

Revue
Education – Formation

N° e-287

Avril 2008

Editeurs : Bruno De Lièvre – Alain Braun – Vincent Carette – Willy Lahaye

Table des matières

- Editorial – De l’espoir... toujours...5
 De Lièvre, Bruno

- Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale
 des enseignants.....7
 Perez-Roux, Thérèse

- Pour une formation en méthodologie de recherche d’informations sur internet
 en milieu formel.....21
 Tamesma, Jamila

- Développement et diversification de l’Enseignement Privé au
 Rwanda.....29
 Jéred, Rugengande

- L’enseignement supérieur : un double filtre social ?.....43
 Archer, Claude

Editorial

De l'espoir... toujours...

Bruno De Lièvre

« Au lieu de recueillir et de publier les perles des cancrs, qui réjouissent tant les salles des professeurs, on devrait écrire une anthologie des bons maîtres. La littérature ne manque pas de ces témoignages : Voltaire rendant hommage aux jésuites Tournemines et Porée, Rimbaud soumettant ses poèmes aux professeurs Izanbard, Camus écrivant des lettres filiales à monsieur Germain, son instituteur bien-aimé, Julien Green rappelant à son affectueux souvenir l'image haute en couleur de monsieur Lesellier, son professeur d'histoire, Simone Weil chantant les louanges de son maître Alain, lequel n'oubliera jamais Jules Lagneau qui l'ouvrit à la philosophie, J-B. Pontalis célébrant Sartre, qui « tranchait » tellement sur ses autres professeurs...

Si, outre celui des maîtres célèbres, cette anthologie proposait le portrait de l'inoubliable professeur que nous avons presque tous rencontré au moins une fois dans notre scolarité, nous en tirerions peut-être quelque lumière sur les qualités nécessaires à la pratique de cet étrange métier. »

[p 271]. Pennac, Daniel (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.

Au-delà de l'éloge pour un écrivain de talent, le plus touchant dans cet ouvrage ce sont les propos que tient l'auteur (bien que sans complaisance) en faveur de l'école, en faveur des enseignants qui y oeuvrent au quotidien et, bien sûr, en faveur de la multitude des élèves qui s'y trouvent, ceux qui y sont passés et tous les autres qui vont encore y être accueillis.

S'il y a un message à retenir, c'est celui que tous nous « devenons... », tous nous « grandissons... », tous nous « évoluons... ».

L'enfant qui vient à l'école pour apprendre, qu'il ait ou non des difficultés deviendra un homme, riche des rencontres qu'il aura faites, des exemples qu'il aura envie d'imiter, des rêves qu'il tentera de poursuivre... D'où qu'il vienne il fera ses choix qui le mèneront là où il pourra le mieux s'accomplir.

Sur ce chemin, tortueux pour certains, l'enseignant avancera avec lui, l'aidera à grandir, c'est son devoir, sa mission, celle qu'il se sera assigné en choisissant ce métier. Et l'enseignant, quand il écoute ses élèves, quand il partage avec ses collègues, quand il échange avec les parents,... aura aussi l'occasion de progresser. Chaque jour sa compétence à former peut évoluer, il grandit en même temps que les élèves qu'il accompagne. Nous sommes des apprenants perpétuels.

Et ceci n'est pas seulement vrai pour les professionnels de l'éducation, c'est une réalité pour chacun d'entre nous : femmes, hommes, peu importe notre nationalité, notre origine, notre statut, notre lieu de vie,... Nous sommes condamnés à changer, à nous transformer nous-mêmes en intégrant toutes les nouvelles expériences que nous sommes amenés à vivre mais nous avons aussi la responsabilité d'aider les autres à progresser, à s'affirmer, à se découvrir,... en étant pour eux une occasion de discussion « animée », de confrontation « intelligente » qui amènent à de nouvelles questions, de nouvelles réponses, une nouvelle vie,... qui est la vraie vie...

Nous avons tous une mission d'encadrement pédagogique à assumer et, dans le même temps, nous sommes tous les jours capables d'apprendre plus et mieux. Pussions-nous simplement être conscients que ces rôles nous appartiennent et qu'ils seront ce que nous en ferons. Clairvoyants à cet égard, nous saurons qu'il y a de l'espoir... toujours...

Que ces articles du n°e-287 contribuent par leur diversité thématique et les origines de leurs auteurs (France, Maroc, Rwanda et Belgique) à nous faire avancer encore d'un petit pas... un de plus.

Pour la Revue Education-Formation,

Bruno De Lièvre

Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants

Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps

Thérèse Perez-Roux*

** IUFM- Université de Nantes
Laboratoire du Centre de Recherche en Education de Nantes
4 chemin de Launay-Violette
BP 12227
44322 Nantes cedex 3
tizou.perez@iufm.univ-nantes.fr*

RÉSUMÉ. La contribution s'intéresse aux processus de construction des savoirs professionnels durant la formation initiale en EPS. L'étude du cas de Léa, conduite sur une durée de trois ans, permet de comprendre les types d'articulation entre normes de la formation, représentations et valeurs personnelles. Elle rend compte de permanences et d'évolutions repérables dans le discours, éclairées par des pratiques professionnelles contextualisées. Les résultats soulignent l'évolution des représentations et des pratiques et plus largement, du sens donné à la formation. Ils révèlent dans quelle mesure la construction de compétences et de gestes professionnels s'inscrit dans une continuité biographique et dans des transactions relationnelles plus ou moins favorables. Ainsi, les contextes à la fois institutionnels et humains, traversés durant l'année de formation et en amont, participent d'un positionnement identitaire progressivement assumé.

MOTS-CLÉS : formation initiale, représentations, compétences, savoirs, identité professionnelle

1. Se former comme enseignant : entre attentes institutionnelles et logiques singulières

Dans le cadre d'une étude longitudinale¹ sur les processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants en début de carrière nous nous intéressons aux ancrages, aux questionnements, aux moments de tensions, aux avancées multiples qui permettent de saisir ce qui se joue lorsque l'on décide de devenir enseignant. L'approche de type compréhensif que nous présentons dans cet article donne un éclairage sur les questions de tissage et de métissage identitaire, abordées ici de façon singulière, mais que nous proposons de resituer dans leur contexte global.

1.1. Logique institutionnelle et formation initiale des enseignants

Le texte sur la mission du professeur (1997)² indique clairement les attendus de l'institution en terme de compétences générales et spécifiques à construire, dans une dynamique de professionnalisation. Ainsi, l'enseignant en formation (stagiaire) doit progressivement exercer sa responsabilité à trois niveaux : au sein du système éducatif, dans l'établissement et dans la classe.

Plus précisément, ce dernier niveau nécessite pour le stagiaire la construction d'un certain nombre de compétences renvoyant tout d'abord à la connaissance de sa discipline (notions fondamentales, démarches spécifiques, structuration du savoir en fonction des élèves, complémentarités avec les autres disciplines, etc). Il s'agit par ailleurs de construire des situations d'enseignement/apprentissage c'est-à-dire de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement, en lien avec les programmes et de façon adaptée à la diversité des élèves. Enfin, des compétences renvoyant à la conduite de la classe sont à développer pour créer les conditions favorables à la réussite de tous les élèves. Cette exigence suppose un exercice de l'autorité répondant à des principes d'équité et valorise des qualités de dynamisme, de rigueur et d'ouverture. Au terme de la formation initiale, le stagiaire doit savoir « *analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il l'exerce* ».

Cet ensemble d'éléments organise les plans de formation des IUFM. Le dispositif par alternance mis en place durant la deuxième année invite le stagiaire à articuler expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels³. Si en formation initiale l'entrée dans le processus s'opère essentiellement à l'échelle de la classe, le stagiaire a parfois du mal à se positionner de par son double-statut : enseignant avec une ou des classes, mais accompagné sur le terrain par un conseiller pédagogique (ou tuteur de stage) ; stagiaire en formation, aidé dans son parcours par des formateurs à l'IUFM. Dans le même temps, il enseigne et il apprend à enseigner, situation difficile nécessitant transformations et ajustements, dans un contexte plus ou moins favorable à ses balbutiements pédagogiques et didactiques.

Dans certains cursus, et notamment en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), la pré-professionnalisation confronte déjà l'étudiant à des situations réelles venant interroger des aspects plus théoriques de la formation [PAQUAY, ALTET, CHARLIER & PERRENOUD 96], [ROUX-PEREZ 06]. Le passage au statut d'enseignant-stagiaire lors de la deuxième année IUFM rend le processus plus complexe : en mettant en évidence un système de normes, la formation bouscule certaines conceptions de l'enseignement et amène les formés à construire de nouveaux savoirs, pluriels et combinés dans l'action [MALGLAIVE 00].

¹ Cette étude a été menée dans le cadre du Programme Pluri Formation de l'IUFM des Pays de la Loire (2003-2007) : « Ecole, pratiques et régulations » ; parallèlement, elle s'est inscrite dans le plan quadriennal du laboratoire du Centre de Recherches en Education de Nantes (2003-2007). D'autres résultats de cette recherche, croisant des approches à la fois quantitative et qualitative, sont mentionnés dans le texte et référencés en bibliographie.

² Le texte sur la Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (Bulletin Officiel n°22, 29 mai 1997) a constitué un appui essentiel pour concevoir les plans de formation des IUFM. Depuis janvier 2007 un cahier des charges pour la Formation des Maîtres, incluant un référentiel de dix compétences, est venu infléchir la formation. Notre étude se situe juste en amont de ce nouveau texte de référence.

³ Le plan de formation de l'IUFM des Pays de la Loire (2004-2007) place la pratique professionnelle au cœur de la formation proposée aux enseignants-stagiaires. Cette pratique est entendue comme activité au sein de la classe, de l'établissement, du système éducatif et en liaison avec les partenaires. Le dispositif est guidé par quatre grands principes : 1) articulation de l'expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels (stages en responsabilité et de pratique accompagnée) ; 2) articulation des formations didactiques (groupe de référence, formations didactiques associées, constitués sur une base disciplinaire), et des formations générales (groupe transversal et modules optionnels, interdisciplinaires) ; 3) travail en équipe et ouverture aux partenariats ; 4) personnalisation de la formation.

1.2. Compétences et savoirs au cœur du processus de professionnalisation

La notion de compétence, souvent discutée, nécessite d'être précisée. D'un point de vue général, [DE KETELE 85] insiste sur sa dimension intégratrice et finalisée. S'actualisant dans une pratique complexe, elle mobilise savoirs et savoir-faire antérieurs, les transforme et développe des savoir-être et des savoir-devenir, orientés vers les finalités de l'enseignement. [PERRENOUD 95] affine cette définition en précisant que la compétence mobilise des ressources cognitives hétérogènes : schèmes de perception, de pensée et d'action, intuitions, valeurs, représentations, savoirs, etc. Cet ensemble se combine dans une stratégie de résolution de problèmes au prix d'un raisonnement fait d'inférences, d'anticipations, d'évaluation des possibles et de leur probabilité de réussite.

Plus spécifiquement, lors du processus d'enseignement-apprentissage, les compétences professionnelles des enseignants recouvrent des savoirs pluriels mis en œuvre dans la planification, l'organisation, la préparation cognitive de la séance et dans l'expérience pratique issue des interactions en classe. Ces savoirs sont traversés par une dimension fortement affective [PIOT 97] : en dehors de la présence des élèves, le stagiaire est amené à questionner son propre rapport aux savoirs ; dans le cadre des interactions en classe, il doit aussi gérer les réactions du groupe, anticiper les éventuelles dérives et prendre de la distance avec ses propres émotions lorsque la situation l'affecte particulièrement. Enfin, les savoirs intègrent une dimension sociale car, lors du processus de formation, les échanges avec différents acteurs (stagiaires, formateurs, etc.) participent de la construction professionnelle. C'est à ce niveau que d'autres types de savoirs (sur et pour l'action) sont à construire pour soi et avec les autres.

Dans la continuité de ces approches et en les spécifiant, [CHARLIER 96] aborde les compétences professionnelles à partir de trois registres de variables : des savoirs, des schèmes d'action et un répertoire de conduites et de routines disponibles. Pour cette chercheuse préoccupée par l'articulation théorie-pratique, « *les savoirs se combinent dans des représentations et des théories personnelles qui sont réinvesties par la personne dans l'action* » (104). De ce point de vue les représentations ne sont pas directement observables mais s'actualisent dans des contextes et sous des formes particulières, notamment les actes et les discours.

1.3. Une construction identitaire entre représentations, valeurs et pratiques.

Considérées comme des formes de connaissances porteuses de valeurs, les représentations sociales donnent sens à la pratique et légitiment une certaine "vision du monde" [MOSCOVICI 61]. Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action contribuant à la construction des identités professionnelles [BLIN 97]. Ce processus identitaire est envisagé ici dans une double transaction : biographique et relationnelle [DUBAR 91], réinterprétée à la lumière des travaux de [TAP 98] autour de trois axes plus ou moins en tension [ROUX-PEREZ 05].

Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : pour ce qui concerne les enseignants, l'année de formation (et éventuellement l'itinéraire professionnel pour ceux qui ont déjà une expérience) intègre cet axe continuité / changement à travers un couplage entre histoire du sujet et découverte d'un contexte professionnel, entre le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant.

Par ailleurs, chacun élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Dans la formation des enseignants, nombreux sont les regards portés sur le stagiaire, accompagnant un travail de réflexivité ; l'analyse de pratiques et le mémoire professionnel sont pensés dans cette perspective.

Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples facettes sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations nouvelles. Dans le cas des stagiaires, si cette diversité peut faire appel aux écarts entre soi personnel et soi professionnel, elle intègre aussi centres d'intérêt et choix d'implication, expériences antérieures, etc.

L'identité professionnelle prolonge cette approche en y intégrant des composantes liées au travail : pour trouver un équilibre, l'enseignant se représente la discipline, le métier, les pratiques professionnelles et s'engage dans l'action. De ce point de vue, le « sens du travail » est constitutif des identités professionnelles : il concerne à la fois le rapport à la situation de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi parmi les partenaires [DUBAR 00]. L'ensemble conduit à des formes d'intégration professionnelle et de reconnaissance plus ou moins valorisantes, notamment dans les différents contextes traversés en formation.

2. Repères méthodologiques

Pour cet article, nous avons choisi de présenter une étude de cas en EPS. Le corpus est constitué d'un premier entretien mené avec Léa (février 2003), alors étudiante en licence⁴ STAPS, filière Education et Motricité (EM), choisie avec 18 autres sujets sur la base des réponses formulées dans un questionnaire passé en novembre 2002 avec l'ensemble du groupe d'étudiants (n = 164)⁵.

Deux années plus tard, une étude longitudinale comportant une méthodologie à la fois quantitative et qualitative a été envisagée. Tout d'abord, une enquête par questionnaire a été proposée aux 343 enseignants-stagiaires du second degré des Pays de la Loire en novembre 2004. Ce corpus concernait la totalité des groupes disciplinaires (PLC2). Les 277 questionnaires retournés ont été analysés avec le logiciel Sphinx Lexica. Au terme de ces premières analyses, trois entretiens semi-directifs ont été conduits avec 20 stagiaires volontaires de différentes disciplines (six en Lettres, cinq en Mathématiques, trois en Langues vivantes, trois en Economie-Gestion, deux en Education Physique et Sportive, un en Physique-Chimie), choisis sur des critères contrastés du point de vue des réponses au questionnaire. Ils ont été conduits par le chercheur avec chaque enseignant pour prendre en compte les processus de construction de l'identité professionnelle et la manière dont s'opère l'entrée dans le métier : le premier en décembre 2004, le second en mars 2005, le troisième en juin 2005. Pour six stagiaires effectuant leur stage en responsabilité en collège, le deuxième entretien a été réalisé avant et après observation d'un cours [PEREZ-ROUX 07a]. Pour Léa, il s'agit d'une séance de danse conduite avec des élèves de sixième.

Ainsi, dans une perspective compréhensive, nous nous attachons à croiser différents axes d'analyse. Sur un plan temporel, il s'agit de repérer permanences et déplacements à travers les objets professionnels mobilisés dans le discours des formés à différents moments de la formation ; au niveau relationnel, sont interrogées les multiples interactions participant à la construction identitaire de ces derniers.

L'analyse des données permet d'appréhender les processus à l'œuvre dans la construction des savoirs et compétences professionnelles. Elle met en relief les types d'articulation : 1) entre différentes étapes de la formation initiale sur une échelle de trois années ; 2) entre normes de la formation, représentations et valeurs personnelles ; 3) entre conception du cours, mise en œuvre effective et modes d'explicitation des choix réalisés in fine. Au final, elle rend compte de permanences et d'évolutions repérables dans le discours, éclairées par des pratiques professionnelles contextualisées. En fait, la mise en mots de l'expérience, notamment lors de l'entretien qui suit l'observation d'une séance, dévoile des plis cachés de l'agir professionnel, envisagé à partir de trois dimensions : éthique, tactique et stratégique [JORRO 02].

Cet ensemble d'éléments nous invite à rendre compte d'une identité professionnelle en construction, articulant représentations, savoirs et pratiques, dans un contexte de formation où se rencontrent idéaux professionnels, interactions avec autrui et attentes institutionnelles en termes de professionnalisation.

3. Résultats

Après avoir souligné les premiers ancrages en terme de savoirs et compétences, lors de la pré-professionnalisation, nous aborderons deux niveaux temporels. Dans un premier temps, il s'agira de repérer l'évolution des représentations et des valeurs entre 2002 (licence STAPS) et 2004 (PLC2 EPS). Une deuxième approche se centrera plus spécifiquement sur la construction des compétences professionnelles dans l'espace et le temps de la formation PLC2.

⁴ Au moment de l'enquête, il s'agit de la 3^{ème} année de formation du cursus STAPS.

⁵ Dans l'article « Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS », Léa appartient à la catégorie des « étudiants-didacticiens », organisés autour de l'image d'un enseignant professionnel, de type « praticien réflexif », en phase avec les attentes de la formation. Pour les étudiants inscrits dans ce profil, le pôle des savoirs apparaît comme largement prioritaire. Convaincus de l'intérêt intrinsèque des activités physiques, support de l'EPS, les étudiants ont néanmoins conscience de la nécessité d'adapter les contenus aux ressources des adolescents. Pour autant, les processus de transposition didactique ne vont pas de soi ; la réalité des élèves et de leurs attentes rendent parfois l'enseignement de telle ou telle activité relativement délicat. Il s'agit alors de trouver les moyens pour dépasser ces obstacles et ajuster ses exigences sans perdre de vue les finalités de la discipline. Sensibles à la pluralité des compétences à construire, ces étudiants ont intégré l'idée d'une entrée progressive dans le métier et établissent un rapport « professionnel » à la formation (Altet, 2000), notamment à travers l'articulation théorie-pratique, propre à cette année de pré-professionnalisation (Roux-Perez, 2006).

3.1 Le temps de la pré-professionnalisation dans le cursus STAPS

En 2002, Léa, 24 ans, est étudiante en licence, dans la filière « Education et Motricité ». Passionnée de sport, impliquée en milieu associatif (animation de séances pour les « bébés nageurs »), elle a envisagé très tôt ce métier, poussée par les encouragements de ses enseignants d'EPS : « *j'avais l'impression d'avoir un bon contact, avec les enfants ou avec les adultes. Donc je me disais pourquoi pas avec des ados ? Moi je voulais un métier de communication et lier la communication avec le sport c'était l'idéal* ». Un stage effectué dans un établissement scolaire alors qu'elle est en classe de troisième lui permet de préciser un projet qui va nécessiter par la suite un certain nombre de choix : « *pour pouvoir accéder aux études que je souhaitais, j'ai choisi la filière scientifique, quitte à louper quelques années* ». Après un redoublement au lycée puis en première année à l'Université, elle souligne un « déclic » l'année suivante car elle a le sentiment qu'on s'adresse à elle « *comme un futur prof... comme à quelqu'un qui pouvait éventuellement réussir* ». *Se sentant plus concernée par la formation, elle « concrétise l'objectif CAPEPS⁶ » et apprécie les expériences d'enseignement dans le cadre de la pré-professionnalisation du cursus STAPS. Durant cette période de formation, elle garde l'image d'enseignants d'EPS qui l'ont « marquée positivement » par leur écoute, par leur capacité à dialoguer avec les élèves. Face à eux, Léa s'est sentie reconnue et valorisée. Cela va constituer pour elle un ancrage important dans le métier.*

L'année de licence constitue un moment de bascule qui donne sens à une formation vécue jusque-là de façon un peu juxtaposée. Au-delà de la didactique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), une priorité est accordée aux sciences de l'éducation et à la méthodologie de l'enseignement, dont les contenus restent très articulés au stage : « *je fais un tri dans les cours. Moi, j'aime qu'on rentre dans le concret, qu'on nous parle de choses qui peuvent nous aider à comprendre la pratique. Pour le CAPEPS, par exemple, j'aimerais que le stage ou le dossier arrive plus tôt* ».

En revanche, sur le terrain, la relation au conseiller pédagogique s'avère décevante, dans la mesure où Léa ne se sent pas suffisamment soutenue : « *au début, il donnait aucune clé, ma binôme avait des problèmes avec ses élèves, il y a eu bagarre dans son cours et il est jamais intervenu... et moi je me suis dit : d'accord, il est derrière mais nous, mais on est en première ligne !* ». Ce constat est vécu comme déstabilisant, notamment lorsque l'imprévu des situations oblige la stagiaire à prendre des décisions urgentes : « *il intervient jamais pendant la séance, jamais jamais même si t'es dans un incident critique à fond, tant pis, tu te débrouilles et tu sais même pas si t'as le droit de coller un élève... Tout ça, on a appris sur le tas* ».

De plus, elle regrette que le tuteur ne s'intéresse pas aux préparations de séances, source de doute lorsque l'on débute dans le métier : « *au début, j'avais l'impression d'être larguée. Il était même pas au courant de nos séances... En fait, moi je pensais que j'allais faire ma séance, puis lui présenter la séance suivante pour qu'il puisse voir un peu ce que j'avais prévu, qu'il change certains trucs et me dise un peu ce qui va et ce qui va pas... Là, on arrivait sur le tas avec nos séances et lui savait pas ce qu'on allait faire...* »

Ce manque d'accompagnement ne répond pas aux attentes de Léa qui tient avant tout à améliorer sa pratique professionnelle : « *en plus, il nous donnait pas forcément de solutions. Maintenant, je me dis que c'est pas plus mal parce que ça nous a peut-être forcées à réfléchir nous-mêmes...* ». Au fil de l'entretien, elle met en perspective le rôle de conseiller sur des bases sensiblement différentes, insistant sur un étayage nécessaire en amont et en aval des séances observées : « *si un jour j'étais conseiller péda, je chercherais à savoir un petit peu les objectifs de cycle et je serais plus investie au niveau des retours, sur les conseils, etc.* ».

