



**Dossier La
marchandisation de
l'éducation**

Sous la direction de Catherine Nafti-Malherbe et
Mikael Palme



CC0 License

Varias

Sommaire

Mohamed Dendani

3

« La gestion sexuée du travail scolaire en classe de seconde »

Mohammed Bouguidou, Lahcen Aït Daoud, Bachir Tamer et Mohammed Bougroum

21

« L'évaluation du transfert des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation au Maroc »

Abdoulaye Ngom

39

« L'école sénégalaise d'hier à aujourd'hui : entre mutations et reconfigurations »

Mbengue Saliou Mamadou

47

« Le retour des étudiants sénégalais formés en France »

Claudie Rey

57

Alternance et dispositif d'insertion. Une compétence de la rencontre

La gestion sexuée du travail scolaire en classe de seconde

Mohamed Dendani

Aix-Marseille Univ, CNRS, LAMES – Laboratoire Méditerranéen de Sociologie, UMR 7305
Département de Sociologie, Aix-en-Provence
mohamed.dendani@univ-amu.fr

Résumé

Les différenciations sociales et sexuées dans les manières de travailler à l'école ont été très peu étudiées par la sociologie de l'éducation. En effet, le plus souvent, les études sociologiques se sont centrées pour l'essentiel sur les effets du sexe sur la réussite scolaire. Dans cet article, nous proposons une étude sociologique sur les manières sexuées de travailler à travers une enquête empirique réalisée auprès des lycéens de seconde (classe stratégique dans le processus d'orientation). Nous tenterons de montrer que les pratiques des élèves, filles et garçons (modes de gestion du temps, rythmes de travail ainsi que manières de travailler) sont fortement marquées par une socialisation sexuée des individus.

Mots clés : socialisation, masculinité, féminin, travail, lycéens

Garçons et filles, dès leur plus jeune âge, sont confrontés dans le milieu familial ou scolaire aux normes et valeurs qui définissent le « masculin » et le « féminin » (Baudelot, Establet, 1992 ; Bourdieu, 1998 ; Duru-Bellat, 1990 ; Mosconi, 1998). Dès la prime enfance, selon Baudelot et Establet (1992, p.130) :

« Les filles apprennent l'obéissance, la docilité, l'attention à autrui, la persévérance dans les tâches [...] alors que les garçons apprennent la compétition, l'affirmation du moi. Elles sont donc mieux adaptées aux exigences de l'école mais les garçons prennent le dessus quand la compétition s'avive et que se précisent les choix professionnels [...]. Les stéréotypes¹ sociaux préparent mieux les filles (statistiquement parlant) à s'intégrer au monde scolaire, plus éloigné des vacarmes de la production publique sans doute, mais par bien des aspects, prolongement de la vie familiale (p.153). [...] Par contre les garçons sont mieux préparés à la compétition scolaire : les pratiques sportives spontanées ou organisées, les bagarres exigent et préparent une forme agressive et conflictuelle de l'estime de soi. Et cette estime de soi se révélera payante à l'heure des choix d'orientation ».

Par l'observation de terrain, G. Felouzis, (1991 ; 1993) s'est attaché à décrire et analyser les comportements et attitudes récurrents des filles et des garçons. Alors même que les garçons

¹ Le concept de stéréotype de sexe indique seulement que chaque garçon et chaque fille est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe (Baudelot, Establet, 1992, p.72).

apparaissent comme manifestant une culture de l'*agôn*, un goût certain de la rivalité et de la compétition, les filles nous sont présentées comme plus adaptées, sérieuses, dociles, voire soumises aux règles de l'institution scolaire.

C. Baudelot et R. Establet (2007, p.51) nous invitent à nous interroger sur le rôle que tient le jeu dans l'expérience masculine et féminine.

« Le jeu constitue, pour le garçon un moyen fondamental pour s'affirmer en tant que garçon. C'est moins le cas pour les filles dont les jeux sont déjà des devoirs et des apprentissages des rôles sociaux de la femme d'intérieur ».

À ce propos, Duru-Bellat (1990) fait remarquer que les parents, inconsciemment, se comportent différemment envers leurs enfants, selon leur sexe ; ils ne proposent pas les mêmes jouets. Ainsi, les filles sont invitées à une passivité et à une certaine dépendance par rapport aux adultes, tandis que les garçons sont poussés à l'autonomie, à l'activité et à l'indépendance. Mosconi (1994) explique aussi que cette socialisation sexuée pousse filles et garçons à se conformer aux stéréotypes et à reproduire la division socio-sexuée des savoirs et du travail.

Ces modèles sociaux ne sont pas sans conséquences dans les parcours scolaires des filles et des garçons. Ainsi, la bonne réussite scolaire des filles et l'avantage qu'elles semblent avoir par rapport aux garçons pourraient en effet s'expliquer, au moins partiellement, par l'empreinte des qualités féminines stéréotypées que véhiculent les modèles de sexe (« dociles », « organisées », « soigneuses », « respect des règles scolaires »), telles qu'elles sont toujours objectivées dans les enquêtes sociologiques sur la scolarité des élèves. De cette manière, la socialisation différentielle des garçons et des filles dans le milieu familial créerait un rapport différent envers le « métier d'élève » pour les garçons et les filles. Duru-Bellat (1990, p.116) expose ainsi que,

« La meilleure réussite globale des filles semble essentiellement liée aux modalités de socialisation familiale qui, en voulant les préparer à leur futur rôle social, forge en fait des individus particulièrement bien adaptés au métier d'élève ».

Cette meilleure appropriation des normes et des contraintes scolaires se confirme à travers l'enquête de l'OVE, 2003. Les filles sont dans l'ensemble plus studieuses que les garçons, plus rigoureuses dans la gestion de l'emploi du temps, plus attentives aux prescriptions pédagogiques, mieux organisées et moins laxistes. Pour caractériser cette réussite scolaire, il fallait être un bon élève, s'adapter au métier de l'élève, ce que font très bien les filles, mais aussi se distinguer des autres dans les manières de travailler, « les bons élèves se distinguent des autres par une meilleure organisation du travail à la maison » (Caille, 1993). Ainsi, les travaux de la Direction de l'évaluation et de la prospective sur les pratiques des collégiens en matière de méthodes de travail (voir Stefanou, 1997) montrent que, parmi les caractéristiques sociodémographiques des élèves, seuls le sexe et le retard scolaire expliquent, très partiellement, le score de « méthodes de travail perçues par les enseignants ». Les élèves ayant deux ans de retard ont, toutes choses égales par ailleurs, 5,5 points de moins que ceux n'ayant jamais redoublé ou ceux ayant un an de retard. Les garçons ont, « toutes choses égales d'ailleurs », 3,5 points de moins que les filles. Or, pour savoir gérer son temps, bien organiser son travail scolaire à domicile et hors domicile, il est nécessaire de disposer de modèles permettant à l'enfant d'accepter les règles du jeu scolaire et d'exercer son « métier » d'élève avec sérieux. Ces dispositions se trouvent davantage chez les filles, leur permettant d'exercer leur « métier » d'élève avec sérieux et docilité – ce qui nécessite, comme le note Erlich (2001), « patience, conformité, discipline, autant que capacités intellectuelles ». Ainsi, pour Bouchard et St-Amand (2003, p.10) :

« Dans le processus de reproduction des rapports sociaux de sexe, les filles se soumettraient aux stéréotypes qui leur sont assignés socialement, telles la docilité et la soumission, ce qui leur conférerait un avantage sur le plan scolaire : une meilleure autodiscipline en classe, un plus grand respect de l'autorité, plus de temps investi dans les travaux scolaires, etc. Les valeurs scolaires seraient ordonnées en fonction de la "petite fille modèle" ».

La différence entre filles et garçons s'observe aussi dans l'investissement différentiel des parents. Ainsi, selon Terrail (1992), la mère aurait un rôle privilégié d'écoute et de suivi, surtout avec ses filles. Les garçons seraient plus surveillés, mais pas forcément plus aidés. Par ailleurs, d'après Attias-Donfutt et Bamay (2002), les mères assurent plus souvent que les pères le suivi scolaire de leurs enfants : 74 % d'entre elles ont suivi « moyennement » ou « de très près » la scolarité de leur enfant contre 59 % des pères. Les pères suivent un peu plus leurs fils que leurs filles (58 % et 53 %), tandis que les mères se consacrent à peu près autant aux uns et aux unes (74 % et 72 %). Il en est de même pour l'orientation, les pères orientent plus leur fils que les mères. *A contrario*, ils orientent moins leur fille que les mères. Ces deux auteurs expliquent par ailleurs, que :

« L'investissement parental sous ces diverses formes laisse apparaître des liens préférentiels entre pères et fils ainsi entre mères et filles. Ceci montre que, malgré l'accession nouvelle des femmes à une scolarité équivalente à celle des hommes, il n'existe pas moins des lignées distinctes, masculines et féminines », (Attias-Donfutt et Bamay, 2002, p.849).

Les manières de travailler n'échappent pas à une autre dimension, le contrôle social de l'apprentissage scolaire² différencié selon le milieu familial, notamment le rôle fondamental de la mère. Rendant compte d'une enquête menée auprès des collégiens, Establet (1987) a montré que les mères cadres sont plus nombreuses à assumer les fonctions d'autorité pédagogique dans les tâches simples mais aussi dans l'explication de certains cours. L'investissement des mères cadres ne se limite pas seulement à des tâches « modestes » (faire réciter les leçons, aide dans les devoirs, s'informer sur les travaux de l'enfant), mais très souvent se trouve aussi dans les tâches complexes comme par exemple l'explication réitérée des cours sans pour autant contester la légitimité des enseignants. Establet souligne à ce propos que :

« Les ouvriers se contentent d'un contrôle extérieur de la scolarité : il faut contrôler les notes deux fois par mois, dans la majorité des collèges, et c'est chose faite. Mais dès qu'il s'agit d'entrer dans plus de détail, de s'impliquer davantage dans la scolarité, les mères cadres supérieurs les distancent. [...] Les cadres supérieurs se distinguent des autres catégories par une professionnalisation du travail parental, en appliquant un contrôle direct et méthodique de la scolarité et en transformant partiellement leur domicile en annexe du collège » (1987, p.207-208).

Dès lors la question des manières de travailler (savoir conjuguer calendriers personnels et calendriers scolaires, savoir gérer les rythmes de travail entre établissement et domicile, savoir dégager du temps libre pour échapper aux contraintes de l'institution scolaire), ne se pose plus à partir uniquement de la valeur scolaire et du sexe de l'élève mais aussi à travers la mobilisation familiale vis-à-vis de la scolarité de l'enfant.

² Tout ce qui est en rapport avec le contrôle des notes, l'aide au devoir, la rencontre avec les enseignants, les discussions sur la scolarité, etc.

C'est à la croisée de toutes ces dimensions, que nous essaierons de saisir la diversité du travail des élèves filles et garçons.

Si la sociologie de l'éducation depuis les années 1960 s'est centrée pour l'essentiel sur le développement quantitatif de la scolarisation et sur l'analyse des fonctions de reproduction exercées par le système scolaire, une dimension reste peu étudiée : celle des manières de travailler Lahire (1997). Cette notion de « travail scolaire » est généralement définie comme étant ce que demande et reconnaît l'institution scolaire. Elle devient ainsi, comme le fait remarquer Barrère (1997) dans son étude sur les lycéens au travail, « le sésame de la réussite scolaire ». Mais le travail scolaire ne se limite pas uniquement à l'utilitarisme pour les notes, les orientations et les résultats scolaires. Sembel (2011, p.29) tente de dépasser cette limite, en proposant, une définition plus large :

« Le travail scolaire recouvre tout ce que les élèves produisent et peuvent produire comme réflexion intellectuelle à partir de l'école, y compris "malgré" l'école ».

Le travail scolaire englobe aussi une part du travail pour soi, indépendamment de sa valeur scolaire, que Barrère (2002, p.147) définit de la manière suivante :

« Le travail pour soi peut être défini comme la part la plus intime du travail scolaire, sa part individuelle et solitaire. La confrontation avec la tâche permet d'escompter un certain nombre de bénéfices individuels, relativement autonomes de leur utilisation sociale, en termes d'estime de soi, de plaisir intellectuel ou pratique, de satisfactions narcissiques. Le travail pour soi est invisible et inaccessible, de part et d'autre de la relation pédagogique, il est une zone d'ombre commune entre enseignants et élèves sans doute parce qu'il n'existe dans bien des cas que comme un avatar de sa définition la plus noble: celle du travail intellectuel, reposant sur l'amour gratuit du savoir ».

La référence au travail scolaire comporte donc plusieurs facettes.

- 1- Il correspond à ce que demande et reconnaît l'institution scolaire. En effet, il constitue, dans le discours des enseignants, le critère déterminant de la réussite scolaire.
- 2- Il permet aussi à l'élève de tirer des bénéfices individuels, relativement autonomes de son utilisation scolaire.

Cette question sur le sens du travail scolaire a aussi été approfondie par Bautier, Charlot et Rochex (1992). Ils y montrent que les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui donnent du sens au savoir scolaire, c'est-à-dire qui trouvent du plaisir dans le travail intellectuel sans en attendre des résultats concrets à court terme. Or, ce type de rapport au savoir et à la culture est plus rare dans les milieux populaires où la confrontation quotidienne aux problèmes matériels conduit à privilégier les connaissances utilitaires.

Il ne s'agit pas pour nous dans le cadre de ce texte d'envisager cette nouvelle donne, lorsque l'élève travaille sans réussir, mais d'observer le lien entre travail et école au travers d'une réflexion sur la socialisation³ différenciée selon le genre. Le travail au lycée, lieu des premiers apprentissages avant le bac⁴ est une activité sociale spécifique, qui nécessite une quantité et

³ Pour des sociologues tels que Durkheim ou Bourdieu, la socialisation est conçue comme processus d'intériorisation du social, qui produit des dispositions durables et contribue à la reproduction de l'ordre social.

⁴ En effet, la classe de seconde est une classe charnière entre la fin de la troisième et l'entrée en second cycle du secondaire, qui doit permettre aux élèves de préparer leur orientation vers une série de baccalauréat déterminée. Ils doivent donc s'habituer aux nouvelles conditions de travail : en plus des enseignements communs, les élèves doivent suivre deux enseignements de détermination obligatoires et deux options pour préparer leur orientation

un temps de travail considérables, même si ce temps varie en fonction des caractéristiques sociales et scolaires des lycéens⁵. Nous pourrions alors faire l'hypothèse que les manières de travailler au lycée sont véhiculées par l'action d'une socialisation différenciée, contribuant ainsi à produire des *habitus* scolaires sexués.

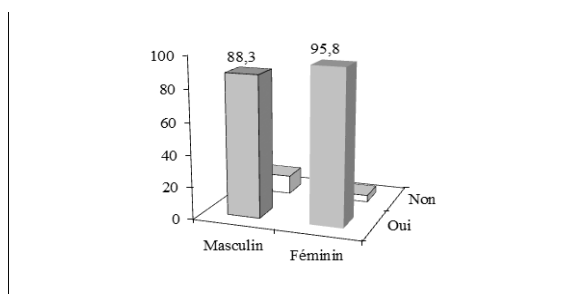
Cette étude s'appuie sur un échantillon de 1 006 lycéens (462 garçons, 518 filles et 26 élèves non identifiés) en classe de seconde⁶ dans l'Académie d'Aix-Marseille (France) dont la profession du père se répartit de la manière suivante.

Tableau 1 : Profession du père des lycéens

	Effectifs	%
Indépendants	129	11,8
Cadres, professions intellectuelles sup.	221	22,0
Professions intermédiaires	112	11,1
Employés	266	26,4
Ouvriers	114	11,3
Sans activité professionnelle	60	6,0
Réponses manquantes	114	11,3
Total	1006	100

Gestion et organisation du travail : des pratiques particulièrement développées chez les filles

Figure 1 : Consultation du cahier de texte les deux dernières semaines avant la réalisation de l'enquête selon le sexe



(de 29,5 à 32,5 heures de cours en moyenne en fonction des options choisies), de plus en plus d'autonomie, de travail de groupe, des cours « parlés » et non plus dictés. Ils doivent aussi réfléchir à leur orientation future pour choisir les « bonnes » options dès la classe de seconde et travailler en conséquence.

⁵ Barrère (1997) constate dans son analyse du travail lycéen que 76 % des lycéens dont le père est cadre ou membre d'une profession libérale déclarent mettre moins d'une heure pour apprendre une heure de cours, contre 54 % des enfants d'employés et d'ouvriers.

