orientation scolaire au sein de ces institutions. Autrement dit, quand on considère les institutions éducatives comme des « unités distinctes susceptibles d'avoir leur propre mode de fonctionnement et de créer des différences entre les élèves » (Coleman *et al.*, 1966 ; Jencks, 1972 ; Bressoux, 1994) cités par (Bressoux, 2013 : 132), le constat est qu'effectivement il y a un effet de l'établissement sur les pratiques d'orientation. En tout cas, cela ne signifie pas qu'il y a une homogénéité au sein des étudiant.e.s d'une même institution.

A ce propos, Duru-Bellat (2015) rappelle que la composition scolaire et sociale du public des établissements se révèle importante sur les interactions sociales et pédagogiques qui y prennent lieu. Des variables comme le sexe et l'origine sociale vont jouer un rôle important dans cette interaction avec l'effet de l'établissement scolaire.

### **3.4. Les modes de fonctionnement différenciés des institutions publiques et institutions privées**

Pour comprendre les différences de fonctionnement entre institutions publiques et privées, un regard sur le processus de construction de l'administration de l'État mozambicain peut être utile. Abrahamsson & Nilsson (1995) font mention du fait qu'entre 1975 et 1986, l'administration publique mozambicaine met en marche différentes procédures administratives avec l'objectif d'assurer l'institutionnalisation d'un modèle d'administration publique bureaucratique, concentrant tout le pouvoir de décision sur le niveau central du Gouvernement. Dans ce contexte, le niveau local se réduit au simple rôle de responsable pour la mise en œuvre des décisions prises au niveau central. Dans la mesure où les structures du niveau local n'avaient aucun pouvoir de décision, y compris de ressources et de compétences pour la mise en œuvre des activités, ce modèle d'administration a fortement limité l'esprit d'initiative des niveaux les plus bas de l'administration.

Les réformes effectuées en raison des déficits budgétaires de l'État, ont mis au jour les problèmes de financement des politiques publiques et tentent de répondre au besoin d'assurer les fonctions essentielles de l'État, à l'émergence d'un processus de participation démocratique, ainsi qu'à la faiblesse des institutions publiques et enfin à la basse qualité des services. Ces réformes avaient comme principal objectif celui de dépasser les faiblesses du système de l'économie centraliste et d'une administration publique très rigide et peu flexible (Castel-Branco, 1994).

En effet, la privatisation a été conçue comme une possibilité d'accroissement de la compétitivité ainsi que de la qualité des services délivrés au public, ce qui semble être arrivé au sein de la fonction publique mozambicaine. Mais malgré les réformes qui ont eu lieu au long des années, il y a encore une culture centraliste qui subsiste, même de façon subtile, le niveau d'autonomie étant plus énoncé comme un principe que mesuré dans les faits. Par contre, le secteur

privé, guidé surtout par un esprit de forte compétitivité et l'augmentation de ses revenus se présente comme moins bureaucratique et plus ouvert aux changements que le secteur public.

C'est dans ce cadre qu'on peut comprendre les modes assez différents de fonctionnement et les rapports entretenus avec le public des institutions éducatives privées et publiques qui font partie de cette recherche. Enfin, elles représentent un peu, de façon générale, le fonctionnement des deux types d'institutions éducatives qui existent dans l'ensemble du Mozambique.

### **3.5. Les choix de filières : l'aboutissement d'un projet personnel ?**

Comme on l'a observé dans la première partie de notre travail, l'orientation scolaire au Mozambique est encore un champ très peu investi par la recherche. Certains travaux (Gonçalves, 2018 ; Castiano & Ngoenha, 2013 ; Mário *et al.*, 2003 ; Gasperini, 1989) font référence à la façon dont ce sujet fut traité au sein du système éducatif, plus spécifiquement dans l'enseignement supérieur. De ces références, un aspect important ressort et indique qu'au cours de "la période socialiste" (cf. Première Partie), le processus d'orientation scolaire et professionnelle était subordonné aux intérêts de la nation et aux besoins de développement du pays (Mário *et al.*, 2003 ; Gasperini, 1989). Dans ce cadre, les individus n'avaient pas la possibilité de faire leurs propres choix d'après leurs propres intérêts. C'était à l'État, par le Ministère de l'Éducation, d'"imposer" les domaines de formation des élèves.

Cette approche est bien en lien avec le système politique et économique en vigueur à l'époque, où tout le pouvoir était centralisé et les décisions, prises au niveau central, avaient le statut d'un ordre de mise en application sans aucune forme de contestation par les personnes ou institutions qui étaient visées par ces décisions. Cela n'est aussi pas sans lien avec le fait que dans cette période, qui coïncide avec les premières années qui ont suivi l'indépendance du pays, il manquait des cadres dans tous les secteurs, car la majorité de cadres existants à l'époque coloniale étaient les portugais qui ont quitté le pays en 1975 (Mazula, 1995). En somme, pour le Gouvernement, la meilleure solution passait par l'imposition des orientations en fonction des priorités définies, mais aussi comme stratégie pour éviter la reproduction d'inégalités sociales par le biais de choix libres.

Cette façon de procéder a changé radicalement depuis 1990 avec la mise en vigueur *du Diplôme Ministériel 86/90 du 26 septembre*, ainsi que de l'approbation de la nouvelle loi du Système National d'Éducation, 6/92 du 6 mai et la loi de l'enseignement supérieur, 1/93 du 24 juin qui imposent la réalisation d'examens d'admissions, comme le mécanisme de sélection des candidat.e.s à l'enseignement supérieur public, alors qu'auparavant, l'entrée était conditionnée à la seule inscription après vérification de conformité aux requis pédagogiques.

Ainsi, le *Diplôme Ministériel 86/90 du 26 septembre établi* :

« Étant nécessaire, la normalisation et l'harmonisation des conditions et des critères d'accès à l'enseignement supérieur, de façon à assurer une égalité d'opportunités à tous les citoyens et sélectionner avec rigueur les candidats aux différents cursus, il est déterminé : Art. 1. L'accès aux institutions d'enseignement supérieur est conditionné à la réalisation d'épreuves dénommées "examens d'admission à l'enseignement supérieur" destinées aux individus ayant complété le niveau pré-universitaire ou équivalent pour la poursuite des études (...) » (*Diplôme Ministériel 86/90*). [Traduction libre de l'auteur]

A partir de cette époque, qui coïncide avec le début de la "période démocratique" (cf. Première Partie), les choix des élèves candidats à l'enseignement supérieur émanent de leurs propres intérêts.

Malgré le fait que la promotion de droits égaux entre femmes et hommes était définie par le Gouvernement comme une priorité pour le pays et qu'à travers la Constitution de la République, on assurait le combat à tout type de discrimination, y compris les discriminations en raison du sexe. Il n'est pas évident qu'à l'époque où les orientations se faisaient en fonction des "intérêts de la nation" et pour répondre aux "besoins du développement du pays", on évitait d'assigner les formations en accord aux stéréotypes de sexe. Tenant compte de la prédominance d'une pensée où on attribue "un sexe" aux formations et aux métiers il est plus que probable que dans ce processus l'influence des stéréotypes de sexe soit fortement présente dans le cheminement et la distribution des étudiant.e.s dans les différentes formations.

Depuis 1990, avec la possibilité des "choix libres", les étudiant.e.s doivent définir leurs parcours à l'entrée en 11<sup>e</sup> classe. A propos de ces choix, Gonçalves (2018) souligne que si on fait une analyse des formations universitaires définies comme prioritaires par l'État au regard de la



structure du deuxième cycle du secondaire qui comprend deux grandes filières, notamment les Sciences Naturelles et Exactes et les Sciences Humaines et Sociales, on peut constater l'existence d'une contradiction au discours de démocratisation de l'enseignement. Pour cet auteur, le fait que ces choix de parcours soient faits par les élèves à un âge précoce et que cela définisse pratiquement leur futur professionnel, les possibilités d'effectuer des changements dans le cas où ils/elles se rendent compte qu'ils ont fait un 'mauvais choix' deviennent très limitées.

Cette description rappelle que le choix des filières universitaires est un processus très complexe, où différentes dimensions, dont celles liées aux milieux d'interactions des étudiant.e.s, entrent en jeu dans la construction de leurs projets scolaires et professionnels.

L'un des aspects que nous avons observés est l'accompagnement que les étudiant.e.s ont reçu de la part des institutions universitaires, ainsi que de leurs familles. En effet, les données de nos questionnaires nous permettent de constater que dans les deux IES qui font partie de l'étude, l'UEM et l'A'Politécnica, le nombre d'étudiant.e.s qui affirment avoir eu des renseignements sur les filières universitaires est réduit. Faisant une comparaison entre les deux institutions, il est possible de constater une différence considérable y compris sur la variable sexe. Ainsi, on peut voir que la situation de l'UEM est moins bonne que celle de l'A'Politécnica. Malgré le fait que le pourcentage de garçons ayant bénéficié de renseignements de l'université soit relativement supérieur à celui de filles, ni l'un ni l'autre sexe n'arrive aux 25%. Par contre, à l'A'Politécnica, le pourcentage de garçons dépasse un peu les 50%, contre 36,5% de filles qui affirment avoir bénéficié d'informations sur les filières universitaires.

Ces résultats nous permettent de dégager quelques travaux idoines qui soulignent le rôle de l'institution sur les processus de construction des parcours scolaires (Duru-Bellat, 2015 ; Draelants, 2013 ; Blanchard & Cayouette-Remblière, 2011). En dépit de la limitation signalée par Gonçalves (2018), dont nous avons fait mention précédemment, qui indique qu'à cause des choix faits au niveau de l'école secondaire à l'entrée en 11<sup>e</sup> classe, les élèves rencontrent des difficultés pour effectuer d'autres choix, au-delà du parcours fait, l'entrée dans l'enseignement supérieur constitue une possibilité de faire un choix plus équilibré et mieux adapté aux besoins de chacun.e. C'est comme si une nouvelle chance se présentait, bien qu'elle soit limitée au lot des formations universitaires liées à la filière suivie en 11<sup>e</sup> classe.

Cependant, le problème qui se pose, c'est qu'à ce moment de la formation, il y a d'autres variables qui entrent en jeu et qui influent sur la possibilité pour es étudiant.e.s de revenir sur un possible "mauvais choix" effectué à l'entrée en 11<sup>e</sup> classe. L'une de ces variables, est la variable "type ou nature d'institution" (publique ou privée). On a décrit précédemment que l'A'Politécnica, en tant qu'institution privée, mettait à disposition une série de ressources matérielles et humaines assurant l'orientation de ses nouve.aux.lles entrant.e.s, au contraire de l'UEM qui, en tant qu'institution publique et malgré les efforts mis en œuvre, possède des limitations importantes dans le cadre de ses interventions concernant l'orientation de ses futurs étudiant.e.s.

Draelants (2013) rappelle que des contextes d'enseignement inégalement stimulants influent de façon aussi inégale la carrière scolaire. Ainsi, d'après cet auteur, le système d'aspirations des élèves va se construire au cours des "enchaînements" entre établissements et types d'enseignements. Dans un contexte socioculturel, où, d'une façon générale, la division sexuée du travail est encore très marquée, les institutions éducatives devraient jouer une fonction importante dans la neutralisation des inégalités sociales susceptibles de provoquer des inégalités sexuées d'orientation. Si la question de l'orientation est une question importante dans les institutions privées, *a contrario*, elle est traitée comme une question périphérique au sein des institutions publiques, ce qui va constituer une source d'inégalités entre les étudiant.e.s de ces deux types d'institutions quant à leurs choix de filières.

Grisay (1997) cité par Duru-Bellat (2015), note que les attentes des élèves partagées avec les parents, la qualité des interactions entretenues entre les élèves et les enseignants, constituent des éléments très importants dans le processus de construction des parcours scolaires, dans la mesure où tous ces acteurs sont appelés à prendre part à ce processus.

Le fait que les institutions privées accueillent un public essentiellement d'origine sociale favorisée, au contraire des institutions publiques qui se présentent avec un public plutôt mixte, c'est-à-dire d'un public provenant de milieux sociaux différents, combiné aux conditions et aux ressources mises à disposition dans chaque type d'institution concernant l'orientation scolaire, on peut conclure que la différence en termes d'inégalités de sexe entre les deux types d'institutions concernant l'orientation dans les filières de l'enseignement supérieur est liée aux pratiques institutionnelles, mais aussi à l'origine sociale des étudiant.e.s.

« Chaque établissement ou type d'établissement exerce en effet une autorité culturelle qui influence les décisions des étudiants en faveur de telle ou telle orientation d'étude ou profession et qui exerce des effets de socialisation anticipatrice et de socialisation à l'ambition » (Bain & Anderson, 1974) cité par (Draelants, 2013, p. 2).

En fait, ce qu'on peut constater quand on croise les données des questionnaires à celles des entretiens, c'est que le milieu social d'origine, au-delà de la question de la possession de ressources financières, joue un rôle très important sur l'accès à l'information privilégiée sur le fonctionnement des filières de l'enseignement supérieur, comme on peut le constater dans les extraits qui suivent de l'entretien avec une étudiante de l'A'Politécnica et un étudiant de l'UEM.

« J'étais en 10<sup>e</sup> classe au moment de choisir la filière : sciences ou lettres. [...] mais au moment où j'ai choisi j'avais deux options : génie civil et génie électrique, parce que j'ai ces influences à la maison. Alors, j'ai réfléchi aux possibilités pendant deux années et finalement j'ai choisi le génie civil parce que c'est ce avec quoi je m'identifie le plus [...] en 10<sup>e</sup> classe on nous a invités à suivre des filières..., mais moi j'ai toujours su ce que je voulais faire ! Alors, je n'ai pas prêté attention à ça [...] ». – *Amélia, étudiante en 1<sup>ère</sup> année de Génie Civil à l'Université A'Politécnica.*

« Le choix du cursus a été aléatoire. De préférence je voulais seulement un cursus avec les Mathématiques, première chose ; ça a été le facteur principal : avoir les Mathématiques et que ne soit pas un cursus limité à l'enseignement. Alors, au moment de regarder des cursus candidats comme la Statistique, l'Informatique, j'ai fini par choisir de façon aléatoire la Statistique ». – *Marcelo, étudiant en 3<sup>e</sup> année à l'UEM.*

Le cas d'Amélia, une fille d'une famille d'un milieu favorisé et entretenant un lien très fort avec les études universitaires, surtout dans les domaines du génie, est un exemple représentatif de la majorité des cas des jeunes venant de milieux socioculturels similaires. Son environnement familial a été déterminant pour ses choix, son milieu ayant stimulé depuis son enfance son appétence pour l'orientation vers les métiers du génie. De son côté, Marcelo, venant d'un milieu

plus modeste, n'a pas bénéficié d'informations consistantes sur les filières universitaires, ni au sein de sa famille, ni du côté de son école secondaire, pas plus qu'au moment de s'inscrire pour les examens d'admission à l'UEM. Si d'un côté, les questions de nature économique devaient être prises en compte, de l'autre côté, l'absence totale d'informations sur les filières universitaires ne lui a pas permis de construire un projet d'orientation. Comme il le dit, il a fini par faire un choix qu'il considère aléatoire dans le seul but de réussir son admission.

Dans ce sens, les jeunes issus des milieux défavorisés se trouvent dans une situation de double désavantage par rapport à ceux des milieux favorisés. Si d'un côté ils n'ont pas d'informations utiles pour prendre de "bonnes décisions", de l'autre côté leurs choix pour l'entrée à l'université, en général, université publique, se fait de façon presque aléatoire, du fait qu'ils ne peuvent même pas compter sur l'aide de l'institution pour les renseigner sur les possibles choix à faire. A l'opposé, les jeunes venant de milieux favorisés peuvent, en général, compter sur des informations capitales pour effectuer de "bons choix" en ayant la possibilité de bénéficier d'une orientation personnalisée dans l'institution (en général université privée) au moment de l'inscription. Cela comprend des jeunes des milieux favorisés qui se présentent aux examens d'admission dans les universités publiques, qui peuvent s'appuyer sur des ressources leur permettant de mieux s'informer du processus de prise des décisions au sein de leurs réseaux.