Par ailleurs, l'expérience de stage l'amène à porter un autre regard sur les enseignants et l'administration, loin des idéaux construits antérieurement : « *c'est un gros lycée et on est vraiment à part, avec une salle des profs EPS... dans laquelle la proviseur adjointe n'était jamais venue. On est vraiment exclus quoi, comparé au collègue où j'ai fait mon stage l'an dernier* ». En effet, en terme d'intégration, la désillusion est grande. Léa souligne une indifférence de la part des collègues de l'établissement, associée à une non reconnaissance de la discipline, relativement difficile à vivre : « *il y a vraiment une barrière entre les profs dits de matières littéraires et les profs d'EPS... je trouve ça inadmissible. Mon conseiller nous a amenées en salle des profs, j'ai eu l'impression d'être une bête curieuse... pas un bonjour, rien, tout le monde s'est arrêté et nous a regardés. Puis on est repartis et ils se sont remis à parler* ».

Au final, c'est bien dans la classe que se joue l'essentiel des apprentissages pré-professionnels. L'entretien laisse entrevoir une construction progressive des compétences. Le travail en binôme permet de se positionner par comparaison et de mettre à jour les acquis. Pour Léa, les compétences d'ordre pédagogique commencent à se stabiliser : « *ma binôme, elle est super calée en contenus et par contre question discipline et tout, elle se fait marcher sur les pieds. Moi question discipline, j'ai pas de problème et des fois c'est les contenus qui flanchent un peu* ». On repère une satisfaction au niveau de la relation aux élèves de Lycée professionnel qui conforte les

⁶ Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive

expériences antérieures : « *ma relation avec les élèves s'est toujours bien passée* ». Le contexte du stage de Licence où la classe prise en charge est constituée de 13 garçons de Première d'adaptation (post BEP) confirme des qualités de gestion du groupe : « *ils sont assez réceptifs... ils aiment bien quand je leur pose des questions... ils ont joué le jeu avec moi.* » Malgré tout, le positionnement en tant que stagiaire reste délicat vis-à-vis des élèves : « *ils savent pas s'ils doivent me tutoyer. Ils me disent Madame, mais des fois ça leur échappe* ».

C'est au niveau des compétences d'ordre didactique que Léa pointe un certain nombre de difficultés. Tout d'abord la construction des contenus et de leur évaluation reste problématique. Son souhait de « *maintenir une trame de cycle* » dans des activités où elle se sent compétente (natation et volley) se heurte à la logique d'élèves « *spécialistes* » qui remettent en cause la légitimité des propositions de l'enseignante : « *là, faut que tu te battes en disant que c'est pas du club... et puis que c'était la première séance... enfin, faut que tu te défendes au niveau des situations* ».

Par ailleurs, l'enseignement d'une APSA totalement méconnue (golf) a été imposée par le tuteur, spécialiste de cette activité et prêt à aider la stagiaire, en lui proposant notamment une séance d'initiation : « *là, il m'accompagnait, un peu comme un guide* ». Consciente de son faible degré d'expertise, elle adopte une autre façon d'enseigner, jugée au final plus incitatrice pour les élèves : « *par exemple en golf, comme je maîtrise pas trop l'activité, je leur pose davantage de questions... Peut-être que j'ai même pas la solution... En fait, c'est pas plus mal de pas trop maîtriser parce qu'avant je faisais volley et je maîtrise un petit peu plus et j'avais l'impression que j'étais trop directive : on va faire ça, ça et ça maintenant... en fait, t'as envie d'un tas de choses à voir et faut y aller en un minimum de temps, puisque j'ai des cycles de 7 séances* ». Cette expérience l'amène à questionner temps didactique et temps d'apprentissage, sans pour autant prendre en compte, dans l'analyse *a posteriori*, deux aspects ayant pu contribuer à la réussite du cycle : l'impact de l'activité golf sur la motivation des élèves et leur faible degré d'expertise en la matière.

En définitive, un registre de valeurs se dessine, orientant largement la pratique professionnelle future. Invitée à décrire une séance réussie, elle pointe des valeurs de plaisir, d'échange, supposant une construction des savoirs par l'élève : « *pour moi c'est réussi quand les élèves sont contents, réceptifs quand je leur pose des questions... par exemple sur le pas d'élan ... quand je vois qu'ils répondent, là, j'ai l'impression qu'ils ont appris quelque chose* ».

L'ensemble du propos met en relief la tension entre deux normes traversant la formation : cohérence didactique à travers l'articulation objectifs-contenus-évaluation (logique de l'enseignant) et appropriation des savoirs par l'élève dans une démarche de type constructiviste.

3.2 Evolution des représentations et valeurs en lien avec la pratique professionnelle : une identité professionnelle en émergence

Un même questionnaire proposé durant l'année de Licence (2002) puis lors de l'année de PLC2 (2004) invite à pointer les continuités et les changements de représentations sur un certain nombre d'objets professionnels. Dans le tableau ci-dessous, les items mentionnés en italique mettent en relief la continuité des représentations professionnelles à l'échelle des trois ans sur lesquels s'est déroulée l'enquête. Par ailleurs, les éléments en gras dans la colonne de droite rendent compte d'une identité professionnelle progressivement affirmée.

Si les motivations initiales pour le métier se sont en partie infléchies durant le cursus de formation initiale, les « *conditions de travail attrayantes* » restent un atout important dans l'orientation professionnelle choisie.

Par ailleurs, plusieurs éléments semblent constitutifs d'une identité professionnelle en émergence. L'évolution des représentations de l'enseignant « idéal » s'organise sur la base d'un « *praticien réflexif* », déjà présente en 2002, mais désormais capable de « *mobiliser des savoirs pédagogiques* » et « *d'adapter les contenus à la diversité des publics scolaires* ». Les qualités valorisées chez un enseignant d'EPS perdurent : il doit être « *juste, stimulant* » mais aussi « *méthodique* », face à l'ensemble des tâches qui lui sont confiées lors du stage en responsabilité.

A ce niveau, on perçoit diverses attentes envers le tuteur : au-delà de son rôle à la fois « *critique* » et « *rassurant* », il est aussi sollicité pour « *échanger sur des questions professionnelles* ». Cette demande remet en cause le statut ambigu d'enseignant-stagiaire, plus difficile à accepter lorsque des compétences se construisent et que l'insertion dans le milieu enseignant s'avère positive, renforçant le sentiment d'appartenance à une communauté. Ainsi, l'image professionnelle s'élabore dans une dynamique de progrès où la définition d'un soi enseignant est progressivement assumée, puis revendiquée dans les entretiens qui vont suivre.

Objets professionnels		Novembre 2002 (étudiante en Licence STAPS)	Novembre 2004 (professeur-stagiaire PLC2 EPS)
Motivations initiales pour le métier		. relations enseignant-élèves privilégiées . autre regard possible sur l'élève . <i>conditions de travail attrayantes</i>	. motivation précoce pour l'enseignement . transmettre sa passion pour le sport . <i>conditions de travail attrayantes</i>
Représentations de l'enseignant « idéal »	Compétences essentielles	. connaît la psychologie de l'adolescent . sait être en relation . <i>réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets</i>	. réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets . mobilise savoirs pédagogiques . construit des contenus adaptés à la diversité des élèves
	Qualités valorisées	. <i>juste</i> . <i>stimulant</i> . confiant	. <i>juste</i> . <i>stimulant</i> . méthodique
Proximité métiers		. <i>éducateur</i> . <i>animateur</i> . accompagnateur	. <i>éducateur</i> . <i>animateur</i> . acteur
Stage en établissement	Attentes envers tuteur	. <i>critique</i> . <i>rassure</i> . guide	. <i>critique</i> . <i>rassure</i> . échange sur des questions professionnelles
	Difficultés rencontrées	. cohérence et continuité situation/leçon/cycle . connaissance des APSA et traitement didactique . procédures d'évaluation	. <i>d'ordre didactique</i> : adéquation des contenus aux élèves (progressivité, sens) . statut enseignant-stagiaire . conditions de travail
	Acquisitions repérées	. apprendre à construire des contenus adaptés . réfléchir à des méthodes pour faire apprendre . mieux gérer les situations d'urgence	. se connaître (réactions, limites) . mieux connaître le milieu enseignant . se sentir pleinement enseignant
Image du soi professionnel		Amélioration de la pratique liée à une réflexion personnelle et au travail : en progrès	Un enseignant qui progresse

Tableau 1. Repérage des continuités et des changements dans les représentations professionnelles : le cas de Léa en formation initiale EPS

3.3 Un itinéraire en formation entre construction de compétences et développement identitaire

Au moment de l'entretien (décembre 2004), Léa, stagiaire PLC2, apprécie particulièrement le stage en responsabilité dans lequel elle constate un certain nombre de compétences acquises, notamment en terme de gestion de classe. En revanche, elle pointe toujours des difficultés au plan didactique. Le tuteur, dans une relative distance, ne lui apporte pas ce dont elle pense avoir besoin. Cette posture conduit Léa à entrer d'emblée dans une démarche d'appropriation personnelle qu'elle assume tout en regrettant le manque d'accompagnement. A ce

stade de l'année, et suite à la visite de son formateur qui a valorisé un certain nombre d'acquisitions, deux préoccupations émergent :

. savoir construire un cycle d'apprentissage dans sa totalité, en organiser les contenus, penser l'évaluation : « *mon problème au niveau didactique, c'est de rentrer dans l'activité, de choisir ce qui est le plus important, de proposer ce qu'il faut au bon moment, etc.* »

. pouvoir différencier les contenus : « *je vois les choses mais j'arrive pas encore à intervenir là-dessus* ».

Malgré cela, bien qu'éloigné de son lieu de résidence, le contexte de l'établissement d'accueil est jugé plutôt favorablement. Sensible à certains signes montrant son intégration, elle a perçu, au cours des rencontres ponctuant le trimestre, une réelle reconnaissance des élèves et de leurs parents. Par ailleurs l'équipe enseignante lui a donné une place lors des conseils de classe. Se sentant écoutée, elle a pu apporter, à travers sa discipline, des informations complémentaires sur les élèves, jugeant de façon un peu caricaturale les autres disciplines.

L'articulation avec la formation à l'IUFM prend sens dans le groupe de référence disciplinaire : analyse de pratiques professionnelles, moments de mutualisation entre pairs, apports théoriques bien ciblés, lui semblent en lien avec les questions professionnelles émanant du terrain. Pour autant, le mémoire professionnel, vécu comme purement théorique, manque de sens pour Léa qui n'y voit que la redite de ce qui a été demandé antérieurement dans son cursus : « *je suis un peu fatiguée de tout ça. J'aurais voulu me concentrer uniquement sur ma pratique professionnelle* ». Ainsi, « *submergée par le travail* », elle évoque une tension amenée par le mémoire : « *je peux pas progresser vite [dans la pratique] parce que je dois me disperser !* ». Enfin, le groupe transversal (interdisciplinaire) ne constitue pas un réel ancrage identitaire : repérant des représentations sur l'EPS jugées erronées, elle s'oblige à prendre position et à défendre une discipline face aux attaques des autres stagiaires : « *j'ai l'impression d'être en total décalage par rapport aux autres disciplines, on nous prend pas encore au sérieux... enfin, tout ce qui est vente, secrétariat... on est un peu dans le même lot* ».

Se pose aussi le problème du double statut. Léa rêve de liberté pédagogique pour faire enfin le métier qu'elle a choisi, organisé sur des représentations et des valeurs fortes. L'essentiel consiste à « *retrouver les élèves* » pour assumer une mission d'enseignante, redéfinie autour de quatre priorités :

- . développer des valeurs de respect, de tolérance pour créer une cohésion dans le groupe ;
- . être à l'écoute des élèves, instaurer une relation de confiance ;
- . jouer un rôle d'éducateur en donnant des repères ;
- . prendre en compte les difficultés motrices de certains élèves.

Les APSA sont envisagées comme un appui favorisant la prise de conscience du corps, un travail sur les sensations, en vue de transformer la motricité et donner le goût de l'activité physique. Permettre à tous les élèves de progresser constitue une priorité importante.

Le deuxième entretien, en mars 2005, encadre l'observation d'une séance de danse avec une classe de sixième. L'objectif de la séance est d'amener les élèves à créer, par groupe, une chorégraphie à partir des matériaux travaillés en amont. Il s'agira ensuite de présenter les productions chorégraphiques à la classe, en vue de les améliorer, sur la base de critères définis au préalable. Le souci de cohérence didactique a constitué une prise de risque pour Léa, non spécialiste de cette activité ; pourtant, la préoccupation majeure de cette enseignante reste l'engagement des groupes dans le travail, dans la mesure où ils ont été constitués en gérant au mieux les ressources, ce qui laisse présager quelques tensions. Ayant prévu des documents d'appui pour aider les élèves en cas de besoin, l'enseignante va s'occuper essentiellement de deux groupes qui dysfonctionnent. Dans l'entretien qui suit, elle fait un bilan mitigé, dans lequel elle montre de réelles capacités d'analyse, sans complaisance : il lui faut aller plus loin, reprendre le contrat qui n'a pas été respecté, trouver le moyen de redonner confiance à un groupe de filles timides qui a juste amorcé le travail, engager de nouvelles transactions avec deux élèves pour éviter le conflit. Sur le moment, elle avoue se sentir démunie et veut se donner le temps nécessaire à la réflexion et à la prise de distance. Parallèlement, elle tient à préciser avec toute la classe « *l'importance des retours des spectateurs* », phase qu'elle estime pour l'instant insuffisamment comprise par les élèves et pourtant nécessaire à leurs progrès. Dans l'action, Léa observe, fait des choix, remédie, mais doit aussi éviter de réagir trop vite : « *là, ça m'énerve, il faut que je me maîtrise un peu.. ; parce que c'est pas ce que je pense dans ma tête spontanément. Après bon je me dis : calme toi, réfléchis, demande toi pourquoi, peut-être que ça lui plaît pas, il a le droit...* » Très attachée au sens des apprentissages pour les élèves, elle envisage certaines stratégies pour la séance à venir, sans perdre ses objectifs et dans le « *respect des règles de vie* » installées depuis le début de l'année avec la classe, sur lesquelles elle revient inlassablement.

L'avis du tuteur qui relativise ses analyses et pointe ses acquis ne semble pas la convaincre. Elle attend davantage de retours pour se perfectionner et mettre en place une pédagogie prenant en compte la réalité les

élèves. Dans le processus de formation, c'est la visite d'un autre formateur qui l'a d'abord déstabilisée puis aidée à avancer. Ses remarques sur les procédures de différenciation l'ont conduite à affiner les stratégies d'intervention, en relation étroite avec le mémoire professionnel⁷ auquel elle donne à présent du sens, dans la mesure où l'articulation théorie-pratique qu'il sollicite, produit des effets sur le terrain [PEREZ-ROUX 07b].

A ce moment de l'année son regard sur les autres disciplines a changé. Le travail collectif en groupe transversal lui a permis de croiser certaines préoccupations : *« c'étaient mes représentations à moi... en fait j'étais très fermée sur ma discipline, ça m'a fait comprendre que les stagiaires des autres disciplines se posent aussi des questions... Je les voyais très fermés sur leurs cours, avec ces barrières prof-élève, avec l'estrade et tout ça... »*. Le groupe de référence disciplinaire reste malgré le lieu d'ancrage identitaire : *« on se comprend, on travaille un peu à la carte en fonction de nos besoins, on revient sur le mémoire, sur les difficultés... l'atout de notre formateur, c'est qu'il nous écoute »*.

Par ailleurs, une évolution s'est opérée dans la relation au tuteur. Après un début difficile, où Léa relevait à la fois un manque d'accompagnement et une *« sorte de barrière »*, les rapports ont évolué : *« je crois avoir fait mes preuves et en fait, maintenant, nos chemins se croisent. Plutôt que d'être dans le jugement, le conseil, je pense qu'on essaie de construire ensemble »*. Cette collaboration entre professionnels se retrouve à l'échelle de l'équipe d'EPS dans laquelle cette jeune enseignante se sent réellement entendue.

Lors de la dernière rencontre en juin 2005, le mémoire a été soutenu et validé avec des retours très positifs de la part du jury, intéressé par la mise en perspective de ses réflexions autour de la réussite de tous les élèves en EPS. Dans l'entretien-bilan avec le chercheur, des progrès sont repérés : Léa se sent capable de mieux adapter son enseignement aux caractéristiques des élèves, d'être à leur écoute sans perdre de vue les objectifs, de travailler en équipe, etc. Les regards croisés sur sa pratique ont confirmé ces compétences. Pourtant, certains points restent problématiques : gérer les discriminations et transmettre des valeurs de respect, trouver des compromis acceptables, accompagner les élèves en grande difficulté, etc.

En fin de parcours de formation elle reste convaincue de la richesse des activités enseignées en EPS dont la diversité permet aux uns ou aux autres de se révéler. Encore faut-il que l'enseignant réfléchisse à la manière dont il va les aborder pour susciter un intérêt et amener un climat de coopération dans la classe. Toujours à la recherche du sens, elle peut désormais *« penser en même temps contenus et évaluation »* et *« donner aux élèves des objectifs concrets d'apprentissage »*.

Le bilan de l'année reste très positif : *« je suis plus quelqu'un de terrain... et j'ai l'impression que cette année, on m'a donné la possibilité de montrer ce que je pouvais faire en pratique... Je me suis vraiment épanouie »*. Très satisfaite de devenir une *« enseignante à part entière »*, elle évoque quelques appréhensions : *« perdre [son] sang-froid »* face à des élèves qui n'adhèreraient pas à ses valeurs ou se comporteraient mal entre eux ; entrer dans une nouvelle équipe d'EPS peu dynamique et peu ouverte aux évolutions.

Son objectif immédiat consiste donc à se centrer sur l'enseignement de l'EPS avant d'aller vers les autres disciplines pour *« monter des projets »*, passer éventuellement l'agrégation et se donner du temps pour les loisirs.

4. Discussion

Nous ne reviendrons pas sur la logique de formation qui constitue la toile de fond du lent travail d'élaboration des stagiaires, toutes disciplines confondues. Cette logique sous-tend un certain nombre de normes plus ou moins explicites auxquelles formateurs et évaluateurs se réfèrent⁸, accompagnant ainsi, dans une cohérence qui se veut optimale, le cheminement à la fois collectif et singulier des formés.

4.1 Importance des parcours antérieurs et projection dans un futur accessible

Au-delà du parcours scolaire et de la réussite dans la matière, on repère l'importance des images construites autour d'un *« enseignant-idéal »*, auquel chacun voudrait ressembler. Cet ancrage affectif porte une forte valeur symbolique. Il constitue une autre forme de norme qui vient percuter celles entendues en formation. Quand le stagiaire peut tracer sa route en réduisant les écarts entre idéaux et réalité, un certain nombre d'acquisitions vont pouvoir s'opérer. Ce travail est amorcé dans le temps de la pré-professionnalisation où, progressivement, l'apprenti enseignant déconstruit et reconstruit, de façon étayée, un certain nombre de savoirs : didactiques, pédagogiques mais aussi sur lui-même, sur les différents acteurs (élèves, collègues, parents, personnel de

⁷ Ce mémoire traite de pédagogie différenciée et des dispositifs mis en œuvre pour que chaque élève puisse progresser.

⁸ Il s'agit notamment du texte sur la *« Mission des enseignants »* (1997) qui met en avant le modèle du *« praticien réflexif »*.

direction), et plus largement sur l'institution scolaire. Ces nouveaux savoirs questionnés en formation, expérimentés sur le terrain, bousculent certaines conceptions de l'enseignement. Le stagiaire est amené à en appréhender la pluralité, à les combiner dans l'action [MALGLAIVE 90], ce qui reste délicat dans la complexité des situations de classe [PAQUAY & al. 96].

Par ailleurs, les qualités individuelles revendiquées par les uns ou les autres se confondant avec celles reconnues chez les « *profs convaincants* », ne semblent pas toujours opérantes. Autrement dit, nombre de stagiaires pensent détenir quelques atouts décelés chez des enseignants rencontrés dans le parcours scolaire ou universitaire sans pouvoir appréhender tous les éléments qui participent à une expertise éprouvée. Pour Léa, donner des repères, faire un traitement judicieux des APSA, permettre à chacun de progresser, devient un passage obligé pour, à terme, « *être à l'écoute des élèves* » comme l'étaient les enseignants qui ont su la comprendre. Cela constitue à proprement parler le « sens du métier » pour cette stagiaire qui met ainsi en perspective sa mission d'enseignante [DUBAR 00].

4.2 Incidence des contextes traversés en formation

La capacité à comprendre ce qui se joue dans l'opacité de la pratique, à sérier les priorités, suppose un accompagnement adapté sur le terrain du stage. En formation, cet accompagnement est complexe. Dans le cadre du suivi de terrain, le conseiller pédagogique peut être désorienté, voire dépassé par sa tâche et investir des registres d'action décalés avec les demandes et les besoins des stagiaires [PELPEL 96], [PEREZ-ROUX 07c]. Léa, désireuse de se perfectionner, a déjà repéré lors de l'année de licence les défaillances de son conseiller pédagogique sur le registre d'un accompagnement adapté. Critique, exigeante, elle va deux ans plus tard inviter son tuteur à mieux cibler ses conseils, à pousser plus avant ses analyses notamment d'ordre didactique ; complémentaiement, elle s'appuie sur d'autres visites de formateurs pour affiner les questions qui la préoccupent et en faire l'objet même du mémoire professionnel. Le contexte humain de l'établissement s'avère aussi favorable. Se sentir acceptée par l'équipe d'EPS, entendue dans ses propositions, écoutée en conseil de classe (donc reconnue), renforce le sentiment de compétence. On remarque ici combien les équipes pédagogiques peuvent jouer un rôle d'intégration et de régulation important ou au contraire freiner la prise de repères professionnels et la construction progressive d'une identité professionnelle assumée.