⁶ Nous rappelons que la détermination de cette classe n'est pas arbitraire : on sait par exemple qu'au fur et à mesure que les élèves avancent dans leurs études, la charge de travail augmente. On sait aussi que la classe de seconde est une classe stratégique pour préparer une orientation vers une série de baccalauréat déterminée. Par conséquent, si notre attention s'est portée sur cette classe, c'est parce qu'il nous paraît intéressant de savoir comment les lycéens gèrent leur temps dans un nouvel espace et comment ils s'organisent dans le domaine des méthodes de travail pour bonifier leur travail scolaire.

Les lycéens semblent partager un *habitus* commun de méthodes acquies depuis l'école primaire. Ainsi, une forte proportion d'élèves, quel que soit le sexe, déclare consulter déjà le cahier de texte. Par ailleurs, cet outil apparaît comme un objet d'usage féminin : près de 96 % contre un peu plus de 88 %. Cette habitude apparaît moindre chez les garçons quand on s'intéresse à la fréquence de la tenue d'un cahier de texte. En effet, ils ne sont que 54,2 % à en avoir un usage régulier contre 70 % des filles. Cette pratique n'est pas réalisée avec la même intensité en fonction de l'aide apportée par la famille. Elle est plus accentuée chez les élèves bénéficiant d'une aide familiale que chez les autres.

Tableau 2 : Gestion du temps de travail selon le sexe (%)

	Masculin	Féminin	Total
Faire son travail tous les jours à la même heure	60,0	70,0	65,3
Faire son travail pendant une heure d'affilée sans s'arrêter	78,8	85,1	82,1
Regarder ce qu'il faut faire pour le lendemain	90,5	98,3	96,5

L'usage régulier du cahier de texte, qui est sexuellement marqué, révèle par ailleurs une bonne ponctualité et une régularité du travail plus fortes chez les lycéennes que chez les lycéens. Mais ces habitudes de bonne gestion de travail se révèlent moins solidement ancrées quand on s'intéresse de plus près à l'organisation du travail. En effet, l'anticipation des tâches scolaires est faiblement représentée ; seuls 6,2 % des élèves déclarent faire leur travail « le jour même où on le donne » quand ils ont un travail à remettre une ou deux semaines plus tard et 13,5 % « une semaine avant ». En revanche, ils sont 27,7 % à le faire le mercredi ou le week-end. Toutefois, ces résultats sont à nuancer selon l'appartenance sexuelle. Les filles anticipent mieux leurs tâches scolaires, elles sont un peu plus nombreuses (2 points d'écart) par exemple à le faire « le jour même où on le donne ». À l'inverse, faire son travail « la veille » ou « au dernier moment » est un peu plus fréquent chez les garçons (5 points d'écart).

Ces indications montrent clairement que les filles semblent avoir davantage intériorisé les contraintes du travail scolaire et les normes de l'école. Nous n'ignorons évidemment pas l'effet de l'origine sociale sur la gestion du temps de travail, mais nous aborderons ce point plus loin.

Tableau 3 : Organisation du travail selon le sexe (%)

(Réponse : tous les jours / de temps en temps)

	Masculin	Féminin	Total
Faire un plan	30,3	42,4	36,7
Réciter à haute voix	52,9	77	65,7
Faire un résumé	45,5	69	58
Écrire en entier les leçons	21,5	31,6	26,8
Noter sur une feuille les points importants	62,9	81,2	72,6
Souligner ou entourer les points importants	53,3	64,4	59,1
Lecture rapide avant l'étude des leçons	77,5	79,6	78,6
Apprendre mot à mot	27	30,2	28,7
Lecture des leçons plusieurs fois	82,7	86,3	84,6

Comme nous l'avons dit auparavant, en classe de seconde, les élèves qu'ils soient filles ou garçons partagent un héritage commun issu de l'enseignement primaire pour retenir leurs leçons. Pour huit élèves sur dix, la mémorisation des leçons est dominée par « la lecture des leçons plusieurs fois », suivie par une « lecture rapide avant l'étude des leçons » avec 78,6 %.

En revanche, « l'écriture en entier », « la réalisation d'un plan » ou « l'apprentissage mot à mot » sont moins utilisés. Ainsi, dans l'ensemble, 36,7 % disent « faire un plan » et 28,7 % déclarent « apprendre mot à mot » leurs leçons. Les filles, notamment celles qui sont en avance ou à l'heure, mettent en œuvre des stratégies de travail beaucoup plus scolaires, répondants aux exigences de l'institution scolaire.

Ainsi, elles sont plus nombreuses à utiliser ces pratiques. Elles relisent et préparent des fiches ou des résumés plus souvent que les garçons lorsqu'elles ont un travail à effectuer à domicile.

Tableau 4 : Attitude des élèves en cas de difficultés dans le travail scolaire à domicile selon le sexe (%)

	Masculin	Féminin	Total
Tu consultes des documents de références	20,1	21,5	20,9
Tu relis les documents rapportés du lycée	19,8	21,9	20,9
Tu demandes de l'aide à quelqu'un de ton entourage	21,7	24,1	23
Tu téléphones ou tu demandes à un(e) copain(e) de classe plus calé	14,3	17,6	16,1
Tu recopies le travail d'un autre élève	10,4	6,2	8,1
Tu reportes ton travail à plus tard	6,5	4,2	5,3
Tu abandonnes et tu passes à autre chose	6	3,8	4,8
Autres	0,5	0,5	0,5
Non, tu ne fais rien de tout cela	0,7	0,1	0,4
Total	100	100	100

On pourrait penser qu'en cas de difficultés, les filles seraient plus enclines à demander davantage de l'aide parce que, comme l'explique Duru Bellat (1990), les garçons sont encouragés de manière plus précoce à l'autonomie, au libre choix des activités et à découvrir seuls l'espace environnant ; alors que les filles sont invitées à une passivité et à une certaine dépendance par rapport aux adultes. Or, les données montrent que l'attitude des filles et des garçons est relativement homogène en cas de difficultés. Les filles sont un peu plus nombreuses (3 points d'écart) à déclarer « demander de l'aide ou des explications à quelqu'un », le plus souvent dans l'entourage immédiat. Mais, elles sont moins nombreuses quand il s'agit de recopier le travail de quelqu'un ou de le reporter à plus tard ou de l'abandonner.

Tableau 5 : Faire un travail donné par un professeur à rendre dans une ou deux semaines selon le sexe (%)

	Masculin	Féminin	Total
Uniquement ce qui est demandé par les profs	44,9	42,7	43,7
Uniquement en fonction des contrôles	8,4	4,9	6,5
Tu en profites pour relire tes cours	13,9	18,6	16,4
Tu prépares des fiches ou des résumés	8,1	14,4	11,5
Tu fais des recherches supplémentaires	7,0	7,6	7,4
Tu sélectionnes ton travail selon les matières préférées	7,2	6,9	7
Tu travailles uniquement en périodes de contrôles	8,9	4,5	6,5
Autres	0,3	0,3	0,3
Non, tu ne fais rien de tout cela	1,4	0,3	0,8
Total	100	100	100

Les filles ne se limitent pas à ce qui est demandé par les professeurs. Elles ne travaillent pas non plus seulement en fonction des contrôles. Elles sont plus nombreuses par exemple à profiter de leur travail pour lire les cours ou préparer des fiches ou des résumés. Par ailleurs, lorsqu'on leur demande, s'ils relisaient les cours de la journée avant la réalisation des devoirs, les filles sont aussi plus nombreuses à le faire (53 % contre 41 %). Elles consacrent plus d'une heure au travail à la maison (38,5 % contre 23 %). À l'inverse, les garçons sont nettement plus nombreux à consacrer au plus une demi-heure au travail scolaire à domicile (24,6 % contre 16,2 %). Ce comportement est renforcé par d'autres attitudes. En effet, à la question : « que faisiez-vous en premier lors de la remise des devoirs ? », les filles sont plus nombreuses à regarder les erreurs commises au moment de la remise des devoirs (60 % contre 50,2 %). Elles cherchent aussi plus fréquemment à comprendre leurs erreurs que les garçons (47,1 % contre 40 %). De la même manière, elles constituent une proportion plus forte à demander des explications supplémentaires aux enseignants et à refaire un devoir en cas de mauvaise note.

Les résultats de l'enquête sur les activités pratiquées après le lycée montrent aussi que les garçons sont plus portés vers les jeux vidéos et les activités sportives, alors que les filles pratiquent davantage la lecture, activité fortement valorisée par l'institution scolaire. La sexuation inégale des pratiques extra-scolaires des enfants s'explique également par la dimension sexuée des transmissions familiales, plus ou moins marquée selon les domaines d'activités. Les filles, comme l'explique Erlich (1998), « s'abstiennent davantage de loisirs qui n'ont pas de rapport direct avec leurs études ». Cette distinction dans les pratiques des activités, très connotées d'un point de vue sexué, notamment l'activité sportive, accentue comme le rappelle Bourdieu (1998, p.9), la reproduction des différences sexuées, légitimée par un discours essentialiste.

« Ainsi, tout se passe comme si les choix en matière de pratiques sportives reposaient largement sur l'idée d'un ordre naturel des sexes, justifiant la division sexuée du travail sportif par une "biologisation" du social ».

Tableau 6 : Activités pratiquées après le lycée en dehors des devoirs selon le sexe (%) (Plusieurs réponses possibles)

	Masculin	Féminin	Total
Télévision	88,3	87,9	88,1
Musique	86,1	88,2	87,2
Lecture	43,8	52,2	48,2
Jeux vidéo	48,8	14,9	31,2
Sport	45,3	30,6	37,6
Théâtre	5,3	5	5,2
Aide des parents	41,7	64,4	53,6
Peinture, dessin	11,9	16,2	14,1

En résumé, les comportements des élèves se différencient fortement en fonction du sexe. Les filles ont une meilleure gestion du temps en matière de méthode de travail. Ces données confirment ce qui a déjà été démontré par plusieurs sociologues, à savoir que les filles se conforment plus facilement aux règles de l'institution scolaire, elles sont plus sérieuses et consacrent plus de temps à leur travail scolaire.

Nos résultats révèlent aussi que si les filles ont une meilleure organisation du travail à domicile, c'est parce qu'elles ont une meilleure scolarité que leurs homologues garçons : elles obtiennent un plus grand nombre de diplômes et elles accumulent moins de retard scolaire (63 % d'entre elles sont en avance ou à l'heure contre 48,5 % de garçons). Duru-Bellat (1990) a montré depuis longtemps déjà que la réussite scolaire des filles est globalement supérieure à celle des garçons. Elles adoptent des stratégies, des comportements plus proches du modèle de l'élève idéal et elles y apparaissent comme plus travailleuses et plus concentrées. Glasman (2004) montre aussi que les filles consacrent environ 2 heures de plus au travail à la maison et cherchent davantage à planifier leur travail scolaire.

Les activités pratiquées immédiatement après le lycée font apparaître aussi des disparités dans les comportements des élèves selon le sexe. Ainsi les filles sont plus nombreuses à aider les parents dans les tâches domestiques. Duru-Bellat (1990) montre en effet, que les filles de 15 à 17 ans allouent déjà presque 40 minutes hebdomadaires de plus au travail domestique. Par ailleurs, elles se tournent davantage vers des pratiques culturelles (lecture, musique, peinture). Ces différents supports semblent présentés plus de complémentarité avec leurs études.

Les formes de l'aide parentale se différencient selon le sexe

L'investissement familial dans la scolarité des enfants ne se limite pas aux parents et à leurs caractéristiques, il peut être aussi extérieur aux parents (frère ou sœur, autre membre de la famille, cours particuliers, etc.). Ainsi 32,5 % des enfants bénéficient d'une aide parentale, 22,3 % de celle de la mère, 17,5 % des frères et sœurs et seulement 10,5 % de celle du père. Lorsqu'elle participe au suivi du travail scolaire de ses enfants, la mère consacre plus de temps que le père : 22,5 % des mères passent en moyenne entre 1h et 2 h contre 10,2 % des pères.

Si, dans l'ensemble, le père aide en moyenne autant les filles que les garçons dans leur travail scolaire, les filles sont plus nombreuses à bénéficier de l'aide de la mère (57,7 % contre 42,3 %). Les garçons sont plus souvent aidés systématiquement (tous les jours), alors que les filles le sont davantage en cas de difficultés ou en fonction de la disponibilité des parents. Ces comportements au profit des garçons (aidés plus régulièrement) laissent penser que les filles sont plus autonomes dans leur travail scolaire. Du côté des filles, comme le soulignent Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre (2007, p.36) :

« C'est l'autonomisation qui est privilégiée par les parents (responsabilisation de l'adolescente tant au niveau de son travail scolaire qu'au niveau de ses fréquentations) ».

Toutefois, cette aide prend des formes différentes selon le sexe : elle est plus accentuée sur le contrôle de l'emploi du temps, du travail à faire, la vérification des devoirs et l'organisation du travail chez les garçons alors qu'elle porte davantage sur le contrôle des notes, l'explication des points difficiles, la récitation des leçons, la recherche des documents à la bibliothèque et l'aide à la rédaction chez les filles.

Si on élargit cette recherche aux caractéristiques familiales, on peut noter que si les élèves aidés ont une meilleure organisation de leur travail scolaire, ce n'est pas seulement parce qu'ils bénéficient d'une aide quotidienne familiale, mais aussi parce que leur mère est plus diplômée et très proche culturellement des savoirs scolaires. En effet, plus de 2/3 des enfants dont la mère détient un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat bénéficient d'une aide (70,0 % contre 61,5 %).

L'examen du type d'aide reçu par l'enfant montre d'autres disparités entre les deux niveaux surtout au niveau des formes d'aide les plus lourdes. L'organisation du travail tend ici à s'ajuster aux caractéristiques sociales de l'élève mais aussi à l'investissement familial. C'est d'ailleurs le constat auquel parviennent Gouyon et Guérin (2006) : le diplôme influe positivement sur le suivi des mères quel que soit le sexe de l'enfant ; cependant, cet effet est encore plus important pour les filles. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les mères les moins diplômées participent moins souvent au suivi scolaire de leurs enfants et en particulier de leurs filles, tandis que les plus diplômées sont plus fréquemment investies et surtout auprès de leurs filles.

Un modèle explicatif des pratiques des élèves⁷

En s'inspirant des travaux menés sur d'autres catégories d'élèves, cette enquête s'est efforcée de saisir les différentes dimensions de ce qu'il est convenu d'appeler « le travail personnel » de l'élève⁸.

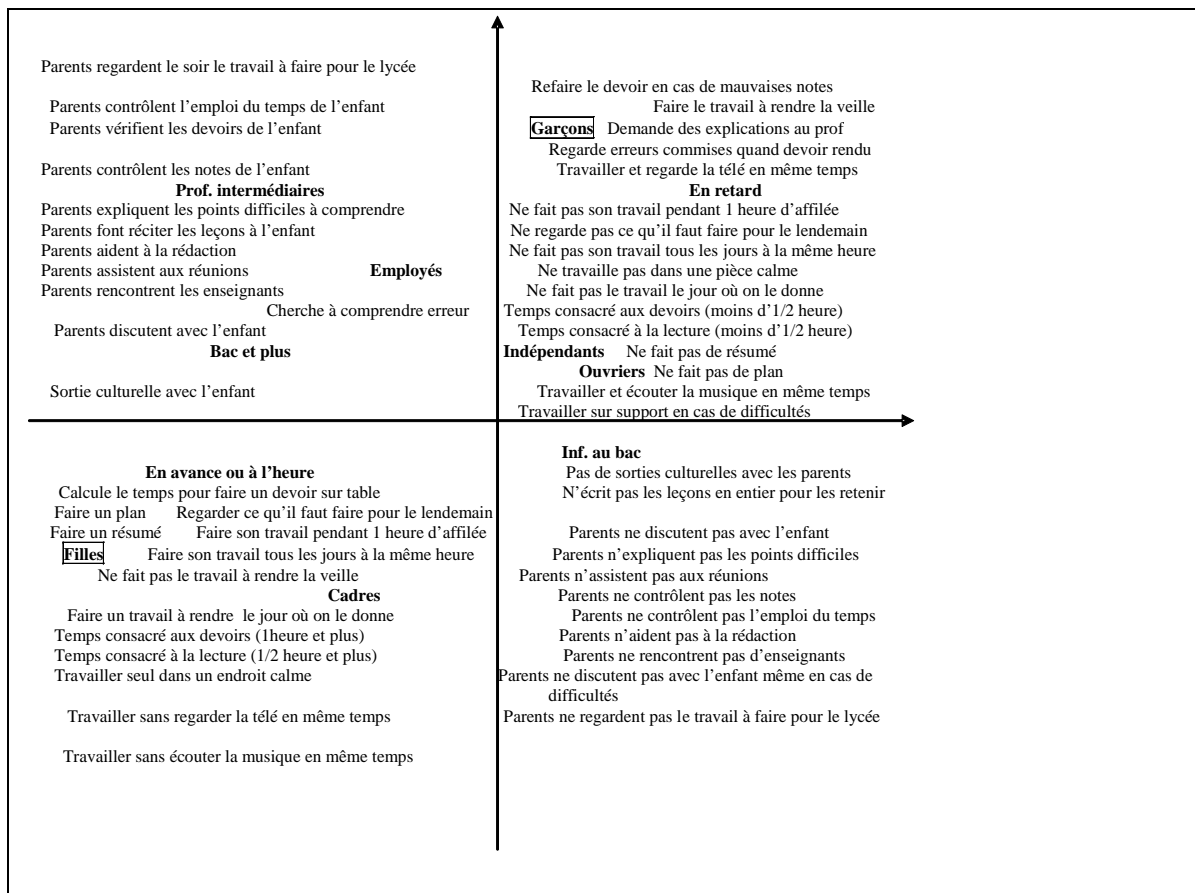
En prenant pour variables indépendantes la réussite scolaire de l'élève (mesurée par le fait d'être ou non en retard scolaire), le sexe, l'origine sociale (mesurée par la PCS du père) et le

⁷ Le modèle (logistiques ou moindres carrés ordinaires) que nous avons appliqué aux données paraît utile afin de vérifier que les écarts observés ne sont pas uniquement liés aux caractéristiques scolaires différentes des filles et des garçons et de vérifier que, toutes choses égales par ailleurs, le sexe reste une variable explicative des comportements des parents.