Tenant compte des questions plus liées aux modes de socialisation, et en appui du travail de Rouyer & Mieyaa (2011), rappelons que la culture développée par les enfants est souvent marquée par les rôles de sexes véhiculés au sein de la socialisation de genre familiale et scolaire. Dans ce processus, garçons et filles ont tendance à se regrouper d'après leur sexe aux moments de récréation, dans lesquels ils/elles jouent de façon aussi différente. « Les groupes des garçons sont marqués par des jeux où ils apprennent à rivaliser avec leurs amis, mais aussi à jouer avec leurs ennemis. Ils sont aussi marqués par des contacts physiques plus forts et plus conflictuels. De leur côté, les filles ont tendance à réaliser des activités plus calmes que les garçons et s'organisent le plus souvent autour de jeux symboliques, basés pour la plupart sur l'imitation des comportements des adultes, en particulier domestiques et maternels » (Rouyer & Mieyaa, 2011, p. 3).

Dans le cas où les étudiant.e.s des institutions publiques doivent prendre en charge presque toute la responsabilité de leurs destins en allant à la recherche d'informations, on pourra noter justement que les filles seront encore plus pénalisées que les garçons. La théorie sur la socialisation

de genre familiale et scolaire peut aider à mieux comprendre les raisons de la situation de désavantage des filles par rapport aux garçons. Du fait de leurs modes de socialisation au cours de leur vie, celles-ci se montrent plus en retrait que leurs pairs garçons, lesquels sont plus disposés à ‘prendre plus de risques’ dans ce processus. Par conséquent, les inégalités d'orientation vont se manifester dans cette double dimension : d'un côté, au regard du type d'institution relevant des conditions et de ressources mises à disposition et, de l'autre côté, du processus de socialisation qui se révèle important dans le cas où les jeunes sont notamment issus de milieux sociaux défavorisés.

Les données secondaires produites par les institutions respectives, par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et par l'Institut National de Statistique, (cf. graphique 2 et tableaux 5 et 6) montrent bien comment la situation des inégalités scolaires d'orientation est différente selon qu'il s'agisse d'une institution privée ou publique.

Le rôle des familles dans le processus d'orientation scolaire est l'autre dimension que nous avons trouvé important de mobiliser pour comprendre comment la production d'inégalités sexuées d'orientation s'effectue. En effet, si on s'appuie sur les données des questionnaires, des différences entre étudiant.e.s des deux universités concernées sont observables.

Les données constantes sur les graphiques 7 et 8, sur les renseignements que les étudiant.e.s ont reçu de leurs parents ou tuteurs suggèrent que ce sont surtout les étudiant.e.s de l'A'Politécnica qui affirment le plus avoir bénéficié de renseignements de leurs parents sur les filières universitaires. Concernant une analyse par sexe, les filles (72%) sont majoritaires par rapport aux garçons (54,9%) à affirmer avoir reçu ces renseignements de leurs parents. On peut ainsi affirmer qu'en général, les familles marquent une présence importante dans le suivi de la vie scolaire de leurs enfants.

Cependant, cette lecture est pondérée lorsque d'une part on vérifie ce qu'il se passe dans chaque institution, et d'autre part, lorsqu'on croise ces données aux entretiens menés dans les établissements concernés. Déjà, les différences entre les étudiant.e.s des deux institutions renvoient à l'origine sociale de la plupart des familles dont sont issus les étudiant.e.s de chaque université. Pour reprendre la perspective de Pierre Bourdieu, on peut ainsi associer les variations en termes de la plus ou moins forte présence des familles sur la vie scolaire des jeunes aux pratiques familiales plus ou moins éloignées à la culture scolaire.

En effet, Duru-Bellat & Mingat (1987), en étudiant les facteurs institutionnels générateurs d'inégalités de carrières scolaires au sein du collège, constatent que les inégalités d'orientation scolaire résultent de pratiques différenciées des collèges en rapport avec les caractéristiques sociologiques de leur public. Comme on l'a décrit précédemment, l'origine sociale favorisée des familles des jeunes de l'A'Politécnica, en possession d'un capital culturel plus proche de la culture scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970), les place en situation d'avantage comparativement à la plupart des jeunes de l'UEM dont les familles sont d'une origine moins favorisée voire défavorisée et ont des limitations concernant la maîtrise du fonctionnement du système scolaire.

Dans les entretiens menés, il est possible d'extraire cette tendance différenciée dans la présence ou l'accompagnement des parents dans la vie scolaire de leurs enfants.

« Nous avons un rapport très privilégié avec les parents de nos étudiant.e.s. Ils se manifestent souvent. L'un des moments qui compte c'est la phase d'inscription. D'autres viennent dans les réunions qui sont fixées. D'autres contactent directement les Chefs des Départements ; d'autres viennent pour payer les frais de scolarité et d'autres viennent dans les réunions de début de l'année scolaire. Alors, nous avons des réunions générales pour tous et après nous avons des réunions pour la 1<sup>ère</sup> année. Ce sont les parents qui sont à la manœuvre pour avoir accès à ces informations ». – *Directeur pour les Affaires Scientifiques et Pédagogiques de l'A'Politécnica.*

« C'est très rare. Nous on n'a que des parents qui viennent en cas d'annulation de l'inscription de l'étudiant, s'ils prennent connaissance, parce qu'il nous arrive qu'il y ait des parents qui pensent que leurs fils sont en train d'étudier, mais finalement non ». – *Fonctionnaire au Bureau des Affaires Étudiantes à l'UEM.*

Au-delà du rapport que les familles entretiennent avec l'école, qui est influencé par leur origine sociale, le fonctionnement de chaque type d'institution joue aussi un rôle important sur le suivi des parents. Cacouault-Bitaud & Oeuvarard (2009) indiquent ainsi que les privilèges culturels dont jouissent certaines familles peuvent se traduire par un niveau inégal d'information sur l'école et son fonctionnement.

On a ainsi pu observer que l'A'Politécnica privilégiait une ouverture et établissait des moments d'interaction avec les parents, ce qui permet à ces derniers non seulement de mieux accompagner la progression de leurs fils et filles, mais aussi de transmettre de façon continue leur culture scolaire. Par contre, l'UEM privilégie une interaction directement avec l'étudiant.e, sans créer de façon claire ou formelle des espaces et des moments d'interaction entre les parents et l'institution.

En fait, si on regarde ce qu'il se passe dans le secondaire (cf. graphique 3), on peut noter que le contexte de l'enseignement supérieur semble être une sorte de continuité concernant le suivi que les parents font de la vie scolaire de leurs enfants, évidemment, sans la même exigence et la même intensité, une fois que l'âge des jeunes à l'université leur confère déjà une certaine autonomie par rapport à ceux de l'école secondaire, et aussi, que les règles des universités quant au suivi auprès de l'institution changent largement. Par exemple, au sein du *Colégio Kitabu*, on y trouve 75% d'élèves qui affirment avoir reçu des renseignements sur les filières, contre 63,8% de l'École Francisco Manyanga. On trouve au *Colégio Kitabu* une structure qui permet que les parents puissent être toujours en contact avec l'école et suivre pendant toute l'année la progression de leurs fils et filles. Par contre, à Francisco Manyanga, l'interaction avec les parents est plutôt faite dans des moments strictement définis, par exemple en début de l'année scolaire ou à la fin de chaque trimestre.

Dans la vision de Bourdieu, le rapport des familles à l'école varie d'après l'origine sociale. « En soulignant le rôle de l'habitus de classe, Bourdieu indique en effet que les étudiants font des choix et ne s'orientent pas à l'aveuglette. Ils sont guidés par un habitus qui fonctionne à la fois comme un héritage<sup>56</sup> et comme une ressource pour l'action » (André, 2012, p. 17-18). Pourtant, une question importante qui se pose est d'expliquer les cas des étudiant.e.s "non-héritiers" (Court *et al.*, 2013 ; Henri-Panabière, 2010) qui, par conséquent, échappent aux explications ancrées sur leur origine sociale. Ce questionnement permet de constater d'autres logiques explicatives aux inégalités sexuées d'orientation scolaire dans le système éducatif.

---

<sup>56</sup> « Cet "héritage culturel" dont bénéficient les élèves issus des classes dominantes est constitué de savoirs, mais également de manières, de savoir-faire, de goûts, de rapport à l'école et à la culture, c'est-à-dire d'un ensemble d'attitudes que le sens commun met au compte d'aptitudes naturelles et de dons. Les enfants des classes dominantes ont pu acquérir dans leur famille une familiarité avec la culture (y compris avec la culture qui n'est pas enseignée à l'école) » (Cacouault-Bitaud & Oeuvarard, 2009, p. 51-52).

### 3.6. Quelles stratégies les acteurs déploient-ils ?

L'une des critiques adressées à la perspective de la reproduction de Bourdieu et Passeron est le fait qu'elle accorde un déterminisme décisif au contexte socioculturel d'origine des enfants<sup>57</sup>. Dans cette perspective, le fait d'appartenir à une certaine origine sociale est considéré comme déterminant pour tout un parcours de vie. Dans ce sens, l'orientation scolaire sera le produit de l'habitus de classe et du degré de proximité avec la culture qui est valorisé au sein de l'école, la culture légitime.

« Connaissant plus ou moins bien le système scolaire, ses codes et ses règles implicites, les parents guident leurs enfants de manière plus ou moins efficace. Cours particuliers, séjours linguistiques, surveillance du travail à la maison, choix des filières les plus 'rentables' finissent par agréger toutes ces petites différences qui font les grands écarts en termes des études. Là encore, les groupes les plus favorisés maîtrisent mieux les stratégies et les ressources éducatives, les familles les plus ambitieuses se mobilisent efficacement en faveur de la réussite, alors que les autres ne savent pas comment s'y prendre ou pensent que ce n'est pas de leur ressort » (Dubet, 2004, p. 21).

Dans le champ d'études sur l'orientation scolaire, la perspective de la reproduction est mobilisée pour expliquer les inégalités d'orientation, non seulement du point de vue de l'origine sociale, mais aussi du point de vue de la variable sexe. Ainsi, les processus de socialisation différenciés entre filles et garçons seraient à la base des inégalités sexuées d'orientation, une fois que les habitus de sexe guident les conduites qui vont déterminer les tendances de choix de l'un et de l'autre sexe.

Cependant, des analyses de nos données de terrain, il est possible de constater que certain.e.s étudiant.e.s font une sorte d'évaluation de leurs chances de réussite dans les filières à choisir. Donc, une autre approche doit être privilégiée pour expliquer ces comportements plus individuels, mais contextuellement situés.

---

<sup>57</sup> Cf. Court *et al.* (2013) ; Duru-Bellat & van Zanten (2012) ; Henri-Panabière (2010) ; Boudon *et al.* (2000).



« Alors, sur ces choix on devrait savoir ce qu'on aimerait faire au futur. Alors, c'est pour cela qu'on a fait ce choix et chercher à savoir de quoi le cursus est constitué. Après avoir fini le lycée, qu'est-ce que je vais faire ? [...]. Ça a été parce que je veux beaucoup voyager ; j'aime beaucoup voyager ; je n'aime pas rester dans le même endroit. Et le fait que dans le voyage c'est une aventure, je vais faire des découvertes ; devenir une scientifique ! Alors, je serai en train de faire quelque chose que j'aime ! C'est ça. Mais aussi, un peu à cause de l'argent ». – *Ester, étudiante en 1<sup>ère</sup> année de Géologie à l'Université Eduardo Mondlane.*

« La seule chose que je voulais c'était d'entrer à l'Université [...]. J'étais conscient que si j'avais choisi un cursus comme le Génie, j'aurai beaucoup plus de facilités à accéder à l'emploi et d'autres bénéfiques, mais dû à des facteurs... parce que l'argent ce n'était pas la première chose que je voulais. Alors, j'ai plutôt préféré ne pas choisir ces cursus. Je devais mesurer mes capacités, la durée du cursus ! Tu vois... ! [...]. J'ai toujours souhaité avoir de l'argent ; le minimum d'argent que je pouvais avoir. J'aimerais tout simplement porter le titre de diplômé au niveau de licence, mais le cursus ne m'intéressait pas du tout [...]. Je ne pouvais pas prendre le risque ! Parce que je voulais au moins être diplômé universitaire, je ne pouvais pas prendre le risque dans un cursus où j'allais avoir des difficultés seulement pour être admis ». – *Marcelo, étudiant de Statistique en 3<sup>e</sup> année à l'Université Eduardo Mondlane.*

On peut constater dans ces extraits d'entretiens, que la préoccupation première de ces étudiant.e.s est d'abord de réussir les examens d'admission à l'université et de pouvoir conclure leur formation dans le temps prévu dans le plan d'études. Dans ce cas, le choix est conditionné, non pas par le fait de considérer l'existence d'une certaine affinité à la formation demandée, mais par une sorte d'évaluation que les étudiant.e.s font quant à la possibilité d'entrer à l'université et quant à la possibilité de pouvoir réussir la formation dans les meilleurs délais. Entrer à l'université, c'est en fait la première grande barrière à franchir. Il faut rappeler que, d'après les rapports de

l'UEM<sup>58</sup>, le nombre de places disponibles est souvent de quasi quatre fois moins le nombre de candidat.e.s qui se présentent aux examens d'admission.

Le sociologue Raymond Boudon revendique un rôle actif de l'individu en tant qu'acteur social doté de compétences pour bâtir son propre parcours. Ainsi, comme le dit l'auteur, les acteurs ont des « bonnes raisons » et « des motivations paramétrées par le contexte » (Boudon, 2010). En fait, Boudon considère que les acteurs sociaux agissent comme des individus stratégiques et adaptent leur comportement selon les résultats d'un calcul coûts/avantages effectué à chaque décision pendant la carrière scolaire. Les inégalités observées sont ainsi plutôt le résultat de l'agrégation de comportements individuels qu'un mécanisme général de reproduction sociale (Boudon, 1973).

Il nous semble néanmoins qu'il est évident que ces évaluations sont faites dans le cadre d'un contexte socioéconomique particulier qui conditionne les ambitions des étudiant.e.s. En effet, malgré le déficit d'informations importantes et utiles pour le processus décisionnel, les étudiant.e.s sont capables de rassembler un ensemble d'éléments-clés, de les analyser et de prendre des décisions rationnelles en fonction des « chances objectives de réussite » (Boudon *et al.* 2000 ; Duru-Bellat & van Zanten, 2012). C'est dire que, dans ce cas, les étudiant.e.s ne sont pas moins ambitieux.ses dans leurs projets, mais qu'un ensemble de limitations dont ils/elles sont conscient.e.s jouent sur la modulation de leurs ambitions. Ces limitations sont sans doute en lien avec des conditions sociales qui rendent ces choix possibles (Court *et al.*, 2013).

Les données des questionnaires suggèrent que la volonté de s'engager dans une formation universitaire est fortement liée à l'idée d'ascension sociale. Beaucoup d'étudiant.e.s voient dans la formation universitaire, l'opportunité d'améliorer, non pas seulement leurs propres conditions de vie, mais aussi celles de leurs familles. En effet, questionné.e.s sur les raisons considérées comme importantes pour les choix de filières effectués, il en ressort que « la possibilité de trouver un emploi prestigieux après la formation » et « la facilité de finir la formation en un temps record » sont les raisons les plus indiquées. En dépit du fait que les moyennes de l'UEM sont plus élevées

---

<sup>58</sup> D'après le rapport annuel de l'UEM concernant l'année 2019, en 2016, il y avait 4 995 places disputées par 21 211 candidat.e.s ; en 2017, il y avait 5 265 places disputées par 20 741 candidat.e.s ; et en 2018, il y avait 4 960 places disputées par 22 561 candidat.e.s (*Informe Anual do Reitor*, 2019).

que celles de l'A'Politécnica, ces deux options sont toujours les plus indiquées dans les deux institutions. Les différences entre filles et garçons sont toujours mineures dans ces deux options.