Au niveau du contexte de formation à l'IUFM, plusieurs dispositifs sont investis par la stagiaire. Les temps d'analyse de pratique sont considérés comme des points d'appui pour comprendre ce qui se joue dans l'action et développer une professionnalité enseignante. À ce titre, on peut souligner combien l'engagement dans l'analyse de la pratique professionnelle favorise la construction des compétences professionnelles et la prise de conscience des enjeux identitaires qui la traversent [ALTET 00].

Les apports didactiques, entendus comme des pratiques d'excellence décontextualisées, fournissent une aide pour Léa qui trouve dans ces espaces le moyen de parfaire une pratique déjà reconnue comme très positive, donc valorisante, mais jugée perfectible. Cet enjeu visiblement l'intéresse car c'est dans les progrès effectifs et réparables au plan de l'enseignement et de l'insertion professionnelle que cette enseignante éprouve le sens de son action et se réalise.

Reste enfin le contexte de la discipline enseignée. En EPS, la diversité des APSA et le type de ressources mobilisées, de même que les modalités d'évaluation en contrôle continu, permettent à l'élève de se donner de nouvelles chances. Entre le rugby, la gymnastique, la natation, la danse, un espace de réalisation peut se trouver, à la condition bien entendu que les approches didactiques restent adaptées aux caractéristiques des élèves. Léa revient souvent sur ce point, indiquant son souhait d'améliorer les démarches proposées, de mieux cerner les éléments structurant les activités choisies, de rester à l'écoute des besoins et des ressources des élèves dont elle a la charge.

Ainsi, plusieurs facteurs, tenant à la fois des sujets, des contextes traversés et des enjeux disciplinaires, favorisent plus ou moins l'accès à une dynamique intégratrice facilitant la construction progressive et éclairée des compétences professionnelles.

4.3 Construction progressive des compétences et gestes professionnels

Si la connaissance de la discipline est en partie travaillée dans le cursus universitaire, on repère que « *notions fondamentales, démarches spécifiques et structuration du savoir en fonction des élèves* »⁹ sont déjà largement amorcées dans les filières EM en STAPS, car fortement prises en compte dans les épreuves du concours de recrutement au professorat d'EPS. Pour autant, rien ne va de soi dans l'expérience pédagogique : le stagiaire est

⁹ Extrait du texte sur la Mission du Professeur (1997).

contraint de revisiter certains plans d'action lorsque se joue l'interaction avec la classe et qu'il faut faire face aux imprévus qui la traversent [RIA & Al. 01].

La construction de situations d'enseignement et d'apprentissage s'acquiert peu à peu, avec l'aide du tuteur et de la réflexion menée en groupe de référence ou dans le cadre des formations didactiques associées. Pour autant, l'adaptation à la diversité des élèves relève d'un travail approfondi dans lequel de nombreux stagiaires parviennent à s'inscrire progressivement. Léa a la certitude qu'elle doit aller dans ce sens, poussée par les retours des formateurs et l'adhésion de la majorité des élèves. Elle peut le faire parce qu'elle a réussi à construire un climat de travail. Dans les entretiens, elle revient largement sur l'importance des « *règles de vie de classe* », indispensables pour mettre les élèves en situation d'apprendre. Pourtant, dans la séance observée, on saisit la fragilité de cet équilibre qui conduit l'enseignante à laisser les élèves dans une relative autonomie - à partir de fiches d'accompagnement préconstruites - pour se consacrer aux deux groupes qui dysfonctionnent et ne pas « *perdre certains élèves* » en passe de rompre le contrat didactique. Si cette réorientation du cours la déstabilise, elle se donne pour objectif, *a posteriori*, d'analyser ce qui a pu se passer et de reprendre certains points qui ont été négligés par elle ou oubliés par la classe.

Le registre des valeurs met en lumière des gestes professionnels en construction qui sont chahutés dans l'interaction avec les élèves. Le terrain « *résiste* » et conduit Léa à requestionner momentanément certains acquis. Celle-ci évoque *a posteriori* des faisceaux de préoccupations qui la traversent lorsqu'il faut faire face, dans l'urgence, à la réalité de la classe. Au final, si les dimensions éthique et stratégique de l'agir professionnel [JORRO 02] sont fortement présentes chez la stagiaire, la dimension tactique reste problématique en raison des tensions inhérentes à la pratique. Il s'agit alors de se donner du temps pour se distancier et s'inscrire dans des perspectives à plus long terme avec les élèves.

Tenter de déceler les gestes professionnels tout en donnant la parole à l'acteur dans l'épaisseur de l'agir permet d'articuler réellement représentations (du métier, de la discipline, de l'APS, de l'élève) valeurs et pratiques. Chez Léa, ces valeurs, très prégnantes, n'ont pas encore trouvé leur mode opératoire en contexte. Ainsi, entre conception et mises en oeuvre, comment accepter des solutions provisoires, sans oublier objectifs et idéaux professionnels qui fondent son rapport au travail ? Comment en quelque sorte négocier sans « se perdre » ?

4.4 Développement professionnel et transactions identitaires

Les transformations identitaires [DUBAR 91] se repèrent relativement bien à travers le suivi de Léa pour laquelle l'articulation entre continuité et changement est quasi évidente ; depuis très longtemps, elle construit son projet, exigeante et déterminée : choix des études le plus adapté à son projet, bilan constructif des expériences de stages lors de la pré-professionnalisation, recherche de cohérence entre formation IUFM et besoins sur le terrain du stage. Malgré les moments de doute, de quête de nouveaux repères pour améliorer sa pratique (échanges, lectures, retour sur soi, etc.) elle connaît les compétences attendues d'un professionnel, y adhère, travaille dans ce sens, sans jamais perdre de vue ses ancrages et ses valeurs. Vis-à-vis d'elle-même, elle évalue ses avancées, ses acquis, se donne des perspectives pour se professionnaliser ; vis-à-vis d'autrui, elle est confortée par des retours valorisants sur le terrain comme dans la formation à l'IUFM. Si les retours de formateurs lui proposant d'approfondir sa recherche de réussite de tous les élèves ont provoqué une certaine perplexité, elle a su se saisir de cet enjeu pour continuer à améliorer sa pratique et en faire un enjeu majeur de la réflexion engagée à travers le mémoire professionnel. Enfin, si l'on saisit bien chez cette enseignante une forme d'unité ou de cohérence, on observe aussi un surinvestissement dans la formation qui lui fait momentanément lâcher sur certains investissements hors cadre scolaire (diversité) participant d'un équilibre personnel [ROUX-PEREZ 05]. Ainsi, elle revendique en fin de parcours une nécessaire implication dans d'autres registres d'action qui lui ont manqué à certains moments de l'année et qu'elle souhaite reprendre dans un avenir plus serein. Cet avenir reste traversé malgré tout par quelques appréhensions face au nouvel environnement professionnel qui sera le sien à la rentrée suivante. Léa est porteuse de valeurs qu'elle espère défendre tout en sachant que rien ne va de soi dans certains contextes de travail avec lesquels il lui faudra composer.

5. Conclusion

La dimension très singulière de cette étude souligne une forte articulation entre normes de la formation, valeurs personnelles, représentations du métier et pratiques effectives dans la construction de savoirs professionnels. L'importance des ressources personnelles est mise en relief, de même que la capacité à réfléchir sur sa pratique, à se donner de nouveaux objectifs pour améliorer les compétences attendues d'un professionnel de l'enseignement.

D'autres analyses plus globales, portant sur la totalité du groupe de stagiaires suivi dans l'étude, rendent compte de l'évolution des représentations et des pratiques et plus largement, du sens donné à la formation. Les résultats éclairent différentes manières de concevoir et de mettre en œuvre le processus d'enseignement-apprentissage en fonction du système de contraintes repéré par l'enseignant [PEREZ-ROUX 07d]. Ils révèlent des compétences qui réactivent et questionnent la complexité des registres de savoirs développés en formation, pensés jusque-là comme hétérogènes.

Bien que l'élargissement des analyses à un groupe de stagiaires plus nombreux soit nécessaire, cette question du développement professionnel reste extrêmement délicate à appréhender en dehors d'une approche par la singularité des parcours, envisagée à l'échelle du temps. On saisit à travers le cas exposé ici, une évolution dans la construction identitaire entre permanences (valeurs) et transformations (confrontation au terrain). Si l'observation complémentaire d'une séance de classe suivie d'un entretien permet de comprendre les ressorts de l'agir professionnel, c'est parce que la stagiaire accepte de mettre en mots l'expérience traversée, dans une relation de confiance avec le chercheur, établie dans la durée.

Pour ne pas conclure, nous voudrions signaler au lecteur que l'étude présentée dans cet article s'inscrit dans le plan de formation 2004-2007 de l'IUFM des Pays de la Loire. Depuis janvier 2007 un cahier des charges pour la Formation des Maîtres, incluant un référentiel de dix compétences, est venu infléchir la formation. Ce nouveau texte de référence met en avant des procédures d'évaluation plus contraignantes et semble créer chez les stagiaires de nouvelles tensions vis-à-vis de la certification. L'un des enjeux institutionnels consistera sans doute à mobiliser tous ces acteurs de la formation pour réfléchir à de nouvelles formes de cohérence, dans une structure aux marges de manœuvre plus réduites, mais encourageant une réflexion de fond sur la professionnalisation des enseignants.

Remerciements

L'auteur tient à remercier les étudiants de Licence STAPS de Nantes (promotion 2002-2003) qui ont participé à cette recherche et les stagiaires de l'IUFM qui ont accepté d'être suivis sur l'année 2004-2005. Par ailleurs, cette étude a pu se faire grâce à l'aide financière accordée dans le cadre du PPF de l'IUFM des Pays de la Loire intitulé : « Ecole, pratiques et régulations ».

6. Bibliographie

- [ALTET 00] Altet, M., « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation*, n° 35, Paris, INRP, 2000, p. 25-41.
- [BLIN 97] Blin, J-F., *Représentations, pratiques et identité professionnelle*, Paris, L'harmattan, 1997.
- [CHARLIER 96] Charlier, E., « Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique », in L. Paquay., M. Altet., E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 97-117.
- [DE KETELE 85] De Ketele. J-M., *Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques*, Louvain la Neuve, Cabay, 1985.
- [DUBAR 91] Dubar, C., *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.
- [DUBAR 00] Dubar, C., *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2000.
- [JORRO 02] Jorro, A., *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2002.
- [MALGLAIVE 90] Malglaive, G., *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.
- [MOSCOVICI 61] Moscovici, S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.
- [PAQUAY, ALTET, CHARLIER & PERRENOUD 96] Paquay, L ; Altet, M ; Charlier, E & Perrenoud, P (sdr) ; *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1996.
- [PELPEL 07] Pelpel, P., *Guide de la fonction tutorale*, Paris, Editions d'organisation, 1996.
- [PEREZ-ROUX 07a] Perez-Roux, T., « Prendre en compte la diversité des élèves au collège : entre discours et pratiques des enseignants-stagiaires à l'IUFM », *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, vol 4, n° 40, Caen, CERSE, 2007a, p. 107-134.
- [PEREZ-ROUX 07c] Perez-Roux, T., « Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire », *Recherche et Formation*, n° 55, Paris, INRP, 2007c, p. 135-150.

- [PERRENOUD 95] Perrenoud, P., « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant des compétences ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n°1, 1995, p. 20-24.
- [PIOT 97] Piot, T., « Emergence de l'enseignant professionnel : articulation du pôle cognitif et du pôle affectif des représentations dans la construction de la professionnalité enseignante », *Cahiers du CREN*, Nantes, CRDP, 1997.
- [RIA, SAURY, SEVE & DURAND 01] Ria, L., Saury, J., Sève, C. & Durand, M., « Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en Education Physique », *Science et Motricité*, n° 42, Bruxelles, De Boeck, 2001, p. 47-58.
- [ROUX-PEREZ 05] Roux-Perez, T., « Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Education Physique et Sportive », *Science et Motricité*, n° 56, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 75-96.
- [ROUX-PEREZ 06] Roux-Perez, T., « Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction », *STAPS*, n° 73, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 57-69.
- [TAP 98] Tap, P., « Marquer sa différence », in J.C. Ruano-Borbalan (sdr.), *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Sciences Humaines, 1998, p. 65-68.

Références sur le WEB

- [PEREZ-ROUX 07b] Perez-Roux, T., « Mobiliser des savoirs pluriels en formation initiale : quels processus d'appropriation pour les enseignants-stagiaires du second degré ? », Colloque inter IUFM : *Formation universitaire des enseignants : enjeux et pratiques*, Arras, 2-4 mai 2007b, www.lille.iufm.fr/fpu2007, consulté le 13 avril 2008.
- [PEREZ-ROUX 07d] Perez-Roux, T., « Professionnalisation et évolution du rapport au métier et à la formation chez les enseignants-stagiaires », *Symposium : Formation et travail : dynamiques de professionnalisation d'enseignants du 1^{er} et 2nd degré*, Colloque Strasbourg AECSE-AREF, 28.9 au 31.8 2007d, www.congresintaref.org/actes, consulté le 13 avril 2008.

Thérèse Perez-Roux est enseignant-chercheur à l'IUFM de Nantes depuis 2003. Dans le prolongement de ses travaux sur l'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive (2001), elle s'est intéressée à la pré-professionnalisation des étudiants dans le cursus STAPS (2004). Elle travaille actuellement sur des problématiques liées à la formation initiale des enseignants du second degré et tente d'appréhender, à travers les discours et les pratiques, quels processus sont en jeu dans la construction identitaire des stagiaires lors de l'entrée dans le métier. Cette recherche s'inscrit dans la thématique de l'axe 2 du CREN : " Politiques éducatives, acteurs et institutions ".

Pour une formation en méthodologie de recherche d'informations sur internet en milieu formel

Tamesna Jamila*

*Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès
10, Route Haj Kaddour, B.P. S/40,
Meknès, 50001. Maroc
Chadouli@yahoo.fr*

RESUME : Les nouvelles technologies ont mis au service de la transmission des connaissances et du savoir de nouveaux canaux de diffusion. Elles offrent leurs services à l'enseignement de plusieurs manières et à différents niveaux. De nombreuses acquisitions de compétences s'approprient indiscutablement grâce à certaines pratiques inhérentes aux nouvelles technologies. Cependant, d'autres compétences sont compromises ou vouées à la passivité telle l'écrit. En effet, les étudiants ont de moins en moins recours à la lecture, aux supports écrits, au traitement de l'information et aux mécanismes de la reformulation.

Notre étude sera axée sur l'usage des N.T en milieu formel par les étudiants de l'Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès pour élucider le constat précité, lequel semble être justifié par l'absence d'une méthodologie de recherche de l'information et d'une formation technique à l'outil informatique. Ainsi, les dites formations s'imposent avec acuité en vue d'exploiter efficacement les N.T en tant qu'outil d'apprentissage, et développer chez l'étudiant la compétence textuelle réceptive et productive qui constitue la pierre d'achoppement dans l'enseignement supérieur marocain.

MOTS-CLES : Nouvelles technologies- compétence textuelle- traitement de l'information- méthodologie- enseignement marocain.

1. Introduction

Les nouvelles technologies ont mis au service de la transmission des connaissances et du savoir de nouveaux canaux de diffusion. Elles offrent leurs services à l'enseignement de plusieurs manières et à différents niveaux. Ainsi, on assiste à une évolution dans la prise de conscience par les universités de l'utilité et de l'enjeu de modernité que représentent l'utilisation et la pratique des NTIC aussi bien dans la pédagogie que dans la gestion quotidienne d'un établissement.

Aujourd'hui, il n'est un secret pour personne que les NTIC offrent des moyens et des outils d'aide conséquents à l'apprentissage des langues. En effet, elles permettent une variété de possibilités de création de supports pédagogiques et d'environnements éducatifs pour les apprenants.

Partant de l'intégration active des technologies éducatives dans le cursus scolaire marocain (installation de salles multimédia dans les établissements scolaires, dotation en matériel informatique, connexion internet haut débit, intégration de l'informatique en tant que discipline à part entière...), du recours massif des élèves à l'internet en tant que source de l'information et de la participation active des enseignants dans la réalisation des sites web pédagogiques destinés le plus souvent aux élèves. De nombreuses acquisitions de compétences s'approprient indiscutablement grâce à certaines pratiques inhérentes à l'utilisation des nouvelles technologies, telles la construction, l'élaboration et le raffinement des connaissances de l'apprenant en se situant dans le milieu des techniques d'information et de communication, lui permettant d'agir sur ses propres savoirs et d'interagir avec son milieu. Cependant, d'autres compétences sont compromises ou vouées à la passivité telle la compétence de l'écrit. En effet, au lieu de chercher à développer leurs compétences communicative et langagière et affermir un certain savoir faire qui peut les conduire vers une autonomie et un développement des modes de raisonnement scientifique, les étudiants cherchent à compenser ces lacunes par le recours aux nouvelles technologies.

À cet égard, la facilité d'accès à l'information n'a pas que des effets positifs, loin s'en faut. Ainsi, les mutations de l'environnement sont telles que la mission de l'enseignant a changé. Il s'agit moins de transmettre le savoir ou l'information que d'encadrer les étudiants adeptes d'étranges façons de travailler : « Internet et le traitement de texte assisté par ordinateur ont fait du copier-coller la nouvelle donne d'un modèle d'apprentissage quelque peu dévoyé », [ABOUFIRASS & TALBI 06]. Il est à noter que le dit modèle ne mobilise pas chez l'étudiant la capacité de lire, d'écrire, d'analyser, de distinguer l'essentiel de l'accessoire ; et ne lui permet pas de construire son propre savoir d'une façon autonome.

Notre étude abordera cette problématique très complexe qui constitue une préoccupation majeure des acteurs universitaires. Elle sera axée sur l'usage des N.T en tant qu'outil d'apprentissage, par les étudiants de l'Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès pour élucider le constat précité, et réfléchir à des propositions quant à une exploitation méthodique des N.T en milieu formel.

2. Problématique

Partant du constat suivant, lequel émane de notre pratique-classe : les étudiants de l'ENAM, champ éducatif dans lequel nous sommes impliqués, ont de moins en moins recours à la lecture, traitement de l'information et la reformulation lors de la préparation de leurs travaux, en l'occurrence les exposés. La problématique est formulée comme suit : comment développer la compétence liée à l'écrit, voire la compétence textuelle réceptive et productive, alors que l'étudiant se réfère peu aux ouvrages, à la recherche documentaire à base de supports écrits. Laquelle compétence nécessite la mise en œuvre d'un ensemble d'opérations cognitives, à savoir la compréhension, analyse, saisie et traitement de l'information, reformulation...

En effet, l'étudiant doit faire preuve de la maîtrise d'une technique d'approche du texte, d'une compétence de lecture doublée d'une compétence d'écriture.

Les recherches actuelles dans le domaine de la grammaire des textes tendent à renforcer l'idée que le locuteur est capable de produire des énoncés textuels cohérents. Naturellement, la donnée « texte » au sens traditionnel a de tout temps joué un rôle dans la didactique des langues, et avec la récente inclusion des postulats pragmatiques, liée à l'exigence de formation d'une « compétence communicative » chez l'apprenant, l'aspect textuel est donné implicitement, même pour des énoncés oraux.

[ADAM 90] définit le texte comme étant « un produit connexe, cohésif, cohérent (et non pas une juxtaposition aléatoire de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation) ». Ces trois notions que prête [ADAM 90] au texte rejoignent les deux volets fondamentaux de la théorie de [VAN DIJK 73], à savoir l'aspect micro-structurel et macro-structurel de la langue.

Nombreux sont ceux qui ont souligné la nécessité d'enseigner la langue dans une perspective discursive permettant de rendre compte du langage de l'exposition et des cohérences qu'il sous-tend, encore faut-il que ces cohérences soient perçues par le lecteur auquel elles sont destinées car écrire, c'est aussi communiquer.

[RÜCK 80] nomme la relation existant entre les éléments d'une suite expressive « cohérence ». « La cohérence est une condition nécessaire à la réalisation du texte ». Il a envisagé deux possibilités distinctes dans la constitution de la cohérence : l'une intratextuelle (sémantico-syntaxique), l'autre extratextuelle (pragmatique). (dichotomie, dénotée souvent dans les travaux français par le couple cohérence/cohésion [CHAROLLES 78].

Acquérir la compétence de l'écrit intègre la notion de cohérence textuelle, plus particulièrement la cohérence à faire percevoir : réorganisation du texte, reformulation et réécriture, car posséder une compétence linguistique et textuelle exige une maîtrise des différents aspects que recouvre la notion de cohérence. En effet, « la maîtrise de la production écrite passe par des éléments de la langue qui en assurent la cohésion. Celle-ci, étant un concept central de la grammaire des textes, appelle la cohérence, c'est-à-dire la dimension discursive ». [SEFRIQUI 98]. Reformuler ou réécrire un texte c'est donner à lire, proposer une schématisation, adapter un discours, faciliter l'accès au sens. La structuration d'une telle production écrite met en jeu des compétences textuelles et cognitives à la fois.

Suite à cette réflexion linguistique et théorique, nous passons en revue les objectifs assignés à l'étude, résumés comme suit :

- S'interroger sur le mode et les situations d'exploitation des N.T en tant qu'outil d'apprentissage, ainsi que l'outil informatique par l'étudiant de l'ENAM,
- Vérifier si l'étudiant est suffisamment outillé, s'il dispose d'une méthodologie de recherche d'informations sur internet le mettant à même d'exploiter efficacement les N.T,
- Vérifier si le nouveau modèle d'apprentissage inhérent aux N.T adopté par les étudiants pour réaliser leurs travaux contribue à développer la compétence de l'écrit (réceptive et productive),
- Voir le type d'apports des N.T relatifs à la formation en sciences agronomiques.