⁸ Le temps consacré aux devoirs et à la lecture : dans les deux cas, il s'agit d'une déclaration subjective. Pour éviter les excès d'interprétation, l'interrogation a porté sur les devoirs et les lectures de la veille. L'organisation du temps de travail personnel : ponctualité, régularité ; l'anticipation des tâches scolaires ; l'utilisation de méthodes de travail ; la concentration sur la tâche.

niveau d'études du père (mesuré par la possession ou non du baccalauréat), les régressions logistiques montrent que, toutes choses égales par ailleurs, les filles consacrent plus de temps à leur travail scolaire, font preuve de plus de régularité, d'anticipation et de méthode. En revanche, et probablement de ce fait, elles sont moins contrôlées par la famille. L'initiative dans le travail personnel est devenue une « seconde nature » qu'il n'est pas – ou plus – nécessaire d'inculquer par la contrainte. Ensuite, le fait d'avoir eu une scolarité « normale » jusqu'à la Seconde se traduit par une plus grande intensité du travail, une plus grande concentration sur la tâche. En revanche, les meilleurs ne reçoivent pas d'aide directe supplémentaire de la famille et ne font pas l'objet d'un contrôle particulier. Si les « bons lycéens » travaillent donc plus et mieux, ils ne le doivent pas ou plus à une aide directe plus forte de la famille : le travail personnel en Seconde est bel et bien pour eux devenu une affaire personnelle. Il y a bien, il est vrai, un léger renforcement de l'aide parentale à la rédaction des devoirs. Mais on peut penser qu'il y a là une interaction : les « bons lycéens », devenus compétents sur leurs lacunes, ont peut-être sollicité ces aides. Enfin, la réussite scolaire renforce l'assistance aux réunions parents-professeurs. Mais il n'est pas facile d'explicitier le sens de la relation : sans doute est-il plus agréable pour les parents de s'attendre à des éloges qu'à des critiques. Il est vrai que l'association des variables peut se lire aussi dans l'autre sens (l'assistance des parents aux réunions favoriserait la réussite). Il est vrai enfin qu'on peut la lire dans les deux sens à la fois, c'est-à-dire dans le sens d'un cumul qui suggérerait un effet Pygmalion. Par ailleurs, les effets de l'origine sociale se résument pour l'essentiel aux effets du capital culturel : dans les onze questions où ce dernier joue un rôle important, toujours dans le sens prévu par les hypothèses de Bourdieu et Passeron (1964), les autres dimensions de l'origine sociale n'apportent que six fois plus d'information supplémentaire. Parmi les diplômés, les cadres font davantage confiance à leurs enfants et allègent les contrôles. C'est cette même relation de confiance qui prévaut le plus souvent chez tous les parents en direction des filles.

Figure 2. Représentation graphique des pratiques des élèves selon l'âge, l'origine sociale, le sexe et le diplôme des parents*



Les comportements des élèves en matière de travail scolaire se différencient fortement en fonction du sexe, comme le montre le graphique ci-dessus. Les filles intègrent plus facilement les exigences scolaires : « la lecture des leçons », « la réalisation d'un plan ou d'un résumé avant d'étudier une leçon » et « travailler tous les jours à la même heure ». Les garçons adoptent des comportements moins scolaires mais coopèrent plus facilement. Ils demandent plus souvent que les filles de l'aide ou des explications en cas de difficultés. À cette différence sexuée, l'axe 2 en ajoute une autre, plus classique, qui distingue les lycéens en fonction de leur origine sociale, de leur réussite scolaire et du capital culturel de leurs parents. Enfants de cadres, de diplômés et élèves à l'heure ou en avance manifestent beaucoup d'investissements et d'initiatives dans la préparation des devoirs et des leçons. Ils bénéficient aussi d'un suivi scolaire familial plus intense et plus diversifié. Les enfants d'employés, d'ouvriers, de parents peu diplômés, les élèves en retard scolaire, s'ils anticipent moins que les « bons élèves », ne sont pas pour autant passifs. Ils réagissent en cas de difficultés : ils regardent les erreurs commises quand le devoir est rendu. Ils refont le devoir en cas de mauvaises notes et travaillent sur documents scolaires.

* L'axe horizontal représente le 1^{er} facteur (33,3 %), l'axe vertical le 2^e facteur (7,6 %).

Les diverses catégories du travail personnel des élèves

L'analyse factorielle désigne les facteurs discriminants : sexe, origine sociale, réussite scolaire et capital culturel. Mais elle n'en montre pas pour autant que ces variations se cumulent de façon simple sur tous les aspects du comportement scolaire. Nombreuses, en effet, sont les dimensions du travail personnel qui peuvent différencier les élèves. Sur l'ensemble des élèves, nous avons identifié sept catégories (tableau 7, figure 3).

Tableau 7. Caractéristiques des élèves en fonction des différentes classes (%)

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Total
	15,4 %	7,7 %	19,2 %	13,0 %	22,3 %	10,7 %	11,7 %	100
Sexe								
Féminin	11,2	4,25	18,53	17,95	26,06	12,16	9,85	100
Masculin	21,0	6,49	21,0	8,01	19,26	9,74	14,5	100
Non identifié	0	100	0	0	0	0	0	100
Age scolaire								
En avance ou à l'heure	13,03	4,04	20,55	16,15	22,56	13,39	10,28	100
Retard	19,29	7,06	18,82	9,65	22,59	8,0	14,59	100
Non identifié	5,55	72,22	2,78	2,78	13,89	2,78	0	100
PCS								
Indépendants	21,01	9,24	20,17	12,61	19,33	6,72	10,92	100
Cadres	9,5	4,98	22,17	21,27	23,98	10,41	7,69	100
Prof Inter	12,5	2,68	15,2	15,18	24,11	13,4	16,93	100
Employés	17,67	5,26	18,8	11,28	18,8	14,66	13,53	100
Ouvriers	18,39	5,17	18,97	6,9	27,0	9,2	14,37	100
Non identifié	14,04	26,32	17,54	7,89	21,05	6,14	7,02	100
Diplômes								
Bac et plus	12,83	5,87	18,25	18,48	19,35	12,39	12,83	100
Inf. au bac	17,28	5,5	22,51	8,38	24,61	10,99	10,73	100
Non identifié	18,29	18,29	14,02	7,93	25,0	5,49	10,98	100

Le travail scolaire des lycéens de seconde présente plusieurs modèles socialement différenciés.

Le premier modèle incarné par la classe des « **élèves en difficultés** » est caractéristique des garçons (21 %), élèves en retard scolaire (19,3 %) et enfants d'indépendants (21 %). Ces élèves se distinguent par un désintérêt total pour l'école. Ils consacrent très peu de temps à leur travail scolaire et ils ne sont pas réguliers. Ils n'anticipent pas les tâches scolaires et organisent mal leur travail personnel. Ils se laissent distraire pendant le travail scolaire. En outre, l'investissement parental dans le travail personnel de l'enfant est inexistant. Les élèves ne reçoivent jamais d'aide pour faire leurs devoirs. Les discussions avec les parents ne se manifestent qu'en cas de difficultés.

Le second modèle – appelé « **les effacés** » – rassemble les élèves non identifiés, surtout ceux qui n'ont pas mentionné leur sexe (100 %) et leur âge scolaire (72,2 %). Ces élèves sont totalement effacés dans toutes les dimensions scolaires : mauvaise gestion de l'organisation

temporelle, travail irrégulier voire inexistant, aucune anticipation ou initiative dans le travail personnel. Cette situation s'accompagne aussi d'un total effacement des parents dans tous les domaines concernant le suivi scolaire : une aide quasiment inexistante, un contrôle très faible qui se cumulent avec un effacement dans les contacts avec l'institution scolaire.

Le troisième modèle – « **les scolaires** » – se constitue essentiellement d'élèves garçons (21 %), en avance ou à l'heure (20,5 %), enfants de cadres (22,2 %) et avec un niveau d'études inférieur au bac (22,5 %). Ces élèves se caractérisent par un fort investissement scolaire. Ils consacrent beaucoup de temps à leur travail personnel. Ils prennent de l'avance pour la réalisation des tâches scolaires. Ils ne se laissent pas distraire par d'autres activités extra-scolaires. En revanche, ils n'ont pas de bonnes méthodes de travail. Le suivi scolaire familial est complètement absent, que ce soit au niveau de l'aide ou du contrôle, ou en termes de relations avec l'établissement. L'implication dans les loisirs culturels est aussi très réduite.

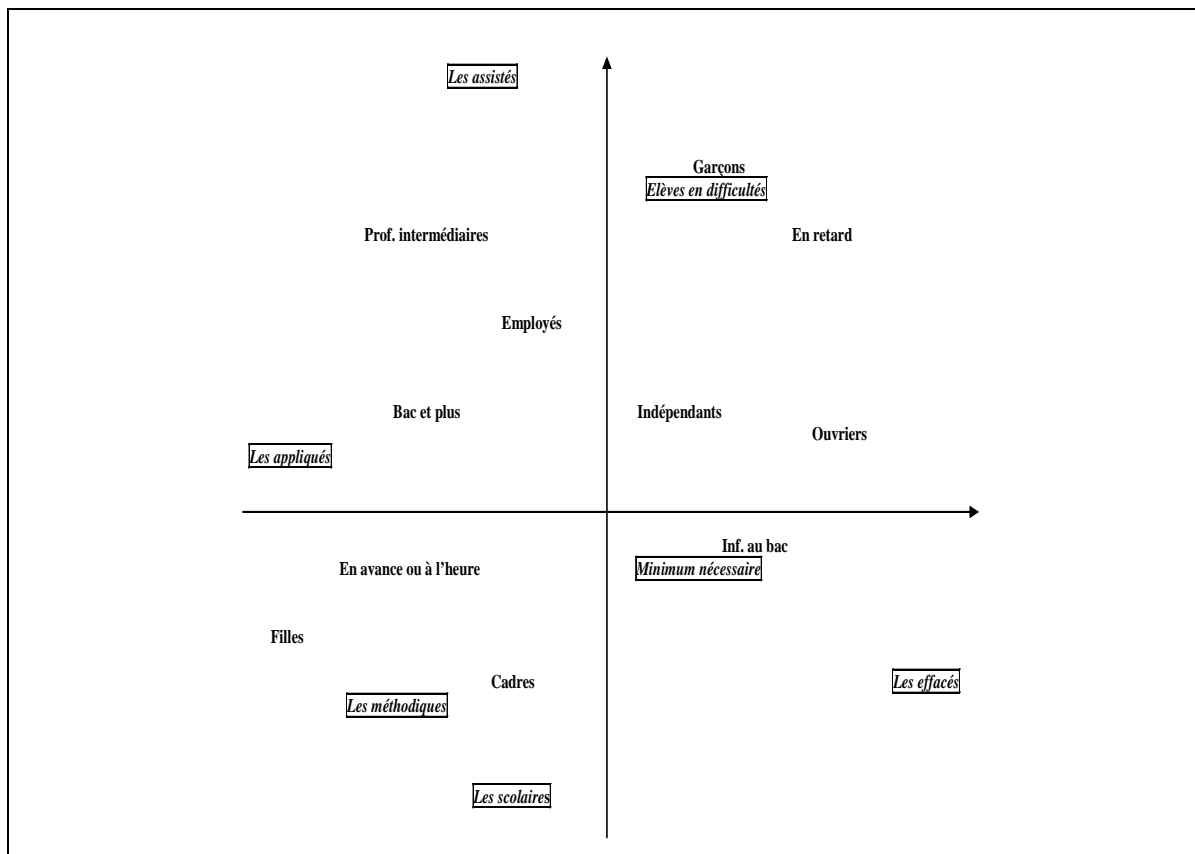
Le quatrième modèle – « **les méthodiques** » – regroupe 18 % de filles, 16,2 % d'élèves en avance ou à l'heure, 21,3 % des enfants de cadres et 18,5% de parents ayant un niveau d'études équivalent au bac et plus. Ce groupe d'élèves est très sérieux dans sa scolarité : il consacre beaucoup de temps à la lecture et à la réalisation des devoirs à la maison. Il anticipe le travail personnel et applique des méthodes rigoureuses pour l'étude des leçons. Ce groupe se caractérise par une absence du suivi familial en termes de contrôle et d'aide. En revanche, cette absence d'aide est compensée par des conversations et des sorties culturelles.

Le cinquième modèle qualifié de – « **minimum nécessaire** » – concerne les élèves qui font uniquement ce qui est demandé. Même s'ils sont réguliers et ponctuels dans leur travail scolaire et déclarent anticiper leur travail personnel, leur esprit n'est pas totalement tourné vers le travail scolaire. Au contraire, ils déclarent travailler et regarder la télévision ou écouter la musique en même temps. L'intervention parentale dans le travail scolaire est inexistante et se limite aux discussions seulement en cas de difficultés scolaires. L'appartenance de cette classe est fortement corrélée au sexe féminin (26 %) aux enfants d'ouvriers (27 %) et avec un niveau d'études inférieur au bac.

Le sixième modèle – « **les appliqués** » – rassemble les élèves qui sont en avance ou à l'heure (13,4 %) enfants d'employés (14,5 %) et de sexe féminin (12,2 %). C'est un groupe qui assimile bien les exigences de l'école que ce soit au niveau de la régularité dans le travail scolaire ou de l'anticipation et de l'initiative. L'accompagnement familial est très dense, il englobe toutes les dimensions scolaires : contrôle des notes, vérification quotidienne des devoirs, aide à la rédaction ; les relations avec l'école sont plus soutenues. Cet investissement inclut aussi des formes pédagogiques « invisibles » comme les discussions et les participations aux activités de loisirs.

Pour le septième modèle – « **les assistés** » – le soutien familial est très dense, il est particulièrement centré sur le contrôle et la vérification quotidienne du travail. Ce soutien est aussi présent dans les aspects les plus ponctuels (faire réciter les leçons). Cette aide contient aussi les tâches les plus lourdes dans le travail scolaire de l'enfant (aide à la rédaction) ; s'y ajoutent des participations massives aux réunions parents-enseignants. Cette classe est caractéristique des élèves qui sont très peu ponctuels, qui consacrent peu de temps au travail scolaire et qui se laissent facilement distraire par des activités extra-scolaires pendant le travail personnel. Les élèves garçons (14,5 %), enfants de parents qui occupent des professions intermédiaires (17 %) appartiennent plus souvent à ce groupe que les autres catégories.