En effet, l'analyse des données des questionnaires et des entretiens, montre que les conditions socioéconomiques jouent un rôle très important dans les jeux de retrait ou d'évitement de certaines filières. Ces jeux se déroulent dans un exercice complexe où les étudiant.e.s mesurent les avantages, les désavantages et les risques à choisir une certaine filière (Boudon, 2010). Le constat de notre étude est que ces paramètres qui orientent les choix des filières dans l'enseignement supérieur se fondent sur une évaluation de : (i) la durée de la formation ; (ii) les possibilités ou les chances d'admission dans telle ou telle filière ; (iii) l'évaluation des chances de réussite en un temps record ; et (iv) les possibilités d'insertion dans le marché du travail.

Tel que souligné par Duru-Bellat & van Zanten (2012) l'évaluation de ces paramètres par les individus est située dans un contexte donné avec différentes variables socioculturelles qui peuvent varier d'un individu à l'autre et qui interviennent dans la prise des décisions d'orientation.

De l'analyse de nos données, il ressort que les conditions socioéconomiques des familles semblent jouer un rôle déterminant dans les jeux d'évitement à s'engager dans certaines filières, davantage que le fait d'être fille ou garçon. Sans nécessairement sous-évaluer leurs chances de réussite, les filles, tel que les garçons des classes défavorisées, ont plutôt tendance à évoquer la possibilité d'accéder à une formation supérieure, puis de conclure la formation dans le temps prévu et finalement de s'assurer une intégration dans le marché du travail, comme façon d'améliorer sa condition socioéconomique, mais aussi celle de sa famille.

Cependant, il faut souligner que la variable sexe intervient aussi dans ce processus d'orientation par le biais des stéréotypes de sexe, où dans une certaine mesure, des questions identitaires des filles et des garçons opèrent dans la définition des parcours. Pour rappeler Vouillot (2007) « le projet énoncé situe le niveau d'ambition du sujet, ce qu'il pense valoir, ses goûts, mais aussi son degré de conformité ou d'excentricité vis-à-vis des normes et attentes sociales qui lui sont adressés selon son statut social et son sexe » (p. 93-94).

La formation universitaire est pour beaucoup de gens, surtout pour les femmes, une opportunité unique de s'assurer une insertion dans le marché du travail. Mama (2003) souligne à ce fait, que l'accès à la formation supérieure dont les femmes ont bénéficié après les indépendances

des pays africains, a permis non seulement de franchir petit à petit les barrières dans l'accès au marché du travail, mais cela a surtout contribué à la transformation des rôles de genre prédominants dans la société.

Ce qu'il est possible de vérifier, c'est qu'en fonction de ces conditions sociales les acteurs font l'usage des moyens qu'ils ont à leur disposition afin de valider leurs objectifs. Les étudiant.e.s des classes défavorisées, conscient.e.s des limitations qu'ils/elles ont, sont obligé.e.s de restreindre leurs ambitions à s'engager dans les filières à longue durée ou considérées comme difficiles à réussir.

Par contre, les étudiant.e.s issu.e.s de milieux favorisés, comme signalé par Dubet (2013), peuvent mobiliser d'autres moyens que ceux de l'école publique pour assurer leur reproduction sociale, comme par exemple, recourir aux réseaux et aux alliances familiales ou investir dans les formations privées ou à l'étranger. Dans ce cas, s'engager dans l'enseignement supérieur privé, même si, dans le cas du Mozambique cela n'est pas perçu comme étant lié à un enseignement de qualité par rapport à l'enseignement public, constitue une façon de se détacher de la précarité de l'enseignement public, comme le considèrent Castiano & Ngoenha (2013).

Ce regroupement des élites économiques et politiques dans les institutions privées est aussi une façon stratégique de construire et de fortifier certains réseaux importants pour perpétuer leur influence et leur pouvoir au sein de la société. D'ailleurs, Guambe (2020) souligne que l'accès au marché du travail des diplômés de l'enseignement supérieur obéit à une logique où les réseaux d'influence des individus jouent un rôle fondamental. Soit à travers des liens avec des gens liés au pouvoir politique ou à travers des liens de confiance personnels.

A travers les données secondaires, nous avons pu constater que les IES privées sont moins inégales que les IES publiques concernant les inégalités sexuées d'orientation dans les différentes filières (cf. tableaux 5 et 6). Même s'il est difficile de trouver une seule réponse à cette différence entre les IES privées et les IES publiques, l'une des hypothèses est que d'un côté, l'existence de barrières plus faibles pour accéder aux IES privées et l'utilisation de ces institutions par les élites comme recours à la précarité des institutions publiques rend possible les écarts moindres. En outre, dans les filières des Sciences et Technologies où dans ce type d'institutions le nombre de filles se rapproche de celui des garçons, et tenant compte du milieu social favorisé dont ces étudiantes sont

issues, ce rapprochement peut se relier aux types de calculs ou évaluations que ces familles font sur les études de leurs enfants.

Les soucis et les limitations qui touchent de manière caractéristique les filles de familles de milieux favorisés par rapport aux soucis et limitations des filles de milieux défavorisés sont différentes. On peut faire référence aux questions de nature économique, mais aussi au soutien de l'entourage à s'engager dans une "filière atypique à son sexe" (Lemarchant, 2007 ; Vouillot, 2007 ; Guégnard, 2002).

En effet, filles et garçons semblent recourir à certains éléments différents dans l'évaluation faite pour la prise de décisions sur les filières à suivre dans l'enseignement supérieur. On peut constater que les filles évoquent souvent des questions d'ordre familial comme "aider ma famille", "former une famille", "préparer un bon avenir pour mes fils et être indépendant des hommes" comme étant très importantes à prendre en considération dans leur vie. Les garçons évoquent quant à eux des situations comme "avoir une vie stable", "pour devenir indépendant de mes parents", "un vrai homme doit pouvoir assurer la stabilité de la famille".

Pour reprendre les questionnements des filles mentionnées par Uamusse *et al.* (2020) (cf. Chapitre 2) et les constatations de Duru-Bellat (2004), on peut noter que la projection des projets scolaires et professionnels est souvent liée à la projection de l'avenir familial ; il est intéressant de noter que filles et garçons établissent ce lien de façon différente. Autrement dit, alors que les filles ont tendance à associer l'avenir professionnel aux questions liées à la maternité, les garçons le font souvent au titre des possessions financières ou matérielles, même si ça n'exclut pas non plus le cadre familial projeté.

La maternité doit être vue, dans ce cas, comme ancrée dans un contexte social concret, dans lequel le rôle de la femme dans la société est fortement lié à la reproduction. C'est une vision qui structure et conditionne les projets de vie des femmes qui cherchent à s'y adapter. Cela peut finalement jouer sur les ambitions du point de vue de projets scolaires et professionnels une fois que les stéréotypes de sexe liés à certaines filières ou métiers vont essayer de montrer l'incompatibilité entre le fait d'être une fille et certains métiers. Le concept de stéréotype de sexe indique que chaque garçon et chaque fille est contraint de construire son identité personnelle en

prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe (Baudelot & Establet, 2006).

D'ailleurs, comme l'ont signalé Moignard & Rubi (2018), le stéréotype, au-delà de modifier la perception, joue sur les effets d'attente. En d'autres termes, la sanction d'une même action d'une fille et d'un garçon donnera lieu à un jugement différent, du fait que cela confirme ou pas l'attente sociale liée au sexe de l'individu par rapport à cette action.

Dans une étude sur les "rites d'initiation" au Mozambique, Osório & Macuácuca (2013) ont pu constater dans les discours d'adolescents que malgré le fait que filles et garçons puissent justifier leur absentéisme scolaire par la charge du travail, à la différence des garçons qui parlent de travail pour minimiser la pauvreté, « les filles soulignent surtout leur occupation sur les travaux de ménage disant qu'elles restent à la maison pour aider les mamans et pour se préparer pour leur futur mariage » (p. 244). Ainsi, le mariage et la maternité sont vues comme indissociables et comme étant constitutives d'être femme dans la société mozambicaine.

### **3.7. Le choix des filières comme projet identitaire**

Les choix d'orientation constituent non seulement l'expression ou la construction d'un projet personnel de l'avenir, mais ils représentent aussi l'engagement sur un projet identitaire. Dans ce processus, les sujets, filles et garçons, se rencontrent dans l'enjeu de prouver constamment leur féminité ou leur masculinité parce que l'identité des individus « n'est jamais complètement assurée et a sans cesse besoin d'être confirmée par le regard d'autrui » (Vouillot, 2007, p. 95). La construction de projets professionnels est ainsi faite en référence à des modèles qui permettent aux jeunes de construire leur identité (Guégnard, 2002).

Dans les sociétés où les personnes, et surtout les femmes subissent un contrôle social important, les individus sont constamment appelés à agir d'après les normes socialement construites et considérées comme étant les plus adéquates pour les individus de chaque sexe. Dans une étude sur la construction d'identités juvéniles au Mozambique, Loforte (2009) a pu constater la forte influence que les loisirs des filles et des garçons jouent sur la construction de leur vision à "être femme" ou à "être homme".

Dès la prime enfance, à travers diverses instances de socialisation (la famille, la religion, l'école, les médias, les pairs), sont inculquées aux filles et aux garçons des valeurs qui les stimulent à développer une vision du monde fortement basée sur une division rigide, binaire des rôles sociaux selon les sexes. Tel qu'on l'a souligné précédemment, la pluralité de cadres de socialisation des acteurs (Lahire, 2017) va faire partie d'un processus contradictoire et conflictuel dont l'individu, y prend une part importante en tant que sujet actif qui va participer à la construction de soi. Osório & Macuácuá (2013) vont, à ce fait, noter que :

« [...] Dans une apparente contradiction, les récits sur la non-discrimination des filles à l'école (concernant les exigences et dans les rapports sociaux) mélangent la naturalisation de la division sexuée du travail à la maison avec les principes de l'égalité de droits transmis à l'école, desquels résulte l'assimilation d'éléments d'un espace et de l'autre [...]. Les enfants, dans l'école et dans la famille se comportent d'après les attentes de chacun de ces espaces, se conformant ou résistant dans le contexte du cadre normatif imposé » (p. 242). [Traduction libre de l'auteur].

Tout ce processus, dont les jeunes filles et garçons sont partie prenante, non seulement contribue à une constante redéfinition de soi envers les autres, mais participe grandement à la vision que les jeunes se construisent d'eux-mêmes par rapport aux différentes filières scolaires et aux métiers, parce que, comme le note Vouillot (2007) « un projet scolaire et professionnel est toujours la projection d'une image de soi possible, d'une forme identitaire que l'on souhaite réaliser (ou qui peut servir à en éviter une autre. Faire un projet est donc une forme de création de soi : comment je m'imagine, comment je m'envisage » (p. 93).

L'analyse de nos données de terrain suggère que le processus de choix de filières au Mozambique est aussi guidé par les attentes que les autres se font des jeunes filles et garçons. Ces attentes étant souvent sexuées, filles et garçons effectuent leurs choix dans un cadre contraignant, dans lequel ils/elles sont mené.e.s à résoudre ce conflit entre faire un choix en fonction de leur "motivations personnelles" et faire un choix afin d'éviter des jugements négatifs ou dépréciateurs des autres, et correspondre aux codes sociaux qui leur sont associés dans les mœurs. On peut

comprendre cette façon d'acter des individus dans le souci d'une reconnaissance mutuelle<sup>59</sup> qui cherche à être toujours nourrie.

Cependant, la frontière qui marque ces possibilités de choix contraignants n'est pas toujours claire, en particulier dans un contexte où les étudiant.e.s, surtout celles et ceux issu.e.s de milieux sociaux défavorisés, manquent d'informations suffisantes qui leur permettent de prendre des décisions éclairées, qui dans trop souvent finissent par être prises au hasard.

Les notions de masculinité et de féminité, prédominantes, prennent une part importante dans le processus de construction de parcours scolaires. En effet, les différentes disciplines et métiers sont très souvent associés à l'un ou à l'autre sexe, comme le suggèrent les réponses de nos enquêté.e.s lorsqu'on leur a demandé ce qu'ils/elles pensent des rapports entre certaines disciplines, certains métiers et les sexes, voire même le genre puisque ces disciplines et métiers, associés au féminin ou au masculin sont inégalement positionnés dans la hiérarchie des métiers ou dans celle des disciplines universitaires.

En effet, les données issues des questionnaires suggèrent une adhésion importante des filles comme des garçons aux stéréotypes de sexe (cf. graphiques 12 et 13). Ainsi, 62,9% de filles sont d'accord pour considérer que certains métiers sont plus adaptés aux femmes qu'aux hommes. Les garçons qui sont d'accord avec cette affirmation sont 78%. A l'inverse, quand on a cherché à savoir s'il y avait des métiers qui seraient plus adaptés aux hommes qu'aux femmes, on trouve 56,5% de filles et 72,3% de garçons qui sont d'accord avec cette proposition.

La lecture qu'on peut faire de ces données est, tout d'abord, que filles et garçons considèrent que les métiers constituent un champ privilégié pour un sexe particulier. Ensuite, il ressort que ce sont plutôt les garçons que les filles qui soutiennent l'idée d'une séparation nette des sexes concernant les métiers. Les réponses aux questions plus spécifiques à l'exercice des professions (cf. graphiques 14, 15, 16, 17, 18 et 19) insistent sur le lien étroit qui s'établit entre un sexe et l'exercice d'un certain métier. Un aspect très intéressant est la polarisation qu'on trouve par rapport

---

<sup>59</sup> D'après Honneth (2000) cité par Vouillot (2007) l'amour, le droit et l'estime sociale, la capacité pour le sujet d'entretenir une relation harmonieuse à soi-même et aux autres constituent des ressources importantes pour la reconnaissance. De son côté, Fraser (2005) défend qu'il faut plutôt déclarer injuste le fait que les individus et des groupes se voient dénier le statut de partenaires à part entière dans l'interaction sociale en conséquence des modèles institutionnalisés de valeurs culturelles dont ils n'ont pas participé à leur construction sur un pied d'égalité, et qui déprécient leurs caractéristiques distinctives ou les caractéristiques distinctives qui leur sont attribuées.



à l'association de certains métiers à un sexe. C'est le cas de la mécanique, et la construction qui sont très associées aux hommes ; le ménage et l'esthétique également qui sont très associées aux femmes. Cependant, des métiers comme la médecine et l'enseignement sont considérés comme mixtes. Dans la perspective des étudiant.e.s enquêté.e.s, ces métiers peuvent être exercés autant par des femmes et que par des hommes.

Quand on s'intéresse à ce que les étudiant.e.s pensent de certains cursus universitaires, les réponses données montrent une tendance à ce que filles et garçons indiquent que ces cursus sont appropriés également pour les filles et les garçons. Cependant, la tendance à rattacher le cursus à l'un ou à l'autre sexe est bien présent pour une partie aussi importante des enquêté.e.s. et, comme dans le cas des professions, les garçons sont ceux qui ont le plus tendance à adhérer aux stéréotypes, comparativement aux filles.

Pour expliquer la tendance des garçons à se montrer plus enclins que les filles à adhérer aux stéréotypes de sexes, Osório & Macuácuá (2013) notent qu'au contraire des femmes, les hommes sont contraints de prouver constamment leur masculinité, parce que l'analogie ou la trop grande proximité avec le féminin les déqualifie. Les auteurs considèrent que « l'identification signifie une non identification par exclusion par rapport à d'autres groupes, mais aussi par conflit en rapport à sa propre communauté » (p. 251). C'est aussi dans le sens de la perspective d'une conscience de condition partagée que les professions qui se féminisent se dévalorisent (Lemarchant, 2007 ; Cacouault-Bitaud, 2001).