3. Méthodologie

Pour élucider le constat suscité et contourner la problématique, nous avons opté pour l'analyse qualitative du contenu des productions écrites des étudiants de l'ENAM. Le choix de cette population se justifie par le fait qu'elle correspond à notre champ d'application, et que notre enseignement du français fonctionnel dans cet établissement formant des ingénieurs agronomes, s'inscrit dans une politique d'action-recherche, en ce sens que les enseignants doivent réadapter l'outil pédagogique par rapport aux besoins du public apprenant, et construire de nouveaux matériaux suivant des objectifs définis. Pour ce faire, nous avons demandé aux étudiants de trois niveaux différents à savoir, la 2ème, 3ème et 4ème années de dissertar sur leur propre expérience des nouvelles technologies en milieu formel. Donc, il s'agit d'une analyse thématique du contenu d'un corpus écrit recueilli à partir d'une dissertation.

À noter que les niveaux ciblés par l'étude sont censés recourir aux technologies éducatives pour réaliser certains travaux liés à leur formation académique (exposés, rapports de stage...).

La consigne relative à la dissertation est renforcée par trois questions ouvertes afin de recueillir davantage d'informations d'une part, et d'orienter les réponses en fonction des objectifs assignés à l'étude d'autre part. Les questions permettront aux étudiants de livrer leurs opinions sur les N.T, leur perception de l'outil « internet » et son exploitation à des fins pédagogiques, ainsi que les difficultés qui puissent s'y présenter.

Il importe de signaler que la dissertation est similaire pour les trois niveaux retenus, dont chacun comporte une vingtaine d'étudiants. Les dits niveaux sont les mêmes pour lesquels nous intervenons constituant des groupes restreints oscillant entre 20 et 26 étudiants. La passation fut réalisée dans les mêmes conditions à savoir, le lieu et pendant une séance normale de cours afin de ne pas mettre les étudiants en situation artificielle ou d'examen qui puisse les rebuter. Nous avons tenu auparavant à expliquer l'objet de l'étude, son objectif afin d'impliquer les étudiants et susciter leur collaboration. Nous avons précisé notamment qu'il ne s'agit pas d'une évaluation.

4. Analyse et Interprétation des résultats.

Nous avons analysé le contenu des productions écrites selon trois axes respectivement intitulés « situations pédagogiques », « apports inhérents à la formation agronomique », et « difficultés relatives à l’usage des N.T ». Les axes déterminés pour l’analyse cadrent avec les objectifs de l’étude.

4.1 Analyse du corpus de 2ème année

Le **1er volet** : les situations pédagogiques où l’étudiant a recours aux N.T. consistent à effectuer des recherches documentaires, à rédiger les travaux et comptes rendus de sorties, les rapports de stages et exposés ; et à effectuer le traitement de textes. Les situations précitées sont dictées par les besoins de la formation et dont l’évaluation est certifiée. De ce fait, l’étudiant se trouve en situation l’acculant à user et recouvrir aux nouvelles technologies.

En parallèle, nous avons relevé d’autres situations pédagogiques émanant de l’initiative de l’étudiant, en ce sens que ce dernier complète son cours, cherche des exercices (Q.C.M) en vue de renforcer la compréhension des notions abordées dans les cours.

Le **2ème volet** : Nous avons noté que l’apport des N.T par rapport à la formation à l’ENAM se focalise sur les travaux et activités que l’étudiant est amené à réaliser, donc liés directement au cursus académique, entre autres la rédaction des rapports de stages, les mémoires de fin d’études, recherche de données monographiques et les analyses statistiques dont les formules deviennent très difficiles à gérer manuellement, d’où le recours à des programmes statistiques pour les résoudre; sans omettre l’approfondissement des notions et connaissances liées aux cours dispensés.

L’apport réside notamment dans l’intégration d’un nouveau support didactique le « data-show », lequel a changé les méthodes d’enseignement et les habitudes de l’enseignant. Son efficacité est affichée pour l’enseignant et l’étudiant. Pour le premier, cela lui permet de fournir moins d’efforts pour expliquer le cours, de gagner du temps, améliorant ainsi la qualité du cours en lui procurant davantage de clarté et d’accessibilité.

Par ailleurs, l’usage du « data-show » permet à l’étudiant de reprendre le cours sur C.D, de modifier et corriger certains concepts, de sauvegarder le cours pour un usage différé. Enfin, l’apport d’internet réside dans la facilité de la recherche d’informations en le comparant aux autres supports écrits tels les ouvrages et livres considérés moins pratiques par l’étudiant. En somme, le premier et deuxième volet se recoupent mais le second se distingue par la dimension innovatrice du support didactique « data-show », intégré dans la démarche pédagogique de l’enseignant.

Le **3ème volet** : Nous avons réparti les difficultés relatives à l’usage des N.T en quatre catégories et les avons classées en fonction de leur récurrence :

- Les difficultés d’ordre technique : la majorité des étudiants estiment que les difficultés se rapportent à la non-maîtrise de l’outil informatique et au manque de savoir-faire. Elles sont liées de surcroît à la complexité et diversité de l’outil même ; et à l’insuffisance de la formation en informatique. À cet égard, les étudiants font allusion à l’auto-formation.
- Les difficultés inhérentes à l’insuffisance de l’infrastructure de l’ENA, se manifestant par un manque de postes dans les centres de calculs. En effet, ces derniers ne sont pas suffisamment équipés pour résorber l’effectif d’étudiants et répondre à leurs besoins en matière de recherche et d’exploitation.
- Les difficultés engendrées par l’absence d’une méthodologie de travail de recherche d’informations. En effet, les étudiants n’ont reçu aucune formation les mettant à même d’exploiter efficacement les N.T. Ainsi, ils font état des difficultés rencontrées pour le choix de mots-clés afin de lancer une recherche, pour la sélection et synthétisation de l’information ; et par conséquent, ils se perdent devant le flux d’information que leur procure l’Internet.

Par ailleurs, les étudiants ont conscience que leur activité se limite à la pratique du « copier-coller » de l’information recherchée ; lequel acte freine tout esprit de créativité et de rigueur, et ils considèrent l’internet comme un substitut à la lecture qui exige la mise en œuvre de compétence cognitive telle la compréhension et reformulation de l’information. D’autant plus qu’ils considèrent que l’empreinte est faible en ce sens que la rétention de l’information et son assimilation demeurent réduites en comparaison avec les autres supports écrits.

- Difficultés de compréhension liées à la langue anglaise, du fait que la plupart des recherches et travaux scientifiques sont publiés en anglais. Ceci rebute les étudiants qui se trouvent incapables d'effectuer leurs recherches.

4.2 Analyse du corpus de 3^{ème} année

Le 1^{er} volet : Nous avons relevé deux types de situations pédagogiques où l'étudiant a recours aux N.T : Situations liées directement aux activités d'enseignement et dictées par les besoins de la formation en agronomie. Elles consistent à effectuer des recherches documentaires, des exposés, le traitement de textes, et à rédiger les rapports de stages. Les étudiants passent en revue les avantages du traitement de textes lequel facilite l'analyse de base de données et permet l'usage fréquent du logiciel « power-point » considéré comme la première méthode de présentation donnant l'accès rapide au contenu. L'autre type de situations relève de l'initiative de l'étudiant pour compléter ses cours, approfondir certaines notions, avoir plus d'explications, d'illustrations et des schémas de cours.

Les étudiants n'omettent pas de souligner les avantages des N.T en l'occurrence l'internet. Ce dernier permet de recueillir l'information en un temps court, de la traiter facilement par le « power-point », et permet d'avoir l'information illustrée par des tableaux et images.

En parallèle, les étudiants soulignent l'adoption des N.T par les enseignants pour dispenser les cours tel le « data-show », lequel a changé les méthodes pédagogiques de l'enseignant. Ainsi, le cours devient plus animé, bien illustré, ce qui évite de recopier littéralement le cours dicté. En outre, le « data-show » procure la possibilité d'avoir le polycopié ou de transférer le cours sur C.D. En somme, l'outil est jugé bénéfique pour l'étudiant eu égard aux avantages suscités ; et avantageux pour l'enseignant car au lieu de dicter le cours ; il réserve plus de temps à l'explication.

Le 2^{ème} volet : Nous avons noté que les apports sont nombreux et que leur visée diffère. Certains sont liés directement à la formation à l'ENA, tels les travaux pratiques, les rapports de stages, la recherche documentaire. Ainsi, l'usage des N.T permet de recueillir l'information détaillée, de présenter les rapports de stages d'une façon structurée et d'approfondir les connaissances car l'étudiant doit compléter le cours, trouver des Q.C.M, chercher d'autres supports développant ainsi l'autonomie et l'auto-formation. De ce fait, l'enseignant joue le rôle de médiateur du savoir. L'apport consiste notamment à recourir à des logiciels facilitant le traitement des données collectées, la correction de l'orthographe et une mise en page correcte.

Pour renforcer leurs réponses, les étudiants procèdent à des comparaisons avec les anciens rapports de stages que ce soit au niveau du contenu ou la présentation. Ainsi, le nombre de pages a augmenté, la qualité des diagrammes et histogrammes s'est nettement améliorée, en plus de l'abondance de l'information, laquelle s'avère plus facile à recueillir en comparaison avec les ouvrages. Toutefois, les étudiants ne nient pas l'apport de ces derniers comme étant un support de documentation. Ils soulignent l'introduction des cours en ligne à l'ENA, expérience timide car non généralisée. A cela s'ajoute l'apport des supports visuels tels les diapositives au détriment du transparent et du tableau, devenus obsolètes aux yeux des étudiants. Donc, on note que l'adoption des N.T par les enseignants se répercute indéniablement sur leurs pratiques pédagogiques appréciables d'ailleurs par les étudiants.

Nous avons relevé d'autres apports liés indirectement à la formation à l'ENA tels la recherche de stages professionnels, la prise de contact avec d'autres écoles de formation en agronomie (Institut Agronomique et Vétérinaire Hassan II de Rabat).

Le 3^{ème} volet : Les étudiants ne se sont pas limités à relever les difficultés liées à l'usage des N.T. mais y ont intégré les inconvénients. Quant aux difficultés, elles sont réparties en quatre catégories :

- Les difficultés d'ordre technique : elles se rapportent à la complexité de certains programmes engendrant ainsi des problèmes d'accès. Ces difficultés sont liées à l'insuffisance de formation aux N.T et au problème de manipulation car les connaissances des étudiants dans ce domaine sont rudimentaires.
- Les difficultés liées à l'insuffisance de l'infrastructure de l'ENA. se manifestant par le manque d'unités dans les centres de calculs et la non disponibilité du matériel existant eu égard à l'effectif croissant des étudiants.

- L'absence d'une méthodologie de recherche de l'information. L'étudiant éprouve des difficultés à saisir l'information recherchée compte tenu du flux d'informations disponible sur les sites et moteurs de recherche. Il n'est pas doté d'outils pour rechercher l'information spécialisée.

À cet égard, l'absence d'une méthodologie et d'une formation préalable à l'exploitation des N.T engendre un ensemble d'inconvénients. D'une part, ceci développe une certaine passivité chez l'étudiant devenu consommateur de l'information le cantonnant ainsi dans sa position de récepteur, il ne consulte plus les livres et ouvrages pour effectuer sa recherche documentaire et puise seulement dans l'internet. D'autre part, il se trouve dans l'incapacité d'exécuter les travaux universitaires surtout ceux qui nécessitent réécriture et reformulation. Cette passivité est ressentie notamment à travers la préparation des exposés. En effet, l'étudiant se trouve incapable de lire un livre en intégralité et en extraire l'information recherchée ; d'où le recours immédiat à l'internet jugé facile et pratique puisqu'il suffit de cliquer et de faire du copier- coller.

Autre aspect de cette passivité qui se manifeste en situation de classe, c'est que l'étudiant ne fournit aucun effort pour prendre des notes tout en sachant par avance qu'il peut se procurer le cours sur C.D ou se munir de photocopies. De ce fait, l'internet ne permet pas de développer la compétence cognitive liée à l'assimilation et rétention de l'information. Un autre inconvénient soulevé par les étudiants est inhérent à la véracité de l'information disponible sur l'internet, laquelle est controversée par certains enseignants qui ne l'acceptent pas, information jugée non crédible et non fiable. D'où l'appel à la vigilance et la prudence.

- Difficultés de compréhension liées à la non maîtrise de la langue anglaise. D'autant plus que toutes les publications scientifiques sont en anglais. Ceci rebute les étudiants dans leur recherche et les handicape.

4.3 Analyse du corpus de 4ème Année

Le 1er volet : Les situations pédagogiques se résument à la recherche documentaire et bibliographique, à la réalisation d'exposés, travaux personnels, séminaires et mémoires de fin d'études; à la rédaction de rapports de stages et sorties ; au traitement des données statistiques par des logiciels spécialisés, à la préparation d'examens et enfin au traitement de textes. En somme, les situations citées par les étudiants sont lapidaires et liées directement aux besoins de formation à l'ENA.

Le 2ème volet : Les apports des N.T. évoqués par les étudiants consistent à compléter les cours et approfondir les généralités, enrichir les connaissances scientifiques, à interagir avec des spécialistes du domaine à travers des salons privés. L'apport réside notamment dans l'usage de logiciels facilitant des calculs trop sophistiqués en statistiques.

Les étudiants n'omettent pas de souligner quelques avantages tels le gain du temps, moyen facilitant le travail et procèdent à la comparaison d'un cours assuré d'une façon classique et un autre préparé et présenté par le logiciel informatique (power-point), ce dernier s'avère plus pratique et efficace.

Un autre avantage c'est que l'étudiant est acculé à recourir aux N.T. et par conséquent se trouve en situation d'auto-formation pour effectuer certaines activités.

Le 3ème volet : Nous avons noté que les étudiants ont mis en commun les inconvénients engendrés par les N.T. et les difficultés. Ces dernières sont réparties en quatre catégories :

- Les difficultés d'ordre technique : résident dans la non-maîtrise de l'outil informatique et les problèmes de manipulation, donc un manque de savoir faire. Ajoutons à cela la complexité de certains programmes informatiques (logiciels).
- La non disponibilité de l'information scientifique spécialisée : une autre difficulté relevée seulement chez le niveau de 4ème année qui réside dans l'indisponibilité de l'information scientifique spécialisée sauf par abonnement ou achat des revues. Les documents qui traitent d'une thématique générale sont plus disponibles que les documents spécialisés. Donc, l'accès à ces derniers est payable, d'autant plus que certains chercheurs publient leurs résultats dans des revues ou périodiques engendrant ainsi leur indisponibilité sur internet. Ceci dénote que les besoins de

l'étudiant de 4^{ème} année augmentent selon les centres d'intérêt liés à la recherche et documentation, et au fur et à mesure qu'il avance dans les niveaux d'études.

- Les difficultés liées à l'insuffisance de l'infrastructure de l'ENA et d'unités informatiques.
- L'absence d'une méthode de recherche de l'information : l'étudiant trouve des difficultés dans le choix de mots-clés, le tri ou la saisie de l'information, l'exactitude de l'information recherchée, par exemple : l'étudiant cherche la fertilisation d'une culture, il trouve plusieurs réponses ou recettes relatives à la fertilisation. Donc, le problème qui se pose : laquelle des recettes choisir, laquelle est la plus appropriée ? Ainsi, toutes ces difficultés sont dues à une absence de formation aux N.T ; d'où la nécessité d'acquérir un savoir-faire en informatique.

Le recours aux N.T. engendre un ensemble d'inconvénients présentés comme suit :

L'inconvénient majeur est que l'internet a remplacé la lecture et éloigné l'étudiant du livre développant ainsi une certaine passivité. Ceci n'est pas sans conséquences sur sa compétence à l'écrit. Par ailleurs, l'inconvénient engendré par les outils de projection utilisés par l'enseignant c'est que si l'étudiant manque une diapositive, il perd le fil et décroche, n'arrive plus à suivre le cours, et si une coupure se produit ou un document se perd, le cours est reporté. D'où l'appel à la prudence autrement dit, avoir des documents écrits à sa portée en cas de panne.

- Problèmes d'éthique soulevés par l'internet.

5. Synthèse et recommandations

Il ressort de l'analyse thématique du contenu du corpus écrit que les étudiants de l'ENAM, tous niveaux confondus, ont recours aux nouvelles technologies et à l'outil informatique, et que les situations pédagogiques les plus fréquentes sont dictées par les besoins de formation en agronomie, et dont l'évaluation est certifiée.

Par ailleurs, le recours à l'internet a pour objet de compléter le cours et d'approfondir les connaissances et concepts abordés. Ainsi, l'initiative de l'étudiant est mise en exergue. Les étudiants soulignent les avantages offerts par les N.T. leur permettant d'effectuer certaines activités pédagogiques. Ils n'omettent pas de soulever l'adoption des N.T par les enseignants induisant ainsi un changement dans leurs pratiques pédagogiques, et une amélioration de la qualité des cours dispensés.

À cet égard, nous pouvons juger de l'utilité des N.T. considérées comme outil efficace et pratique pour répondre aux besoins de la formation, dont les apports sont axés principalement sur les travaux universitaires. Ceci permet de développer une certaine autonomie, car l'enseignant joue le rôle de médiateur du savoir et oriente l'action pédagogique.

Malgré les avantages précités et l'engouement manifesté pour les N.T, les étudiants font état d'un ensemble de problèmes et difficultés qui se recourent chez tous les niveaux. Nous les avons répertoriés en quatre catégories dont les plus marquantes sont d'ordre technique et dues à une insuffisance de formation aux N.T. Il ressort que les étudiants ne sont pas dotés d'outils les mettant à même d'exploiter efficacement les N.T. et d'en faire un bon usage.

Notons que les difficultés liées à l'absence d'une méthodologie de recherche d'informations viennent corroborer notre constat de départ. En effet, les étudiants ont bel et bien conscience de cette lacune car l'usage de l'internet les éloigne de la lecture et des supports écrits (ouvrages...) ; et deviennent de simples consommateurs de l'information légitimant ainsi la culture du bricolage et du plagiat. Cette lacune engendre une certaine passivité laquelle est ressentie chez l'étudiant au niveau de la sélection de l'information, le traitement et la reformulation du discours initial.

Cette passivité se manifeste notamment en situation de cours au niveau de la prise de notes qui est quasiment bannie des pratiques de l'étudiant et de ses méthodes de travail, car il sait d'ores et déjà que le cours est disponible sur C.D ou encore il aura recours au polycopié.

Nous pouvons avancer que les étudiants perçoivent le revers de la médaille et ont conscience des inconvénients des N.T. Cependant, ils optent pour toute forme de facilité ou autre stratégie de facilitation exigeant moins d'effort intellectuel.

À cet égard, une formation en méthodologie de recherche d'informations s'impose avec acuité, laquelle consiste à apprendre aux étudiants à chercher l'information, sélectionner l'essentiel du flux disponible sur l'internet, traiter l'information collectée, la reformuler pour la traduire dans leur propre langage ; leur faire

acquérir les mécanismes de la reformulation, de telle sorte que l'information recueillie se traduise en des productions écrites ayant une empreinte personnelle.

Cet entraînement développera inéluctablement la compétence liée à l'écrit, pierre d'achoppement dans le supérieur scientifique marocain, et mettra l'étudiant en situation réelle de production écrite.

Il y a lieu de signaler que cet entraînement au traitement et reformulation de l'information est intégré au cursus de formation en français fonctionnel assuré à l'ENAM, mais sur des supports écrits (articles de revues, extraits de cours, d'encyclopédies ...). Nous estimons judicieux de le transférer aux N.T pour que l'étudiant puisse se munir d'outils méthodologiques de recherche d'informations.

Parallèlement, une formation technique aux N.T. s'avère primordiale pour une manipulation efficace de l'outil informatique, et ce pour tous les niveaux, en tenant compte des besoins dictés par la formation en agronomie qui progressent selon les niveaux d'études. En outre, acquérir un savoir-faire technique permettra notamment à l'étudiant de se perfectionner en l'exploitation de l'outil, laquelle se répercutera sur la qualité de la formation et les compétences à développer, en l'occurrence l'écrit.

Nous proposons de généraliser les formations précitées afin d'englober et l'enseignement secondaire et supérieur car la problématique ne touche pas seulement ce dernier, même si le problème s'y pose avec acuité. Nous proposons de les insérer dans le cursus scolaire afin d'en faire une discipline à part entière, et non des conseils prodigués fortuitement par les enseignants, comme c'est le cas actuellement.

Enfin, sensibiliser les enseignants de spécialité à ces lacunes pour ne pas dire des dérives, afin de les impliquer dans ce processus de remédiation, notamment les encadrants lors de l'élaboration des revues bibliographiques par leurs étudiants, ou encore lors des séminaires et exposés. Ces derniers exigent davantage de réflexion, d'analyse et de structuration. Ceci gagnera incontestablement en efficacité au profit de la formation de l'étudiant, partenaire vital de l'action pédagogique, lequel à son tour doit être sensibilisé aux normes du bon usage des nouvelles technologies de l'information, à la rigueur scientifique dans le cadre de l'usage des informations, la précision des références et l'identification des sources.

Il va sans dire que les nouvelles technologies sont censées être une source de richesse et d'amélioration continue, et non un frein au développement des comportements positifs dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage, et ce pour pouvoir améliorer la qualité de l'enseignement et le profil personnel et professionnel de l'étudiant.

6. Références bibliographiques

- [ABOUFIRASS, A., TALBI, M.] « *Internet et plagiat : comment conserver les fondements de l'esprit scientifique ?* », Publications de l'Observatoire de Recherche de Didactique et Pédagogie Universitaire, Université Hassan II, Faculté des Sciences, Casablanca, Maroc, 2006.
- [ADAM, J.M.], « *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle* », Ed. Mardaga, 1990.
- [ARQUEMBOURG, G.], « Les parcours fléchés du multimédia », in *Prospective pédagogique*, N° 13, Jan-Fév-Mai, Maroc, 1997.
- [BARON, G.L., BRUILLARD, E.], « *L'informatique et ses usagers dans l'éducation* », PUF, Paris, 1996.
- [CHAROLLES, M.], « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue Française*, N° 38, p.p. 7-41, 1978.
- [EL MAAROUFI, M., LEBBADI, M.], « Les nouvelles technologies et l'élargissement des accès au marché du travail », in *La vie économique*, spécial enseignement, 17 septembre, p.21, 1999.
- [GABRIEL, PH.], « Enseignement et informatique pour tous : où en sommes-nous ? », *Revue française de pédagogie*, N° 124, 1998.
- [JEUNESSE, CH., DUMONT, CH.], « *Une pédagogie pour susciter l'apprentissage collaboratif en ligne* », UICEF. Département des Sciences de l'Education, Paris x, 2003.
- [LINARD, M.], « *Des machines et des hommes, apprendre avec les nouvelles technologies ns* », Editions Universitaires. Paris, 1990
- [RÛCH, H.], « Linguistique textuelle et enseignement du français », *L.A.L.*, Hatier. CREDIF, Paris, 1980.
- [VAN DIJK, T.], « Grammaires textuelles et structures narratives », *Sémiotique narrative et textuelle*, Larousse, p.p. 177-207, 1973.