Figure 3. Représentation graphique des différentes classes avec les caractéristiques sociales des élèves



Conclusion

La gestion du travail scolaire des lycéens de seconde se présente sous plusieurs facettes. Il apparaît en premier lieu que la mémorisation et l'acquisition des leçons se font pour la plupart des élèves selon certains standards. Elles sont le produit des pratiques de travail acquises depuis le primaire. En effet, dans les premiers apprentissages scolaires, les enfants intériorisent des savoir-faire qu'ils pourront mettre en pratique dans les classes de secondaire. Bourdieu (1974) souligne à quel point la première éducation conduit à une incorporation de la culture.

En deuxième lieu, la gestion et l'organisation du temps de travail sont loin d'être identiques pour les deux sexes. Il se dégage de cette analyse une bonne régularité des filles dans le travail, mais également dans la confection du plan de travail. Elles consacrent beaucoup de temps à leur travail et elles anticipent mieux les tâches scolaires. Le comportement des filles semble se conformer aux actions familiales et pédagogiques sexuées. Ainsi, en raison de leur éducation familiale et des modèles sexués intériorisés, les filles seraient potentiellement mieux préparées que les garçons à répondre aux attentes scolaires et à satisfaire aux règles du métier d'élève.

En troisième lieu, la mauvaise organisation des diverses tâches scolaires semble plutôt spécifique aux élèves originaires des milieux défavorisés avec un accompagnement familial faible, particulièrement dans les tâches scolaires les plus complexes.

Enfin, il se dégage aussi de cette enquête que la relation entre réussite scolaire et manière d'étudier est fortement corrélée à l'organisation du travail et à l'investissement parental, notamment maternel. L'accomplissement du travail personnel est l'apanage des élèves qui sont en avance ou à l'heure et qui bénéficient d'un investissement familial dense que ce soit dans les « tâches les plus ponctuelles » (faire réciter les leçons) ou les tâches « les plus complexes » (explication des textes et aide à la rédaction).

Au terme de cette étude, nous pouvons dire que les manières de travailler dépendent certes du sexe de l'élève et de ses acquisitions scolaires antérieures mais aussi et surtout du contrôle exercé par les parents et de l'aide directe apportée à l'élève.

Cependant, le processus de socialisation de genre ne concerne pas exclusivement le milieu familial. Il continue avec d'autres milieux de vie extra-familiaux (l'école, les pairs, les médias, etc.). En effet, l'école est une dimension non négligeable dans la socialisation du genre, elle contribue ainsi que l'explique Yoan Mieyaa (2012) à faire vivre aux filles et aux garçons des expériences fondamentalement différentes. Les différences de représentations et de comportements en lien avec le cursus scolaire des filles et des garçons s'observent notamment dans les relations que l'enfant entretient avec l'enseignant, dans les contenus des programmes et les manuels scolaires.

Pour Duru-Bellat (1990), il existe un « curriculum prescrit » véhiculé par l'école et ses enseignants. À celui-ci s'ajoute tout un « curriculum caché » basé notamment sur les stéréotypes et les rôles de sexe. Ce « curriculum caché » produit, en même temps que les apprentissages scolaires, des apprentissages sociaux (représentations, stéréotypes, comportements, rôles) liés aux rapports sociaux de sexe. Par ces observations des interactions élève-enseignant(e), Mosconi (1998) montre que les attentes et les représentations des enseignants diffèrent selon le sexe des élèves, renvoyant pour la plupart à des stéréotypes de sexe. De plus, toujours selon Mosconi, (1998), les filles sont plus souvent sollicitées pour faire des rappels des cours précédents, apparaissant alors comme la mémoire de la classe, alors que les garçons le sont plus pour développer et construire de nouveaux savoirs. Rignault et Richert (1997) ont mis en avant de nombreux stéréotypes de sexe, dans un rapport sur *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Elles constatent que l'image donnée de la femme dans les manuels scolaires ne permet pas aux jeunes filles de trouver des modèles positifs d'identification. La femme est définie à partir des modèles d'épouse et de ménagère (vie principalement familiale et domestique), alors que l'homme est essentiellement identifié à un modèle dit « masculin » en termes de compétition, d'affirmation de soi et de rapport viril au corps.

L'école crée ainsi, par le biais des pratiques pédagogiques, des représentations et des messages induits par les enseignants, des différences de sexe susceptibles d'exercer un impact sur les manières de travailler.

Références bibliographiques

Attias-Donfutt C., Bamay T., 2002, « L'investissement en capital humain en fonction des sexes », *Revue économique*, volume 53, n°4.

Barrère A., 1997, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.

Barrère A., 2002, « Topographie croisée du travail scolaire », *Recherche et formation*, n°41.

- Baudelot C., Establet R., 1992, *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil.
- Baudelot C., Establet R., 2007, *Quoi de neuf chez les filles ?*, Paris, Nathan.
- Bautier E., Charlot B., Rochex J.-Y., 1992, *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Bergonnier-Dupuy G., Esparbès-Pistre S., 2007, « Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée) », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, volume 40, CERSE - Université de Caen.
- Bouchard P., St-Amand J.-C., 2003, « Identités de sexe, conformisme social et rendement scolaire », *Résonances*, n° 8.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, édition de Minuit.
- Bourdieu P., 1974, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz.
- Bourdieu P., 1998, *La domination masculine*, Paris, Le Seuil.
- Caille J.-P. 1993, « Vie quotidienne des élèves en difficultés scolaires au collège », *Éducation et Formations*, n°36, octobre.
- Duru-Bellat M., 1990, *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.
- Erlich V., 1998, *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- Erlich V., 2001, « Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier », dans T. Blöss (dir.), *Dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF.
- Establet R., 1987, *L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF.
- Felouzis G., 1991, « Comportements de chahut et performances scolaires des filles et des garçons au collège », *Cahier du CERCOCOM*, n°6.
- Felouzis G., 1993, « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n°2.
- Glasman D., 2004, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, n°15, décembre.
- Gouyon M., Guérin S., 2006, « L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique », *Économie et Statistique*, n°398-399.
- Gruel L., 2006, « Filles et garçons : des façons diverses d'étudier, de travailler, de se distraire », *Enquête de l'OVE*, n°15.
- Lahire B., 1997, « Les manières d'étudier », *Cahiers de l'OVE*, Paris, La Documentation française.
- Mieyaa Y., 2012, *Socialisations de genre, identité sexuée et expérience scolaire : dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle*, thèse pour le doctorat, université Toulouse le Mirail.
- Mosconi N., 1998, *Différences des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF.
- Mosconi N., 1994, *La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- Rignault S., Richert P., 1997, *La représentation des hommes et femmes dans les livres scolaires*, Paris, La Documentation française.

- Sembel, N., 2011, « Le travail scolaire : définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique », *Recherches en Éducation*, n°10.
- Stefanou A., 1997, « Les méthodes de travail des élèves en fin de sixième », *Note d'information*, MEN-DEP, 97.33, juillet.
- Terrail J.-P., 1992, « Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire », *Éducation et Formation*, n° 30, janvier-mars.

L'évaluation du transfert des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation au Maroc

Mohammed Bouguidou

Université Mohamed V, Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat
bouguidou@yahoo.fr

Lahcen Aït Daoud

Université Cadi Ayyad, Faculté des sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Marrakech
aitdaoudl@yahoo.fr

Bachir Tamer

Université Mohamed V, Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat
chairealpha@gmail.com

Mohammed Bougroum

Université Cadi Ayyad, Faculté des sciences Juridiques, Économiques et Sociales, Marrakech
bougroum02@yahoo.fr

Résumé

Cet article se propose d'analyser la pratique et l'évaluation du transfert des apprentissages acquis par les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation au Maroc, en se basant sur une analyse documentaire et sur l'exploitation des données d'une étude réalisée par l'un des auteurs, dans le cadre d'une recherche doctorale.

Considéré comme but ultime de tout processus d'éducation et de formation, le transfert des apprentissages, dans des situations de vie personnelles et professionnelles des apprenants, mérite une attention particulière de la part des politiques publiques en charge de l'éducation et de la formation, en général et de l'alphabétisation en particulier.

C'est en ce sens que l'article vise à mettre l'accent, dans un premier temps, sur les aspects théoriques du transfert des apprentissages (concepts, littérature, etc.), dans un deuxième temps sur ses pratiques, notamment dans le contexte marocain (analyse de la situation, opportunités de transfert, facteurs l'influençant, etc.), et enfin sur l'analyse de son évaluation dans des situations de vie courante des bénéficiaires. Cet article se conclura, finalement, sur des recommandations qui permettraient de déclencher le débat, au Maroc, sur cette pratique indispensable à l'autonomisation effective des bénéficiaires en dehors des murs des classes d'alphabétisation.

Mots clés : alphabétisation, apprentissage, acquis, compétences, évaluation, transfert.

Abstract

This article aims to analyze the practice and evaluation of the transfer of knowledge acquired by the beneficiaries of literacy programs, particularly in Morocco, based on a literature review and data mining of study by one of the authors, as part of a doctoral research.

Considered the ultimate goal of any education and training process, the transfer of learning in personal and professional life situations of learners, deserves special attention from public policy in charge of education and training, in general and literacy in particular.

It is in this sense that this article aims to focus, initially, on the theoretical aspects of transfer of learning (concepts, literature ... etc.), And secondly on its practices, especially in the Moroccan context (situation analysis, transfer opportunities, factors influencing it, ... etc.), and finally on the analysis of

its evaluation in real-life situations of the beneficiaries. This article will lead ultimately to recommendations that would trigger the debate, Morocco, this practice essential for the effective empowerment of beneficiaries outside the walls of literacy classes.

Keywords : Literacy, Learning, Acquired, Skills, Evaluation, Transfer.

Dans tout système d'éducation et de formation, l'apprentissage n'est pas une fin en soi, il constitue plutôt un des moyens qui permettent aux individus de développer un savoir, un savoir-faire et un savoir être, afin de « fonctionner » de manière autonome dans leur vie quotidienne. C'est, ainsi, l'usage et le transfert de ces apprentissages dans différentes formes de la vie courante qui en constitue le but ultime.

La question du transfert des apprentissages se situe, depuis le début des années 90, au centre du débat entourant les réformes de l'éducation dans plusieurs pays. En 1994, un colloque réunissant à Lyon plusieurs pédagogues de renommée a été entièrement consacré à la problématique du transfert des apprentissages. D'après J. Tardif (1999) :

« Le transfert des apprentissages constitue un mécanisme cognitif de premier plan pour l'être humain. Les connaissances et les compétences qu'il acquiert dans une situation donnée lui permettent d'en affronter de nouvelles. Le processus d'apprentissage servira à développer la transférabilité des connaissances et des compétences et ne se limitera pas à une accumulation de celles-ci ».

En alphabétisation, le transfert des apprentissages est d'autant plus central, puisque les préoccupations et les responsabilités des adultes analphabètes, appellent à des apprentissages qui sont utilisables et transférables dans l'immédiat, pour s'en servir dans des situations de vie professionnelle, personnelle et familiale, en dehors des centres d'alphabétisation. P. Perrenoud (1997), souligne que :

« La prétention de toute scolarisation est de préparer les apprenants à réinvestir leurs acquis dans des contextes variés hors de l'école ».

En fait, s'interroger sur le transfert des apprentissages en alphabétisation c'est essayer de savoir si les alphabétisés mettent en pratique, dans leur vie quotidienne, les connaissances qu'ils ont acquises en classe. Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait qu'un apprentissage qui n'est pas utilisé est un échec et que le rôle de l'utilisation et du transfert des apprentissages est crucial dans le développement des habiletés de la vie courante des bénéficiaires de toute sorte de formation.

Par ailleurs, bien que le transfert des apprentissages se situe au centre des préoccupations de l'ensemble des dispositifs d'éducation, de formation et d'emploi, la recherche a révélé que sa pratique dans les situations de la vie courante des apprenants n'est pas fréquente. Il est, en effet, constaté que :

« La faible quantité de transfert entre les apprentissages scolaires et la vie de tous les jours constitue l'un des principaux motifs justifiant la nécessité de changements des pratiques pédagogiques. Les propositions de réforme ont d'ailleurs pour but d'optimiser ce transfert et, ainsi, d'augmenter la valeur utile des apprentissages scolaires» (Péladeau *et al.*, 2005).

Ce constat est d'autant plus important pour le cas du Maroc qui compte aujourd'hui près de 8,6 millions d'analphabètes (HCP, 2014), représentant 32 % de la population âgée de 10 ans

et plus au Maroc (ce taux a été estimé à 28,5 % 2012 – selon la DLCA, 2012). En effet, la politique d’alphabétisation vise à doter les personnes analphabètes de compétences de base pour leur permettre d’agir de manière autonome dans leur vie quotidienne – mais aucun système n’est mis en place, ni pour encourager le transfert des apprentissages qui permet d’atteindre cet objectif, ni pour son évaluation.

Sans avoir l’intention de cerner toutes les dimensions scientifiques du transfert des apprentissages, cet article a pour objectif d’amorcer le débat au Maroc sur l’intérêt fondamental de ce sujet pour une autonomisation réelle des bénéficiaires, en dehors des classes d’alphabétisation.

On essaiera, dans ce sens, de mettre l’accent, dans un premier temps, sur les aspects théoriques du transfert des apprentissages (concepts, littérature, etc.), dans un deuxième temps sur ses pratiques, notamment dans le contexte marocain (analyse de la situation, opportunités de transfert, facteurs l’influençant, etc.), et enfin sur l’analyse de son évaluation dans des situations de vie courante des bénéficiaires. Cet article se conclura, finalement, sur des recommandations qui permettraient de déclencher le débat, au Maroc, sur cette pratique indispensable à l’autonomisation effective des bénéficiaires en dehors des murs des classes d’alphabétisation.

Méthodologie et concepts

Cette recherche à caractère, essentiellement, qualitatif s’est basée sur un dispositif méthodologique combinant deux types de démarches :

- Une analyse documentaire – réalisée à travers la consultation de documents, rapports, ouvrages, articles traitant de la question du transfert des apprentissages d’une manière générale et de l’alphabétisation en particulier.
- L’exploitation des données d’une étude sur *La durabilité des acquis des bénéficiaires des programmes d’alphabétisation dans la région d’El Hajeb*¹.

Avant d’entamer toute réflexion sur le transfert des apprentissages, son suivi et son évaluation, il importe de mieux comprendre de quoi il est question.

Dans cette partie, nous allons nous focaliser sur les concepts qui sont directement liés à la notion du transfert des apprentissages, à savoir le transfert proprement dit et le transfert en relation avec les compétences de base acquises en alphabétisation.

Transfert des apprentissages

Finalement compris comme une forme de l’éducation tout au long de la vie, le transfert des apprentissages se situe, ces dernières années, au cœur des débats concernant les réformes de l’éducation et de la formation. En alphabétisation, il est considéré comme une continuité et une forme de concrétisation et de pérennisation de ce qui est appris en classe.

Margot Désilets et Jean Patry (1998) ont défini le transfert des apprentissages en alphabétisation comme :

¹ Recherche réalisée, dans le cadre des études doctorales, par Mohammed Bouguidou, étudiant de l’École doctorale à l’Université Mohammed V - Faculté des Sciences de l’Éducation - Rabat.

« L'utilisation, dans différentes situations de la vie quotidienne de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (savoir, savoir-faire, savoir-être) acquises en contexte de formation».

Les mêmes auteurs considèrent que :

« En alphabétisation, la préoccupation du transfert est au cœur de la démarche de formation sur mesure et du processus d'apprentissage fonctionnel. Le transfert est le but ultime de la formation. Il s'appuie sur les besoins réels des adultes et est orienté vers une situation concrète à transformer. Le transfert des apprentissages en alphabétisation est l'indice premier de la réussite de la formation », (Désilets, Patry, 1998).

En effet, la fonctionnalité des apprentissages est le principe fondamental de l'alphabétisation des adultes. En d'autres termes, l'alphabétisation est une éducation qui répond aux besoins réels des participants. L'UNESCO a défini un alphabète comme :

« une personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté » (UNESCO, 1978).

La notion de transfert est fortement présente dans cette définition qui fait le lien entre le bon fonctionnement de l'individu, de son groupe et de sa communauté et sa capacité d'exercer toutes les activités pour lesquelles la lecture, l'écriture et le calcul sont nécessaires et mises au service du développement de la personne et de celui de sa communauté.

Selon M. Taylor (1997) :

« Le transfert d'apprentissage touche toutes les sphères de notre vie, au travail, au foyer et dans la collectivité. Dès que nos connaissances, nos capacités et nos compétences existantes influent sur l'apprentissage ou l'accomplissement de nouvelles tâches, il y a transfert ».

Patrick Mendelsohn (1994) définit le transfert des apprentissages comme :

« [un] mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement ».