En fait, il est intéressant de noter le fait que dans les discours, filles et garçons reconnaissent, d'une façon très générale, qu'il n'y a pas de différences en termes de compétences entre les sexes. Ce discours va dans le sens des constats établis par Osório & Macuácuá (2013) concernant le comportement de conformité des élèves aux principes et aux attentes de l'espace scolaire, qui met en relief les phénomènes de compromis dans le maintien d'une pleine égalité de droits entre filles et garçons. Cependant, il est possible de constater des contradictions dans ce discours apparemment pro-égalitaire. Subtilement, les étudiant.e.s révèlent des doutes et des questionnements par rapport à l'égalité entre filles et garçons. Les extraits suivants issus des entretiens en sont l'exemple :

« En fait, nous [les garçons] on admet que dans le cas de leur [des filles] faiblesse, elles ont leurs raisons [...]. Les matières ne sont pas faciles, même pour nous [les garçons]. Alors, la tendance c'est que nous [les garçons] on ait de la compassion pour elles ». – *Marcelo, étudiant de Statistique en 3<sup>e</sup> année à l'Université Eduardo Mondlane.*

« Il n'y a pas d'homme ni de femme. En fait, même quand on va au terrain, on met des bottes, des pantalons. On ne peut pas mettre des jupes. Il faut porter des pantalons, un casque et un coupe-vent pour se protéger. Alors, c'est comme si c'est un homme avec un homme. Là-bas, il n'y a pas de femme, ni de fille ! On est tous des hommes ». – *Ester, étudiante en 1<sup>ère</sup> année de Géologie à l'UEM.*

« Oui, oui, les garçons sont plus appliqués. Les filles, elles, y étaient pratiquement pour tricher [...]. C'est que les filles, elles ne s'appliquaient pas beaucoup. C'était comme si elles y étaient par imposition ; parce que quelqu'un leur avait dit, vous devez suivre ceci ou cela ; que ce n'était pas un choix libre ». – *Jaime, élève de 12<sup>e</sup> classe, filière Sciences + Dessin à l'École Secondaire Francisco Manyanga.*

Il est possible de noter dans ces discours une certaine "naturalisation" des compétences des hommes et des femmes pour certains domaines du savoir. Dans ce sens, on trouve qu'il semble inévitable aux étudiant.e.s de glisser et de "tomber dans le piège" de considérer que les femmes sont moins préparées que les hommes à l'exercice des métiers socialement associés à l'utilisation de la force, où à ceux qui requièrent supposément un haut raisonnement.

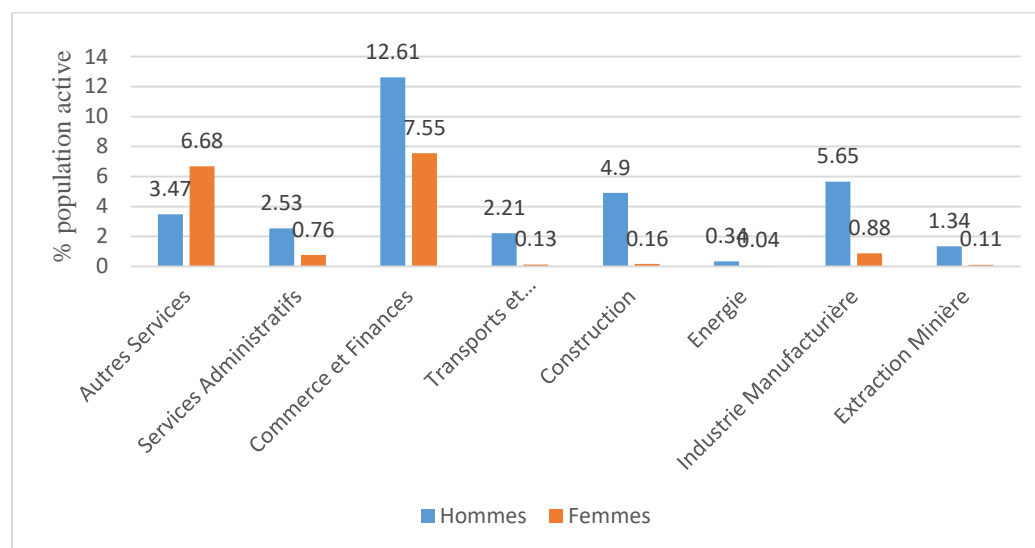
Duru-Bellat (2004) souligne que :

« Le choix serait en effet un processus d'"appariement" entre représentation de soi-même et représentation des professions, ce qui expliquerait certaines différences entre les sexes. Ainsi, le stéréotype du scientifique comme quelqu'un de froid, logique, rationnel serait plus congruent avec le stéréotype du masculin qu'avec celui du féminin (notamment vue la rareté de descripteurs d'ordre affectif et relationnel) » (p. 147).

La tendance à la polarisation qui persiste sur le marché du travail où les professions se présentent très sexuées, résonne dans une certaine mesure avec la distribution inégale des filles et des garçons par filières observée au sein de l'ESM. Cela renforce l'idée que les stéréotypes de sexe par rapport aux métiers participent à l'orientation inégale des filles et des garçons dans les filières (Vouillot, 2007 ; Duru-Bellat, 2004).

Les données de l'INE (2019) nous donnent une image de la distribution des femmes et des hommes dans les différents secteurs d'activités<sup>60</sup>. Ainsi, 75,2% de la population mozambicaine se trouve dans l'agriculture, l'élevage d'animaux, la pêche et la sylviculture. Les femmes représentent 86,7% contre 63,4% d'hommes dans ce secteur. Cependant, dans d'autres secteurs que l'agriculture, les hommes sont majoritaires.

**Graphique 21** : Distribution en % de la population active par secteur d'activité



**Source** : INE (2019). *IV Recensement Général de la Population, 2017.*

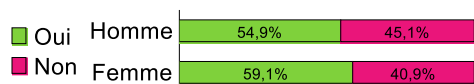
<sup>60</sup> Les investissements, de plus en plus croissants, depuis les années 2004 sur le secteur de l'industrie, notamment sur l'exploitation de ressources minières comme le charbon et le gaz naturel a suscité des débats sur le besoin de la formation de cadres pour répondre aux demandes en main d'œuvre. Cela a eu des effets immédiats sur la configuration de l'offre des formations par les IES et la hiérarchie sociale des métiers. Il s'est vérifiée une augmentation importante d'offres de formations dans les domaines des sciences et technologie pour répondre aux demandes du marché du travail (Gonçalves, 2018 ; Guambe, 2020). Dans ce sens, (Gonçalves, 2018) questionne les discours officiels que soutiennent que l'expansion de l'enseignement supérieur doit être fait que sur les domaines des sciences et technologies, basés sur la supposition que le développement du pays se réalise uniquement par les sciences et technologies.

Ces données montrent comment les femmes sont sous-représentées par rapport aux hommes dans le marché du travail, spécialement pour les secteurs des transports et communications, la construction, l'énergie et l'industrie manufacturière.

Soulignons qu'en général, le marché du travail au Mozambique est caractérisé par un degré très élevé d'informalité. D'après un rapport<sup>61</sup> du Ministère du Genre, de l'Enfance et de l'Action Sociale qui présente "le profil du genre" au Mozambique, environ 90% des personnes employées dans le pays le sont dans le secteur informel et travaillent comme indépendants, sans aucun engagement contractuel. Concernant le secteur formel, ce rapport remarque que les femmes sont sous-représentées et occupent les postes les moins qualifiés.

Les données de notre enquête révèlent la crainte émise par les étudiant.e.s à s'engager dans une voie professionnelle jugée socialement "atypique pour leur sexe".

**Graphique 22** : Opinion des étudiant.e.s : « Le sexe peut-il constituer une barrière pour accéder à un emploi "atypique à votre sexe" ? », par sexe



*Source* : élaboration de l'auteur à partir des données de terrain

Comme on peut le voir, plus de la moitié des enquêté.e.s, spécialement les filles, considèrent que le sexe peut constituer une barrière pour accéder à un emploi "atypique à leur sexe". Cela n'est pas sans lien avec « les caractéristiques du marché du travail et tous les "messages" transmis par la socialisation familiale et scolaire qui fonctionnent comme des "rappels à l'ordre"<sup>62</sup> » (Duru-Bellat, 2004, p. 151).

<sup>61</sup> Ministério do Género, Criança e Acção Social (2016). Perfil de Género de Moçambique.

<sup>62</sup> Bourdieu (1998) cité par Duru-Bellat (2004).

Dans son article sur les "Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques", Lemarchant (2007) note que les filles atypiques, au contraire des garçons atypiques, anticipent déjà les difficultés dans leur futur métier, difficultés associées à leur sexe. Ce qui est intéressant dans les constats de l'étude de Clotilde Lemarchant, c'est le fait que même les filles qui se sentent bien intégrées dans leur formation anticipent ces difficultés d'insertion au marché du travail.

Ces perceptions des étudiant.e.s concernant l'existence de barrières, liées au fait d'être femme ou homme, pour accéder au marché du travail gagnent plus d'importance dans le processus décisionnel de la filière à choisir, dans la mesure où, l'accès au marché du travail fait partie de l'équation dans le choix à faire pour beaucoup d'étudiant.e.s, surtout pour celles et ceux des classes défavorisées, comme on l'a mentionné dans la présentation des résultats.

En effet, tel qu'on l'a décrit précédemment, les données statistiques disponibles indiquent que dans l'ensemble de l'ESM, la présence des filles a eu tendance à égaliser celle des garçons. Cependant, cette tendance à l'accroissement est encore trop inégalitaire, dans la mesure où les filles sont orientées majoritairement vers les filières SHS. Par contre, dans les filières ST, la présence de filles est très réduite. Des études comparatives ont mené des auteurs à considérer que ce type d'inégalités présente une certaine constance au niveau mondial, même s'il peut y avoir des variations dans des contextes particuliers (Duru-Bellat, 2015 ; Baudelot & Establet, 2006). En effet, en dépit de la reconnaissance des avancées acquises en termes d'entrée des filles dans l'enseignement supérieur, Baudelot & Establet (2006) arrivent à considérer que « les pays qui orientent les garçons vers les lettres et les filles vers les formations d'ingénieurs sont à inventer » (p. 109).

Malgré cette tendance universelle de l'orientation des filles et des garçons dans les différentes disciplines, il est important de ne pas tomber dans la naturalisation des compétences. Les recherches d'Isabelle Collet ont montré l'influence des représentations sociales sur les métiers de l'informatique dans l'évolution temporelle et spatiale de la participation genrée en informatique. Si avant l'arrivée du micro-ordinateur, les métiers de l'informatique étaient des métiers scientifiques plutôt attractifs pour les jeunes femmes techniciennes ou ingénieures, l'arrivée du micro-ordinateur a reconfiguré la répartition sexuée dans ce domaine en France ; de plus en plus d'hommes choisissent cette filière et pourtant le nombre de femmes reste constant (Collet, 2011).

Selon l'auteure ce sont donc les modèles et les représentations des métiers de l'informatique qui varient, et non les capacités et l'intérêt des individus de ces filières à la masculinisation de celles-ci.

Dans la même lignée, Duru-Bellat (2004) souligne qu'il est possible de constater des différences entre pays quant à la féminisation de filières : « La médecine est nettement plus féminisée dans les pays de l'Europe du Nord que dans l'Europe Méridionale ; les différences entre les sexes sont également moins marquées dans les pays de l'Europe de l'Est » (p. 43).

Contrairement à la constatation de Vouillot (2007), qui soulève la possibilité de l'attraction/désertion de certains champs de savoirs et de compétences par les garçons, au Mozambique, les données nous suggèrent plutôt un phénomène caractérisé par l'entrée croissante des filles, mais dans un contexte où celles-ci sont reléguées dans les filières des sciences humaines et sociales au détriment des filières scientifiques. Les garçons, quant à eux, poursuivent des études tant dans les filières sociales que dans les filières scientifiques. En somme, la féminisation des filières sociales ne semble pas stimuler la désertion des garçons de ces filières, même si celles-ci sont souvent connotées comme étant des domaines de spécialités des femmes.

En effet, au vu des positions des étudiant.e.s concernant l'adéquation ou non de certains métiers à un sexe en particulier ou leur sentiment que certaines professions liées à la médecine et à l'enseignement sont plutôt considérées comme étant autant pour les femmes que pour les hommes, les données disponibles sur la distribution des étudiant.e.s dans les filières selon leur sexe suggèrent que les filières SHS ou les filières ST présentent des variations dans certains de leurs cursus. C'est-à-dire, qu'il n'y a pas d'homogénéité totale.

Ainsi, on constate que dans les filières ST, au sein des formations relevant du domaine de la santé et de l'agriculture, la tendance égalisatrice entre les sexes est forte, mais dans les autres formations, comme par exemple celles relevant du domaine du génie, les garçons continuent d'être la grande majorité. Dans les filières SHS, la tendance égalisatrice est présente dans pratiquement toutes les formations, mais avec la particularité que les filles arrivent à être majoritaires dans les formations attenantes au domaine de l'éducation, de la sociologie ainsi que de l'administration.

Marlaine Cacouault-Bitaud & Françoise Ouevrard rappellent que « le peu de "goût" des filles pour les disciplines scientifiques, s'il ne peut être lié à un échec spécifique, est souvent

associé à un conformisme qui les inciterait à maintenir leurs aspirations dans le cadre des stéréotypes sociaux qui les excluent des voies de formation à dominance masculine » (2009, p. 43).

Les tendances qu'on vient de décrire vont de pair avec une pensée socialement répandue qui associe les femmes aux travaux liés au ménage ou aux soins, et les hommes aux travaux plus physiques et à l'usage de la technologie. Les filières scolaires représentent, dans ce sens un prolongement de la division sexuée du travail, qui d'après Baudelot & Establet (2001) s'identifient à un modèle « qui n'a rien d'original : aux femmes les carrières de l'enseignement et de la santé, qui prolongent le rôle domestique de la protection des corps et des âmes. Aux hommes, l'intervention armée sur le monde matériel » (p. 110).

D'ailleurs, comme l'affirment Guichard & Huteau, (2007) cité par Vouillot (2007) « la division sexuée du travail, des compétences et savoirs, implicite et partagée par les différents acteurs du système éducatif se traduit dans les orientations scolaires et professionnelles des filles et des garçons préfigurant "la double différenciation (verticale et horizontale) observée dans l'emploi" » (p. 87).

Malgré tous les types de conditionnements qui influent sur les orientations inégales entre filles et garçons dans les filières universitaires, on trouvera des résistances à ce cadre. Comme souligné par des auteur.e.s (Court *et al.*, 2013 ; Rouyer & Mieyaa, 2011 ; Duru-Bellat, 2004, 2013, Boudon *et al.*, 2000) les individus jouent un rôle important en tant que sujets actifs de la construction de leur propre système de valeurs.

Les "choix atypiques" peuvent être intégrés dans ce cadre où les individus usant de ce pouvoir en tant que sujets "résistent" aux cadres sociaux qui "imposent" des attentes sociales à chacun.e en fonction de son sexe. Il y aura, sans doute, à prendre en considération des aspects comme la trajectoire de vie, « la pluralité de cadres de socialisation » (Lahire, 2017), « l'expérience scolaire » (Dubet & Martucelli, 1996) des individus pour comprendre le processus les conduisant à faire des "choix atypiques", ainsi que la façon dont les étudiant.e.s vivent leur expérience dans ce type de classes ou de filières, où souvent ils sont en minorité.

A partir de l'analyse de nos données, il nous semble précipité d'établir un profil bien défini des étudiant.e.s qui font des "choix atypiques" dans le cas de l'ESM concernant le contexte de

notre étude. Cependant, on peut dire que, l'expérience de vie vécue dans l'entourage familial, ainsi que les opportunités durant le parcours scolaire concernant l'accès à l'information sur les filières universitaires, semblent être des éléments importants à considérer. Prenons les exemples de Laura et de Manuel, ci-dessous.

Laura, formée en Génie de l'Environnement, est enseignante à la Faculté de Génie de l'UEM. Au-delà du fait qu'elle aimait les disciplines scientifiques et détestait la lecture, elle fait référence à son contexte familial et aux interactions qu'elle a eues lors de diverses expositions à l'école secondaire, comme ayant été déterminants dans sa décision, malgré des expériences hostiles qu'elle a vécues avec des personnes de son entourage. Pour Manuel, de son côté, c'est surtout son parcours de vie compliqué et le désir d'aider aux autres, tel qu'il a été lui-même aidé pour s'en sortir, qui l'a mené à s'engager dans la formation en Psychologie.