Développement et diversification de l'Enseignement Privé au Rwanda

Jéred Rugengande*

<p><i>*Université Catholique de Louvain (UCL)</i> <i>En Belgique: Avenue Sainte Gertrude 5</i> <i>1348 Louvain La Neuve</i> <i>Au Rwanda : Université Adventiste d'Afrique Centrale (UAAC)</i> <i>B.P. 2461 Kigali</i> <i>Adresse électronique : rugengandej@yahoo.fr ou jeruge@yahoo.fr</i></p>
--

RÉSUMÉ : Au Rwanda, l'école fut introduite par les missionnaires chrétiens en 1900. Pendant la période coloniale (1900-1962), l'œuvre scolaire fut en grande partie placée dans les mains des hommes d'églises surtout catholiques dont les relations avec l'administration coloniale étaient excellentes. Ainsi, pendant cette période, il existait dans l'ensemble un réseau d'enseignement privé confessionnel chrétien. Avec l'indépendance, les nouvelles autorités ont repris l'enseignement des mains des confessions religieuses. Les écoles primaires qui toutes appartenaient aux confessions religieuses chrétiennes furent nationalisées. Avec l'intervention de l'État dans les écoles secondaires juridiquement privées, celles-ci furent métamorphosées en écoles publiques. Ainsi, à l'exception de quelques écoles à vocation religieuse qui étaient purement privées, le système éducatif rwandais était fait d'un réseau scolaire de l'État, c'est-à-dire les écoles publiques et les écoles confessionnelles subventionnées. Cependant, au début des années 1980, l'enseignement fut libéralisé. Depuis lors, à côté du réseau scolaire de l'Etat, s'est développé un réseau des écoles véritablement privées. Ces écoles sont diversifiées en fonction leur propriétaire et de la motivation des propriétaires.

MOTS CLES : Enseignement privé, Rwanda

1. Introduction

Au Rwanda, depuis la naissance de l'école en 1900 jusqu'en 1980, l'enseignement fut considéré par la population comme une affaire de l'État et de l'Église. Pendant la période coloniale, la gestion de l'enseignement fut confiée exclusivement aux confessions religieuses chrétiennes [ERNY 81, 82], [DE LACGER 59], [ARNOUX 48]. À l'indépendance, les nouvelles autorités reprirent en mains l'enseignement. Les écoles juridiquement appartenant aux églises furent métamorphosées en des écoles publiques [ERNY 81, 82]. Ainsi naquit un réseau d'enseignement de l'État comprenant les écoles publiques et les écoles subventionnées par l'État. Pendant les deux périodes, le monopole de l'enseignement par ces deux puissances empêchait l'existence d'écoles alternatives pouvant accueillir les élèves qui ne remplissaient pas les conditions de promotion. Même si la législation scolaire mentionnait l'enseignement privé, libre dans le recrutement des élèves, et dans la gestion, ce n'est que quelques écoles à vocation purement religieuse qui étaient vues par les parents d'élèves comme écoles privées. La plupart de ces écoles n'étaient pas reconnues.

Au début des années 1980, la situation a changé. On a vu apparaître à tous les niveaux d'enseignement un réseau scolaire privé comprenant des écoles non subventionnées appartenant à des laïcs. Par la suite, les confessions religieuses qui avaient les privilèges de créer des écoles dans le cadre des écoles subventionnées se sont lancées dans cette entreprise scolaire. Même l'Islam qui fut longtemps absent sur le champ scolaire rwandais apparut. Depuis son apparition, ce réseau d'enseignement a connu un développement spectaculaire et une énorme diversification. L'on peut se demander pourquoi il a dû attendre la décennie 80 pour s'éclore, comment il s'est développé en se diversifiant et quelles ont été les motivations des fondateurs d'écoles.

Dans les lignes qui suivent, il sera question de rappeler la notion d'enseignement privé, de préciser sa place et son statut au Rwanda pendant les différentes périodes historiques, de montrer son évolution depuis les années 1980, sa diversification et les motivations des fondateurs d'écoles.

2. La notion d'enseignement privé

Le terme enseignement privé appelé aussi enseignement libre ou enseignement non étatique est utilisé par opposition à l'enseignement public ou officiel. Traditionnellement, l'enseignement privé est un enseignement donné dans des établissements fondés par des personnes physiques ou morales de droit privé, financés et gérés par eux [LÉIF, J., 74]. Selon cette définition, les critères de distinction entre ces deux secteurs d'enseignement sont la propriété, le financement et la gestion.

Cependant, dans la pratique actuelle des choses, ces critères traditionnels ne constituent pas nécessairement les frontières entre les deux secteurs d'enseignement. Avec l'émergence des doctrines des institutions internationales de financement qui exigent la privatisation et la décentralisation de l'éducation et avec la vulgarisation de la théorie du capital humain par ces institutions, l'enseignement privé et l'enseignement public tendent à se rapprocher ([LAVAL & WEBER 02], [KITAEV 99]). Entre les écoles purement publiques et les écoles privées pures et dures, il existe des écoles appartenant à l'État dans lesquelles les privés interviennent dans la gestion et/ou dans le financement. De même l'État peut intervenir dans la gestion et le financement des écoles privées. Ainsi, une école est appelée privée selon la politique éducative et la législation scolaire en vigueur dans le pays où elle est implantée.

3. L'évolution et le statut de l'enseignement privé au Rwanda de la naissance de l'école à 1980

3.1 L'enseignement privé pendant la période coloniale allemande : 1900-1916

Au Rwanda, l'œuvre scolaire fut introduite par les missionnaires catholiques. Dès leur arrivée en 1900, l'école fut une de leurs préoccupations [ARNOUX 48]. En 1907, les Pasteurs protestants allemands arrivèrent au Rwanda. Comme les missionnaires catholiques, chaque fois qu'ils s'installaient, ces missionnaires, commençaient à organiser les écoles. Cependant, le développement de l'enseignement par ces deux acteurs fut inégal. Plus soutenus par l'administration coloniale [RUMIYA 92], [BRAECKMAN 96], les missionnaires catholiques ont pu développer un réseau d'écoles élémentaires plus important que celui de leurs collègues

protestants dont le nombre était réduit. Les missionnaires catholiques ont aussi ouvert un petit séminaire et un grand séminaire.

Même si le terme enseignement privé n'était pas utilisé à cette époque, les écoles des missionnaires étaient privées au sens traditionnel du terme. Elles étaient construites sur les terrains que les missionnaires avaient acquis de l'administration coloniale ou de l'autorité coutumière. Le financement leur revenait à l'exception d'une aide à une moindre échelle qu'ils recevaient de l'administration coloniale [RUMIYA 92], et qui n'était soumise à aucune conditionnalité. Ni l'administration coloniale ni l'autorité autochtone n'intervenaient dans les écoles des missionnaires. L'enseignement était presque exclusivement leur œuvre. Seules deux écoles dites neutres, sans enseignement de religion et dont la mission était de scolariser les enfants des familles notables, ne leur appartenaient pas.

3.2 L'enseignement privé pendant la période coloniale belge.

À leur arrivée en 1916 suite à la défaite des Allemands, les Belges ont d'abord laissé les missionnaires s'occuper de l'enseignement. Grâce à la collaboration qui existait entre l'Église catholique et l'État au Congo belge, les missionnaires catholiques ont profité de l'occasion pour développer leur réseau d'enseignement au Rwanda. En 1918, les protestants venus du Congo belge ont récupéré l'œuvre de leurs collègues allemands qui avaient été contraints de quitter le Rwanda suite à la défaite de leur pays. Par la suite, d'autres églises protestantes sont arrivées sur le champ scolaire. Quand le Rwanda fut placé sous mandat belge par la Société des Nations en 1923, l'administration coloniale belge a commencé à développer un réseau d'enseignement primaire officiel. Cependant, pour des raisons économiques et stratégiques, elle choisit le développement de l'enseignement libre avec le concours des missions. Par ce projet, les missions nationales, c'est-à-dire belges créaient des écoles que l'administration coloniale subventionnait de façon considérable.

Les écoles officielles qui venaient d'être créées furent fermées et leurs élèves intégrés dans les écoles subventionnées. Des contrats furent signés pour une durée de 20 ans. À leur expiration en 1948, le régime de subvention fut élargi à toutes les missions chrétiennes qui remplissaient les conditions. Seule l'Église adventiste n'a pas pu remplir les conditions exigées et ses écoles ne furent pas subsidiées.

Même si les subventions aux écoles des missionnaires étaient très considérables, la liberté de gestion était très grande [CONGO BELGE. 48]. L'administration coloniale les reconnaissait comme des propriétés privées. La gestion et l'inspection étaient assurées par les missionnaires. La puissance coloniale par l'intermédiaire des inspecteurs officiels n'intervenait que très peu et quand elle le jugeait opportun.

À la veille de l'indépendance, toutes les écoles primaires que comptait le pays étaient privées subsidiées. Au niveau de l'enseignement secondaire, seules les écoles à vocation purement religieuses n'étaient pas subventionnées. Par ailleurs, seules deux écoles secondaires étaient publiques. Cependant, elles étaient gérées par les congrégations religieuses catholiques. Aucun établissement d'enseignement supérieur n'existait à cette époque à l'exception d'un grand séminaire catholique.

3.3 L'enseignement privé de l'indépendance à 1980

À l'indépendance, les nouvelles autorités de la République décidèrent de reprendre l'enseignement des mains des hommes d'églises. Avec la nouvelle législation scolaire, la presque totalité des rôles qui jadis revenaient aux missionnaires furent pris par l'État : l'organisation et la gestion pédagogique, la gestion du personnel, le recrutement des élèves et la décision sur leur promotion etc. En même temps l'intervention financière de l'État augmenta. Au niveau de l'enseignement primaire, avec l'accord des propriétaires, les écoles furent nationalisées. Au niveau de l'enseignement secondaire, les propriétaires avaient un droit de regard très limité sur leurs écoles qui étaient métamorphosées en écoles publiques. L'organisation et la fonction de ces deux secteurs d'enseignement étaient tellement confondues que la population parlait de l'enseignement de l'État.

La législation scolaire autorisait la création des écoles privées non subsidiées. Cependant, très peu d'autorisations ont été accordées. À la fin de la décennie 70, seule l'Église adventiste avait des écoles primaires privées non subsidiées qui n'ont été reconnues qu'en 1976. Les écoles secondaires privées non subsidiées étaient au nombre de neuf. Elles étaient toutes à vocation religieuse.

4. Le phénomène de l'enseignement privé au Rwanda à partir des années 80

4.1 Les freins à l'enseignement privé pendant les décennies 60 et 70

Pendant les décennies 60 et 70, l'enseignement privé fut quasi absent dans le système éducatif rwandais. Cette absence semble être due à trois raisons majeures.

À l'indépendance, les nouvelles autorités de la République rwandaise ont adopté comme plusieurs pays africains qui venaient d'y accéder une politique délibérée de contrôler l'enseignement privé et de développer un enseignement officiel garant du développement et de l'unité nationale. Au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur, la politique fut aussi celle d'accorder des places à des personnes qui pourraient recevoir de l'emploi une fois diplômées afin d'éviter les déclassés et des mécontents. Il semble également que cette politique de contrôle de l'enseignement était motivée par la volonté politique d'écarter de l'enseignement les sympathisants de la monarchie que les nouvelles autorités de la République venaient d'évincer du pouvoir. Une deuxième raison était un manque d'éveil et de motivation pour la population. Personne n'ignorait le rôle de l'enseignement dans la mobilité sociale. Même dans certaines familles, la lutte pour accéder à l'enseignement surtout secondaire exigeait des stratégies notamment le changement d'école, de date de naissance et même de nom pour pouvoir reprendre la 6^{ème} année primaire. Cependant, comme depuis longtemps, l'accès à l'enseignement fut très limité et aucun enseignement n'a été organisé en dehors des églises et de l'État. Une mentalité était déjà ancrée chez les personnes comme quoi il n'était pas possible d'organiser un enseignement en dehors de ces deux institutions. Par ailleurs, l'absence d'enseignants qualifiés dans les écoles de l'État ne pouvait pas inciter les gens à créer des écoles privées.

4.2 La libéralisation de l'enseignement

Même si la constitution de la République rwandaise et la législation scolaire autorisaient la création des écoles privées à tous les niveaux d'enseignement, l'enseignement véritablement privé auquel les parents d'élèves pouvaient recourir ou susceptible de concurrencer les écoles gérées en grande partie par l'État, n'a commencé à se manifester qu'au début des années 80. Cela a été possible parce que l'État a levé toutes les barrières à la création des écoles.

Au début des années 80, le pays fut confronté à une crise économique, crise qui a touché également son système scolaire. L'économie du pays qui s'était très bien porté depuis le milieu des années 70 commençait à connaître des problèmes. La réforme scolaire qui avait débuté en 1979 commençait à exiger des frais supplémentaires. L'enseignement secondaire public et l'enseignement secondaire subventionné ne pouvaient accueillir que moins de 10% des lauréats de l'enseignement primaire. En même temps on commençait à remarquer une démotivation des enseignants qui exigeaient une augmentation de salaires, démotivation qui eut comme conséquence la dévalorisation de la carrière enseignante. L'admission dans l'enseignement secondaire et supérieur ne fut pas transparente et les échecs y étaient nombreux. Face à cette situation, les parents d'élèves exigèrent la libéralisation du secteur de l'éducation. Dans la même période les bailleurs de fonds exigeaient la réduction des dépenses sociales parmi lesquelles celles de l'enseignement. Face à ces pressions tant internes qu'externes, le Gouvernement rwandais se déclara incapable de supporter seul l'éducation de tous les jeunes rwandais et invita les privés à intervenir. Cet appel fut suivi et à partir de l'année scolaire 1981/1982, les écoles véritablement privées non subsidiées furent créées. Au milieu des années 1980, des nouveaux textes légaux portant sur l'enseignement furent promulgués. Avec ces textes, l'enseignement est organisé en trois réseaux : l'enseignement public, l'enseignement libre subsidié et l'enseignement privé. Cependant, les deux premiers restèrent et restent encore un réseau scolaire de l'État.

4.3 Le développement de l'enseignement privé

4.3.1. Au niveau de l'enseignement primaire

4.3.1.1. L'enseignement primaire privé avant le génocide d'avril-juin 1994

Avant la décennie 80, seule l'Église adventiste avait des écoles primaires privées. En 1979, le nombre de ces écoles atteignait 113. Cependant suite à la réforme scolaire de 1979, plusieurs furent fermées et ne sont restées que celles qui remplissaient les normes exigées par le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire. Avec l'année scolaire 1993/1994, il n'en restait que 39. Par ailleurs, à partir de l'année scolaire 1981/1982, dans la ville de Kigali, des parents ont rejoint l'Église adventiste sur le champ scolaire au niveau primaire. Ils se sont

constitués en associations sans but lucratif et ont ouvert des écoles primaires privées dites écoles des parents. Cinq écoles de ce genre ont été créées. De plus, une organisation non gouvernementale SOS Kinderdoff a ouvert une autre école à côté de l'orphelinat qu'elle gérait au sud du pays.

4.3.1.2. *Après le génocide d'avril-juin 1994*

Avec la reprise des activités scolaires après le génocide de 1994, les écoles primaires privées qui fonctionnaient ont repris leurs activités. En même temps, d'autres sont nées et ont fonctionné dans ce contexte d'après-guerre. Pour la plupart, l'ouverture ne suivait pas la procédure d'ouverture d'une école privée. L'État fit son possible pour les organiser et les soutenir. Certaines ne résistèrent pas et fermèrent les portes faute d'élèves ou sous l'ordre de l'État après qu'il ait constaté qu'elles travaillaient dans des conditions déplorables. D'autres ont sollicité le statut de libre subsidié. C'est ainsi que certaines écoles, dont les écoles primaires adventistes ont acquis ce statut et furent placées d'office dans le réseau scolaire de l'État.

Concernant l'évolution du nombre d'écoles primaires privées, la création anarchique et la situation d'après-guerre n'ont pas permis un recensement adéquat. Les statistiques qui distinguent l'enseignement public et privé n'ont été claires qu'à partir de l'année scolaire 2003/2004. Pendant cette année le nombre d'écoles primaires privées s'élevait à 56. L'année scolaire suivante il était de 67. Par rapport au nombre total des écoles primaires il représentait respectivement 2,47% et 2,91%. L'effectif d'élèves n'était que de 0,83% en 2003/2004 et 1,03% en 2005. Ces écoles auraient été plus nombreuses si certaines n'avaient pas changé de statut et parmi celles-ci les 40 écoles primaires adventistes. La majorité de ces écoles se trouvent dans la ville de Kigali. D'autres se trouvent dans des centres urbains ou dans des localités où il y a une forte concentration des salariés.

4.3.2. *Développement de l'enseignement secondaire privé*

4.3.2.1. *Avant le génocide*

Contrairement à l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire privé s'est développé très considérablement. Les nouvelles écoles privées ont vu le jour dès l'année scolaire 1981/1982 avant que l'autorisation d'ouverture ne soit accordée. Leur nombre n'a cessé d'augmenter. À partir de l'année scolaire 1989/1990, il a dépassé celui des écoles du réseau de l'État (écoles publiques et écoles libres subsidiées). Il arrivait à 94 au moment où les écoles du réseau de l'État qui étaient au nombre de 58 en 1979 arrivaient à 91. Les statistiques scolaires portant sur le nombre d'élèves scolarisés dans l'un ou l'autre de ces réseaux d'enseignement n'ont pas été définies car certaines écoles privées ne transmettaient pas les rapports de rentrée. Cependant les statistiques disponibles montrent que les effectifs d'élèves du privé augmentaient considérablement. Il représentait 32,89% de l'effectif total de l'enseignement secondaire en 1989/1991, 37,44% en 1990/1991 et 37,96% en 1991/1992. Au début de l'année scolaire 1993/1994, c'est-à-dire à la veille du génocide, le pays comptait 168 écoles secondaires privées contre 112 écoles du réseau de l'État.

4.3.2.2. *L'explosion de l'enseignement secondaire privé après le génocide.*

Après le génocide de 1994, à la réouverture des activités scolaires, certaines écoles secondaires privées, surtout celles qui étaient naissantes, celles dont les propriétaires étaient morts ou en exil et d'autres qui avaient subi beaucoup de dégâts matériels suite à la guerre n'ont pas pu redémarrer. Par ailleurs, certaines associations de parents se voyant dans l'incapacité de faire fonctionner leurs écoles comme des écoles privées sollicitèrent le statut d'école libre subsidiée. L'État qui lui-même avait un grand besoin de locaux pour placer les élèves leur accorda ce statut sans tarder. Pour la première fois, les écoles secondaires n'appartenant pas aux confessions religieuses entrèrent dans le réseau scolaire de l'État. Aussi, de nouvelles écoles furent créées. Ainsi, 65 écoles secondaires privées ont démarré les activités avec 85 écoles du réseau de l'État. Par la suite, d'autres ont pu rouvrir ou être créées.

Quelques écoles furent créées dans l'anarchie, sans respecter les règles établies. C'est ce qui força le ministère de l'éducation à intervenir en fermant celles qui travaillaient dans les conditions déplorables. Ainsi depuis la réouverture de l'enseignement secondaire en 1995, l'enseignement privé continue à occuper une place de plus en plus importante tant par le nombre d'écoles que par l'effectif d'élèves. Avec l'année scolaire 1996/1997, le nombre d'écoles secondaires privées a dépassé celui des écoles du réseau de l'État. Ils ont atteint le nombre de 128 contre 124 écoles du réseau de l'État. Cette supériorité du nombre d'écoles secondaires privées a continué jusqu'à l'année scolaire 2003/2004 quand les écoles privées furent 215 contre 190 du réseau de l'État. La situation s'est inversée à partir de l'année scolaire suivante. D'une part, le Gouvernement a mis de la rigueur dans l'octroi des autorisations d'ouverture des écoles et dans l'inspection de celles qui existent. D'autre part,

suite à sa politique de généraliser le premier cycle du secondaire, il a commencé à créer à travers tout le pays des écoles secondaires, ayant seulement un premier cycle appelé Écoles Secondaires Inférieures (ESI). Suite à cette rigueur et à cette politique, le rythme d'évolution du nombre d'écoles secondaires privées a ralenti. De 215 en 2002/2003, elles n'ont augmenté que de 3 unités l'année suivante. Quant à l'année scolaire 2005, leur nombre a diminué de 2 unités suite à la fermeture de quelques écoles qui fonctionnaient dans l'anarchie. Cependant, l'année scolaire 2006 a connu un développement considérable avec 22 nouvelles écoles. Le nombre d'écoles secondaire privées est passé de 216 de l'année scolaire précédente à 238. Dans le réseau scolaire de l'État le rythme de croissance a été plus rapide. De l'année scolaire 2002/2003 à 2006, le nombre d'écoles secondaires a plus que doublé passant de 190 à 393.

Même si, pendant la période d'après le génocide le nombre d'écoles secondaires privées a été longtemps supérieur à celui des écoles du réseau de l'État, leur effectif a été toujours inférieur à 50% de l'effectif total des élèves du secondaire. Ce n'est que pendant l'année scolaire 1997/1998 que le nombre d'élèves de l'enseignement secondaire privé fut légèrement supérieur à celui du réseau de l'État (50.38%). Cette supériorité a été due à l'insécurité qui régnait dans le Nord du pays suite à la guerre contre les infiltrés. Plusieurs élèves évitaient cette région et préféraient recourir au privé. Du reste, depuis l'année scolaire 1995/1996 jusqu'en 2006, l'effectif des élèves du privé a varié entre 47.33% et 41.23%.