De son côté, Mariane Frenay (1996) définit le transfert :

« [...] comme la mobilisation par le sujet des connaissances antérieurement acquises pour traiter des situations nouvelles ».

Bien que la réalité soit beaucoup plus complexe, le transfert des apprentissages peut être défini comme une mobilisation des compétences acquises en classe pour les réutiliser dans la résolution des problèmes de la vie courante.

En alphabétisation, le transfert d'apprentissages chez les adultes est un principe fondamental, qui consiste à :

« Savoir identifier ou construire de nouveaux repères, baliser des trajectoires, et recombinaison des connaissances antérieures afin d'en tirer des stratégies inédites et performantes, en vue de résoudre des problèmes jamais encore rencontrés », (Aubé *et al.*, 2004).

L'essentiel des efforts entrepris à ce jour en matière de transfert des apprentissages porte principalement sur le transfert en milieu de travail. Depuis peu, cette question commence à être généralisée à d'autres contextes d'éducation et de formation.

Ce transfert dans le milieu de travail est décrit par Maurice Taylor(1997) comme :

« [...] étant un transfert de formation, qui ne serait que le prolongement du processus d'apprentissage. Dans le milieu de travail, il y a transfert d'apprentissage quand le stagiaire réussit à appliquer dans son travail les connaissances et les compétences qu'il a acquises en participant à un programme éducatif ».

En somme, que ce soit en milieu de travail ou dans d'autres contextes de la vie quotidienne des apprenants, un apprentissage – comme avancé par Reboul (1980) – « n'est libérateur, que dans la mesure où ses acquis sont transférables». Il y a lieu par ailleurs de signaler qu'un débat sur l'existence ou non du transfert des apprentissages n'est pas écarté. En effet, certains chercheurs, comme Péladeau, Forget et Gagné, déclarent avoir des difficultés à en prouver l'existence, considérant que :

« L'absence observée de transfert pourrait tout simplement s'expliquer par une absence d'acquisition ou de rétention de cet apprentissage initial », (Péladeau *et al.*, 2005).

D'autres chercheurs, en revanche, tels que Parlebas et Dugas, montrent que :

«Au cours du dernier siècle, une floraison de recherches a clarifié la question et a contribué à mettre en évidence de façon indiscutable les effets de transfert» (Parlebas, P. et Dugas, É. 2005).

Compétences et transfert des apprentissages en alphabétisation

L'analyse conceptuelle du transfert des apprentissages ne peut pas se faire d'une manière indépendante au concept de « compétence », notamment en alphabétisation, où cette notion est centrale pour l'autonomie des bénéficiaires adultes, dans la réalisation de leurs projets personnels et professionnels.

Le concept de compétence fit son apparition durant les années 80, en induisant une série de changements dans les méthodes d'élaboration des référentiels des programmes d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation.

De nombreuses définitions ont été attribuées au terme « compétence ».

« Certaines se focalisent sur les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être ; d'autres sur la réalisation de la tâche dans une situation de travail ou dans une situation d'apprentissage similaire à une situation de travail où l'apprenant doit agir face à une tâche complexe ou à une situation problème» (Jammoul, 2012).

Selon Labruffe (2009), la compétence est :

« La capacité à mettre en œuvre des connaissances, savoir-faire et comportements en situation ».

Cela veut dire que :

« La compétence est la mise en œuvre en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité » (Gonnin-Bolo, 2005).

Vecchi (2011), quant à lui, définit une compétence :

« [...] comme une aptitude à agir efficacement dans une situation complexe en utilisant des acquis élémentaires (ensemble de capacités, d'attitudes, de connaissances notionnelles) ».

Quand une nouvelle connaissance est acquise, une compétence est en train de se développer. En effet,

« La réaction première est de la réutiliser dans un contexte identique à celui de son acquisition ; il s'agit là d'une application. Lorsque vous tenez compte des ressemblances entre deux situations pour transférer un apprentissage, vous généralisez. Et si vous appliquez une solution connue à une situation jamais rencontrée, vous transférez alors » (Samson, 2002).

Bizier (2007) qualifie le transfert d'académique « lorsque l'étudiant est capable d'utiliser les compétences acquises dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage » et « opérationnel quand l'élève est capable d'exercer ses compétences en dehors du contexte dans lequel elles ont été apprises, dans un autre cours par exemple ou lors d'un stage ».

En bref, le transfert d'un apprentissage est plus profond que son application ou l'utilisation d'une compétence.

Facteurs influençant le transfert des apprentissages

Plusieurs facteurs et méthodes entre en jeu dans le transfert des apprentissages en général. En alphabétisation, comme dans d'autres types d'éducation et de formation, plusieurs facteurs influencent ce transfert. Il s'agit essentiellement des caractéristiques individuelles du bénéficiaire, de l'approche employée lors de la formation, de l'environnement du transfert, de la qualité et durabilité des apprentissages reçus, ainsi que la logistique de la formation et les acteurs du transfert.

Les caractéristiques du bénéficiaire

Cette catégorie de facteurs, place les capacités cognitives, la motivation et la personnalité du bénéficiaire au centre du transfert, et ce, dès la planification de la formation. Elle concerne essentiellement l'aptitude du bénéficiaire apprenant à mobiliser les approches les plus adéquates qui lui permettent à la fois de faciliter son acquisition des apprentissages, mais également leurs usages potentiels en dehors du contexte de formation.

En bref, une formation qui considère l'apprenant adulte en tant qu'acteur de son propre apprentissage, est de nature à renforcer l'usage, dans le futur, des apprentissages reçus.

Approches de formation mises en place par les formateurs / alphabétiseurs

L'approche utilisée lors de la formation en classe se situe au cœur du métier et de l'action du formateur qui constitue le principal acteur du transfert des apprentissages. L'approche « comprend les éléments relatifs aux pratiques pédagogiques ainsi qu'à la pertinence du contenu de la formation » (Samson, 2014). Plusieurs auteurs, dont Désilets et Patry (1998), s'accordent sur le fait que :

« L'expertise andragogique du milieu de formation joue un rôle dans l'adaptation et la diffusion du programme de formation ; elle contribue également à enrichir les compétences des enseignantes et des enseignants. Si le milieu de formation est axé sur la réussite de la formation des adultes, il y a plus de chances que des moyens soient mis en place pour réaliser le transfert à l'intérieur même du lieu de formation ».

De nombreuses recherches sur cette question montrent qu'il est possible d'enseigner ou de former de sorte à assurer le transfert des apprentissages. La mise en place d'activités pratiques en classe – qui découlent de la vie quotidienne ou professionnelle des adultes – est également une approche qui permettrait de préparer l'adulte à la phase de post alphabétisation, en promouvant le transfert des apprentissages dans la vie quotidienne et professionnelle des bénéficiaires adultes (ex. remplir un formulaire, un questionnaire, un chèque ou un bon de commande, lire une facture d'eau, d'électricité ou de téléphone, faire une demande d'emploi ou de crédit, etc.).

Ainsi, la stratégie de formation des formateurs devrait être élaborée pour prendre en considération cet aspect du transfert des apprentissages et son évaluation dans les programmes d'alphabétisation.

Qualité et durabilité des apprentissages reçus

Le contenu d'une formation influence manifestement la qualité des apprentissages acquis et par conséquent le transfert de ces apprentissages. En effet, la qualité du contenu de la formation par rapport aux besoins des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation et aux défis qu'ils relèvent en tant qu'adultes, est un élément central de la durabilité des acquis mais également de la possibilité de les transférer, dans le futur, à d'autres contextes de situations quotidiennes.

D'un autre côté, certains tenants de l'apprentissage contextualisé, tels que Brown, Collins et Duguid mettent en évidence l'importance de la contextualisation des contenus de l'apprentissage dans le cadre du transfert, laissant entendre que :

« La cognition est contextualisée, produite pour partie d'une activité, d'un contexte et d'une culture dans laquelle elle se développe et est utilisée ». (Brown *et al.*, 1989).

Il souligne également que l'une des raisons à la base du peu de transferts effectués par les bénéficiaires est l'enseignement de contenus dépourvus d'une contextualisation pertinente leur permettant de se projeter par exemple. Un apprentissage décontextualisé n'aide pas les bénéficiaires à saisir la portée et l'utilité des apprentissages qu'ils reçoivent, au moment de l'acquisition de l'apprentissage – ce qui les empêche de mettre en œuvre toute stratégie de transfert.

En bref, pour favoriser le transfert, il est nécessaire de proposer aux bénéficiaires des contenus contextualisés et réutilisables ultérieurement.

Conditions logistiques de la formation

Ce facteur consiste à vérifier si l'environnement de la formation est favorable, notamment en termes de conditions, d'équipement et de logistique, à la préparation du transfert des apprentissages et à son exercice.

Les conditions logistiques de la formation en alphabétisation revêtent un intérêt particulier. Plusieurs acteurs du système et plusieurs études soulignent l'importance que jouent les statuts et la nature des conditions de la formation, des lieux et des locaux qui accueillent les cours d'alphabétisation sur la « motivation » des bénéficiaires et, par conséquent, sur les apprentissages reçus et leur transfert. Il est de ce fait souhaitable que les bénéficiaires de l'alphabétisation puissent être accueillis dans des lieux et locaux corrects, qui préservent leur dignité et un minimum de confort. Ces conditions d'accueil, si elles ne sont pas favorables sont de nature à atténuer la motivation des bénéficiaires et affecter la qualité des

apprentissages reçus – voire favoriser l’absentéisme et la déperdition, notamment dans les écoles où ces classes sont physiquement et psychologiquement adaptés aux enfants plutôt qu’aux adultes.

L’environnement du transfert

La réussite du transfert dépend de l’environnement où devraient être utilisés les apprentissages acquis. L’environnement du transfert des apprentissages se réfère aux conditions de l’usage des apprentissages acquis durant la formation dans le contexte de la vie courante des bénéficiaires, notamment, 1) la disponibilité ou non d’un environnement écrit, 2) le milieu d’application, professionnel ou social, des apprentissages reçus, et 3) les responsabilités quotidiennes des bénéficiaires.

Désilets et Patry (1998) considèrent que :

« Le contexte familial et social peut favoriser le transfert des apprentissages, mais aussi le retarder ou même l’empêcher. L’environnement social influe considérablement sur les comportements des personnes et par conséquent sur le transfert de leurs apprentissages ».

Le milieu social et familial doit procurer à l’adulte des occasions d’utiliser ses nouveaux apprentissages et renforcer les nouveaux comportements que l’adulte a acquis à la suite de ses apprentissages.

Les acteurs constituent également un élément majeur dans la réussite d’une stratégie de transfert des apprentissages et de son évaluation. Cette réussite passe nécessairement par une implication effective de plusieurs acteurs, notamment l’apprenant, les spécialistes de la formation et les gestionnaires.

Suivi et évaluation du transfert des apprentissages

Notion de l’évaluation du transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages est un processus de continuité de l’évaluation de l’apprentissage. Un apprentissage évalué et jugé acquis devrait faire l’objet d’un transfert et d’une évaluation. Partant du fait que le transfert des apprentissages est le but ultime de toute action de formation et d’éducation, il est nécessaire de se poser la question de l’existence ou non d’une évaluation de sa pratique sur le terrain et de la manière d’évaluer l’utilisation des apprentissages acquis par un bénéficiaire dans ses tâches quotidiennes (personnelles, familiales ou professionnelles).

Observer le transfert dans les situations de la vie quotidienne des bénéficiaires reste, par ailleurs, le principal défi de l’évaluation du transfert des apprentissages. Désilets et Patry (1998) précisent que l’évaluation du transfert représente :

« [...] une difficulté majeure. Il est donc nécessaire de créer des moyens pour évaluer le transfert. Sans évaluation, il est pratiquement impossible de juger de la pertinence des contenus enseignés, des apprentissages effectués et des méthodes utilisées ».

Malgré cette difficulté, plusieurs chercheurs, dont Tardif et Presseau, considèrent que l’évaluation du transfert des apprentissages, qui est à la fois indispensable et réalisable, devrait être « authentique ». On entend par évaluation authentique, une évaluation qui

s'effectue sur la base des tâches utilisables dans la vie courante des évalués. Pour Tardif et Presseau (1998) :

« Une évaluation authentique est forcément réalisée à partir d'une situation le plus près possible de la vie courante [...] Un haut degré d'authenticité dans l'évaluation se traduit par le recours à une situation qui mobilise des connaissances et des compétences relevant traditionnellement de plusieurs disciplines ».

Une évaluation authentique fait partie intégrante du processus d'apprentissage et se focalise essentiellement sur les compétences que les bénéficiaires ont développées ou qu'ils sont en voie de développer.

Bizier (2007) précise, quant à lui, que « l'évaluation devrait permettre de vérifier la capacité d'exercer les habiletés dans des contextes se rapprochant de ceux utilisés pour l'apprentissage » avant d'ajouter que :

« L'étudiant doit être mis en situation d'utiliser les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'il a acquises afin de favoriser le transfert de ses connaissances ».

Évaluation du transfert des apprentissages acquis en alphabétisation au Maroc

Avant d'entamer toute réflexion sur l'évaluation du transfert des apprentissages acquis en alphabétisation au Maroc, il convient d'abord de déterminer les apprentissages transférables dans le contexte marocain.

Les apprentissages transférables dans le contexte marocain

Le référentiel de compétences en alphabétisation, adopté par le Maroc, souligne qu'alphabétiser :

« [...] revient à rendre une personne capable de comprendre et d'utiliser des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel. L'alphabétisation permet à l'adulte : i) d'exercer ses rôles familiaux et sociaux, ii) d'augmenter ses capacités dans différents domaines d'apprentissage, iii) de réduire le risque de son retrait de la vie active, d'accéder, le cas échéant, à d'autres services de formation » (DLCA, 2009).

Selon ce même référentiel, ce sont les rôles sociaux et les situations de vie des adultes qui servent d'assise pour dresser la liste des compétences. Ces rôles sont utilisés également pour mettre en contexte les apprentissages. Quatre rôles de l'adulte sont retenus, à savoir a) membre d'une famille, b) citoyen d'une collectivité, c) producteur de biens et de services, et d) consommateurs de biens, de services et de médias.

Le référentiel de compétences en alphabétisation au Maroc définit les compétences requises pour que les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation exercent convenablement leurs rôles d'adultes dans la société marocaine, comme suit :

Compétences disciplinaires : elles font référence aux compétences de base en alphabétisation. Elles englobent la compétence linguistique « communiquer en langue arabe », la compétence de résolution de problèmes mathématiques « utiliser le langage et les outils mathématiques », celle relative à « l'utilisation de la démarche et les modes d'explication de l'histoire et de la géographie » et la capacité d'« exploiter des technologies de l'information et de la communication ». Ces compétences sont ainsi catégorisées comme suit :

- Communiquer en langue arabe : Lire, écrire, écouter, s'exprimer oralement ;
- Utiliser le langage et les outils mathématiques (arithmétique et mesures géométriques) ;
- Utiliser la démarche et les modes d'explication de l'histoire et de la géographie ;
- Exploiter des technologies de l'information et de la communication.

Compétences socioprofessionnelles : elles rejoignent les rôles de citoyen de la collectivité, de membre d'une famille, de producteur mais aussi de consommateur de biens et de services. Le développement de ces compétences consiste à faire de l'adulte bénéficiaire de l'alphabétisation, un citoyen libre, autonome, exerçant une raison critique et constructive dans une société à laquelle il participe activement. Il se constitue ainsi une véritable morale civique fondée sur le respect de l'autre et sur « le savoir vivre ensemble ». Ces compétences sont classées selon le schéma suivant :

- Organiser sa vie professionnelle ;
- Gérer ses pratiques de consommation et d'épargne ;
- Exercer ses droits et devoirs civiques ;
- Maintenir de saines habitudes de vie ;
- Consolider les valeurs culturelles et spirituelles.

Compétences polyvalentes – aussi appelées **transversales** – résultent du développement de toutes les autres compétences. Leur développement ne peut pas se faire sans contexte, mais il s'agit de les intégrer aux champs d'application des compétences sociales et disciplinaires. Les compétences polyvalentes sont :

- Rechercher et traiter de l'information ;
- Utiliser des stratégies de résolution de problèmes ;
- Agir avec méthode ;
- Mettre en œuvre sa créativité ;
- Coopérer ;
- Exercer un jugement critique et éthique.

L'acquisition de ces compétences consiste à qualifier l'adulte pour faire face aux grands enjeux actuels de nos sociétés, à savoir l'accès aux sociétés du savoir, la transformation de l'économie, la mondialisation, la valorisation de l'apprentissage tout au long de la vie, etc.