« De la famille directe qui me connaissait, du côté de mes parents, j'ai toujours reçu leur motivation. Ils n'ont jamais douté de mes capacités. [...]. Étant à l'école secondaire, j'ai eu la chance de participer à beaucoup d'expositions d'éducation organisées par la CADE<sup>63</sup> quand j'étais encore à l'école secondaire, où j'ai pu m'informer sur les offres de formation dans les universités et les possibilités que j'avais de pouvoir me former. Ils m'ont encouragée à suivre des filières scientifiques et je suis contente ». – *Laura, enseignante à la Faculté de Génie de l'UEM.*

« Honnêtement, je n'avais plus d'autres options, même quand je suis venu pour m'inscrire. On est passé par un entretien, après un test. Je me rappelle qu'il y avait là sur le papier : Quelle est ta deuxième option ? Je n'avais pas de seconde option ! Je ne voyais rien d'autre que je pouvais faire...peut-être une langue, l'Anglais ! Mais, il n'y en avait pas ! C'était la dernière, parce que je savais que je devais faire la Psychologie ». – *Manuel, étudiant de Psychologie en 1ère année à l'Université A l'Politécnica.*

---

<sup>63</sup> CADE : *Comunidade Académica para o Desenvolvimento* "Communauté Académique pour le Développement". C'est une Organisation Non-Gouvernementale mozambicaine qui travaille dans la promotion de l'Éducation, Santé et l'Environnement. Annuellement, elle organise une foire où les institutions qui travaillent dans le domaine de l'éducation font des expositions, des débats et fournissent des informations sur leur fonctionnement au public venu.



Il est intéressant de noter le fait que la majorité des étudiant.e.s affirme que leurs familles allaient les soutenir en cas, hypothétique, d'un choix atypique. Sur ce point, les filles se montrent plus optimistes que les garçons. Cette crainte des garçons peut être liée à ce qu'on a avancé précédemment, à savoir qu'ils sont beaucoup plus soucieux d'être associés aux métiers dits féminins, contrairement aux filles qui, lorsqu'elles sont associées aux métiers considérés comme masculins, ne le vivent pas aussi négativement.

En effet, l'expérience<sup>64</sup> dans les classes d'accueil est vécue différemment. Tel qu'il est renseigné dans les questionnaires, les étudiant.e.s éprouvent une faible perception de la discrimination en raison de leur sexe, les filles étant celles qui témoignent le plus de cette perception. D'après les réponses des étudiantes, les raisons invoquées pour une telle discrimination sont liées au fait qu'elles identifient que celui (ou celle) qui exerce cette discrimination témoigne d'un sentiment d'invasion d'un domaine qui est réservé à d'autres ou dénonce leur supposée « faible compétence » dans le domaine de formation en question.

Dans son étude "Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques", Lemarchant (2007) considère que les comportements hostiles des garçons contre les filles, quand celles-ci sont minoritaires peuvent être liés à un intérêt de protéger "leur territoire", effectivement dû à un sentiment d'invasion d'un espace qui n'est pas supposé appartenir aux filles.

Cependant, on va aussi trouver des filles qui considèrent que c'est un privilège d'évoluer dans un environnement qui est tenu comme n'étant pas le sien. Elles reçoivent néanmoins une certaine exigence de la part des collègues garçons à cet égard et doivent prouver constamment qu'elles méritent d'être dans ces espaces en y réussissant avec succès.

« Je me sens privilégiée, parce que je fais quelque chose que beaucoup de filles n'ont pas le courage de le faire. J'ai fait un choix différent de beaucoup de filles. Je fais quelque

---

<sup>64</sup> Le personnel des quatre institutions de notre recherche et qui a participé aux entretiens a souligné le fait que leurs institutions traitent, de façon égale, les filles et les garçons et qu'il n'y a pas de cas de discrimination en raison du sexe. cf. Volume des annexes : (i) l'entretien avec le Recteur-Adjoint pour les Affaires Scientifiques et Pédagogiques de l'A'Politécnica ; (ii) l'entretien avec le responsable du Bureau d'Assistance et Orientation aux Étudiants de l'A'Politécnica ; (iii) l'entretien avec la responsable-adjointe du Bureau d'Affaires Étudiants à l'UEM ; (iv) l'entretien avec Paulina, enseignante à l'A'Politécnica et ; (v) l'entretien avec Laura, enseignante à l'UEM.

chose que beaucoup d'autres ne font pas parce que c'est trop risqué ». – *Ester, étudiante en 1<sup>ère</sup> année de Géologie à l'UEM.*

« [...] Toujours quand on me demande le cursus que je fais et je réponds. Les gens restent wau...Comment fais-tu ce cursus ? Les cursus pour les femmes c'est Comptabilité, Gestion, ce genre de choses. Mais de mes collègues, non ! Parce que, je pense que le fait qu'on soit toujours ensemble, ils connaissent mes qualités et mes défauts ! ». – *Amélia, étudiante de Génie Civil en 1<sup>ère</sup> année, à l'Université A'Politécnica.*

La question des discriminations liées au fait de s'engager dans un domaine 'atypique' à son sexe, n'est toujours pas évidente. Elle est présente parfois, de façon très subtile, dans les interactions quotidiennes formelles et informelles entre pairs, avec les enseignant.e.s, dans les blagues, etc. Le Directeur Pédagogique du *Colégio Kitabu* témoignait ainsi dans l'entretien :

« Ce que je peux dire c'est qu'il y a des blagues et c'est surtout du côté des professeurs ; des blagues comme, dans certaines classes, de nommer la classe des filles, parce que si on va dans la classe sans bien observer, il s'avère difficile de repérer les garçons. Donc, souvent on dit : je vais dans la classe des filles, mais pas dans une volonté de discriminer ». – *Directeur Pédagogique du Colégio Kitabu.*

Bien que ces types de paroles soient dites sans aucune intention de mépriser les individus, cela révèle ces contradictions, d'un côté, la conscience des principes égalitaires et, de l'autre côté, la persistance dans les pratiques d'actes qui vont au contraire des 'bonnes' intentions du discours. Cela génère finalement le développement d'un sentiment d'exclusion et voire d'auto-exclusion, à partir du moment où la personne se rend compte de ne pas être 'bienvenue' au sein du milieu.

Donc, l'auto-sélection à laquelle fait référence (Duru-Bellat, 2004 & 2015), au-delà de résulter de l'anticipation de difficultés que les filles se font dans les domaines scientifiques par rapport à l'avenir, peut résulter aussi de la perception d'une discrimination dans un moment présent et donc, d'une forme de résignation et de renoncement à continuer de se battre pour dépasser les barrières perçues.

Malgré le fait que l'orientation inégale entre filles et garçons ne constitue pas encore un objet de recherche au Mozambique, et donc, est peu étudiée, sous la portée des politiques publiques de promotion d'égalité entre les sexes, il est important de noter la mise en œuvre de programmes, soit au niveau du Ministère dont l'enseignement supérieur est subordonné, le *Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional* (MCTESTP) 'Ministère de la Science et Technologie, Enseignement Supérieur et Technico-Professionnel'', soit au niveau des universités elles-mêmes.

Le MCTESTP a mis en œuvre le programme dénommé *Mulher na Ciência* 'Femme dans la Science'', qui vise à attirer les filles à se former dans les domaines des Sciences et Technologies, à travers des formations destinées aux filles du secondaire, et l'offre de bourses d'études aux filles pour se former dans les domaines scientifiques.

L'UEM, possède un centre de recherche, le *Centro de Coordenação dos Assuntos do Género* (CeCAGe) 'Centre de Coordination d'Affaires de Genre'', dont la mission se circonscrit à la recherche sur la thématique du genre et sur la mise en œuvre d'actions au sein de l'université pour assurer l'égalité homme-femme. L'une des mesures que le centre a proposées et qui est en marche depuis 2012, consiste en l'introduction d'un système de quotas dans l'admission qui permet, pour moitié de filles et moitié de garçons, de réserver un pourcentage de 5% aux jeunes venant des provinces du pays ayant les plus bas taux d'admission et de représentation à l'université. D'après les rapports annuels<sup>65</sup> de l'UEM, dans les dernières années le nombre des filles entrées à l'université tend à augmenter, malgré la persistance d'une croissance qui ne se vérifie pas encore dans les domaines des filières scientifiques. C'est-à-dire que la mise en marche du système des quotas n'a pas encore contribué à réduire les écarts entre filles et garçons dans les filières où elles sont sous-représentées. En fait, les mesures adoptées ne visent pas l'augmentation de l'accès des filles pour une filière spécifique, sinon l'augmentation de l'accès de filles à l'université, dans son ensemble.

---

<sup>65</sup> D'après le *Informe Anual do Reitor*, UEM (2018) 'Rapport Annuel du Recteur, UEM (2018) le pourcentage de filles par rapport à celui de garçons, qui sont entrés dans cette université est passé de 38% en 2015 à 41% en 2017. D'après le *Informe Anual do Reitor*, UEM (2019) 'Rapport Annuel du Recteur, UEM (2019), ce pourcentage est passé de 41% en 2017 à 42% en 2018.

## Conclusion du chapitre 6

Cette recherche a été guidée par une question principale, à laquelle nous avons essayé de répondre. Quels mécanismes interviennent dans la génération d'inégalités sexuées d'orientation scolaire dans l'enseignement supérieur au Mozambique et comment, dans quel moment et quels acteurs interviennent dans ce processus ? Au départ de la recherche nous sommes partis avec deux hypothèses.

La première hypothèse était que les choix différenciés et inégaux entre filles et garçons, des filières de l'enseignement supérieur dépendent des conditions institutionnelles et pédagogiques particulières mises à la disposition des élèves par les respectives institutions scolaires. Les constatations de nos résultats nous permettent de confirmer cette hypothèse. En effet, nous constatons que chaque type d'institution (publique ou privée) possède un fonctionnement assez différent et met à disposition des élèves et des familles des ressources tout aussi différentes.

Le désinvestissement de l'État de l'enseignement public, en particulier, de l'université publique (De Sousa Santos, 2011) et les effets de la privatisation, contribuent à la distribution inégale de l'offre éducative entre les secteurs privés et publics. Dans ce cas, comme souligné par Castiano & Ngoenha (2013), ce sont les élites politiques et économiques qui en profitent. Bénéficiant de ressources économiques et de connaissances stratégiques sur le fonctionnement du système éducatif, ils ont la possibilité de choisir où scolariser leurs enfants.

Ainsi, concernant l'orientation, nous avons vérifié que les structures que les institutions privées mettent à disposition de leur public permettent à ce qu'en amont même de la décision, les étudiant.e.s puissent mieux s'informer du fonctionnement des filières universitaires et des implications à faire un choix ou un autre. Par contre, le rôle marginal accordé à l'orientation dans les institutions publiques obère considérablement la possibilité pour les étudiant.e.s appartenant à ces institutions de faire des choix à base d'informations fiables. De fait, au moment du choix, celui-ci est trop souvent fait au hasard, car ils sont obligés d'en faire un. Le manque d'informations peut enfin jouer un rôle décisif dans le renoncement à des filières considérées comme difficiles ou à des filières "atypiques" pour éviter les questionnements de son entourage social. Cependant, il faut souligner que ce qui contribue effectivement à ce renoncement relève aussi des conditions

socioéconomiques des étudiant.e.s, qui les conduisent à faire des calculs, sur la base de différentes variables, afin de prendre une décision raisonnée et qui soit en rapport avec la situation personnelle.

Malgré le fait que dans les institutions de notre recherche il n'y ait pas de programmes spécifiques visant à inverser le scénario de la faible orientation des filles en filières scientifiques, où elles sont sous-représentées, nous avons pu constater que lorsque les étudiant.e.s sont exposé.e.s à un contexte qui leur est favorable du point de vue de l'accès à des informations fiables, cela peut contribuer à ce que les choix soient moins sexués. Cela peut justifier le constat de la présence plus marquée des filles dans toutes les filières des institutions privées comparativement à leur présence dans les institutions publiques, même si elles sont encore en minorité par rapport aux garçons dans les filières scientifiques.

La deuxième hypothèse était que le processus d'intégration d'étudiant.e.s dans les filières "atypiques" à leur sexe est lié à leur ténacité à franchir les barrières rencontrées plutôt qu'à l'existence et la mise en œuvre de mécanismes institutionnels pour assurer leur intégration. Dans le travail de terrain réalisé, on a pu constater que l'UEM possède un centre qui est responsable de gérer la mise en œuvre des politiques qui visent à assurer l'égalité entre filles et garçons au sein de l'institution, réalisant la recherche, des formations et menant des débats sur ces thématiques au sein de l'institution. Par contre, à l'A'Politécnica, les services existants ne concernent pas de façon spécifique le domaine de l'égalité entre filles et garçons.

Dans les données des questionnaires, quand on demande aux étudiant.e.s quelle posture ils/elles adopteraient s'ils/elles étaient victimes d'une situation d'hostilité ou de discrimination en raison de leur sexe, la grande majorité des filles comme des garçons indique que le mieux est de "s'appliquer à démontrer la capacité de réussir comme d'autres collègues" et "ignorer en gardant la conviction que cela va passer avec le temps". Le pourcentage de celles et ceux qui indiquent la possibilité de "solliciter la Direction de l'établissement pour entreprendre des mesures administratives" n'arrive pas à 5%, sauf pour les filles de l'A'Politécnica où il y a 11,1%.

En d'autres termes, même dans le cas de l'UEM, qui possède un centre qui s'occupe des questions d'égalité entre filles et garçons, les étudiant.e.s préfèrent adopter des stratégies plus personnelles pour s'en sortir, au lieu de recourir aux mécanismes mis à disposition par l'institution.

Cela peut être lié à un manque de confiance sur le succès de ces mécanismes, ou à la méconnaissance de leur existence.

L'analyse des données nous conduit à confirmer notre hypothèse, c'est-à-dire que les étudiant.e.s optent pour des stratégies personnelles pour surmonter les barrières rencontrées plutôt que de faire l'usage des mécanismes institutionnels existants.

Pour revenir à nos questions de recherche, il ressort que les processus qui génèrent les inégalités sexuées d'orientation dans l'ESM doivent être appréhendés dans leur complexité. Malgré le fait que, dans cette recherche, nous n'avons pas travaillé dans le sens de mesurer le poids respectif de chacun des facteurs dans la génération de ces inégalités, les résultats de notre étude suggèrent que les pratiques des institutions, l'origine sociale et les stéréotypes de sexe, jouent de façon combinée un rôle décisif dans la construction de projets scolaires et professionnels des jeunes filles et garçons.

Si les moments du choix des filières, à l'entrée en 11<sup>e</sup> classe et à l'entrée à l'enseignement supérieur s'avèrent cruciales dans la génération d'inégalités, on ne peut pas limiter le phénomène à ces moments précis. En effet, il faut rappeler que dès le plus jeune âge, les élèves qui sont dans le *Colégio Kitabu* pour le cas de notre recherche, bénéficient déjà d'un ensemble d'activités qui contribuent à ce qu'ils se construisent progressivement leurs projets universitaires. On constate une même anticipation pour les jeunes filles et garçons dont les familles ont des connaissances importantes sur le système éducatif ; les filles et les garçons sont invité.e.s à penser très tôt à leur avenir. En revanche, les élèves de l'école Francisco Manyanga et les jeunes filles et garçons de milieux défavorisés ont moins la possibilité de se construire leurs projets de façon autant progressive. Ils sont confrontés à l'"obligation" de faire un choix dans un moment donné, sans possibilité de mobiliser les outils ou les ressources qui leur permettent de prendre une décision sur la base d'une évaluation rigoureuse des possibles.

Ainsi, au-delà d'un rapport étroit entre le type d'institution (publique ou privée) et les processus d'orientation, en raison des ressources mises à disposition dans chaque type d'institution, cette recherche a pu constater que l'origine sociale des étudiant.e.s joue un rôle fondamental dans leur processus d'orientation. Le jeu d'évitement de certaines filières est présent chez les filles comme chez les garçons. Au-delà d'une simple question de goûts, tout un contexte

qui entoure les jeunes étudiant.e.s est à la base des calculs entrepris pour s'engager dans une filière au détriment d'autres qu'ils/elles considèrent comme la filière qu'ils/elles souhaiteraient, mais qu'un ensemble d'obstacles a rendu difficilement envisageables, voire impossibles.