4.3.3. Développement de l'enseignement supérieur privé

4.3.3.1. L'enseignement supérieur privé avant le génocide

Avant les années 1980, l'enseignement supérieur privé était représenté par deux institutions d'enseignement religieux. Un grand séminaire catholique fondé en 1913 et une Faculté de théologie protestante créée en 1972. Un autre établissement d'enseignement privé à programme profane avait un caractère international et diplomatique. Il avait été créé par une organisation panafricaine, l'Organisation Commune Africaine et Malgaches (OCAM) qui assurait son financement et sa gestion. Il accueillait des étudiants issus des pays membres. Du côté de l'État, deux établissements d'enseignement fonctionnaient : l'Université Nationale et l'Institut Pédagogique National. Ces deux établissements d'enseignement furent fusionnés en 1981 pour former l'Université Nationale du Rwanda. Avec la libéralisation de l'éducation, des institutions d'enseignement supérieur privé à programme profane furent créées.

À la veille du génocide, quatre nouvelles institutions d'enseignement privé fonctionnaient. Avec l'année académique 1984/1985, l'Église adventiste a ouvert une université de statut international créée pour les pays d'Afrique francophone. L'année académique suivante, un homme d'affaires a ouvert un institut d'enseignement supérieur pour former les techniciens moyens en secrétariat et en informatique. L'année académique 1986/1987, l'Église catholique a ouvert un institut pédagogique pour former les enseignants du second cycle de l'enseignement secondaire. Enfin avec l'année scolaire 1993/1994, une association des parents qui gérait une école secondaire a ouvert un institut pédagogique. Ainsi, à la veille du génocide sept établissements d'enseignement supérieur dont le financement et la gestion n'étaient pas assurés par l'État fonctionnaient. Les diplômes des établissements à programme religieux n'étaient pas reconnus. Pour les autres institutions, les diplômes étaient reconnus à l'exception de celle qui avait commencé en 1993 et qui n'avait pas encore signé la convention d'affectation avec le Gouvernement. Du côté gouvernemental, deux nouveaux instituts d'enseignement supérieur furent créés respectivement en 1986 et en 1988. Concernant, le poids de l'effectif des étudiants, entre les années académiques 1986/1987 et 1989/1990, l'effectif de l'enseignement supérieur privé variait entre 22.6% et 25.44%.

4.3.3.2. Le développement de l'enseignement supérieur privé après le génocide.

Après le génocide, quatre de sept établissements d'enseignement supérieur privé qui fonctionnaient avant ces événements tragiques ont pu redémarrer progressivement. En même temps des nouveaux ont été créés. De 1996 à 2003, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur privé est passé de 4 à 14.

Cependant, certains établissements avaient commencé sans aucune autorisation. Ils furent obligés de fermer les portes pour régulariser leur dossier. Les uns ont pu le faire et d'autres n'ont pas pu rouvrir. C'est ainsi qu'en 2004 le nombre d'institutions d'enseignement supérieur privé a diminué de deux unités passant de 14 à 12. C'est le même nombre qui est enregistré au niveau du Ministère de l'éducation jusqu'en 2006. Mais, il y a des établissements d'enseignement privé qui ne sont pas encore enregistrés au Ministère de tutelle mais qui

fonctionnent. Il s'agit de deux institutions d'enseignement appartenant à l'Église catholique qui ont été créées pour les besoins de l'Église et d'une autre affiliée à une université étrangère.

Concernant le poids des étudiants du privé, les statistiques fournies par le Ministère montrent que leur pourcentage par rapport à l'effectif total des étudiants de l'enseignement supérieur ne cesse de monter. De 6.40% en 1996/1997, il a atteint 31.86% en 1999/2000 et 42.70% en 2003/2004. À partir de 2005, les établissements d'enseignement supérieur privé scolarisent plus d'étudiants que les établissements d'enseignement public : 52.30% en 2005 et 56.43% en 2006.

4.4 Diversification de l'enseignement privé

Avant l'année 1980, l'enseignement privé était non seulement quasi absent, mais aussi, le peu d'écoles qui existaient appartenaient à quelques confessions religieuses chrétiennes. Lorsque le secteur de l'éducation fut libéralisé, le Gouvernement voulut imposer aux gens qui souhaitaient créer les écoles, des écoles professionnelles à courte durée, de 3 ou 4 ans selon les besoins des milieux d'implantation. Cependant, les parents voulaient des écoles secondaires complètes donnant accès à l'emploi et éventuellement à l'enseignement supérieur. C'est ainsi que, malgré les directives ministérielles, les propriétaires d'écoles ont créé des écoles secondaires calquées sur le modèle des écoles du réseau de l'État en adoptant les mêmes filières, la même structure d'enseignement et les mêmes programmes. Ainsi, la diversification se remarque plus dans les propriétaires et dans leurs principaux objectifs. L'identification des responsables de l'enseignement privé et l'analyse des discours de leurs responsables permettent d'identifier des sous-réseaux dans le réseau privé.

4.4.1. Le réseau d'écoles privées confessionnelles chrétiennes.

Il s'agit des écoles créées par les confessions religieuses chrétiennes. Elles sont enregistrées dans les services de leurs églises chargés de l'enseignement, reconnaissent les responsables de ces services comme leur porte-parole. Certaines sont des écoles à vocation religieuse. D'autres donnent un enseignement calqué sur le programme officiel et acceptent les élèves sans distinction de religion. Le caractère religieux de ces écoles réside dans l'encadrement spirituel et moral au sein de l'école. Dans ce sous-réseau d'enseignement confessionnel chrétien on y trouve :

4.4.1.1. Le réseau d'écoles privées catholiques

Les écoles catholiques ont une organisation centralisée. Toute organisation religieuse ou toute entité de l'Église catholique qui désire ouvrir une école passe par le Secrétariat national de l'enseignement catholique (SNEC). Dans ce réseau se trouvent également des écoles des parents dont la gestion est confiée à l'Église catholique.

Dans le réseau d'écoles privées catholiques se dessinent deux sous-réseaux. L'enseignement à vocation religieuse et l'enseignement profane. Le premier comprend les établissements d'enseignement destinés à former les gens pour permettre l'éclosion de la vocation (petits séminaires), les établissements d'enseignement pour former les religieux (Grand séminaire et l'Institut des sciences religieuses) et les établissements d'enseignement pour former les cadres destinés à travailler dans la pastorale catholique (Institut supérieur de pédagogie et de catéchèse). L'Église catholique ne semble pas être pressée par la reconnaissance officielle des diplômes de ces institutions d'enseignement supérieur, car le but ultime de leur création est de former les gens pour servir l'Église. C'est pourquoi jusqu'à présent, parmi tous ces établissements d'enseignement à vocation religieuse, seuls les petits séminaires donnent des diplômes reconnus officiellement. Le second sous réseau comprend les écoles créées par l'Église catholique pour contribuer au développement de l'enseignement ou pour d'autres motifs qui ne sont pas strictement religieux. Le réseau d'enseignement privé catholique comprenait en 2005, 5 écoles primaires, 30 écoles secondaires dont 8 petits séminaires et 6 établissements d'enseignement supérieurs dont 3 à programme profane.

4.4.1.2. Le réseau d'écoles privées protestantes

Il s'agit des écoles privées appartenant à différentes dénominations protestantes regroupées au sein du Conseil Protestant au Rwanda (CPR) ou associées à celui-ci et d'autres protestants récemment installés au Rwanda. Contrairement à ce qui se fait dans l'enseignement privé catholique, les églises protestantes sont autonomes. Chacune a son département d'éducation. Elles ne sont pas obligées de passer par le Bureau national de l'enseignement protestant (BNEP) pour la demande d'ouverture d'une école. Chaque dénomination protestante fait ses démarches et informe le BNEP de l'existence de l'école. C'est suite à ce manque de coordination que l'enseignement privé protestant se présente comme une série de réseaux d'enseignement en

fonction de différentes dénominations protestantes, très différents dans leur organisation et dans leur gestion interne. En 2005, ce réseau d'écoles privées protestantes comprenait 5 écoles primaires, 40 écoles secondaires et une Faculté de théologie.

4.4.1.3. Le réseau scolaire privé adventiste

L'Église Adventiste est un membre associé du Conseil Protestant au Rwanda. Cependant, en ce qui concerne l'éducation, suite aux divergences de vue dans la philosophie de l'éducation, elle n'est pas membre du BNEP. Elle a préféré gérer seule son réseau scolaire qui, par ailleurs, en 2005, ne comprenait que trois écoles secondaires et une université, toutes privées. Les 40 écoles primaires qu'elles avaient sont devenues libres subsidiées en 1998. La coordination est assurée par un département de l'éducation au niveau national.

4.4.2. Le réseau scolaire des associations de parents

Au Rwanda, les écoles des parents ne sont pas les écoles communautaires comme on en voit dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. Il s'agit plutôt des écoles créées par des associations sans but lucratif, dotées d'une personnalité juridique et créées par des gens qui ne sont pas nécessairement parents d'élèves, en leur donnant comme objectif principal le développement de l'éducation ou la contribution à l'éducation. Ce réseau existe depuis l'année scolaire 1981/1982. Le recours à des associations fut motivé non seulement par l'incapacité de gens à créer des écoles à titre personnel mais aussi parce que le mouvement associatif était la voie privilégiée par l'État. Pendant l'année scolaire 2005, les associations des parents totalisaient 51 écoles primaires privées sur les 67 soit 76.11%, 101 écoles secondaires privées sur 216 qui existaient soit 46.75% et 5 établissements d'enseignement supérieur privé sur les 12 qui étaient recensés par le Ministère de l'éducation. Suite aux particularités dans les objectifs spécifiques des associations des parents et dans la gestion de leurs écoles, deux sous-réseaux d'enseignement y sont identifiés.

4.4.2.1. Le réseau d'écoles des parents alignées sur les confessions religieuses chrétiennes

Les plus connues sont les associations des parents adventistes. Même si ces associations comptent parmi leurs membres beaucoup de non adventistes, elles ont dans leurs statuts l'objectif de « *promouvoir l'éducation et la culture compatible avec la discipline régissant les écoles adventistes du 7ème jour* ». L'organisation et la gestion de leurs écoles sont tellement calquées sur les pratiques de l'enseignement adventiste que beaucoup de gens, même certaines autorités du Ministère de l'éducation les considèrent à tort comme les écoles adventistes au même titre que les écoles appartenant à l'Église. Les associations propriétaires de ces écoles qui en 2006 arrivaient à 14 sont groupées en une fédération dénommée Fédération des Associations des Parents Adventistes pour le Développement de l'Éducation au Rwanda (FAPADER), avec pour objectif la création des établissements d'enseignement supérieur. Cette fédération a créé une université, l'Université des Laïcs Adventistes de Kigali (UNILAK). C'est aussi le cas de l'Université d'Agriculture et de Technologie de Kibungo (UNATEK) qui, tout en appartenant à une association des parents, est dirigée par des religieux catholiques dont les bureaux se trouvent dans les locaux de l'évêché de Kibungo.

4.4.2.2. Les écoles des parents purement laïques

Elles sont les plus nombreuses. Aucun objectif religieux n'apparaît dans leurs statuts. Le recrutement du personnel administratif de l'école ne pose aucune condition d'appartenance religieuse et les activités religieuses extrascolaires n'ont pas de place.

4.4.3. Les réseaux d'écoles dites islamiques

L'Association des Musulmans au Rwanda (AMUR), exige que, pour porter le qualificatif « islamique », l'école doit accepter la collaboration et surtout la surveillance de cette association afin d'éviter les bavures sous couvert de l'Islam. C'est dans ce cadre que des écoles primaires et secondaires dites écoles islamiques créées par différents acteurs de confession musulmane prennent comme porte-parole l'AMUR. Cependant, certaines écoles suite à leur caractère particulier ne sont pas sous le contrôle de l'AMUR. Le nombre d'écoles dites islamiques identifiées au niveau secondaire sont au nombre de 13, représentant 6.01% des écoles secondaires privées. Dans ces écoles se dessinent deux sous réseaux d'enseignement : l'enseignement religieux et l'enseignement profane. L'enseignement religieux est représenté par un Institut islamique. Celui-ci a commencé au début des années 80 comme une école coranique améliorée. Par la suite, ses programmes furent améliorés en ajoutant d'autres branches. Actuellement, il fonctionne comme un institut d'enseignement secondaire islamique. Toutefois, il n'est pas reconnu par l'État.

Pour les écoles à programme profane, l'enseignement est claqué sur l'enseignement officiel. Les diplômes ou certificats sont délivrés par l'État après avoir rempli toutes les conditions exigées à tout élève fréquentant l'enseignement privé reconnu. Le caractère islamique des écoles secondaires se manifeste dans l'enseignement de la langue arabe et de la culture islamique ainsi que dans le port d'un uniforme portant les insignes de l'Islam. Pour les écoles primaires, trois cours de religion islamique sont organisés et restent facultatifs pour les non musulmans. Toutefois des rassemblements religieux se font à l'école, matin et soir, pour faire connaître la culture islamique. Dans cet enseignement à programme profane, l'on distingue des sous-réseaux :

4.4.3.1. *L'école islamique « chez Kadhafi » : école consulaire missionnaire*

C'est la première école islamique à programme profane construite au Rwanda. Elle a été construite suite à la visite du président libyen au Rwanda au début des années 80, d'où son nom. Elle est financée par les fonds en provenance de ce pays et dirigée par un Libyen. L'école est régie par les accords signés entre les deux pays et est indépendante de l'AMUR.

4.4.3.2. *L'école créée par les initiatives de l'AMUR*

Après la création de l'école islamique par la Libye, les musulmans au Rwanda sentirent un besoin d'avoir d'autres écoles islamiques et demandèrent à l'AMUR d'en créer. Un centre d'enseignement secondaire islamique fut créé. Par la suite l'AMUR se sentant incapable de continuer cette œuvre fit recours aux fidèles en leur demandant de continuer à créer des écoles.

4.4.3.3. *Les associations des parents musulmans et des musulmans à titre personnel*

Quelques musulmans lettrés ou riches ont répondu à l'appel de l'AMUR et se sont constitués en associations sans but lucratif. D'autres ont agi seul pour créer des écoles dites des parents musulmans. Ils ont accepté de se rallier à l'AMUR pour que ces écoles reçoivent le privilège d'être appelées les écoles islamiques et, par là, que certaines pratiques islamiques puissent y être introduites.

4.4.3.4. *Les écoles créées de l'ONG Al Maktoum Fondation Rwanda Mission*

Al Maktoum Fondation est une ONG internationale basée à Dubaï dans les Émirats Arabes Unis. Son objectif est la promotion sociale et le développement économique dans les pays en appuyant surtout l'éducation et la culture. Elle a été enregistrée au Rwanda comme ONG en 2001 et depuis lors, elle gère deux écoles secondaires islamiques qu'elle finance sans aucune autre intervention financière, à l'exception des frais de scolarité payés par les parents et qui sont par ailleurs très modestes. Ces écoles sont indépendantes vis-à-vis de l'AMUR.

4.4.4. *Les collèges des Districts*

Ces écoles furent fondées à la demande du Ministère de l'éducation. Selon cette demande, les districts, entités administratives locales, devaient fournir les bâtiments et l'équipement tandis que le Ministère devait affecter les élèves et les enseignants et contribuer à leur financement comme les écoles publiques. Ces écoles ne devaient organiser que le Tronc Commun d'où le nom de collège. Les premiers districts qui ont trouvé les locaux équipés ont pu ouvrir des collèges publics. Suite aux problèmes financiers, aux prescriptions des donateurs qui exigent la réduction de la masse salariale et qui conseillent de privilégier les établissements d'enseignement de grande taille, les districts qui ont pu ouvrir des classes ont été obligés de gérer ces collèges en partenariat avec la population. En 2005, les collèges des districts de statut privé étaient au nombre de 23 représentant 10.64% de toutes les écoles secondaires privées pendant cette année scolaire.

4.4.5. *Les universités étrangères*

Malgré les efforts du Gouvernement rwandais de réduire les dépenses de l'enseignement supérieur, la demande d'éducation n'a pas diminué, surtout celle concernant la formation en technologie, les niveaux de maîtrise et de doctorat que l'État n'a pas encore organisés. Comme cette formation doit se faire à l'étranger et qu'elle coûte très cher, l'État a permis l'arrivée sur le champ scolaire rwandais des universités étrangères dans le cadre de l'enseignement à distance ou sur place.

L'enseignement à distance est assuré par l'Université Virtuelle Africaine et l'University of South Africa. La première s'est installée dans le cadre de l'intervention de la Banque mondiale pour permettre aux Africains d'étudier en partenariat avec les universités étrangères à un prix réduit. Les programmes sont dispensés avec la collaboration de deux établissements d'enseignement public, l'Université nationale du Rwanda et Kigali Institute

of Science and Technologie. Il s'agit en réalité des universités étrangères surtout australiennes qui exportent leurs programmes et qui reçoivent des facilités suites aux services des professeurs sur place. L'UNISA, quant à elle collabore avec Kigali Institute of Education (KIE). Celui-ci tout en jouant le rôle de centre d'examen, a mis à la disposition de l'UNISA un agent de liaison qui se charge d'assurer la correspondance nécessaire.

L'enseignement sur place concerne des programmes de maîtrise dispensés par les universités étrangères au Rwanda. Pour former les cadres pour le pays, le Gouvernement rwandais fait appel à des universités étrangères pour former des cadres rwandais au niveau de la maîtrise. Le Gouvernement met à la disposition de ces universités des locaux. Jusqu'au aujourd'hui ce sont des universités hollandaises, canadiennes et américaines qui ont été invitées.

4.5 Diversité de motivations des propriétaires d'écoles

Depuis le mouvement de création des écoles privées au début des années 80 jusqu'aujourd'hui, les personnes qui fondent les écoles déclarent officiellement qu'ils répondent à l'appel du Gouvernement de l'aider à augmenter l'offre d'éducation. Cependant l'analyse des statuts des propriétaires d'écoles et surtout de la gestion journalière des écoles révèle que derrière ce discours se cachent d'autres motivations, motivations diversifiées en fonction des propriétaires.

4.5.1. Les motivations des confessions religieuses chrétiennes

À part le souci de mettre à la disposition des parents une alternative pour l'éducation de leurs enfants, quelquefois sous la demande des parents, les motivations des confessions religieuses chrétiennes sont d'ordre religieux et stratégique mais aussi économique.

4.5.1.1. La recherche d'une liberté d'action

Cette motivation est la conséquence des brouilles qui ont caractérisé les relations entre l'État et les églises en matière d'enseignement en particulier l'Église catholique depuis l'indépendance. Pour ces partenaires, malgré la législation scolaire, les relations ne sont pas toujours bonnes et dépendent souvent de la sensibilité des dirigeants. Tant du côté catholique que du côté protestant, les églises sentent encore le poids de l'État dans la gestion des écoles qu'ils cogèrent dans le cadre de l'enseignement subsidié. Elles l'accusent d'empiéter sur leurs droits. Elles déplorent des contradictions entre la vision des églises et la politique de l'État. Les premières souhaitent donner une éducation de qualité avec un nombre raisonnable d'élèves et le second veut scolariser un plus grand nombre possible d'élèves. Ainsi les responsables de l'enseignement au niveau des églises affirment que les écoles privées sont créées dans le but d'avoir des écoles dans lesquelles ils ont une liberté d'action.

4.5.1.2. Les écoles pour appliquer leur philosophie et leur doctrine en matière d'éducation.

Depuis longtemps, les confessions religieuses utilisent l'école comme instrument d'évangélisation et de véhicule de leur philosophie et de leur doctrine en matière d'éducation. Du temps où les écoles étaient dans les mains des hommes d'églises, il n'y avait aucun obstacle dans l'utilisation des écoles à ces fins. Après l'indépendance, le pouvoir politique récupéra l'éducation pour l'utiliser parfois à des fins politiques. Les responsables de l'éducation dans les confessions religieuses révèlent qu'après plusieurs années de négociation qui n'ont pas abouti, ces confessions ont profité de la libéralisation de l'enseignement pour mettre en place des écoles à travers lesquelles elles accomplissent leur mission. Elles leur assignent une mission claire. À titre d'exemple, avant 1994, l'Église catholique avait assigné à l'Institut pédagogique qu'elle avait créée la mission de former les professeurs-éducateurs chrétiens. Très récemment, à propos de l'une de ses universités (l'Université Catholique de Kabgayi), elle déclare qu'elle est un lieu d'évangélisation.

Quant à l'Église adventiste, elle a attribué à son université, Université adventiste d'Afrique Centrale (UAAC) entre autres comme objectifs le développement des facultés spirituelles des étudiants. Pour les églises protestantes, l'objectif de leurs écoles est de donner aux élèves les valeurs chrétiennes et morales. Certes, ces objectifs ne sont pas incompatibles avec les finalités de l'éducation formulées par les pouvoirs politiques. Cependant, les églises disent que dans les écoles libres subsidiées, ces objectifs sont relégués au second plan, surtout que le corps enseignant n'est pas imprégné de valeurs que l'école souhaite véhiculer.

4.5.1.3. Les écoles pour soutenir l'économie et les activités des églises

Même si les églises créent des écoles dans un but non lucratif, la motivation de soutenir l'action de l'Église ne peut pas manquer. En effet, presque toutes ces écoles sont payantes et s'autofinancent comme les autres

écoles privées. Ainsi, elles ne deviennent pas un fardeau pour les églises propriétaires. Au contraire, elles deviennent un marché d'emploi pour les membres des églises ou des congrégations qui les ont créées, ce qui contribue indirectement à leur financement. Par ailleurs, elles peuvent servir pour approcher les bienfaiteurs. Beaucoup d'observateurs dont les inspecteurs de l'enseignement et les parents d'élèves affirment que certaines Églises protestantes créent les écoles dans un but strictement lucratif. Non seulement elles trouvent du travail pour certains de leurs pasteurs et autres membres influents qui, à leur tour, donnent les dîmes et les offrandes, mais aussi les recettes de leurs écoles contribuent au financement de ces Églises. Aussi, dans certaines églises, les écoles louent des bâtiments de l'église comme par exemple les homes pour élèves et cela contribue également à leur financement.