Nous sommes partis du principe que l'acquisition de ces compétences, est systématiquement évaluée par les acteurs de l'alphabétisation au Maroc, notamment le département en charge de ce dossier, à savoir la Direction de la lutte contre l'analphabétisme (DLCA) avant 2013, et aujourd'hui, l'Agence nationale de la lutte contre l'analphabétisme.

C'est dans ce sens, que nous nous focaliserons dans ce travail sur l'évaluation du transfert de ces compétences, plutôt que sur l'évaluation de leur acquisition.

Pratiques du transfert des apprentissages acquis en alphabétisation au Maroc

Malgré l'importance de la question d'évaluation du transfert des apprentissages, elle n'est préoccupante que dans les entreprises, où elle constitue depuis une vingtaine d'années un enjeu capital pour les responsables de formations en milieu de travail.

Au Maroc,

« Plusieurs actions d'évaluation permettent de renseigner sur le niveau des acquis des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation à différentes étapes du cycle de formation » (Tamer, Bouguidou, 2014).

Cependant, à l'exception de quelques expériences pilotes initiées dans le cadre de certains projets de coopération, tel que le projet d'alphabétisation fonctionnelle sur mesure (AFM), initié au Maroc durant la période 2000-2003, dans le cadre du Programme du Fonds de développement du secteur privé (PFDSP), de la coopération canadienne, il n'existe aucun système d'évaluation du transfert des apprentissages dans des situations réelles des bénéficiaires. En effet, dans ce programme du PFDSP qui avait pour objectif de mettre en place un projet expérimental intégré d'alphabétisation des salariés en entreprises marocaines de textile-habillement et d'agro-alimentaire, la composante évaluation du transfert des apprentissages était centrale dans le projet. D'un autre côté, l'évaluation du transfert des apprentissages acquis en alphabétisation est souvent confondue à l'évaluation de l'impact des programmes. Une étude (voir DLCA, 2010) a été réalisée en ce sens en 2010, par la DLCA pour mesurer l'impact des programmes d'alphabétisation au Maroc, selon plusieurs indicateurs (santé, éducation, protection de l'environnement, revenu, évolution du statut professionnel des enquêtés, etc.). Il n'est pas question de lier l'évaluation du transfert à l'impact, qui consiste à évaluer la performance ou calculer la rentabilité de certains projets de formation, sans aborder le sujet du transfert.

Les évaluations faites à ce jour, se basent sur des déclarations des bénéficiaires, selon lesquelles, les usages faits des acquis de l'alphabétisation tournent généralement autour des pratiques religieuses, la reconnaissance des codes alphanumériques, telle que l'identification des numéros des moyens de transport publics (bus) et de l'alphabet arabe ou certains mots d'usage courant.

Exploitation des données d'une enquête réalisée dans la province d'El Hajeb, sur la durabilité des acquis des programmes d'alphabétisation

L'enquête réalisée dans la province d'El Hajeb, dont l'objectif principal était de mesurer la durabilité des acquis des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, a été saisie comme occasion d'appréhender la perception des bénéficiaires ayant achevé avec succès le cycle de l'alphabétisation, sur l'usage de leurs acquis dans des situations de vie courante.

La méthodologie adoptée pour cette étude, consiste à réaliser deux enquêtes quantitatives, respectivement en 2011 et 2014, à travers l'administration de deux types d'outils : un test de mesure des acquis des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation et un questionnaire socio-démographique. Ces outils ont été administrés à un échantillon de 421 bénéficiaires à la sortie du programme, puis à 180 bénéficiaires parmi eux, deux ans et demi après la sortie du programme. Cette étude vise, d'une part, l'évaluation des compétences de base acquises par les bénéficiaires par rapport à un référentiel de compétences, et d'autre part, la mise en relief des principaux déterminants de la qualité de ces apprentissages sur la base des données chiffrées recueillies à travers des questionnaires et un test de mesure des acquis.

La partie qui suit résume les principaux résultats de cette étude, relatifs à l'usage des apprentissages acquis dans des situations de vie courante.

Les taux d'enquêtés, faisant appels à l'usage des apprentissages dans des situations nécessitant les acquis utilisés en alphabétisation, à la sortie du programme d'alphabétisation d'une part, et d'autre part, deux ans et demie après la fin de ce cycle, , sont synthétisés dans le tableau ci-après :

Tableau 1 : Taux des bénéficiaires utilisant leurs apprentissages dans quelques situations de vie courantes, à la fin du programme et deux ans et demi après (en %)

Quelques situations de vie courante, impliquant le transfert des apprentissages	Taux de bénéficiaires utilisant leurs acquis	
	À la fin du cycle d'alphabétisation (2011)	Deux ans et demi après la fin du cycle (2014)
Lecture et compréhension du coran	67,70	37,77
Communication avec les autres en langue arabe	40,14	40,38
Lecture et compréhension des indications et des affiches	35,15	38,24
Remplissage des formulaires administratifs	31,12	36,34
Aide des enfants à faire leurs devoirs scolaires	27,08	35,63
Usage des nouvelles technologies (téléphone par exemple)	23,75	34,92
Lecture et compréhension des contenus des journaux	23,52	35,87
Écriture des lettres ou des messages à des proches	22,57	34,44

Source : contribution des auteurs

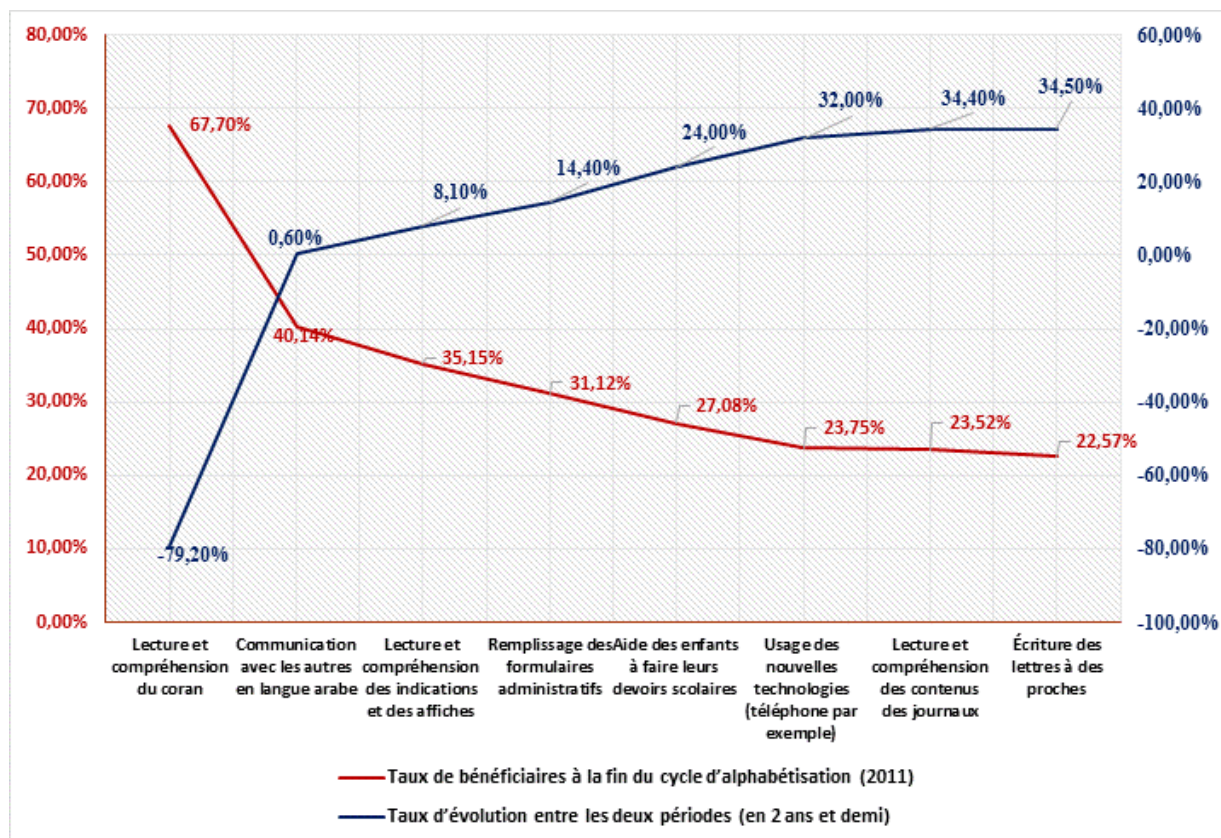
Sur la base des déclarations des enquêtés, ce tableau permet de dégager que :

- ✓ **A la sortie du cycle d'alphabétisation, en 2011**, la majorité des bénéficiaires (67,7 %), utilisent ce qu'ils ont appris, en premier lieu pour des visées religieuses, à savoir la lecture et la compréhension du Coran, puis en deuxième lieu (40,14 %) pour la communication avec les autres en langue arabe.

Alors que les taux de ceux qui font appel à ce qu'ils ont appris en classe, dans d'autres situations, telles que la lecture et la compréhension des indications et des affiches, le remplissage des formulaires administratifs, l'aide des enfants à faire leurs devoirs scolaires, l'usage des nouvelles technologies (téléphone par exemple), ainsi que la lecture et la compréhension des contenus des journaux, ne dépassent pas dans le meilleur des cas 35,15 %.

- ✓ **Deux ans et demi après la sortie du programme d'alphabétisation**, les taux des bénéficiaires faisant appel à l'usage des acquis dans les mêmes situations ont évolué, en enregistrant une diminution importante pour la première catégorie (transfert des apprentissages dans des situations religieuses : 37,77 %), une stabilité pour la deuxième (communication en langue arabe avec les autres : 40,38 %) et une augmentation pour chacune des situations de la troisième catégorie.

Graphique 1 : Évolution des taux des bénéficiaires utilisant leurs apprentissages dans quelques situations de vie courantes, à la fin du programme et deux ans et demi après



Source : contribution des auteurs

Ce graphique nous fait constater que le taux de bénéficiaires utilisant leurs apprentissages dans des situations de vie courantes, est inversement proportionnel, à l'évolution de celui-ci en intervalle de deux ans et demi. Autrement dit, plus ce taux est important à la sortie du programme plus le gap après deux ans et demi est élevé.

À titre d'exemple, l'usage des apprentissages acquis pour des raisons religieuses (Lecture et compréhension du coran), tel que déclaré par 67 % des enquêtés à la sortie du programme, a chuté à 37,77 % durant la période de deux ans et demi, soit une régression de 79,2 %. Inversement, l'usage des acquis pour « écrire des lettres ou des messages à des proches », qui n'a été déclaré à la sortie du programme que par 22,57 % des enquêtés, a augmenté de 34,5 %, en atteignant 34,44 % durant la même période.

La diminution des taux de transfert dans la première catégorie de situations (lecture et compréhension du Coran), pourrait éventuellement s'expliquer par un usage moins important de la lecture et de la compréhension du Coran dans la vie quotidienne qu'en classe. Ce qui entraîne une capacité d'usage de cette composante plus importante à la sortie du programme qu'après deux ans et demi. La situation de communication avec les autres langues arabe n'a, quant à elle, évolué que sensiblement.

Bien que la lecture et la compréhension du Coran, comme habiletés nécessaires aux apprenants pour pratiquer leur religion, ainsi que la communication avec les autres en langue arabe, soient des situations de vie courante, elles présentent un caractère plus pédagogique dans les programmes d'alphabétisation au Maroc. Ce qui laisse à penser chez les bénéficiaires

que l'usage de ces habiletés est limité à la classe d'alphabétisation et sont, par conséquent, moins utilisées dans leur vie courante.

Par ailleurs les taux de la troisième catégorie de situations, qui semblent constituer une réponse réelle aux besoins de tous les jours des bénéficiaires adultes, connaissent une évolution positive. Il s'agit en effet des situations qui sont effectivement contextualisées, tels que la lecture et la compréhension des indications et des affiches, le remplissage des formulaires administratifs, l'aide des enfants à faire leurs devoirs scolaires, l'usage des nouvelles technologies (téléphone par exemple), ainsi que la lecture et la compréhension des contenus des journaux.

Afin d'essayer d'expliquer cette évolution et voir si il y a une relation quelconque entre durabilité des acquis et transfert des apprentissages, on s'appuiera sur l'analyse de quelques recherches antérieures dans ce domaine, dont celle de Tardif (1999) qui stipule que :

« Le transfert mobilise non seulement de simples connaissances déclaratives, mais aussi des habiletés cognitives, métacognitives et des dispositions liées au contexte d'apprentissage et de mobilisation ».

Le transfert constitue une dimension importante dans la capacité d'adaptation et de développement de l'individu dans des situations de vie personnelles ou professionnelles diverses, constituant des situations d'apprentissage par problèmes – apprentissages encodés pour être transférés et développés. Bien qu'il y ait peu d'écrit sur la relation entre durabilité des acquis et transfert des apprentissages, nous pensons que l'une des conditions de transfert d'un apprentissage est sa durabilité. Tardif (1999) souligne que « les préoccupations portent sur la durabilité et le transfert des apprentissages ».

En bref, un apprentissage durable est susceptible d'être développé et un apprentissage effectivement acquis se caractérise essentiellement par sa durabilité et par la capacité du bénéficiaire à le mobiliser et à l'utiliser dans de nouvelles situations.

Conclusions

Le transfert des apprentissages fait, ces dernières années, l'objet d'un intérêt croissant, par l'ensemble des dispositifs d'éducation, de formation et d'emploi à travers le monde. Au Maroc, le souci des pouvoirs publics de répondre à la généralisation de l'accès à la scolarisation et à l'alphabétisation de près de huit millions de marocains ne disposant d'aucune compétence alphabétique de base, implique la mise de cette question absolument centrale au deuxième plan des priorités des débats publics marocains.

Partant du fait que le transfert des apprentissages des individus, n'est pas une affaire d'un seul secteur ou département ministériel, mais plutôt de convergences et de synergies d'efforts de plusieurs secteurs, à savoir l'éducation de base, l'enseignement supérieur, l'alphabétisation, l'éducation non formelle, la formation professionnelle et continue, l'emploi, les secteurs d'activité économiques, etc., il est nécessaire de lancer au Maroc, dans un cadre de concertation multisectoriel et multi-acteurs, un débat sur cette question aussi incontestablement capitale. En attendant l'aboutissement de cette recommandation naturellement réalisable, il y a lieu de mettre en avant les défis auxquels le transfert des apprentissages et son évaluation font face au Maroc.

Nous nous focalisons dans ce qui suit sur les aspects inhérents au transfert des apprentissages acquis dans les programmes d'alphabétisation. Au-delà de la fonctionnalité, autant recherchée

dans les programmes d’alphabétisation – et qui constitue le principe fondamental de l’alphabétisation des adultes – il est essentiel d’intégrer la question du transfert des apprentissages dans les différentes composantes de la stratégie d’alphabétisation. Il s’agit notamment de mener les actions suivantes :

- Mettre en place un référentiel du transfert avec une définition clairement mesurable pour faciliter l’évaluation de ce transfert dans les situations de la vie courante et professionnelle des bénéficiaires, en dehors de centres d’alphabétisation ;
- Intégrer la dimension du transfert des apprentissages et son évaluation dans les plans de formation des formateurs alphabétiseurs. En effet, le transfert des apprentissages doit être préparé depuis la formation des alphabétiseurs en mettant en place un système de renforcement des capacités des formateurs alphabétiseurs, susceptible de les doter de connaissances suffisantes en gestion du transfert et pas seulement en stratégies andragogiques.
- Réformer les *curricula* et les manuels d’alphabétisation pour y intégrer la question du transfert en élaborant des contenus qui répondent aux besoins réels des populations cibles et qui suscitent leur motivation, moteur principal du transfert ;
- Renforcer la mise en situations pratiques de transfert des apprentissages en classe, en ajustant les conditions nécessaires permettant aux bénéficiaires d’appliquer les nouvelles connaissances acquises et de réinvestir les comportements qui s’ensuivent ;
- Encourager la pratique du transfert des apprentissages acquis en développant un environnement de transfert dans la vie quotidienne et personnelle des alphabétisés, tels que le développement d’un environnement écrit ;
- Développer un système d’outils d’évaluation du transfert des apprentissages dans le contexte quotidien des bénéficiaires, qui fait la distinction avec l’évaluation des acquis et l’impact des programmes d’alphabétisation.
- Encourager la recherche scientifique pour le développement de l’évaluation du transfert des apprentissages des programmes d’alphabétisation.