En effet, sans nécessairement sous-évaluer leurs chances de réussite, la possibilité d'accéder à une formation supérieure, les chances de conclure la formation dans le temps prévu et de s'assurer une intégration sur le marché du travail de façon à améliorer sa condition socioéconomique, mais aussi celle de la famille, sont les aspects évoqués par les filles et les garçons pour se diriger dans certaines filières au détriment d'autres. Pour les filles, cela aboutit dans beaucoup de cas à renoncer à aspirer aux filières les plus masculinisées du domaine des Sciences et Technologies.

Le rôle joué par les stéréotypes de sexe n'est pas à négliger. Comme le souligne Vouillot, le choix d'une filière en tant qu'un projet identitaire va au-delà d'une conformité aux ambitions personnelles ou à une image de soi. Il répond aussi à des normes et attentes sociales en fonction de son statut social et de son sexe. De l'analyse de nos données, nous avons pu constater que les représentations que les étudiant.e.s se font des métiers sont fortement marquées par les stéréotypes de sexe. Les représentations stéréotypées que filles et garçons ont des métiers, ainsi que la structure du marché du travail, caractérisée par une sexuation très marquée, participent de ce processus de fabrication d'inégalités dans l'orientation entre filles et garçons. Ces représentations contribuent à ce qu'un pourcentage considérable de filles anticipe les difficultés d'insertion dans le marché du travail et en particulier dans un "métier atypique" à son sexe.

Enfin, sur le profil des étudiant.e.s qui s'orientent vers les filières "atypiques", il faut signaler que les résultats de notre étude ne nous permettent pas d'établir un profil bien défini des étudiant.e.s qui font des "choix atypiques". Cependant, on a pu constater que l'expérience de vie, l'entourage familial, associés aux opportunités d'accès à l'information sur le fonctionnement des filières sont importants pour que les filles prennent la décision de se diriger dans ces filières, malgré les doutes et le découragement qu'elles peuvent traverser dans certains cas.

## **Chapitre 7 : Perspectives pour l'Action Publique**

Ce chapitre est consacré aux perspectives que cette recherche augure du point de vue de l'action publique. Partant des résultats de cette recherche, on se propose de présenter ces perspectives à trois niveaux, notamment, (i) du point de vue législatif ; (ii) du point de vue de la recherche et ; (iii) du point de vue d'actions et d'interventions de différents acteurs.

Le chapitre commence par une brève mise en contexte par rapport aux aspects déjà mentionnés et discutés dans la thèse et, ensuite sont présentées les perspectives basées sur la recherche menée.



## 1. Perspectives pour l'Action Publique

La réalisation de cette recherche a pu faire ressortir que malgré des avancées vérifiées tout au long des années, surtout depuis 1975 lors de l'indépendance du pays, et avec une accélération à partir du début des années 1990, l'accès à l'enseignement supérieur au Mozambique continue d'être un privilège d'une petite partie de la population nationale.

Cette réalité est transversale sur le continent africain, avec des variations au niveau de chaque pays (cf. Chapitre 2). En d'autres mots, les progrès en termes d'accès à la formation supérieure, vérifiés dans l'ensemble des pays africains, ne sont pas encore suffisants pour montrer une tendance claire en termes d'élimination d'inégalités entre différents groupes sociaux, notamment les inégalités sexuées.

L'augmentation de l'accessibilité à l'enseignement supérieur comme conséquence des politiques de démocratisation de l'enseignement a permis une croissance énorme des effectifs scolaires dans l'ESM. Au fil des années, les inégalités entre filles et garçons, du point de vue quantitatif, ont eu tendance à se réduire. Cependant, d'autres types d'inégalités persistent, comme c'est le cas de l'orientation différente et inégale entre filles et garçons dans les filières de l'enseignement supérieur. Les différences constatées entre institutions publiques et privées en termes de ressources mises à disposition, constituent l'une des sources importantes dans la génération d'inégalités dans l'enseignement supérieur.

En plus, nous avons pu constater que les différentes crises que le pays a vécues durant son histoire ont eu des effets importants sur le poids et la place accordée aux différents niveaux d'enseignement. Ainsi, dans un contexte comme celui de la crise sanitaire actuelle, il y a la crainte que les problèmes liés à l'abandon scolaire augmentent, surtout pour les familles qui ont moins de ressources<sup>66</sup>. Matsinhe (2020) note que, dans le cas du Mozambique, les cours en ligne ont connu des limitations liées au faible accès aux dispositifs technologiques et à l'internet, ainsi qu'au fait que les curriculums scolaires n'étaient pas adaptés à cette modalité d'enseignement.

Ces problèmes, combinés à la faible capacité d'investissement dans l'éducation publique, peuvent contribuer à ce que l'État priorise davantage certains niveaux, comme le primaire et le

---

<sup>66</sup> <https://news.un.org/pt/story/2020/05/1713862> ( Consulté le 16 décembre 2020)

secondaire au détriment de l'enseignement supérieur. Dans la même lignée, les inégalités de sexe n'ont cessé d'être négligées, mettant en cause les conquêtes déjà achevées.

Dans ce cadre, en fonction des constats de cette recherche, nous pensons que des lignes d'action peuvent émerger :

**Du point de vue législatif :** l'inexistence d'une législation claire sur la question de l'orientation scolaire contribue à ce que cette problématique ne soit pas considérée comme importante dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Le secteur public de l'éducation, au contraire du privé, est celui qui est le plus affecté par ce défaut législatif, car au niveau des écoles il y a peu de flexibilité pour introduire des nouveautés au-delà de ce qui a été défini par le Ministère. Ainsi, il nous semble important qu'une législation spécifique sur l'orientation scolaire soit introduite dans le système éducatif mozambicain avec une portée suffisante pour lier tous les niveaux du système éducatif.

A notre avis, la création de cette législation pourrait permettre l'existence d'un dispositif qui définit un cadre susceptible de guider les institutions éducatives dans la mise en œuvre de dispositifs et d'activités visant à assurer ou à renforcer l'orientation, et d'établir des structures fonctionnelles. Cela pourrait surtout assurer qu'une grande partie de la population scolaire publique bénéficie de ces services. Enfin, une législation sur ce sujet, constitue un point de départ important pour que des ressources importantes (humaines, matérielles et financières) à l'orientation scolaire soient mises à disposition des institutions, dans la mesure où ce sujet sera considéré comme très important pour la formation scolaire.

**Du point de vue de la recherche :** la collecte de données et la production de résultats tangibles à travers la recherche sur la problématique des inégalités sexuées, et plus spécifiquement sur les inégalités sexuées d'orientation, peuvent constituer un atout important pour orienter l'action publique et justifier auprès de l'État la mobilisation et la mise en œuvre de ressources nécessaires à l'inclusion de l'orientation scolaire comme un élément important du processus d'enseignement et d'apprentissage. La visibilité de cette problématique, depuis les résultats des recherches, peut attirer l'attention des décideurs publics sur le besoin de la mise en marche de politiques publiques qui ont réellement l'objectif d'éliminer ce type d'inégalités dans le système éducatif mozambicain.

Comme nous l'avons souligné au cours de ce texte, la thématique de l'orientation sexuée n'est pas encore explorée au Mozambique. Dans un champ de recherche qui émerge au Mozambique, celui des études sur l'enseignement supérieur, mais aussi du fait de l'intérêt que la thématique sur l'orientation scolaire paraît gagner, il nous semble que nous avons un espace privilégié pour participer activement à la formation de nouveaux cadres dans ces domaines ainsi que dans la production scientifique.

Comme prolongement de la recherche doctorale, nous pensons que l'un des aspects à approfondir est la question du poids que chacun des facteurs a sur l'orientation sexuée dans les filières universitaires au Mozambique. C'est-à-dire, qu'au-delà de l'identification de ces facteurs, il faudra en mesurer le poids respectif, leur hiérarchie et les relations entre eux dans la production d'inégalités sexuées d'orientation.

En outre, nous pensons qu'élargir l'étude à plus d'institutions et à d'autres contextes sociaux ou à d'autres régions du pays, ajoutant d'autres dimensions d'analyse comme, par exemple la participation directe des familles dans la recherche, pourrait enrichir celle-ci en offrant d'autres pistes pour la compréhension de la problématique.

**Du point de vue des actions et des interventions auprès de différents acteurs :** au-delà de la création d'une législation et de la production scientifique sur la problématique de l'orientation scolaire au Mozambique, nous considérons que la mise en place de façon coordonnée d'actions et d'interventions par différents acteurs (institutions éducatives, entreprises, gouvernement, organisations non-gouvernementales) est importante pour assurer la réussite des programmes d'orientation scolaire au sein du système éducatif.

Actuellement, au-delà des initiatives qui ont lieu au sein des écoles et des universités, tel que mentionné dans cette thèse, d'autres initiatives se développent<sup>67</sup>, déployées par des entreprises et par le MCTESTP<sup>68</sup>, visant à attirer les filles à se former dans des filières scientifiques. L'un des

---

<sup>67</sup> Un programme de bourses d'études pour la formation des filles dans les filières scientifiques est financé par MOZAL, une entreprise du domaine de la fonderie de l'aluminium basée à Maputo. Information disponible sur : <http://opais.sapo.mz/mozal-oferece-20-bolsas-de-estudos-para-mulheres>

<sup>68</sup> Le MCTESTP a mis en marche un programme qui vise la formation des jeunes scientifiques, *Programa Criando o Cientista Moçambicano do Amanhã*. Le programme définit comme l'un des résultats attendus, une augmentation des filles qui s'intéressent aux filières scientifiques. Document du programme disponible sur : <https://www.mctestp.gov.mz/index.php/por/O-Ministerio/Programas>

éléments prometteurs de ces programmes tient à l'utilisation de l'audiovisuel pour montrer et diffuser les témoignages des femmes qui travaillent dans ces domaines<sup>69</sup>. Ces initiatives sont encore très réduites par rapport à l'étendue du pays ; elles peuvent cependant constituer un atout important pour stimuler les filles à s'engager dans ces filières, dès lors qu'elles ont accès à des ressources de diverses natures, mais aussi si elles peuvent bénéficier de bourses d'études pour leur formation.

### **Résumé de la troisième partie**

La troisième partie « Résultats et perspectives pour l'action publique » a été consacrée à la présentation des résultats de la recherche. L'analyse de ces résultats nous mène à constater que les décisions différentes et inégales entre filles et garçons dans le choix des filières universitaires au Mozambique sont construites de façon complexe et résultent de la combinaison de plusieurs facteurs. L'origine sociale, le type d'institution et les stéréotypes de sexe liés aux formations et aux professions ont des effets différenciés auprès des filles et des garçons à l'heure de prendre des décisions sur leurs projets d'études universitaires.

Donc, les inégalités sexuées d'orientation dans l'ESM ne peuvent pas être expliquées par un seul facteur. Il faut une approche plus holistique qui permet de capter différentes dimensions qui font partie des interactions sociales.

---

<sup>69</sup> Des vidéos disponibles sur : [https://www.youtube.com/playlist?list=PL8ekXvCKwal\\_zVxW6\\_i9zYDmHQ0nG3xH7](https://www.youtube.com/playlist?list=PL8ekXvCKwal_zVxW6_i9zYDmHQ0nG3xH7)

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche a été réalisée auprès de quatre établissements d'enseignements publics et privés, dont deux écoles secondaires et deux universités situées dans la ville de Maputo. L'objectif de la recherche se centrait sur l'analyse des inégalités de sexe dans les choix de filières universitaires au niveau de Licence, au Mozambique. Bien que l'étude ait été centrée sur l'orientation sexuée dans l'enseignement supérieur, plus spécifiquement pour le niveau Licence, il était important d'élargir le champ d'analyse au niveau du 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire (11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> classes), dans la mesure où dans le fonctionnement du système éducatif mozambicain, c'est à l'entrée de ce niveau que les étudiant.e.s doivent opérer un choix parmi les filières à suivre. Ces premiers choix, à ce niveau, constituent déjà une projection des possibles choix futurs au niveau de l'enseignement supérieur.

Pour la réalisation de la recherche, nous avons privilégié une méthodologie mixte, en combinant des questionnaires, des entretiens semi-directifs et des observations ethnographiques. Les outils ont été passés en portugais et nous avons pris soin de traduire l'ensemble du matériau recueilli en français.

L'analyse des données collectées à travers ces différentes techniques nous a permis tout d'abord d'établir un lien entre les choix des filières que les élèves font à l'entrée en 11<sup>e</sup> classe et ceux effectués à l'entrée à l'enseignement supérieur. En fait, les choix des filières effectués à l'entrée de l'université constituent un prolongement des ceux effectués à l'entrée en 11<sup>e</sup> classe, dans la mesure où, l'orientation dans une certaine filière en 11<sup>e</sup> classe limite déjà, l'ensemble des possibilités à suivre une formation au niveau de l'enseignement supérieur. Cela pose problème dans la mesure où les choix faits en 11<sup>e</sup> se passent dans un moment où les élèves sont encore très jeunes et où ces choix sont fortement reliés aux contextes de leur scolarisation et à leur environnement social. Cela constitue alors une source de production d'inégalités, dans la mesure où les élèves dont l'environnement scolaire et/ou familial est favorisé ont des meilleures possibilités que ceux dont l'environnement scolaire et/ou familial est défavorisé.

En effet, les pratiques institutionnelles différenciées ont une grande influence sur le processus qui mène aux décisions d'orientation. Ce que nous avons aussi constaté dans notre recherche est que ce qui produit la différence entre les institutions publiques et les institutions

privées vient de leur mode de fonctionnement dans le cadre d'un système qu'elles intègrent. Autrement dit, l'autonomie des institutions dans leur activité est limitée par un cadre normatif qui influe sur leur fonctionnement. C'est dans ce sens qu'on peut essayer de comprendre les ressources et les services que les institutions privées mettent à disposition pour leur public, et qui font défaut dans les institutions publiques.

Ainsi, les jeunes issus de familles défavorisées et limités dans leur accès à des informations sur le fonctionnement du système éducatif se trouvent dans une situation dans laquelle il leur est quasiment impossible de se construire un projet sur la base d'informations ni d'un accompagnement dédié.

Ceux qui profitent de cet état de fait sont surtout les familles qui maîtrisent les règles du système éducatif et les élèves qui possèdent les ressources leur permettant de construire leurs projets scolaires sur la base d'informations consistantes afin de choisir les meilleures possibilités pour leur avenir.

Enfin, un autre constat de notre recherche a trait aux décisions différenciées et inégales entre filles et garçons dans le choix des filières universitaires au Mozambique, décisions construites de façon complexe car résultant de la combinaison de plusieurs facteurs. L'origine sociale, le type d'institution et les stéréotypes de sexe liés aux formations et aux professions ont des effets différents sur les filles et les garçons à l'heure de prendre des décisions pour leurs projets d'études universitaires.

Ainsi, le degré d'accès à l'information utile sur le fonctionnement des filières universitaires, qui a un lien étroit avec l'origine sociale et le type d'institution fréquentée, joue finalement sur les possibilités que les jeunes filles et garçons se donnent dans leur parcours scolaire. En effet, les jeunes de milieux favorisés se trouvent dans une situation favorable, où ils sont en possession d'informations de poids sur le fonctionnement des filières universitaires. Par contre, les jeunes issus des milieux moins aisés ou défavorisés manquent souvent de celles-ci et sont sommés de décider, au risque de faire leur choix au hasard. Ce sont aussi dans ces circonstances que les filles, surtout de milieux défavorisés, sont plus récalcitrantes ou craintives à s'engager dans les filières considérées comme étant difficiles et d'une durée assez longue. A l'issue d'un exercice de calcul

des risques, coûts et avantages (Boudon *et al.* 2000), les filles finissent par des choix plus modestes qui leur assurent des études finalisées dans les meilleurs délais.

## **Limites de la recherche**

Nous avons identifié comme limites principales de cette recherche les suivantes :

### ***Méthodologiques***

- Le recours à un cadre théorique et conceptuel pensé dans et pour un contexte spécifique, différent de celui de la réalisation de la thèse : conscients de cette limite, nous avons continuellement essayé d'établir, lorsque cela était possible, des liens avec ce qui avait déjà été produit localement par des recherches sur la thématique. Ces efforts de pondération ont visé à minimiser le risque de faire des transpositions abusives d'un contexte à l'autre.