4.5.2. *Les motivations des associations sans but lucratif des parents*

L'analyse des statuts des règlements des associations des parents et de la gestion de leurs écoles révèle que les parents ont créé des écoles pour diverses motivations qui ne s'excluent pas mutuellement.

4.5.2.1. *Les écoles pour contourner la politique d'équilibre ethnique et régional dans l'enseignement*

À l'indépendance, les nouvelles autorités ont décrété une politique d'équilibre ethnique (politique de quota) dans l'octroi des places dans l'enseignement secondaire et supérieur. Cette politique consistait à admettre les élèves en fonction de la représentativité de leur groupe social (Hutu, Tutsi et Twa) dans la population totale. Après le coup d'État de 1973, à la variable ethnique se sont ajoutés la variable régionale et le système de compensation pour les régions et les groupes sociaux qui avaient acquis peu de places depuis l'indépendance. La région correspondait à la préfecture d'origine. Cependant cette politique fut vulgarisée et appliquée depuis l'année scolaire 1981/1982. Mal appliquée, elle créa des injustices et rencontra beaucoup de critiques. Le mouvement de création des écoles des parents est apparu au moment où la population commençait à la contester. Les premières écoles privées sont nées entre autres pour contourner les dérives de cette politique qui favorisait certaines préfectures au détriment des autres sous prétexte qu'elles avaient encore un dépassement dans les admissions à l'enseignement secondaire et supérieur.

4.5.2.2. *Les écoles privées comme signe de solidarité et de cohésion régionales*

La politique d'équilibre ethnique et régional dans l'enseignement et dans d'autres domaines de la vie du pays a développé un sentiment de solidarité régionale. Ainsi, convaincus que la présence d'une école secondaire contribue au développement de la région et dans le souci d'assurer l'éducation de leurs enfants, dans plusieurs régions du pays, même dans celles que cette politique favorisait, les parents se sont constitués en associations et ont créé des écoles secondaires. Les membres les plus influents étaient les grandes personnalités originaires de la région (Ministres, hauts cadres, grands commerçants, militaires haut gradés). Ils visaient non seulement le développement de leur région et l'éducation des enfants mais aussi et surtout la cohésion de la population et de là, gagner la popularité.

4.5.2.3. *Les écoles des parents pour la solidarité religieuse*

Cette solidarité concerne les écoles des parents alignées à une confession religieuse chrétienne et à quelques associations de parents musulmans. Les propriétaires de ces écoles ont été motivés par le souci de trouver pour leurs enfants des écoles leur permettant la liberté religieuse. Par ailleurs, pour les adventistes et les musulmans, une autre motivation était d'aider leurs confessions à se positionner dans le champ scolaire où elles n'étaient pas encore bien implantées.

4.5.2.4. *Les écoles des parents comme des entreprises scolaires déguisées*

Certaines associations des parents fonctionnent comme des entreprises scolaires appartenant à une personne ou à un groupe de personnes. De telles associations sont reconnaissables par leur gestion interne totalement différente de la gestion classique des associations de ce genre. Le nombre des membres est réduit, ils ont des relations très proches de parenté ou d'affaires. Elles sont presque fermées, la possibilité d'y adhérer est très limitée. Le représentant légal est presque permanent ou il ne s'agit que de mêmes personnes qui occupent cette fonction à tour de rôle. Les finances sont dans les mains d'une seule personne, d'une famille ou d'un petit groupe de personnes sans aucun autre organe de contrôle. L'assemblée générale ne se réunit presque pas.

Même dans les associations sans but lucratif qui fonctionnent en conformité à la loi, les membres sont motivés non seulement par la garantie des places pour leurs enfants avec une réduction des frais de scolarité,

mais aussi les établissements d'enseignement privé se présentent comme de véritables sources d'emplois et des clients potentiels pour certaines affaires.

4.5.3. Les écoles islamiques ou le réveil des musulmans par l'activité missionnaire

Les motivations des musulmans à créer les écoles dites islamiques sont une réaction à la politique coloniale et même de la première république (1962-1973) qui ont toujours freiné délibérément l'enseignement islamique. Cette réaction fut un réveil déclenché surtout par l'activité missionnaire de la Libye. Ces écoles ont été créées dans le souci de rattraper un retard accumulé depuis l'avènement de l'école au Rwanda. Ce n'est pas uniquement la Libye qui s'est occupée de l'activité missionnaire au Rwanda. Les écoles construites par Al Makthoum-Fondation sont les fruits d'une activité missionnaire.

4.5.4. Les collèges des districts pour le développement communautaire

Les collèges de districts privés sont les conséquences des contradictions entre la volonté politique de généraliser le Tronc Commun et les exigences des bailleurs de fonds de réduire les dépenses d'enseignement. Les autorités de districts qui se lancent dans cette entreprise ne sont motivées que par le souci d'inscrire ces écoles dans leur bilan. Aussi, par elle, ces autorités visent le développement de leurs entités administratives.

4.5.5. Les universités étrangères et le commerce de services

Pour le Rwanda, la présence des universités étrangères s'inscrit une logique de former plus de cadres avec un minimum de dépenses. Pour ces universités, le service n'est ni gratuit ni une aide fournie dans le cadre de la coopération. Il ne s'agit que de vendre leurs services éducatifs.

4.5.6. Les écoles du soir pour satisfaire une demande d'éducation d'un autre genre

Au Rwanda, la privatisation, la décentralisation, la réforme de la fonction publique ainsi que la restructuration de certains services de l'État imposées par les institutions internationales de financement et les autres bailleurs de fonds ont mis en chômage beaucoup de personnes. D'autres ont senti la nécessité d'avoir des diplômes de niveau supérieur. Ainsi, les programmes du soir et de week-end dans les établissements d'enseignement supérieur tant publics que privés, de même que l'enseignement secondaire du soir sont venus répondre à la demande d'éducation de ces personnes qui tentent une réinsertion sur le marché de l'emploi ou qui luttent pour s'y maintenir.

5. Conclusion

Cet article permet de comprendre que l'avènement de l'enseignement privé au Rwanda, son développement ou son ralentissement, sa place, sa diversification, ainsi que sa gestion ne sont pas des phénomènes de hasard. Ils dépendent des besoins économiques, idéologiques, politiques etc. de chaque acteur, l'État et les propriétaires d'écoles. Pendant la période coloniale allemande, la puissance coloniale a quitté le pays sans avoir mis en exécution une politique éducative claire. La période coloniale belge fut caractérisée par une franche collaboration avec les missions chrétiennes surtout belges. Cette collaboration a été possible car non seulement elle constituait une stratégie économique, mais aussi parce que les deux pouvoirs en place à cette époque, l'Église catholique et la puissance coloniale belge avaient une convergence dans leurs doctrines ou philosophies : coloniser, civiliser et évangéliser. C'est pour ces raisons que pendant la période coloniale, l'enseignement au Rwanda était quasi privé. La prise en main de l'enseignement privé par les nouvelles autorités et leur politique envers l'enseignement privé fut en réalité une stratégie politique qui consistait à écarter de l'enseignement les sympathisants de l'ancien régime. Le changement de politique à l'égard de l'enseignement privé et son encouragement au début des années 80 eurent pour origine les difficultés économiques, la pression de la population et celle des partenaires économiques du Rwanda. Ainsi rien n'est fait au hasard et chaque événement a ses origines qui sont parfois lointaines et de temps en temps en dehors du système éducatif.

Par ailleurs, grâce à l'explosion de l'enseignement privé, la complémentarité entre les deux réseaux d'enseignement devient évidente. L'enseignement primaire privé scolarise les enfants des familles qui exigent la qualité de l'enseignement que l'État ne peut pas atteindre. En effet, dans ses efforts de scolariser un plus grand nombre possible d'enfants dans le cadre de la politique d'éducation pour tous, et avec ses difficultés économiques, le Gouvernement rwandais ne peut pas atteindre la qualité de l'enseignement exigée par certaines familles de niveau socioéconomique et culturel élevé. L'enseignement privé joue ainsi la fonction d'écramage.

Quant à l'enseignement secondaire et supérieur privé, il joue la fonction de secours ou de recours pour les élèves auxquels l'État ne parvient pas à procurer des places, pour ceux qui sont rejetés par son réseau ou ceux qui ne s'adaptent pas dans les écoles d'affectations.

6. Bibliographie

- [ALBALLERO, L. 99] *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck
- [ARNOUX, A. 48]. *Les Pères blancs aux sources du Nil*. Paris : Editions Saint Paul.
- [BARDIN, L. 77]. *Analyse de contenu*. Paris : PUF.
- [BRAECKMAN, C. 96]. *Terreur africaine : Rwanda, Burundi, Zaïre : les racines de la violence*. Paris : Fayard
- [CONGO BELGE. 48]. *Organisation de l'enseignement libre subsidié pour indigènes avec le concours des sociétés des missions chrétiennes : Dispositions générales*. SI
- [DE LACGER, L. 59]. *Rwanda. Kabgayi* : Imprimerie de Kabgayi.
- [ERNY, P. 81, 82]. *Écoles d'églises en Afrique Noire*. Fribourg : Nouvelle revue des sciences missionnaires.
- [ERNY, P. 81]. *De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900-1975) : Un pays d'Afrique noire en recherche Pédagogique*, t1. Lille : Service de reproduction de thèses.
- [KITAEV, I. 99]. *Private education in sub-saharan Africa*. Paris: Unesco.
- [LAVAL, C. & WEBER, L. 02]. *Le nouvel ordre éducatif mondial*, OMC, Banque mondiale OCDE, Commission européenne. Paris : Nouveaux Regards / Syllepse.
- [LÉIF, J., 74]. *Philosophie de l'éducation, v4 : Vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation*. Paris : Delagrave
- [LESSARD, D. 68]. *Législation scolaire au Rwanda*. Butare : UNR.
- [MAXWELL, J. A. 99]. *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*. Fribourg : Editions universitaires Fribourg
- [RUMIYA, J. 92]. *Le Rwanda sous le mandat belge (1916-1931)*. Paris : L'Harmattan.

L'enseignement supérieur : un double filtre social ?

Claude Archer

Haute Ecole Francisco Ferrer

Rue de la Fontaine, 4

1000 Bruxelles

claudearcher@yahoo.fr

RESUME. *Si les inégalités sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur ont souvent été soulignées, il est plus rare de trouver des données sur le taux de réussite des différentes catégories sociales dans ce type d'enseignement. Contrairement à la France, on observe une quasi absence de statistiques publiées sur le sujet en Belgique francophone. Si beaucoup d'institutions étudient ces données en interne, elles les considèrent souvent encore comme confidentielles. Nous avons eu la chance d'accéder aux données complètes de la Haute école Francisco Ferrer de Bruxelles. Nous avons pu suivre le parcours de près de 9 000 étudiants en fonction de leur milieu socioprofessionnel de 1997 à 2006. Le taux d'obtention d'un diplôme y varie du simple au double entre les milieux populaires et les milieux plus favorisés. En plus du filtre social que constitue l'accès à l'enseignement supérieur, il semblerait donc que la réussite finale y joue le rôle d'un deuxième filtre qui tend à renforcer encore la reproduction des inégalités sociales de générations en générations.*

MOTS-CLES : *inégalités scolaires, origine sociale, enseignement supérieur, chances de réussite*

1. Introduction

L'accès à l'enseignement supérieur est-il égal pour toutes les catégories sociales ? Une fois un étudiant entré dans une filière, observe-t-on des variations significatives des taux de réussite en fonction de son milieu socioprofessionnel d'origine ? Depuis Bourdieu [BOURDIEU & PASSERON 63], les sociologues français ont largement analysé cette problématique et ont contribué à systématiser l'emploi des catégories socioprofessionnelles dans les enquêtes statistiques. L'INSEE, l'institut français de statistique, les utilise presque automatiquement [INSEE 07]. De nombreuses universités françaises décrivent l'origine sociale de leurs étudiants. En Belgique rien de tel. L'institut national de statistique utilise une catégorisation en termes d'employés, d'employeurs, d'ouvriers et d'indépendants et distinguant ensuite s'ils appartiennent au secteur public ou privé, s'ils ont un contrat à temps plein ou à temps partiel. Cette subdivision ne permet certainement pas de différencier de manière efficace les catégories socioprofessionnelles, noyées dans le statut du contrat d'emploi [STATBEL 07]. D'autre part, en Belgique, les inégalités sociales à l'école sont essentiellement étudiées pour l'enseignement fondamental et secondaire [MANGEZ & AL. 02]. L'accès aux données socioprofessionnelles des étudiants du supérieur est malheureusement souvent limité à un usage interne ou confidentiel. Nous avons eu la chance de disposer des données complètes de la Haute école Francisco Ferrer entre 1997 et 2006 qui nous ont permis de suivre le parcours de chaque étudiant en fonction de son origine sociale. Le but de cette étude est donc essentiellement de l'ordre du constat statistique

Plusieurs ouvrages ont complété les travaux de Bourdieu en cherchant à analyser plus finement le rôle de l'individu et des diverses configurations familiales. Bernard Lahire s'est intéressé aux familles ouvrières dont les enfants réussissent à l'école [LAHIRE 95], [LAHIRE 06]. Le parcours personnel de Bourdieu (issu d'un milieu moyen), montre par sa réussite académique que l'école n'empêche pas toute ascension sociale. Néanmoins, en dehors des cas individuels, il est nécessaire d'évaluer les proportions que représentent ces ascensions par rapport au total. D'autres auteurs interprètent différemment ces résultats statistiques. Le choix fréquent de l'enseignement technique pour des enfants des milieux populaires ne serait pas du à l'institution scolaire mais plutôt à un calcul des individus (sécurité économique immédiate, [BOUDON 73] ou à une autolimitation des capacités [DE KERCHOVE & LAMBERT 01]. Ceci concerne donc le problème de l'accès mais qu'en est-il ensuite de la réussite ? Nous voudrions répondre à la question suivante. Une fois que des étudiants de milieux populaires, « échappent » à ces déterminismes en accédant à l'enseignement supérieur, ont-ils plus ou moins de chance d'y décrocher un diplôme que les étudiants issus d'autres milieux ? On pourrait très bien imaginer que ces étudiants « exceptionnels » disposent d'une motivation supérieure aux autres étudiants où qu'ayant déjà été sur-sélectionnés par le système scolaire, ils affichent des taux de réussite supérieur à une moyenne des étudiants d'autres milieux. Nous tenterons de répondre à ces questions pour l'ensemble de la population de la Haute école Francisco Ferrer entre 1997 et 2006. Nous examinerons également des données partielles concernant l'Université Catholique de Louvain. Espérons que de nombreux points de comparaison seront bientôt disponibles avec d'autres établissements de la Communauté française de Belgique.

2. Méthodologie et qualité des données disponibles

La Haute Ecole Francisco Ferrer (HEFF) accueille chaque année plus de 3000 étudiants qui se répartissent entre les catégories suivantes : économique (type court et type long), paramédical, pédagogique, artistique, technique et traduction-interprétation. Nous avons rassemblé dans notre étude l'ensemble des populations de la HEFF sur les 9 dernières années disponibles (1997 à 2006). L'étude étant exhaustive, elle n'est pas entachée des erreurs d'échantillon d'une enquête par sondage. Nous avons ainsi suivi le parcours d'une population de près de 9000 étudiants entrants sur la période 1997-2005. Pour chaque étudiant nous disposons de la profession de la personne à contacter en cas d'accident ainsi que de son lien de parenté avec l'étudiant. Cette personne reflète-t-elle le milieu social de l'étudiant ? Nous le préciserons dans les paragraphes suivants.

Une importante partie du travail consiste (ensuite) à regrouper les quelques 1500 professions observées en 10 catégories socioprofessionnelles (voir tableaux en annexe 2). L'Institut national français de statistiques (INSEE) a élaboré à cet effet un classement de 600 catégories de professions.

La classification de l'INSEE ne constitue pas uniquement une échelle de revenus mais plutôt une tentative de regrouper des personnes ayant dans plusieurs domaines, des comportements similaires. Nous testerons donc si cette catégorisation externe est encore pertinente pour la problématique de la réussite dans l'enseignement supérieur. Nous y avons rajouté une catégorie spécifique pour les enfants d'enseignants. Nous avons également effectué un autre classement (en 3 milieux sociaux), pour rendre nos données comparables à une étude publiée par l'UCL et le mouvement ouvrier chrétien [BERCY & AL. 02]. Les services de statistique belges utilisent, quant

à eux, un classement statutaire (ouvrier, employé, indépendant) qui n'est pas assez précis pour l'objet de notre étude.

Il reste néanmoins deux problèmes à examiner. Tout d'abord, dans quelle mesure la personne de contact en cas d'accident reflète-t-elle le milieu social de l'étudiant ? En réalité il s'agit dans 83% des réponses du père ou de la mère, dans 3% des cas du frère ou de la sœur, 1% d'autres parents et de 11% d'amis. Il s'agit donc bien d'un parent direct et, qui plus est, assez proche pour être la personne-ressource en cas d'accident. Notre hypothèse est donc que la profession de cette personne est un indicateur du milieu social de l'étudiant et nous mesurerons l'influence de cette variable sur la réussite scolaire. Que dire maintenant de ces 11% d'amis¹⁰ ? En bas de page nous montrons que c'est un phénomène local qui a peu d'influence sur les proportions observées pour chaque catégorie sociale. Comme nous comparerons l'origine sociale des étudiants de première année à celle des diplômés 3 ans plus tard, il est important de signaler que la proportion de parents parmi les personnes de contact reste identique dans ces deux groupes.

Par contre, le taux de non-réponse (10%) pourrait constituer une source de biais. En effet, deux indices¹¹ semblent montrer que les étudiants qui ne précisent pas la profession du parent proviennent souvent de milieux culturellement défavorisés. Ceci aurait alors pour conséquence de sous-estimer quelque peu ces milieux parmi les étudiants de première année, de surestimer leur taux de diplomation (voir plus loin) et donc de sous-estimer les inégalités sociales que nous constaterons en la matière.

3. Taux de diplomation et origine sociale

Si les inégalités sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur ont déjà été étudiées [BERCY & AL. 02], [Bourdieu & Passeron 63], il n'existe que peu d'études sur le taux de réussite finale (l'obtention du diplôme) en fonction de la catégorie sociale. Nous présentons ici nos résultats pour la HEFF. Tout d'abord il est parfois difficile de suivre individuellement, année après année, le parcours de dizaines de milliers d'étudiants. À l'opposé, comparer les populations de première année et des diplômés de la même année peut être source d'erreur dans l'hypothèse où le profil social des étudiants entrants aurait changé en 3 ans. Les premières d'aujourd'hui ne seront au minimum que 3 ans plus tard présents dans la population des diplômés. Il est donc nécessaire de décaler de 3 ans l'étude de la population des diplômés si on veut la comparer à une population de premières. Réciproquement, les étudiants de première de ces deux dernières années ne contribuent pas à la population actuelle des diplômés. Sur la période 1997-2006 nous avons donc choisi de comparer les diplômés des années 2000 à 2006 aux étudiants de première entre 1997 et 2003. Le rapport des effectifs de ces deux populations donne une très bonne estimation du taux de diplomation sur cette période. Nous parlerons à ce propos de taux apparent de diplomation. La même approche peut être utilisée pour calculer ce taux dans chaque catégorie professionnelle. Nous espérons dans le futur pouvoir établir le taux réel de diplomation en suivant individuellement la trajectoire de chaque étudiant. Pour les étudiants de type long (5 ans) il faudrait encore effectuer une correction sur deux années supplémentaires. Cette correction sera cependant moins importante car plus de 80% des diplômés HEFF sont de type court.

¹⁰ Les 11% d'amis. Dans toutes les catégories professionnelles, ils représentent moins de 10% des personnes. Cependant, certains étudiants (3,5%) mentionnent pour la personne de contact un statut « étudiant ». C'est le cas par exemple de l'étudiant qui mentionne son « conjoint ». Cette pseudo catégorie professionnelle semble être la seule qui soit significativement influencée par le phénomène « ami ». On y trouve une proportion de 60% d'amis. Finalement, en retirant les amis et en nous restreignant aux 90% de parents, nous n'avons pas observé de variation significative des proportions de chaque origine sociale.

¹¹ Deux indices concernant le profil social des non-réponses. Que peut-on dire du taux de diplomation des étudiants qui n'ont pas mentionné de profession ? Le résultat est sans appel : 13,4%. Plus faible que n'importe quelle catégorie de professions. Faut-il traduire leur non-réponse comme une gêne à exprimer la profession ou l'absence de profession du parent ? Il ne semble pas qu'il s'agisse d'un oubli car ces étudiants fournissent toutes les coordonnées de leurs parents (en cas d'accident) mais ne mentionnent pas leur profession. Un autre indice, moins probant est à remarquer. La catégorie artistique est la plus sélective socialement et la catégorie économique de type court a le recrutement le plus populaire. L'artistique concentre deux fois plus de milieux favorisés et deux fois moins de milieux « ouvriers/sans profession » que la catégorie économique de type court. Il se fait justement que l'artistique concentre beaucoup moins de non-réponses (12,4%) que l'économique de type court (18,6%) pour les étudiants de première année. Ceci laisserait à penser que le poids des catégories défavorisées est prépondérant dans les non-réponses. Si cette hypothèse était vérifiée, elle impliquerait que les inégalités sociales des taux de diplomation sont sous-estimées. L'inclusion de cette catégorie parmi les milieux populaires ferait chuter leur taux de diplomation de 30% à 25%.

4. Premier filtre social : l'accès à l'enseignement supérieur

4.1 Nouveaux publics : l'accès à l'université s'est-il démocratisé ?

La plus faible présence des milieux populaires à l'université est un phénomène dénoncé depuis 40 ans. En France, à la suite de Bourdieu et Passeron (« Les Héritiers », [BOURDIEU & PASSERON 63]), le phénomène est bien étudié. Les universités françaises sont tenues, pour leur évaluation externe, de dresser un profil social de leurs étudiants. En Belgique, malheureusement, ces données sont souvent confidentielles. Pour cette année académique, l'Université libre de Bruxelles (ULB) a initié une enquête sur le profil social de ses étudiants, mais malheureusement le faible taux de réponse n'a pas permis d'exploiter ces données. De son côté, l'Université Catholique de Louvain (UCL) publiait en avril 2002 un rapport interne sur l'origine sociale de ses étudiants de première génération. Les conclusions du rapport sont assez interpellantes et ont été rendues publiques par le recteur M. Crochet dans son discours de rentrée [CROCHET 02].