Références bibliographiques

- Aubé M., David R. de la Chevrotière P., 2004, « "Le monde de Darwin" : un dispositif exploitant les TIC pour favoriser le transfert des apprentissages », in A. Presseau, M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Presses de l’Université Laval, p.107-118.
- Bizier N., 2007, « L’intégration des apprentissages : l’affaire d’un cours ou d’un programme ? », Sherbrooke, Québec, Collège de Sherbrooke. Exploité du site : <http://cegepsherbrooke.qc.ca/~srd/Jped070109/BizierCoursProg.pdf>.
- Brown, J.S., Collins, A. and Duguid, P., 1989, « Situated Cognition and the Culture of Learning », *Educational Researcher*. v18 n1, p.32-42 [Traduit de l’anglais « Cognition contextualisée et culture de l’apprendre », par Fritsch G.].
- Désilets M., Patry J., 1998, *Cadre de référence : Transfert des apprentissages en alphabétisation*, Direction de la formation générale des adultes du ministère de l’Éducation du Québec – Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d’alphabétisation.
- DLCA, Direction de la lutte contre l’analphabétisme, 2009, *Le référentiel des compétences en alphabétisation au Maroc*, DLCA.

- DLCA, Direction de la lutte contre l'analphabétisme, 2010, *Étude d'impact des programmes d'alphabétisation au Maroc*, DLCA.
- DLCA, Direction de la lutte contre l'analphabétisme, 2012, *Enquête nationale sur l'analphabétisme au Maroc (ENAM)*, DLCA.
- Frenay M., 1996, « Le transfert des apprentissages », in Bourgeois E. (dir.) *L'adulte en formation. Regards pluriels*, Paris, PUF, p.37-56.
- Gonnin-Bolo A., 2005, *Entreprises et écoles : une rencontre de professionnels*, Lyon, Institut National de recherche Pédagogique.
- HCP, Haut Commissariat au Plan, 2014, *Recensement général de la population et de l'habitat au Maroc*, HCP.
- Jammoul Z., 2012, *L'apprentissage par les compétences : le rôle de l'évaluation au cours de l'apprentissage par compétence. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Luxembourg.
- Labruffe A., 2009, *Les nouveaux outils de l'évaluation des compétences*, La Plaine Saint-Denis, AFNOR.
- Mendelsohn P., 1994, « Le transfert des connaissances : la pierre philosophale de l'enseignant », Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue, Lyon, 29 septembre, accessible à : http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/mendel-papers/lyon_94-1.html.
- Parlebas P., Dugas É., 2005, « Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives », *Carrefours de l'éducation*, 20 (2), p.27-43.
- Péladeau N., Forget J., Gagné F., 2005, « Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n°1.
- Perrenoud P., 1997, « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école », *Revue Pédagogie collégiale*, Vol. 10, n°3, mars, p.5-16.
- Reboul O., 1980, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, PUF, coll. L'éducateur, 10^e 2010.
- Samson G., 2002, « Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement ? », *Revue Cahiers pédagogiques*, association Cercle de Recherche et d'action pédagogique, n°408 « Savoir, c'est pouvoir transférer ? ».
- Samson G., 2014, « Le transfert des apprentissages : tout le monde en parle, mais ». https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/1518/93/1924/1/60958/13/F1029495025_Transfert_Midi_pedagogique_26fev2014_Samson_CL.pdf
- Tamer B., Bouguidou M., 2014, « L'évaluation, un outil déterminant de la qualité des programmes d'alphabétisation - Cas du Maroc », *Revue ATTADRISS*, Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohammed V – Souissi, juin.
- Tardif J., 1999, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques. [repris dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°2, 2001].
- Tardif J., Presseau A., 1998, « Quelques contributions à la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages », *Vie pédagogique*, n°108, septembre-octobre.
- Taylor M. C., 1997, *Transfert d'apprentissage : la planification des programmes d'éducation efficaces en milieu de travail*, Le Secrétariat, Multiculturalisme et Citoyenneté, Canada.

Taylor M., 1997, *Le transfert d'apprentissage. La planification de programmes d'éducation efficaces en milieu de travail*, Ottawa (Ontario), Secrétariat national à l'alphabétisation. [En ligne] [<http://www.nald.ca/nlsf/inpubf/transfer/Français/cover.htm>].

UNESCO, 1978, *Actes de la vingtième session de la Conférence générale de l'UNESCO – Paris*, Recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation. Annexe 1, P.18.

Vecchi G.D., 2011, *Évaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Paris, Hachette.

L'école sénégalaise d'hier à aujourd'hui : entre mutations et reconfigurations

Abdoulaye Ngom

Doctorant en Sociologie, UMR 7367 Dynamiques Européennes-CNRS, Chargé de Cours à la Faculté des sciences sociales, Université de Strasbourg, Maison Interuniversitaire des Sciences de l'Homme d'Alsace

Résumé

Grèves syndicales, volumes horaires d'enseignement non atteints, baisse du taux de réussite dans les examens et concours, années académiques incomplètes, telles sont, avec quelques arbitraires, les maux qui continuent à gangréner le système éducatif sénégalais depuis plusieurs années. À partir d'une analyse des ruptures des mutations profondes qui secouent le système éducatif sénégalais, cette contribution fait un état des lieux des problèmes actuels que traverse l'école sénégalaise pour montrer ce qu'elle est devenue au fil des années. Il s'agit plus exactement d'essayer de répondre à la question : qu'est-ce que l'école sénégalaise aujourd'hui ?

Mots clés : École, Sénégal, grève, réussite, enseignant

Depuis l'accession du Sénégal à son indépendance dans les années 60, le système éducatif a connu de très nombreuses mutations et ruptures qui sont liées à beaucoup de paramètres : grèves répétitives du côté des enseignants et des élèves, évolution du corps professoral, l'étiollement des modèles de réussite, l'affaissement au fil des années du niveau des élèves de l'élémentaire au collège en passant par le lycée et l'université et pour finir, chose qui du moins reste visible mais qui à bien des égards contribue à la dégradation du système éducatif sénégalais, c'est le foisonnement d'écoles et d'instituts de formation privés sans aucun contrôle de la part de l'État. Il est nécessaire toutefois de rappeler que cette crise du système éducatif bien qu'elle se soit exacerbée ces dernières années avait commencé bien avant les indépendances alors que

« Une approche un peu rapide des grèves scolaires en Afrique noire tend à les considérer comme un phénomène récent que l'on associe souvent à l'image d'une institution en déclin. C'est sans doute vrai si l'on considère la durée et la fréquence des grèves. Mais on semble oublier que les actions de protestation des scolarisés ont existé au moins depuis les années 1950 » (Bianchini, 2004, p.67).

Comme de nombreux pays africains, le Sénégal doit faire face à de nombreux défis pour suivre la voie du développement. Pour ce faire, les autorités politiques et les dirigeants mettent l'accent dans tous les secteurs d'activité susceptible d'impulser la dynamique de développement du pays – et qui passe inéluctablement par la formation de ressources humaines de qualité. Le secteur de l'éducation est inscrit ainsi au coeur de l'agenda des autorités gouvernementales et des moyens considérables y sont consentis pour assurer la formation de ressources humaines. En dépit de ces efforts, il est à constater que le paysage

éducatif sénégalais est depuis quelques années en situation de crise en raison de divers problèmes que nous allons essayer d'examiner dans les lignes qui suivent.

Les grèves dans le système éducatif : mouvements syndicaux et étudiants

Analyser les conséquences des grèves dans le système éducatif nécessite au préalable un bref rappel des principaux mouvements syndicaux dans les écoles, collèges, lycées et universités sénégalais : le SAES (syndicat autonome de l'enseignement du supérieur), le CUSEMS (cadre unitaire des syndicats d'enseignants), le SAMES (syndicat autonome des enseignants du moyen secondaire du Sénégal), le SELS (syndicat des enseignants libres du Sénégal), le SELS/A (syndicat des enseignants libres du Sénégal authentique), le SUDES (syndicat unitaire et démocratique du Sénégal), le CGSE (grand cadre des syndicats de l'enseignement), le SNEEL FC (syndicat national de l'enseignement élémentaire force du changement), l'OIS (organisation des instituteurs du Sénégal)... À première vue, les mouvements syndicaux dans leur diversité ont envahi le système éducatif sénégalais et certains grands syndicats en regroupent d'autres, ce qui rend de plus en plus difficile les négociations avec le gouvernement et au final l'absence de consensus à chaque fois que se déclenche un mouvement d'humeur ou de grève à l'échelle du territoire national. En outre, chaque syndicat a un cahier des charges et des revendications spécifiques en fonction du corps professoral qui le compose. Ainsi, les revendications des enseignants de l'école primaire ne sont pas identiques à celles du secondaire et, de la même manière, les revendications des enseignants du lycée ne convergent pas avec celles de l'enseignement supérieur. Figurent, en outre, au sein de chaque syndicat, des cellules régionales éparpillées dans le pays et des désaccords existent parfois soit entre une cellule régionale et les autres cellules régionales soit entre la cellule régionale et la cellule la plus haute à savoir la cellule nationale.

Face à la persistance de la crise du système éducatif dont des solutions pérennes peinent à être trouvées, les acteurs de la société civile et les parents d'élèves essaient, à leur manière, de trouver une voie de sortie¹. C'est pour cette raison que nombre d'accords signés entre le gouvernement du Sénégal et les syndicats d'enseignants ont vu la présence et la forte participation des parents d'élèves et des acteurs de la société civile qui jouent en amont un rôle de médiateur entre les deux parties. Il est noté par ailleurs que l'assujettissement de mouvements syndicaux dans l'espace scolaire sénégalais a eu comme conséquence, au-delà de perturber le fonctionnement normal des heures de cours, d'accentuer et de restreindre le volume horaire d'enseignement, condition *sine qua non* pour la réussite des élèves et étudiants. Cette non atteinte ou baisse du volume horaire d'enseignement a par la suite des répercussions dans les résultats des examens de fin d'année dans tous les niveaux, du primaire à l'université. De plus, les dirigeants des mouvements syndicaux sont souvent indexés et accusés d'être de connivence avec certains partis politiques, en particulier ceux de l'opposition très critiques envers le pouvoir en place.

Notons par ailleurs que même si la situation de crise s'est aggravée ces dernières années, il importe de rappeler que, depuis très longtemps, l'école sénégalaise a été le terreau de revendications de mouvements syndicaux notamment dans les années 70 où :

¹ Pour rappel, les premiers États généraux de l'éducation au Sénégal s'étaient tenus du 28 au 31 janvier 1981. Plus récemment se sont tenues, dans la même perspective, les Assises de l'éducation du 28 au 30 août 2014, qui a vu la participation de l'ensemble des acteurs de l'école afin de réfléchir sur des solutions de sortie de crise. Voir à ce titre le rapport général sur les *Assises de l'éducation au Sénégal*, document de travail, août 2014, 146p.

« La situation des enseignants a encore été aggravée par la dissolution, en 1973, de l'unique syndicat d'enseignants indépendant des formations politiques, le SES (Syndicat d'enseignants du Sénégal). Toutefois, les enseignants entreprirent la mise sur pied d'une autre organisation, plus unitaire et plus démocratique : le Syndicat unique et démocratique des enseignants du Sénégal, le SUDES, vit le jour le 26 avril 1976. À l'occasion de son premier congrès constitutif, comme du second congrès tenu en décembre 1977, on popularisa l'idée d'une convocation d'Assises nationales permettant à toutes les parties concernées de discuter et d'aborder l'ensemble des problèmes de l'école sénégalaise » (Sylla, 1982, p.63).

Du côté des étudiants, le plus souvent les grèves ne durent pas très longtemps puisqu'il s'agit dans bien des cas de revendications relatives à l'amélioration de leurs conditions d'étude, au paiement des bourses et autres aides de l'État. En effet, des retards sont notés, le plus souvent sur le paiement des bourses des étudiants alors que nombre d'entre eux comptent sur cet argent pour s'acquitter de certaines charges : paiement de loyers, de facture d'électricité ou d'eau, frais de transport, achat de médicaments... La liste est encore longue mais nous nous tiendrons à ces quelques exemples pour les besoins de l'analyse. À partir du moment où ces bourses et ces aides commencent à être payés aux ayants droit, les mouvements d'humeur se font de plus en plus rares sauf dans des cas extrêmes². Ces différents exemples constituent des cas parmi tant d'autres et contribuent en amont et en aval à la détérioration, au fil des années, du système éducatif sénégalais notamment lorsque la responsabilité de tous les acteurs y est engagée.

Le développement d'écoles et d'instituts privés échappant au contrôle de l'État

Le paysage éducatif sénégalais s'est considérablement enrichi, au fil des années, d'écoles et d'instituts de formation privés qui viennent redorer le blason de la formation professionnelle dans le pays. On s'interroge cependant sur la qualité des enseignements qui y sont dispensés et *in extenso* la reconnaissance des diplômes qui y sont délivrés tant à l'échelle nationale et internationale. Une grande partie de ces écoles et instituts de formations développent leurs activités à Dakar, capitale du pays qui regroupe une part importante de la population du pays (23,2 % selon le dernier recensement général de la population et de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage de 2013). Le savoir qui est dispensé dans ces écoles et instituts doit être questionné dans la mesure où certaines de ces écoles ne sont pas même pas répertoriées par les structures étatiques en charge du secteur comme c'est le cas « dans certains pays du Sud, même les statistiques scolaires brutes font défaut ou manquent de fiabilité. Ainsi, le nombre d'élèves, leurs âges, les dépenses éducatives, ou le nombre d'enseignants ne sont pas toujours connus avec exactitude » (Henaff et Lange, 2011, p.4).

On sait par ailleurs que dans les écoles et instituts publics, un contrôle est exercé de la part de l'État et le mode de recrutement des enseignants obéit à une logique de transparence, même si quelques manquements peuvent être notés. En l'absence de contrôle et de mesures draconiennes de la part des autorités en charge du secteur, les écoles et instituts privés

² Le 31 janvier 2001, des affrontements et des échauffourées entre étudiants et forces de l'ordre au sein du campus de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar ont entraîné la mort de Balla Gaye, étudiant à la faculté de droit et originaire de la ville Tivaoune dans la région de Thiès. Quatorze années plus tard, c'est au tour d'un autre étudiant, toujours au sein de la même université, du nom de Bassirou Faye (étudiant en première année de math) dans les mêmes conditions.

augmentent d'année en année. Conséquence : une personne ou un groupe de personnes peuvent, avec quelques moyens, ouvrir une école ou un institut et recruter du personnel enseignant pour y dispenser des cours échappant de fait à tout contrôle de la qualité non seulement des enseignants mais aussi du contenu des programmes qui y sont dispensés.

La formation privée : un marché de *business* par excellence

On peut bel et bien parler de *business* dans le secteur éducatif sénégalais à l'heure actuelle au vu de la floraison des écoles et instituts privés échappant au contrôle de l'État même si l'ouverture d'une école ou d'un institut privé est conditionnée préalablement par l'obtention d'un accord des autorités en charge du secteur. L'enseignement privé au Sénégal apparaît, au gré des mutations qu'il a subies ces dernières années, comme un marché enrichissant des tierces personnes dont l'unique préoccupation reste la rentrée de devises et non la qualité des enseignements. Dans les écoles et instituts de formations supérieures privés, on remarque, par exemple, que de nombreux étudiants y sont formés durant des années mais se retrouvent, au final, sans emploi même si, le constat s'impose : le marché de l'emploi au Sénégal en particulier et en Afrique de manière générale est saturé au regard du fossé énorme entre l'offre et la demande.

Les mutations de la fonction enseignante : de l'enseignement par « vocation » à l'enseignement par « accident »

L'école est le lieu par excellence où sont formés les futurs cadres et fonctionnaires et doit donc dispenser un enseignement de qualité aux enfants et les mettre dans les conditions idoines leur permettant d'acquérir les connaissances dans de bonnes conditions. Vue sous cet angle, la profession d'enseignant (ou d'instituteur) quel que soit le niveau où l'on se situe, devient dès lors une fonction noble puisque ce sont eux qui forment les futurs dirigeants et élites de demain. Le choix des enseignants doit donc être effectué dans les règles de l'art et de manière très méticuleuse si l'on aspire à un système éducatif de qualité. Cette idée nous permet de dégager deux types d'enseignants que nous avons pu repérer, à l'heure actuelle, dans le système éducatif sénégalais. D'un côté, nous avons ce que nous pouvons appeler les « enseignants par vocation et amour de la profession » et de l'autre côté les « enseignants par accident » au sens péjoratif du terme.