### ***Matérielles, financières et temporelles***

- Le financement de la thèse était sur une période très limitée, couvrant seulement la période des séjours en France : ce défaut de financement ne nous a pas permis d'élargir notre terrain au-delà de Maputo, ce qui nous aurait permis de capter d'autres réalités pour enrichir la thèse. En tout cas, nous avons œuvré à inclure le nombre le plus élevé possible d'enquêtés.e.s dans la recherche, de façon à accroître les possibilités d'avoir plusieurs pistes d'analyse et de développement pour notre travail.
- Les difficultés d'accès aux moyens informatiques du côté des élèves et des étudiant.e.s : le contexte de notre recherche ne nous assurait pas d'avoir un retour de nos questionnaires avec une passation par la voie digitale. L'option de la passation manuelle nous posait le défi d'avoir un soin particulier avec la numérisation par nous-mêmes des données récoltées.

## **Parcours personnel de formation**

L'engagement dans la formation doctorale a constitué pour nous une opportunité pour commencer une carrière dans la recherche que nous espérons longue. Pendant la durée de la

formation, nous avons eu la chance d'échanger avec d'autres doctorant.e.s et enseignant.e.s et chercheur.e.s de notre laboratoire, le LACES et d'autres équipes dans le cadre des événements scientifiques auxquels nous avons participé, ce qui a contribué à enrichir notre propre processus de formation.

Cependant, quelques difficultés que nous considérons partie intégrante d'un processus complexe de formation comme le doctorat se sont révélées dans ce parcours. Nous aimerions faire référence à deux.

La première est liée à la modalité du financement de la bourse conçue par l'Ambassade de France au Mozambique et gérée par Campus France, qui ne nous permettait pas de rester pendant toute l'année scolaire en France. Pendant la durée de la formation nous devions passer des séjours qui variaient de 4 à 6 mois en France et le reste du temps au Mozambique. Cette modalité nous a soumis à une énorme pression au Mozambique du fait de l'interférence avec notre environnement social local (famille, amis et l'engagement dans des travaux salariés) ; cela a souvent constitué un blocage à l'avancement des travaux de la thèse. Étant en France dans ce contexte, nous avons ressenti une certaine anxiété avec le peu de temps dont nous avons à disposition ici.

Réaliser la formation dans cette modalité a aussi constitué un défi, du point de vue de l'intégration et de la réalisation en venant en France, comme il se posait pour d'autres raisons au retour au Mozambique. Après plusieurs mois d'absence, nous avons la sensation perturbante d'être "étranger", et nous avons besoin de quelques jours pour nous réadapter ainsi que nous sentir à l'aise de nouveau avec l'entourage.

La deuxième difficulté est liée aux conditions de notre terrain de recherche. On se réfère plus spécifiquement au faible accès aux moyens informatiques connectés à l'internet de la part de nos enquêtés. L'utilisation du logiciel Sphinx IQ2 pour la réalisation de nos questionnaires nous donnait la possibilité de faire la passation des questionnaires en ligne et, de la même façon, d'avoir en retour les réponses. N'ayant pas la certitude que ce mécanisme allait fonctionner dans un contexte où l'accès à l'internet est encore très limité, nous avons opté pour une méthode plus "classique" : imprimer les copies et faire la passation. Cela a été chronophage de nous adapter ainsi en tapant les réponses de chaque questionnaire dans le logiciel, de plus cela comportait le risque de commettre des erreurs dans le processus.



En dépit de ces difficultés, nous avons tout fait pour mener la recherche de bout en bout en respectant l'exigence et la rigueur qui s'imposent à ce type de travaux.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### Livres et chapitres de livres

Abrahansson, H. & Nilsson, A. (1995). *Mozambique: the troubled transition. From socialist construction to free market capitalism.* London : Zed Books.

Almeida, S. (2018). *O que é Racismo Estrutural ?* Belo Horizonte – Minas Gerais : Letramento.

André, Géraldine (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux.* Paris : Puf.

Baker, D., & Perkins J-D. (1992). 'Opportunity and Performance: a sociological explanation for gender differences in academic mathematics'. In Wrigley, J. (ed.) *Education and Gender Equality.* London : Falmer Press.

Baudelot, C. & Establet, R. (2006). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse.* Paris : Editions du Seuil.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu.* Paris : PUF.

Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain.* Paris : La Découverte.

Beverwijk, J. (2005). *The Genesis of a System : Coalition Formation in Mozambican Higher Education, 1993-2003.* CHEPS/UT : Enschede.

Bereni, L. (2004). *Introduction aux études sur le genre.* Paris : De Boeck.

Bernstein, B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia de la Transmisión cultural.* Santiago : CIDES.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language.* London : Routledge & Kegan Paul.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : entretien.* Paris : Nathan.

Bomda, J. (2014). *Les paradoxes de l'éducation formelle et de l'orientation scolaire et professionnelle en Afrique subsaharienne.* Paris : Edilivre.

- Boudon, R. (2017). *La logique du social*. Paris : Plurie.
- Boudon, R. (2010). *La sociologie comme science*. : Paris : La Découverte (Repères).
- Boudon *et al.*, (2000). *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Paris : L'Harmattan.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Editions du Seuil.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bressoux, P. (2013). Des contextes scolaires inégaux : l'effet-établissement, l'effet-classe et effet du groupe de pairs. In Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. *Sociologie du Système Educatif. Les inégalités scolaires*, pp. 129-148. Paris : Puf.
- Buendía Gómez (1999). *Educação Moçambicana. História de um processo : 1992-1984*. Maputo : Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.
- Castiano, J. & Ngoenha, S. E. (2013). *A longa marcha duma "educação para todos" em Moçambique*. Maputo : Publifix.
- Chauvel, S. (2016). *Course aux diplômes : qui sont les perdants ?* Paris : Editions Textuel.
- Cherkaoui, M. (2010). Egalité des chances scolaires et mobilité sociale. *In Cherkaoui, M. Sociologie de l'Education*, pp. 95-119. Paris : Puf.
- De Sousa Santos, B. (2011). *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo : Cortez Editora.
- De Singly, F. (2016). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation*. : Paris : Armand Colin.

- Durkheim, E. (2007). *As regras do método sociológico*. Lisboa : Editorial Presença [Traduction d'Eduardo Lúcio Nogueira].
- Dubet, F. (2013). Penser les inégalités scolaires. *In* Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (coord.). *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*, pp. 17-34, Paris : Licence Puf.
- Dubet, F. (2004). L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste. *La République des Idées*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Puf.
- Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (2013). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : Puf.
- Duru-Bellat, M. (2009). Universelles, les inégalités sociales face à l'école ? *In* Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (coord.). *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*, pp. 35-52, Paris : Licence Puf.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelles formations pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. La Découverte.
- Garcia Borrego, I. (2006). El método cualitativo aplicado a la investigación medioambiental: Grupos de discusión y entrevistas. *In* : Camarero, L. (coord.). *Medio Ambiente y Sociedad : Elementos de Explicación Sociológica*, pp. 173-213, Madrid : Ediciones Paraninfo.
- Gaspar, T. (2003). *Políticas Curriculares e Democratização do Ensino*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Gasperini, L. (1989). *Moçambique : educação e desenvolvimento rural*. Roma : Edizioni Lavoro/Iscos.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- Henri-Panabière, G. (2010). *Des "héritiers" en échec scolaire*. Paris : La Dispute.

- Héritier, F. (2012). *Masculin/Féminin I. La pensée de la différence*. Paris : Poches Odile Jacob.
- Junod, H. A. (1996). *Usos e costumes dos Bantus*. Maputo : AHM.
- Lahire, B. (2017). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Pluriel.
- Langa, P. (2014a). *Higher Education in Portuguese Speaking African Countries : A five Country Baseline Study*. Cape Town : African Minds.
- Loforte, A. M. (2000). *Género e Poder entre os Tsonga de Moçambique*. Maputo : Promédia.
- Loforte, A. M. (2003). *Género e Poder entre os Tsonga do Sul de Moçambique*. Maputo : Ela por Ela.
- Malet, R. & Garnier, B. (2020). Introduction. In Malet, R. & Garnier, B. *Education, Mondialisation et Citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*, pp. 7-18. Berlin : Peter Lang.
- Mário, M., et al. (2003). *Higher Education in Mozambique : A Case Study*. Maputo & Oxford : Imprensa e Livraria Universitária Eduardo Mondlane & James Currey.
- Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique, 1975-1985 : em busca de fundamentos filosófico-antropológicos*. Maputo : Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa.
- Mondlane, E. (1976). *Lutar por Moçambique*. Lisboa : Livraria Sa da Costa Editora.
- Ngunga, A. (2004). *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo : Livraria Universitaria.
- Osório, C. & Macuácuá, E. (2013). *Os ritos de iniciação no contexto actual : ajustamentos, rupturas e confrontos. Construído identidades de género*. Maputo : CIEDIMA.
- Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : Puf.
- Rouyer, V. & Mieyaa, Y. (2011). *Genre, identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle*. In Octobre, S. & Sirota, R. (dir.). *Enfance et cultures : Regards des sciences humaines et sociales*, pp. 1-14, Paris : HAL- archives – ouvertes.

Serra, C. (2014). Introdução : construção social negativa do Outro. In Serra, C (dir.). *O que é racismo ?* pp. 7-9, Lisboa : Escolar Editora.

Serra, C. et al (2000). Historia de Moçambique vol. 1. Maputo : Livraria Universitaria.

Sow, F. (2007). L'appropriation des études sur le genre an Afrique subsaharienne. In Lochoh, T. (dir.). *Genre et sociétés en Afrique : implications pour le développement*, pp. 44-68. Paris : Institut d'Etudes Démographiques.

Vivet, J. (2015). Os deslocados de guerra em Maputo. Percursos migratórios, "cidadinização" e transformações urbanas da capital moçambicana (1976-2010). Maputo : Alcance editores.

Zamparoni, V. (2012). De escravo a cozinheiro : colonialismo e racismo em Moçambique. Salvador : EDUFBA.

Zimba, B. (2013). A mulher moçambicana na luta de libertação nacional: memórias do Destacamento Feminino. Maputo : CPHLLN.

### **Articles de revues scientifiques**

Altinok, N. (2003). La Banque Mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne : de grandes paroles pour de petites actions ? IREDU, Les Cahiers de l'IREDU, hal-02052310.

Araújo, M., (1999). Cidade de Maputo, Espaços Contrastantes : do urbano ao rural. *Finisterra*, 34 (67-8), pp. 175-190.

Arnfred, S. (2015). Notas sobre género e modernização em Moçambique. *Cadernos pagu*, n° 45, pp.181-224.

Arnfred, S. (2004). Conceptions of Gender in Colonial and Post-Colonial Discourses: The case of Mozambique. In *Gender Activism and Studies in Africa*, CODESRIA Gender Series, vol. 3, pp. 108-128. Dakar : CODESRIA.

Assié-Lumumba, N. (2011). Higher Education as an African Sphere and University as a site of Resistance and Claim of Ownership for the National Project. *CODESRIA*, vol.XXXVI, n° 2, pp. 175-206.

Akanni-Honyo, A. & Léon, A. (1998). La croissance endogène régionalisée. Afrique Subsaharienne, Asie de l'Est et Pacifique. *Revue Tiers Monde*. vol. 39, n°. 155, pp. 597-622.

Akkari, A. & Payet, J-P. (2010). Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du sud : introduction. In : Akkari, A. & Payet, J-P. *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du sud : entre globalisation et diversification*. Bruxelles : De Boeck, pp. 7-33.

Atisogbe, K., A. ; Sovet, L. & Pari, P. (2016). Analyse des barrières perçues dans l'élaboration du projet professionnel auprès d'étudiantes et étudiants au Togo. *L'orientation scolaire et professionnelle*, doi : 10.4000/osp.5247

Baudelot, C. & Establet, R. (2001). La scolarité des filles à l'échelle mondiale. In Blöss, T. (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Puf, pp. 103-124.

Bautier, E. (2008). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école. In Frandji, D. & Vitale, P. *Actualité de Basil Bernstein*. Savoir, pédagogie et société, pp. 133- 150.

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives*, Hors-Série (2), pp. 98-114.

Blanchard, M. & Cayouette-Remblière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie* [En ligne], doi : 10.4000/rfp.3025

Bosse, N. & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 2, n° 18, pp. 27-46, doi : 10.3917/tgs.018.0027.

Boudon, R. (2004). Théorie du Choix Rationnel ou Individualisme Méthodologique ? *Revue du MAUSS*, 2, n° 24, pp. 281-309, doi : 10.3917/rdm.024.0281

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol. 1, n° 30, pp. 3-6.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, pp. 325-347, doi : 10.2307/3319132

- Brock-Utne, B. (2003). Formulating Higher Education Policies in Africa: The Pressure from External Forces and the Neo-Liberal Agenda. *CODESRIA (JHEA/RESA)*, vol. 1, n°1, pp. 24-56.
- Cacouault-Bitaud, M. (2001). La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? *Travail, genre et sociétés*, 1 n° 5, pp. 91-115.
- Canzittu, D. & Demeuse, M. (2017). Orientation, orienté, orienteur. In Canzittu, D. & Demeuse, M. *Comment rendre une école réellement orientante ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 21-24.
- Casimiro, I. (2012). Mulher, Pesquisa, Acção e Mudança. In Cruz e Silva, T. (org.). *Como fazer Ciências Sociais e Humanas em Africa : Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas (Textos de Coloquio em Homenagem a Aquino de Bragança)*, pp. 211-226. Dakar : CODESRIA.
- César, N. A. T., et al (2014). Investigando o Impacto dos ritos de iniciação no acesso à educação e formação de crianças e adolescentes : o caso da Alta Zambézia. *Revista Científica da UEM : Série Ciências da Educação*. vol.1, n° 1, pp. 48-62.
- Cherkaoui, M. (1978). Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du « Rapport Coleman ». *Revue française de sociologie*, 19-2, pp. 237-260.
- Chies, P. V. (2010). Identidade de género e identidade profissional no campo de trabalho. *Revista Estudos Feministas*, vol. 8, n° 2, pp. 507-528.
- Collet, I. (2011). Effet de genre : le paradoxe des études d'informatique. *Tic&société*, vol.5, n° 1, pp. 12-34.
- Court et al. (2013). L'orientation scolaire et professionnelle des filles : des « choix de compromis » ? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses. *Revue française de pédagogie*, doi : 10.4000/rfp.4212
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex : A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*. Iss. 1, Article 8.



Cruz e Silva, T. (1998). Educação, identidades e consciência política : a missão suiça no Sul de Moçambique (1930-1975). In Des protestantismes en lusophonie catholique. *Lusotopie*, n.º 5, pp. 397-406.

Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 3, pp. 257-267.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996a). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37-4, pp. 511-535, doi : 10.2307/3322131

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996b). Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes, *Lien social et politique-RIAC*, n° 35 (numéro spécial), pp. 109-121.

Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, doi : 10.4000/osp.4028

Dupriez, V., Monseur, C. et van Campenhoudt, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale. *Orientation Scolaire et Professionnelle*. n° 41/1, pp. 1-18.

Duru-Bellat, M. (2012). Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : spécificités des processus, spécificités des mesures ? In Benninghoff, M. (éd.). *Inégalités sociales et enseignements supérieurs*. Louvain-la-Neuve. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », pp. 17-29.

Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1987). Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires. *Revue Française de Sociologie*. 28-1, pp. 3-16.

Forquin, J-C. (1976). Bernstein (Basil) – Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social. *Revue Française de Pédagogie*, vol. 35, pp. 44-48.

Forquin, J-C. (1975). Boudon (Raymond). L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. *Revue Française de Pédagogie*, vol. 32, pp. 74-78.

Frاندji, D. & Vitale, P. (2008). Introduction. Basil Bernstein : Vivre les frontières. In Frاندji, D. & Vitale, P. *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes, pp. 7- 33.