UCL : étudiants de 1 ^{ère} génération	1967	1999
Origine modeste	21,8%	17,6%
Origine moyenne	42,2%	34,2%
Origine élevée	31,6%	41,2%

Tableau 1. Origine sociale des étudiants de l'UCL en 1967 et 1999

Dans le paragraphe suivant, nous comparerons ces données à l'évolution de la population belge sur la même période.

4.2 Des nouveaux publics qui ne se sont pas démocratisés

Ces chiffres contredisent manifestement l'idée commune sur la démocratisation de l'accès à l'université. Ceci montre combien la croissance des effectifs à l'université n'implique pas sa démocratisation. Il faut en outre examiner l'évolution des catégories sociales dans toute la population belge. Si en 30 ans la proportion des milieux « élevés » dans la population belge s'est accrue, elle n'approche toujours que 20% de la population active (et vu leur qualification supérieure, ces milieux sont fort peu présents dans la population non active). Quant à la diminution de la proportion des étudiants d'origine modeste elle pourrait s'expliquer par sa diminution dans la population active (de 51% à 38,1-36,5%, [CROCHET 02] durant la même période. Néanmoins ces étudiants sont toujours deux fois moins présents à l'UCL que dans le reste de la population belge. Le recrutement social de cette université semble donc toujours aussi inégalitaire qu'il y a 40 ans.

4.3 HEFF : situation différente, défi pédagogique différent

En ce qui concerne la HEFF, après un travail de retranscription¹² des catégories sociales, voici les résultats observés.

	HEFF : premières 1998	HEFF : premières 2004
Origine modeste	48,9%	50,4% ¹³
Origine moyenne	36,2%	36,6%
Origine élevée	14,9%	13,0 %

Tableau 2. Origine sociale des étudiants de l'HEFF en 1998 et 2004

Le recrutement de la HEFF est assez stable sur cette courte période de 6 ans. Il est plus proche de la répartition sociale de la population belge. Le filtre social à l'accès y est quasiment inexistant. En gros si près de la moitié des nouveaux étudiants de l'UCL proviennent de milieux favorisés, la moitié des étudiants de la HEFF proviennent de milieux populaires. Le défi pédagogique posé par l'arrivée des nouveaux publics y est donc évidemment tout autre. Au vu du risque d'échec plus grand des étudiants « modestes » (voir plus loin), l'effort pédagogique nécessaire pour leur fournir les compétences requises est d'une autre nature. Une partie de cette différence de recrutement est peut-être explicable géographiquement. Le bassin de recrutement de l'UCL (Brabant wallon) a une composition sociale différente de celui de la HEFF (Bruxelles). Ceci explique-t-il les différences observées ? Si c'était le cas, on devrait alors observer à l'ULB (Bruxelles), un filtre social très faible à l'accès. Si par contre, les futures enquêtes sur l'ULB démontraient l'inverse, des causes propres aux institutions devraient alors être avancées. Le filtre à l'accès peut aussi résulter d'une sélection opérée par l'enseignement secondaire et par une autolimitation des capacités [DE KERCHOVE & LAMBERT 01].

Les hautes écoles ont concentré la majeure partie des nouveaux effectifs de l'enseignement supérieur, [ROMAINVILLE 94]. La Belgique possède un taux élevé (1/3) de diplômés du supérieur dans une classe d'âge mais ce sont les hautes écoles qui avec 70% du total hissent la Belgique à ce bon niveau [DROESBEKE & AL. 01] Les tendances observées entre l'UCL et la HEFF, si elles s'observent ailleurs, signifieraient que c'est principalement les hautes écoles qui ont participé à la démocratisation de ce type d'enseignement.

5. Deuxième filtre social : le taux de diplômation

Comme décrit plus haut, nous calculons le taux apparent de diplômation en comparant les étudiants de première génération entre 1997 et 2003, aux étudiants diplômés 3 ans plus tard, entre 2000 et 2006. Des plages de 7 années permettent aussi de tenir compte de la majorité des étudiants qui mettent plus de 3 ans pour terminer leurs études. Ces deux populations contiennent approximativement 8100 et 3300 étudiants. Voici la ventilation détaillée de ces deux publics¹⁴.

¹² **Précisions techniques.** Pour pouvoir comparer ces données aux nôtres, plus détaillées en ce qui concerne l'origine sociale, il s'agit de répartir nos 9 catégories sociales dans les trois catégories « modeste », « moyen », « élevé » (voir annexe : certaines de nos catégories, comme les « indépendants » et une petite partie des « employés » doivent être redistribuées sur les trois labels.) Pour 10,3% des données de la HEFF, il est impossible d'établir un lien avec les milieux « modeste », « moyen », « élevé ». Ces 10,3% sont constitués des retraités (5,7%), des étudiants (3,6%) et des femmes au foyer (1%). Nous avons donc dans le tableau précédent, calculé des proportions relatives sur un total amputé de 10,3%. Les données des années 1997 et 2005 sont de moins bonne qualité que les 7 autres années, suite à des problèmes administratifs internes. Ceci explique le choix de l'intervalle 1998-2004 au lieu de 1997-2005.

¹³ La stabilité relative du recrutement à la HEFF dissimule une sous-tendance importante. Sur les 50% d'étudiants d'origine modeste, le label « chômeur/sans profession » passe entre 1998 et 2004 de 19,5% à 27,8% du total des étudiants. Reste à voir si le taux de chômage, important en Région bruxelloise, peut expliquer cette évolution.

¹⁴ Le taux de non-réponses pour l'origine sociale est de 15% en première et de 5% chez les diplômés. Rappelons que ces données ne sont pas immédiatement compatibles avec la subdivision « modeste-moyen-élevé » (voir annexe 1 pour la définition de ces trois catégories). Un redécoupage est nécessaire.

Catégories sociales	% Premières 97-03	% Diplômés 00-06
Indépendants, commerçants et chefs d'entreprise	8,6 %	8,9 %
Enseignants	3,6 %	5,1 %
Cadres/prof. libérales/ prof. intellectuelles sup.	10,2 %	14,2 %
Professions Intermédiaires	11,3 %	14,1 %
Employés	21,3 %	24,5 %
Ouvriers	18,1 %	12,1 %
Retraités	5,7 %	6,0 %
Chômeurs et sans profession	17,4 %	11,8 %
Etudiants	3,6 %	2,8 %

Tableau 3. Taux de diplômation selon l'origine sociale des parents.

Toutes les catégories augmentent leur proportion relative au détriment du milieu ouvrier et des personnes sans emploi.

5.1 Milieux favorisés : une proportion double de diplômés obtenus par rapport aux milieux populaires

Voici maintenant le taux apparent de diplômation obtenu en comparant les effectifs des deux populations que nous venons de décrire.

Origines sociales	taux apparent de diplômation (HEFF)
Enseignants	65,6 %
Cadres/prof. libérales/ prof. intellectuelles sup.	64,3 %
Professions Intermédiaires	57,3 %
Employés	52,7 %
Retraités	48,8 %
Indépendants, commerçants et chefs d'entreprise	47,3 %
Etudiants	35,9 %
Chômeurs et sans profession ¹⁵	31,1 %
Ouvriers	30,5 %

Tableau 4. Taux de diplômation selon l'origine sociale des parents à l'HEFF.

¹⁵ Parmi les étudiants de premières, nous avons pris la précaution de ne pas recompter une deuxième fois les étudiants doubles. La proportion (non mentionnée) des enfants d'agriculteurs est toujours inférieure à 0,5%. Si on ne sélectionne que les données des pères/mères (en mettant de côté les autres parents et amis), les proportions et les taux de diplômation restent inchangés.

Les catégories des cadres, professions libérales, enseignants (et autres professions intellectuelles supérieures) ont des taux de diplômés deux fois supérieurs à ceux des milieux ouvriers et sans-emploi. Ceci se confirme en utilisant les catégories « modeste », « moyen », « élevé » (sur un total qui exclut les labels ambigus « retraités », « étudiants » et « femmes au foyer »).

5.2 La très grande homogénéité de la catégorie « modeste »

Le taux faible des « Indépendants, commerçants et chefs d'entreprise » peut surprendre. Cette catégorie mélange des milieux fort différents, du boucher au directeur d'une multinationale. Dans les faits, près de 40% des effectifs de cette catégorie sont issus des milieux modestes. Il est remarquable que si on isole cette sous-catégorie, leur taux de diplômés est également proche de 30%. Le même phénomène se produit dans la catégorie des employés. Le label employé ne permet pas de faire la distinction entre les différents niveaux de qualification. Certaines professions d'employés (concierge, garde, caissière, aide-cuisinier, serveur, coiffeur...) se rattachent à un milieu modeste. À nouveau, cette sous catégorie à un taux de diplômés proche de 30%. La catégorie « sans profession » peut contenir un chômeur comme une épouse de cadre, mère au foyer. La sous catégorie « mère au foyer » (près de 10% des « chômeurs et sans professions ») affiche un taux de réussite de 40%. Si on retire cette sous catégorie, le taux de diplômés chute de 31,1% à 28%. Nous ne pouvons donc que souligner la pertinence statistique de la catégorie « modeste » de l'étude UCL/MOC : ouvriers, chômeurs et sans emploi, employés non qualifiés, indépendants/commerçants modestes partagent tous un même taux d'étudiants diplômés de 30%. Rappelons que si, comme le montrent certains indices, les non-réponses correspondent majoritairement à des milieux modestes, leur taux de diplômés pourrait chuter jusqu'à 25% (voir 2ème note de bas de page).

5.3 Le deuxième filtre à l'université ? UCL-HEFF, une similarité frappante

Comparons à nouveau nos résultats avec les seules données disponibles. Pour l'UCL, les taux de diplomation n'y sont pas directement accessibles mais on peut se faire une idée de la tendance générale à partir des données d'André Béguin (ancien directeur de la cellule enseignement de l'UCL, [BEGUIN 03]). La similarité avec la HEFF est frappante.

Taux de réussite en première	UCL 2000	HEFF 1999-2006
Origine élevée	54,70%	52,20%
Origine modeste	31,80%	28,30%
Ecart	22,90%	23,90%

Tableau 5. Comparaison des taux de réussite en 1ère.

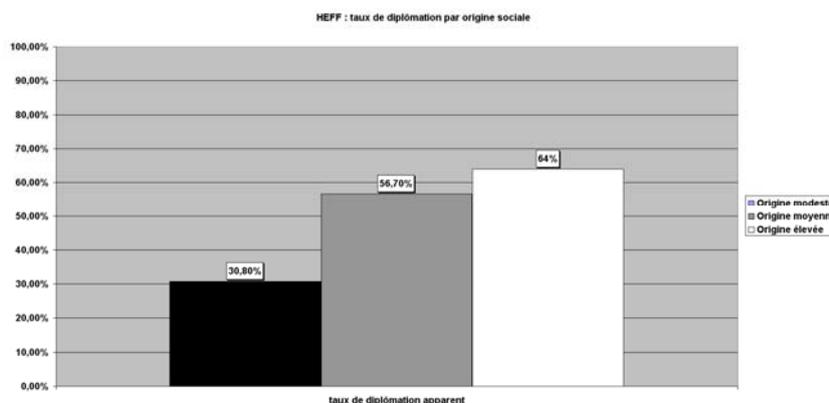


Figure 1. Taux de diplomation par origine sociale.

Il est remarquable de constater que pour deux institutions aussi différentes, le deuxième filtre social semble s'appliquer avec la même amplitude parmi les étudiants de première année. Si cela se confirmait ailleurs, cela montrerait que le deuxième filtre serait une caractéristique commune à l'enseignement supérieur et dont on ne

peut pas rejeter la responsabilité au dehors. Jouons-nous à notre insu, le rôle de sélectionneur social (lire La reproduction, [BOURDIEU & PASSERON 70] ?

5.4 Cette inégalité dépend-elle des catégories d'enseignement ?

Dans toutes les catégories d'études de la HEFF, les milieux populaires ont des taux de diplômation significativement plus faibles que les autres catégories sociales. Le rapport des taux de diplômation entre les milieux sociaux extrêmes est de 1,5 pour l'artistique, de 2 pour l'économique de type court et de 2,5 pour le pédagogique. Les autres catégories oscillent entre 1,8 et 2,3. La seule exception (biologie paramédicale) n'est pas significative, car elle ne contient entre 1997 et 2003 que 22 étudiants « favorisés » en première.

6. Comparaison avec l'inégalité filles/garçons

6.1 L'inégalité sociale plus forte que l'inégalité des sexes

De manière générale, les filles réussissent mieux dans l'enseignement que les garçons [BAUDELLOT & ESTABLET 92], [ALALUF & AL. 04]. Il serait intéressant de savoir si cette inégalité pèse plus ou moins lourd que les inégalités sociales que nous avons constatées. Tout d'abord, les données de la HEFF confirment l'inégalité filles/garçons. Le taux de diplômation des filles est de 42,1% et celui des garçons de 29,6%. Un écart de 12,5%. Si on ne tient compte que des étudiants qui ont accepté de révéler la profession de leur parent ces taux augmentent respectivement à 50,5% et 38,1%. L'écart lui reste parfaitement identique : 12,4%. Pour la HEFF, cette inégalité semble irréductible. Quel que soit le milieu social, quelle que soit la catégorie d'enseignement cette inégalité persiste même si on l'observe dans des proportions variables. Cette inégalité ne s'explique en aucun cas par le milieu social.

Taux de diplômation			
	Filles	Garçons	écart
origine modeste	35,20%	26,50%	8,70%
origine moyenne	58,80%	46,20%	12,60%
origine élevée	71%	53,60%	17,40%

Tableau 6. Taux de diplômation en fonction du genre et de l'origine sociale.

Par contre, comparée à l'inégalité sociale, son ampleur est moindre. Nous l'avons vu plus haut, entre un étudiant « modeste » et un étudiant « élevé », on passe de 30,8% de réussite à 64%. Un écart de 33,2%, donc près de trois fois plus important que l'écart filles/garçons. L'écart entre une fille de milieu modeste et une fille d'un autre milieu est de 3 à 4 fois supérieur à l'écart avec les garçons du même milieu social qu'elle ! Pour les garçons d'origine modeste, l'écart social est 2 à 3 fois plus important que l'écart avec les filles du même milieu. Rappelons que ce milieu représente la moitié des étudiants de la HEFF. Néanmoins, les écarts entre la catégorie « moyenne » et la catégorie « élevée » peuvent être du même ordre que l'inégalité des sexes.

Ces écarts sont-ils statistiquement significatifs ? Rappelons que nous avons suivi le parcours des près de 9 000 étudiants entrants dont nous connaissons l'origine socioprofessionnelle sur une population totale de 10 000 étudiants entrants. Chaque sous-catégorie sexe/milieu du tableau précédent représente plus d'un millier d'étudiants sauf pour les « origine élevée » où un sexe peut représenter plus de 500 étudiants dans le pire des cas. On peut donc considérer que pour des populations si importantes et complètes, des écarts en dizaines de pourcent pour les taux de réussite sont tout à fait significatifs.

7. Conclusion générale

L'existence d'un filtre social à la réussite scolaire semble être une constante à la fois de la Haute Ecole Francisco Ferrer et de l'Université Catholique de Louvain. Notre étude n'a pas l'ambition de dépasser ce constat statistique accablant. Gageons que de multiples interprétations contradictoires y seront apportées. Si en ce qui concerne le filtre à l'accès, des causes externes peuvent être évoquées, notre responsabilité collective d'enseignants et d'acteurs du supérieur est clairement engagée dans le filtre à la réussite. Même si nous n'en avons pas conscience, nous sommes des sélectionneurs sociaux qui contribuons à la longue chaîne de

reproduction des inégalités sociales de génération en génération et à la faible mobilité sociale. Par contre, en ce qui concerne le filtre social à l'accès, la situation semble différer très fort entre hautes écoles et universités. La démocratisation de l'enseignement supérieur serait essentiellement le fait des hautes écoles. Si la Belgique est parmi les leaders européens pour le nombre de diplômés du supérieur, c'est aussi essentiellement dû à l'existence des hautes écoles : 70 % des diplômés en proviennent. Si l'on veut améliorer la démocratisation de l'enseignement supérieur en Belgique, c'est donc vers ces établissements que les moyens doivent être concentrés.

8. Bibliographie

- [ALALUF & al. 04] Alaluf M., Imatouchan N., Marage P., Pahaut S., Sanvura R., Valkeneers A., *Les filles faces aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Editions de l'Université de Bruxelles, 2004.
- [BAUDELLOT & ESTABLET 92] Baudelot C. et Establet R., *Allez les filles*, Seuil, 1992.
- [BOUDON 73] Boudon R., *L'Inégalité des chances*, Armand Colin, 1973.
- [BOURDIEU & PASSERON 63] Bourdieu P. et Passeron, J-C., *Les Héritiers*, Editions de minuit, le sens commun, 1963.
- [BOURDIEU & PASSERON 70] Bourdieu P. et Passeron, J-C., *La Reproduction*, Editions de minuit, le sens commun, 1970.
- [BERCY & al. 02] Bercy, P., Delvaux, Isaac, T., Ligot, F., Piret, C., Swartenbroeck, B., Tyteca, P., La démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, rapport au Recteur, Université Catholique de Louvain & Mouvement Ouvrier Chrétien, Louvain-la-Neuve, avril 2002, 48 p.
- [DE KERCHOVE & LAMBERT 01] de Kerchove, A.-M. et Lambert, J.-P., « Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s », *Reflets et perspectives de la vie économique*, Tome XL, 41-55, De Boeck Université, 2001.
- [DROESBEKE & al. 01] Droesbeke, J.-J., Hecquet, I. et Wattelar, Chr., *La population étudiante - Description, évolution, perspectives*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles et Ellipses, Paris, 2001.
- [LAHIRE 95] Lahire B., *Tableaux de familles. Heurs et malheurs en milieu populaire*, Gallimard, Le Seuil, 1995.
- [LAHIRE 06] Lahire B., *La culture des individus*, La découverte, Paris, 2006.
- [MANGEZ & al. 02] Mangez E., Joseph M., Delvaux B., Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle, Université Catholique de Louvain, Octobre 2002, 140 p.
- [ROMAINVILLE 94] Romainville M., « Les étudiants nouveaux sont arrivés... », *Publication du service de pédagogie universitaire FUNDP n°28-29*, Namur, 1994.

Références sur le WEB

- [BEGUIN 03] Beguin A., *Le débat sur la démocratisation de l'accès aux études universitaires est-il relancé ?* <http://www.ages.ucl.ac.be/Socio/DelUniversite.html>, 2007
- [CROCHET 02] Crochet, M., *L'inégalité des chances à l'entrée de l'université*, Discours de rentrée académique, <http://www.aglouvain.be/~docs/Discourscrochet.pdf>, 2007
- [STATBEL 07] Spf économie, *Enquête sur les forces de travail*, <http://www.statbel.fgov.be/lfs/>, 2007
- [INSEE 07] INSEE, *Descriptifs des catégories socioprofessionnelles (2003)*, 2

Remerciements

L'auteur tient à remercier Pierre Lambert, directeur-président de la Haute Ecole Francisco Ferrer d'avoir été à l'initiative de cette étude et pour son soutien déterminant. Nous tenons également à remercier nos collègues Philippe Langenaken et Daniel Justens pour leurs encouragements et leurs commentaires constructifs.

Annexes 1. La nomenclature sociologique de l'UCL

Le milieu modeste regroupe les professions suivantes : les agriculteurs (exploitation de –30ha), indépendants isolés, chefs de petite entreprise (artisans, commerçants, coiffeurs...), ouvriers, manœuvres, cheminots, chauffeurs de camion, contremaîtres, chefs d'équipe, employés (diplômés de l'enseignement primaire ou secondaire inférieur).

Le milieu moyen comprend : les agriculteurs (exploitation de +30ha), chefs d'entreprises commerciales ou industrielles occupant de 5 à 49 personnes, les titulaires de professions indépendantes (non libérales), employés qualifiés (diplômés de l'enseignement secondaire supérieur), cadres (niveau enseignement supérieur non universitaire), instituteurs, régents,

assistants sociaux...

Le milieu élevé comprend les chefs de grosses entreprises commerciales ou industrielles, titulaires de professions libérales, cadres supérieurs (niveau universitaire), professeurs dans l'enseignement secondaire supérieur, cadres dirigeants, administrateurs de sociétés, hommes politiques, sénateurs, députés...

Annexes 2. La nomenclature socio-professionnelle de l'INSEE

Les descriptifs des catégories socio-professionnelles (2003) sont les suivants.

- 1 Agriculteurs exploitants
- 2 Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
- 3 Cadres et professions intellectuelles supérieures
- 4 Professions Intermédiaires
- 5 Employés
- 6 Ouvriers
- 7 Retraités
- 8 Autres personnes sans activité professionnelle

Nous l'avons légèrement modifiée en regroupant les enseignants depuis le début du cycle secondaire en une unique neuvième catégorie. Ceci se justifie par le taux de réussite scolaire très élevé de ce milieu social.

Voici la même liste avec des précisions supplémentaires.

- 10 Agriculteurs exploitants
- 21 Artisans
- 22 Commerçants et assimilés
- 23 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
- 31 Professions libérales et assimilés

- [32](#) Cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistiques
- [36](#) Cadres d'entreprise
- [41](#) Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilés
- [46](#) Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
- [47](#) Techniciens
- [48](#) Contremaîtres, agents de maîtrise
- [51](#) Employés de la fonction publique
- [54](#) Employés administratifs d'entreprise
- [55](#) Employés de commerce
- [56](#) Personnels des services directs aux particuliers
- [61](#) Ouvriers qualifiés
- [66](#) Ouvriers non qualifiés
- [69](#) Ouvriers agricoles
- [71](#) Anciens agriculteurs exploitants
- [72](#) Anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise
- [73](#) Anciens cadres et professions intermédiaires
- [76](#) Anciens employés et ouvriers
- [81](#) Chômeurs n'ayant jamais travaillé
- [82](#) Inactifs divers (autres que retraités)

La liste complète des 600 professions est téléchargeable sur le site de l'INSEE : http://www.insee.fr/Fr/nom_def_met/nomenclatures/PCS.