- Gérard, É. (1999). Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique. Réflexion sur des cas d'écoles maliens et burkinabé. *Editions Karthala « Politique Africaine »*, 4/n° 76, pp. 153-163.
- Guégnard, C. (2002). Représentations professionnelles des filles et des garçons au collège. Les effets d'une pièce de théâtre interactive. *L'orientation scolaire et professionnelle*. pp. 1-24, doi : 10.4000/osp.3466
- Gonçalves, A. C. P. (2018). O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008). *Avaliação (Campinas), Sorocaba*, v. 23, n°. 1, pp. 37-57.
- Guambe, E. (2020). L'enseignement supérieur au regard du marché du travail au Mozambique. *Les Cahiers d'Afrique de l'Est/The East African Review*, 54, pp. 1-17.
- Hedges, D. (1985). Educação, Missões e a ideologia política de assimilação, 1930-60. *Cadernos de História*, n.1, pp. 7-18.
- Hess, R. (2003). La pratique du journal, comme construction du moment interculturel. *Revue Pédagogique Renmata Sto Aigaio*, 2, pp. 68-79.
- Hugon, M., Villate, A., & Prêteur, Y. (2013). Phillipe Malrieu : un modèle de la socialisation-personnalisation. In Baubionbroye, A. et al., *Penser la socialisation en psychologie*. ERES (Hors collection), pp. 37-51.
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *In Idées économiques et sociales*, 4 (n° 166), pp. 6-14.
- Klees, S. (1999). Privatisation and Neo-Liberalism : Ideology and Evidence in Rhetorical Reforms. *Current Issues in Comparative Education*, 1(2), pp. 19-26.
- Langa, P. (2012). A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber : A qualidade em questão. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane : Série Ciências da Educação*. vol. 1, n° 0, pp. 21-41.

- Lauwerier, T. (2010). Education non formelle, alphabétisation et communautés locales en Afrique de l'Ouest francophone. In Akkari, A. et al., *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du sud*. De Boeck Supérieur. Raisons éducatives., pp.279-300.
- Lemercier, E. & Palomares, E. (2010). La disparition. Le traitement de la "question raciale" dans l'action publique locale de lutte contre les discriminations. *Revue Asylon(s)*, n°. 8.
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, 2 (n°18), pp. 47-64.
- Loforte, A. (2009). Socio-cultural factors: Norms of Masculinity and Femininity in the Context of HIV/AIDS in Mozambique. In Kapelini, E., Flynn, K., & Pope, C. (eds.) *Strong Women, Dangerous Times. Gender and HIV/AIDS in Africa*. New York : Nova Sciences Publishers.
- Malet, R. & Mangez, E. (2013). Présentation. In Malet, R. & Mangez, E. (dir.). Education et mondialisation. *Spirale*, n° 51, pp, 3-13.
- Mandlate, E. & Nivagara, D. (2019). Políticas de acesso ao ensino superiore m Moçambique : progressos e desafios da sua implementação. *Revista EDUCAmazônia*, vol. 22, n° 1, pp. 7-34.
- Mama, A. (2003). Restore, Reform but do not Transform : The Gender Politics of Higher Education in Africa. *JHEA/RESA*, vol.1, n°. 1, pp. 101-125.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55<sup>e</sup> année, n° 1, pp. 15-55.
- Moignard, B. & Rubi, S. (2018). Les figures de la déviance à l'école : les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires. *Education et Société*, 41(1), pp. 43-61.
- Oyewumi, O. (2004). Conceptualizing gender: the eurocentric foundations of feminist concepts and challenge of African epistemologies. African Gender Scholarship. Concepts, Methodologies and Paradims, *CODESRIA*. pp. 1-8.
- Passador, L. H. & Thomaz, O. R. (2006). Raça, sexualidade e doença em Moçambique. *Estudos Feministas*, 14(1), pp.263-286.

Provini, O., Mayrargue, C. & Chitou, I. (2020). Etudier l'enseignement supérieur dans les Afriques : pour une analyse scientifique des réformes du secteur. *Les Cahiers d'Afrique de l'Est*, 54/2020, pp. 1-16.

Romanelli, G. (2000). Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos- O estudante trabalhador. In: Nogueira, M.A.; Romanelli, G.; Zago, N. (org.). *Família e escola. Trajectórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis : Vozes, pp. 99-123.

Rochex, J-Y. (2008). L'œuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste. In Frandji, D. & Vitale, P. *Actualité de Basil Bernstein*. Rennes : Savoir, pédagogie et société, pp. 101- 118.

Rouyer, V. & Troupel-Cremel, O. (2013). Socialisation et construction de l'identité sexuée : dialectique des processus d'acculturation et de personnalisation. In Baubion-Broyé, A.(éd.). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*, ERES, pp. 99-111.

Rubi, S. (2015). Des filles pires que les garçons ? Répartition sexuée des faits de violence et des réponses institutionnelles. *International Journal of Violence and Schools*, 16, pp. 6-38.

Rubi, S. (2003). Les comportements "déviant" des adolescents des quartiers populaires : être "crapuleuse", pourquoi et comment ? Les recherches sur les conduites violentes des filles ». *Travail, genre et sociétés*, 2003/1, n° 9, pp. 39-70.

Sainsaulieu, R. (1972). Sur La Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. *Revue française de sociologie*, 13-3, pp. 399-412.

Sané, M. (2017). Infrastructures, commerce intra-africain et développement économique en Afrique. *Revue Interventions économiques*, Hors-série, pp. 55-60.

Sheldon, K. (1998). I studied with de nuns learning to make blouses : Gender ideology and colonial education in Mozambique. *The International Journal of African Historical Studies*. vol. 31. n° 3, pp.595-625.

Sideris, T. (2003). War, gender and culture : Mozambican women refugees. *Social Science & Médecine*. 56. pp. 713-724.

- Tague, F. X. K. & Bomda, J. (2015). Processus de construction de soi et choix professionnel chez les étudiants caemrounais. *Education et Socialisation*, 38, Hors-série, pp. 1-14.
- Teferra, D. (2014). The Shifting Landscape of Development Cooperation : Repercussions for African Higher Education. *CODESRIA (JHEA/RESA)*, vol. 12, n°. 2, pp. 1-28.
- Trow, M. (2005). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies. In Forest, J.J.F., & Altbach, P.G. (ed.) *Internantional Handbook of Higher Education*, vol. 18, pp, 243-280.
- Uamusse *et al.* (2020). A mulher em cursos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática no ensino moçambicano. *Revista Estudos Feministas*, 28(1), pp. 1-9.
- van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiant.e.s . *Regards croisés sur l'économie, Association Regards Croisés sur l'Economie*, vol. 1 (16), pp. 80-92.
- Vouillot F. & Steinbruckner M.-L. (2004). L'orientation : un instrument du genre. *Revue POUR*, 183, pp. 132-137.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, n°18, pp. 87-108.
- Zavale, N. C., Santos, L.A. & Dias, M. C. (2016). Main features and challenges of implementing internal quality assurance within African Higher Education Institutions: the case of Eduardo Mondlane University. *International Journal of African Higher Education*, vol. 2, pp. 101-134.
- Zavale, N. C. (2013). Using Michael Young's Analysis on Curriculum Studies to Examine the Effets of Neoliberalim on Curricula in Mozambique. *Policy Futures in Education*, vol. 11, pp. 621-635.

## Littérature grise

Casimiro, I. (2001). *Repensando as relações entre Mulhere e Homem no tempo de Samora*. Maputo : CEA-UEM.

Castel-Branco, N. (1994). *Moçambique: perspectivas económicas*. Maputo : UEM.

Cho, Y. & Feda, K. (2015). *Skills and employability in Mozambique: Implications for Education and Training Policies*. The World Bank.

Darvas, P. *et al.* (2018). *Enseignement supérieur et équité en Afrique subsaharienne. Elargir l'opportunité au-delà de l'élite*. Washington DC : Groupe de la Banque Mondiale.

De Oliveira Cortês, E. R. (2018). *Velhos Amigos, Novos Adversários. As Disputas, Alianças e Reconfigurações Empresariais na Elite Política Moçambicana*. (non publié).

Do Rosário, L. (2012). *Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique*. In : De Brito, L. *et al (org.)*. *Desafios para Moçambique 2012*. Maputo : IESE, pp .89-102.

Fox, L. *et al.* (2012). *Education Reform in Mozambique: Lessons and Challenges*. Washington, D.C. : The World Bank.

Jones *et al.*, (2018). *Relatório-Inquérito Base à Transição Ensino-Emprego dos finalistas universitários*. Maputo.

Langa, P. (2014b). *Alguns desafios do Ensino Superior em Moçambique : do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico*. In De Brito, L. *et al (org.)*. *Desafios para Moçambique 2014*. Maputo : IESE, pp. 365-395.

Machel, S. (1973). *A Libertação da Mulher é uma Necessidade da Revolução, Garantia da sua Continuidade, Condição do Triunfo*. Disponible sur <https://www.marxists.org/portugues/machel/1973/mulher/index.htm>

Majgaard, K. & Mingat, A. (2012). *Education in Sub-Saharan Africa. A comparative analysis*. Washington DC : The World Bank.

Matsinhe, C. (2020). Contigência do retorno às aulas e prevenção da COVID-19 em Moçambique. *Centro de Estudos Africanos*, Policy Brief, 02/2020 22 de Julho. Disponible sur <http://www.cea.uem.mz/images/Publicacoes/9-CEA-Policy-Brief-do-retorno-as-aulas-e-prev-covid.pdf>

Ministério do Género, Criança e Acção Social (2016). Perfil de Género de Moçambique.

Müller, J. (2000). De Jomtien à Dakar. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux – de qui ? *Education des Adultes et Développement*, 55/2000. Disponible sur : <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/aed-552000/dakar-education-pour-tous/de-jomtien-a-dakar-repondre-aux-besoins-educatifs-fondamentaux-ndash-de-qui>

Osório, C. (2008). Ritos de iniciação: um debate necessário. *Outras Vozes*, n° 22. Maputo : WLSA Moçambique. Disponible dans <http://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/OV22.pdf>

Osório, C. (2006). Sociedade matrilinear em Nampula: estamos a falar do passado. *Outras Vozes*, n°16. Maputo : WLSA Moçambique. Disponible dans <http://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/OV16.pdf>

Paulo, M., Rosário, C. & Tvedten, I. (2013). ‘Xiculungo’ Relações Sociais da Pobreza Urbana em Maputo, Moçambique. Maputo : CMI.

Queiróz, D. M. (2000). Mulheres no ensino superior no Brasil. In *23ª reunião anual da associação nacional de pesquisa e Pós-Graduação em Educação-ANPED*, Caxambu. *Caderno de resumos*. Rio de Janeiro. Disponible sur <http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm>

Silva, G. (2007). Educação e Género em Moçambique. Porto : Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

Suchaut, B. (2003). La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs d'efficacité. L'éducation, fondement du développement durable en Afrique, sous la direction de Pierre Bauchet et Paul Germain. Actes du colloque organisé sous l'égide de l'Académie des sciences morales et politiques, Fondation Singer-Polignac, 7 novembre 2002, Paris, France, pp. 23-37.

Tvedten, I., Paulo, M. & Tuominen, M. (2010). “Não fica bem que uma mulher seja chefe quando existem homens”. Género e Pobreza no Sul de Moçambique. Maputo : CMI.

UNICEF (2014). Situação das crianças em Moçambique-2014. Maputo.

### **Thèses et Mémoires**

Cabaço, J. L. (2007). Moçambique : Identidades, colonialism e libertação. Thèse de Doctorat (non publiée).

Taimo, J. (2010). Ensino Superior em Moçambique : História, Política e Gestão. Picaraciba, São Paulo. Thèse de Doctorat (non publiée)

### **Documents officiels**

Acto Colonial, 1930.

Constituição da República de Moçambique, 1990.

Constituição da República Popular de Moçambique, 1975.

DICES-MINED (2012). Estatísticas do Ensino Superior.

MINED-DICES (2014). Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior, 2012.

INE (2019). IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017. Resultados definitivos. Maputo.

INE (2013). Estatísticas e Indicadores Sociais, 2012-2013.

INE (2015). Anuário Estatístico 2014.

INE (2015). Relatório final do inquérito ao orçamento familiar – IOF – 2014/2015.

INE (2017). Homens e Mulheres em Moçambique.

INE (2018). Anuário Estatístico 2017-Moçambique.



MINED (2015). Exame Nacional 2015 da Educação para Todos. Maputo.

MINED (2011). Relatório de Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura, 2008-2010/11.

MESCT (2004). Dados Estatísticos do Ensino Superior e das instituições de Investigação.

MITESS (2016). Boletim Informativo do Mercado do Trabalho – n° 1, 2015/2016. Maputo.

Plano Estratégico do Ensino Superior, 2012-2020.

Plano Estratégico de Educação, 2012-2016.

Plano Estratégico de Educação, 1999-2003.

Política Nacional de Educação, 1995.

Regulamento do Ensino Secundario Geral.

UEM. Informe Anual do Reitor 2019.

Informe Anual do Reitor, UEM (2018)

Informe Anual do Reitor, UEM (2019)

## **Législation**

Diploma Ministerial n.º 86/90 de 26 de Setembro. Estabelece o Exame de admissão ao ensino superior como meio de acesso às instituições de ensino superior.

Lei 19/2019 de 22 de Outubro, lei de Prevenção e Combate às Uniões Prematuras.

Lei 10/2004 de 25 de Agosto, Lei da Família.

Lei, 29/2009 de 29 de Novembro, Lei da Violência doméstica praticada contra a mulher e criança.

Lei 4/83 de 23 de Março, lei do Sistema Nacional da Educação.

Lei 6/92 de 6 de Maio, lei do Sistema Nacional da Educação (révisée).

Lei 1/93, de 24 de Junho, lei do Ensino Superior.

### Articles de presse

*Jornal Académico Mahungo.* Disponible sur  
<https://en.calameo.com/read/004407711f33154a831bd>

UEM. *Jornal da Comunidade.* 12 de Janeiro de 2018. Edição Especial.

### Liens de sites internet

[https://www.webometrics.info/en/Ranking\\_africa](https://www.webometrics.info/en/Ranking_africa)

<https://www.4icu.org/top-universities-africa/>

[http://www.civilinfo.org.mz/kubhatira-de-manica-ou-a-reserva-de-fetos-para-casamento-futuro/?fbclid=IwAR3-vB2N-6GmCZjC5dZc7e4U\\_w7G5llHZkqKXKeaSyMUm-I9OjNBKR6OV3U](http://www.civilinfo.org.mz/kubhatira-de-manica-ou-a-reserva-de-fetos-para-casamento-futuro/?fbclid=IwAR3-vB2N-6GmCZjC5dZc7e4U_w7G5llHZkqKXKeaSyMUm-I9OjNBKR6OV3U)

<https://www.uem.mz/index.php/sobre-a-uem/unidades-organicas/administrativas/dra>

<https://www.dra.uem.mz/>

<http://www.dra.uem.mz/apoio-ao-estudante>

[http://www.dra.uem.mz/images/documentos/panfleto\\_2016.pdf](http://www.dra.uem.mz/images/documentos/panfleto_2016.pdf)

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_cidades\\_de\\_Mo%C3%A7ambique](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_cidades_de_Mo%C3%A7ambique)

<https://www.insee.fr/fr/information/2497952>

<http://www.ine.gov.mz/>

<http://opais.sapo.mz/mozal-oferece-20-bolsas-de-estudos-para-mulheres>

[https://www.youtube.com/playlist?list=PL8ekXvCKwal\\_zVxW6\\_i9zYDmHQ0nG3xH7](https://www.youtube.com/playlist?list=PL8ekXvCKwal_zVxW6_i9zYDmHQ0nG3xH7)

<https://www.mctestp.gov.mz/index.php/por/O-Ministerio/Programas>

L'enseignement supérieur au Mozambique. Une analyse de l'orientation scolaire des femmes et des hommes dans les filières universitaires de Licence.

<https://www.un.org/fr/africa/osaa/peace/mdgs.shtml>

L'enseignement supérieur au Mozambique. Une analyse de l'orientation scolaire des femmes et des hommes dans les filières universitaires de Licence.