Les « enseignants par vocation » sont ceux qui accordent une importance capitale à la transmission de leur savoir. Ils ont donc l'ambition et l'objectif de devenir enseignant. La plupart d'entre eux sont formés dans les écoles de formation d'enseignant qui leur ont donné les outils et les méthodes nécessaires à l'exercice de leur fonction. Ils sont passés par différentes structures de formation pour acquérir des bases qui leur permettent d'exercer le métier qu'ils aiment et qu'ils ont toujours voulu exercer. On les retrouve dans les écoles primaires et les centres d'enseignement moyen secondaires dans presque toutes les régions du pays.

À l'opposé, ceux que nous avons communément désignés sous le terme d'« enseignants par accident » sont ceux qui, parce que n'ayant pas pu s'insérer dans les autres secteurs de la Fonction publique, choisissent d'aller enseigner dans les écoles primaires et les collèges. Certains voulaient par exemple être cadre dans l'administration publique, ingénieur, secrétaire de direction... Quoi qu'il en soit, il faut souligner que ces « enseignants par accident » peuvent contribuer à la dégradation de la fonction enseignante puisque n'importe quel

diplômé³ n'ayant pas pu intégrer les autres secteurs de la Fonction publique, peut se retrouver du jour au lendemain comme enseignant, ce qui pose ainsi la question de la qualité des personnels enseignants dans les écoles sénégalaises.

L'étiollement des modèles de réussite et ses répercussions dans le système éducatif

Le modèle de réussite incarné par l'école a cédé, petit à petit, le pas au modèle de l'immigré, du lutteur, du danseur, du chanteur et dans bien des cas même au griot. Comme le rappelle Momar Coumba Diop :

« Dans un contexte caractérisé par un chômage massif des jeunes sortant du système de formation, on observe l'effritement progressif du modèle postcolonial de promotion sociale fondée sur l'école qui a permis la construction et la reproduction de la classe moyenne. On voit alors l'importance grandissante des figures du commerçant, du voyageur, du migrant, mais aussi de l'entrepreneur dont la trajectoire est différente de celle des "hommes d'affaires sénégalais" qui ont trouvé l'origine de leur enrichissement dans les marchés publics offerts par l'État ou l'accès au crédit bancaire en contrepartie de soutiens politiques » (Diop, 2008, p.19).

En effet, il fut un temps où les jeunes considéraient l'école comme un temple du savoir où l'on va acquérir au fil des années un panorama de connaissances sanctionnées par des diplômes qui vont leur permettre de s'insérer facilement dans le monde du travail. Ce qui leur permettait ainsi de s'épanouir pleinement et de se prendre en charge tout en aidant leurs parents. Tel n'est plus le cas actuellement où il est très difficile de trouver un emploi⁴ après des années d'études.

La crise des valeurs et l'émergence de nouvelles figures de la réussite

Les mutations profondes que connaît l'école sénégalaise sont à mettre en relation non seulement avec le nombre et la diversité des mouvements syndicaux qui composent le système éducatif mais aussi la crise des valeurs et l'émergence des nouvelles figures de la réussite. Cette crise constitue un rempart du délaissement de l'école par une certaine partie de la jeunesse car elle n'est plus considérée comme un lieu de réussite et *in extenso* de promotion

³ Ce constat peut être expliqué par l'augmentation du chômage dans le pays d'année en année et les difficultés de nombreux jeunes diplômés à accéder à d'autres emplois dans le pays. Deux alternatives se posent donc pour beaucoup de ces jeunes : soit intégrer l'enseignement soit s'engager dans l'armée. En outre, même le fait d'aller à l'armée ne permet pas de sortir de cette impasse dans la mesure où beaucoup de recrues se retrouvent libérées au bout de quelques années de service. Il n'y a donc qu'un petit pourcentage qui parvient à faire une carrière dans l'armée alors que les autres sont éjectés et se retrouvent sans emploi si ce n'est, dans bien des cas, à se faire embaucher dans les sociétés de gardiennage des biens et des personnes.

⁴ À partir du moment où l'école n'est plus considérée comme un moyen de réussite et d'ascension sociale permettant d'avoir un emploi et de pouvoir subvenir à ses besoins, la plupart des jeunes s'orientent vers d'autres activités qui leur permettent de gagner rapidement de l'argent. Une certaine frange de la jeunesse ne fait plus de longues études puisque les chances de trouver un emploi restent très minces. Beaucoup abandonnent aussi très tôt l'école et s'attellent à d'autres activités en particulier dans le commerce. Le secteur informel connaît en ce sens un essor considérable d'année en année puisqu'enregistrant de plus en plus de bras. La dernière enquête sur le secteur informel au Sénégal montrait qu'il emploie 48,8 % de la population active. Il se positionne ainsi comme le premier pourvoyeur d'emplois au Sénégal. Un rapide survol des marchés dans les grandes villes du pays permet d'illustrer cet état de fait. Le marché de Sandaga et de Colobane constituaient jusqu'à une date relativement récente le bastion par excellence, des marchands ambulants.

sociale face aux "nouvelles figures de réussite" incarnées par les immigrés, les chanteurs, les lutteurs, les danseurs... L'école perd ainsi son crédit et n'est plus trop considérée par la jeune génération alors qu'on assiste au déclin de la famille de l'autre côté, première et principale lieu d'éducation. Cette crise des valeurs est par ailleurs accentuée par l'introduction dans les chaînes de télévisions locales d'une panoplie de séries et de *telenovelas* ayant fait l'objet de nombreuses critiques de la part des parents. En effet, ces derniers considèrent que ces séries et *telenovelas* contribuent et ont une grande part de responsabilité dans la dégradation des mœurs puisqu'elles véhiculent des images et des modes de vie qui sont loin des réalités quotidiennes. On remarque toutefois depuis ces dernières années que ces séries et *telenovelas* ne sont plus diffusées sur le petit écran et qu'elles ont laissé la place à des séries sénégalaises⁵.

D'un autre côté, on observe depuis un certain nombre d'années, l'émergence de nouvelles figures de la réussite au Sénégal, incarnées par les chanteurs, les lutteurs, les politiciens les danseurs entre autres. Ces nouvelles figures de la réussite se caractérise par le fait que leur réussite communément appelée par les jeunes dans le jargon local *tekki* s'est faite très vite et n'a donc pas nécessité le passage par l'école. Selon Jean François Havard :

« Depuis l'indépendance, la vie sociale, politique et économique au Sénégal reposait sur un système de valeurs et des figures de la réussite marqués à la fois par le «contrat social sénégalais» et par le mythe de l'intellectuel, incarné par le modèle senghorien » (Havard, 2001, p.63).

Il y'avait donc une certaine conception de la figure de réussite qui était depuis très longtemps incarnée par l'élite formée dans l'école aussi bien publique que privée du pays. L'idée que l'école est le lieu privilégié pour la réussite est ainsi mise en branle par ces nouvelles figures de la réussite. Un détour dans le champ de la lutte permet de mettre en exergue cette idée. En effet, des lutteurs très célèbres dans le paysage médiatique et qui gagnent des dizaines de millions de F CFA et dans certains cas même des centaines de millions, ont une certaine influence sur la jeunesse particulièrement masculine dans la mesure où elle peut avoir l'intime conviction qu'en empruntant le chemin de la lutte au détriment de l'école, elle pourra réussir dans un temps court et amasser ainsi des dizaines millions de F CFA en quelques années. Il serait donc tout à fait intéressant de voir si la forte médiatisation des lutteurs ne constituerait pas un facteur de délaissement de l'école par les jeunes au Sénégal d'autant plus que les lutteurs mais aussi les chanteurs et les danseurs sont également concernés et sont très médiatisés notamment par le biais de la presse écrite et audiovisuelle. Des sacs à dos et des cahiers décorés avec l'image de lutteurs ou de chanteurs ont envahi ainsi les marchés locaux de toutes les régions du Sénégal et ont essaimé dans les jardins d'enfants et écoles primaires. Les enfants grandissent donc avec ces images de ces nouvelles figures de la réussite incarnées non pas par l'école mais par d'autres voies. De la même manière que les lutteurs exercent une certaine influence auprès de la jeunesse, les autres acteurs, reflets de nouvelles figures de la réussite ont une certaine influence. Les travaux de Jean François Havard sur le phénomène du *bul faale* montrent, par exemple, comment se développent ces nouvelles figures de la réussite dans le champ de la lutte, sport suivi de très près par la population sénégalaise. Son analyse peut être rapprochée de celle de Jean-Marcelin Manga qui montre que:

⁵ On constate toutefois que les mêmes critiques qui ont été faites aux *telenovelas* peuvent être faites au même titre qu'aux séries sénégalaises. Pour mettre en évidence cette idée, remarquons tout simplement que quelques séries passées sur le petit écran et qui sont produites et réalisées par des Sénégalais eux mêmes (*Wiri Wiri, Double vie, Pod et marichou...*) véhiculent des images, un train de vie ostentatoire, de belles voitures et autres données qui sont loin d'être le vécu du sénégalais *lambda* même si, par ailleurs, une certaine catégorie de familles riches vivent ce train de vie ostentatoire. C'est le cas par exemple dans certains quartiers chics comme Almadies, Point E, Ngor... dans la région de Dakar.

« Au Cameroun comme dans d'autres pays africains, la crise économique, sociale et politique a été particulièrement propice à l'émergence de nouvelles voies de l'accumulation qui se distinguent par le fait qu'elles divorcent d'avec les trajectoires classiques, bâties autour du modèle de la réussite par l'école » (Manga, 2012, p.65).

Nous ne sommes plus donc au temps où les modèles de références étaient par exemple d'éminents intellectuels, hommes politiques ou autres.

Paramètre non moins négligeable et qui mériterait toutefois une attention puisqu'elle contribue à la dégradation de l'école sénégalaise : la culture du « bras long » dans le monde de recrutement de la Fonction publique mais aussi dans les autres sphères de la vie sociale. La stratégie du « bras long » consiste tout simplement à avoir recours à une autre personne laquelle peut être un parent, un proche ami ou une connaissance pour obtenir un emploi quelque part dans la Fonction publique. Cet ami ou ce parent vous recommande à quelqu'un d'autre qui, à son tour, vous met en relation avec un autre. Il s'agit donc d'une forme de *réseau social* sous forme de chaîne qui permet aux individus d'outrepasser les canaux officiels de recrutement dans la Fonction publique au profit de canaux officieux. Ainsi ce ne sont plus les compétences, les savoir-faire et les diplômes qui sont mis en avant mais bien au contraire un système d'entraide par le biais d'un réseau social⁶.

Pour conclure

Tout au long de notre réflexion, nous avons essayé d'analyser les multiples problèmes qui gangrènent le système éducatif sénégalais ces dernières années en mettant l'accent entre autres sur les grèves aussi bien du côté des enseignants que des élèves, sur les écoles et instituts de formation privés, les mutations de la fonction enseignante, l'étiollement des modèles de réussite et la crise des valeurs qui font que l'école ne connaît plus la stabilité et les résultats escomptés. Pourtant, des moyens significatifs sont déployés par les autorités notamment sur la part significative du budget de l'État allouée au secteur et qui représente 40 %. Des efforts considérables sont ainsi mises en œuvre afin d'améliorer les performances du système éducatif – mais qui ne se font pas sentir dans la mesure où chaque année des grèves perturbent le bon fonctionnement de l'année académique. Cela a des répercussions au niveau des performances scolaires qui connaissent une baisse. D'un autre côté, la multiplication des écoles et instituts de formation privés « sauvages » contribuent à la dégradation du système éducatif sénégalais. Les formations proposées aussi bien dans l'enseignement public que privé gagneraient à être interrogées notamment sur leur adéquation aux offres du marché de l'emploi. Et ceci notamment pour les écoles et instituts privés de formation qui se développent tous azimuts à Dakar et dans les autres régions du pays. Un grand nombre des formations qui y sont proposées concerne des domaines comme l'informatique, les télécommunications, la gestion, le *marketing*... Y sortent au fil des années, des générations de jeunes diplômés qui ont dû mal par la suite à s'insérer dans le monde du travail. L'émergence des nouvelles figures de la réussite et la crise des valeurs sans précédent

⁶ En effet que ce soit au niveau des concours, des recrutements dans la fonction publique, il devient souvent nécessaire de recourir au « bras long » pour s'en sortir. Cette stratégie du « bras long » est présente dans tout l'espace sénégalais et le recours à un tiers devient la règle alors qu'il devait être l'exception dans tous les secteurs d'activité. Même pour éviter de suivre une file d'attente à la banque, dans les directions des ministères, dans les services de l'État et même à l'aéroport, l'observateur le moins averti peut déceler cette « stratégie du bras long » qui se passe le plus souvent aux yeux de tout le monde témoignant du malaise profond de la société sénégalaise.

que connaît la société sénégalaise a aussi des répercussions conséquentes dans le système éducatif sénégalais. Pourtant, les bases d'un système d'éducation de qualité ont été posées bien avant et ceci depuis les années 90 notamment à travers la loi d'orientation⁷ du 91-22 du 16 février 1991 qui stipule en son article 3 que :

« L'État est garant de la qualité de l'éducation et de la formation, ainsi que des titres décernés. Il contrôle les niveaux de l'éducation et de la formation » ...

Comme le suggère cet article, l'État doit avoir ce rôle d'avant-gardisme et de contrôle qui assure un système éducatif de qualité.

Références bibliographiques

Bianchini P., *École et politique en Afrique noire : sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala, 2004, 286 pages.

Diop Momar C., « Présentation Mobilités, État et Société » in Momar Coumba Diop (dir.), *Le Sénégal des migrations. Mobilités, identités et sociétés*, Paris, Crepos-Karthala-ONU Habitat, 2008, p.13-36.

Havard J.-F., « Ethos *bul faale* et nouvelles figures de la réussite au Sénégal », *Politique africaine*, vol.82, 2001/2, p.63-77.

Henaff N., Lange M.-F., « Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction », *Autrepart*, vol.59, 2011/3, p.3-18

Manga J.-M., *Jeunesse africaine et dynamique des modèles de la réussite, L'exemple du Cameroun*, Paris, L'harmattan, 2012, 244 p.

République du Sénégal, Ministère de l'Économie et des finances, Agence nationale de la statistique et de la démographie, *Enquête nationale sur le secteur informel au Sénégal*, ANSD, 2013

Rapport général sur les Assises de l'éducation du Sénégal, Document de travail, août 2014, 146 p.

Sylla A., 1982, « De la grève à la réforme : luttes enseignantes et crise sociale au Sénégal », *Politique africaine*, vol.2 (8), p.61-73.

⁷ Loi d'orientation n° 91-22 du 30 janvier 1991 de l'Éducation nationale au Sénégal adoptée le 16 février 1991 et publiée dans le *Journal officiel* du 06 avril 1996, n°5401, p.107-111. Elle a été modifiée et complétée quelques années plus tard par la loi 2004-37 du 15 décembre 2004. Cette loi pose les bases d'un système éducatif de qualité et les principes fondamentaux qui le régissent pour la formation de ressources humaines de qualité pour *booster* le développement du pays.

Le retour des étudiants sénégalais formés en France

Mbengue Saliou Mamadou

Doctorat en sociologie à l'Université de Picardie Jules Verne D'Amiens en 2013, professeur-associé à l'Université Alioune Diop de Bambey, Stagiaire postdoctoral à l'Institut Hydro-Québec en Environnement Développement et Société de l'Université Laval à Québec.

Publications :

Retour et non-retour des étudiants sénégalais formés en France publié aux Éditions Universitaires Européennes, 2016.

Challenges in supporting “2030 Agenda for Sustainable Development” at University Alioune Diop of Bambey (UADB), Senegal, article co-écrit avec Elhadji Madior Diop en instance de publication à la Sustainable Development Solutions Network

Mail: msmbengue8@gmail.com

Le retour après formation est inscrit dans la dynamique migratoire. C'est une perspective à laquelle sont attachés de nombreux migrants parce que s'incrutant dans le prolongement de la trajectoire migratoire.

« L'idée de retour s'inscrit déjà dans le départ migratoire et rares sont ceux qui quittent leur pays avec le ferme désir de ne plus revenir... Celui qui s'en va n'a qu'un espoir : revenir chez lui quand les choses iront mieux, même s'il sait que l'attente risque d'être tellement longue... » (Gaillard et Gaillard, 1988).

Les liens distendus avec le pays d'origine entretiennent cette aspiration.

L'attachement au pays natal qui se traduit par un vide dont la distance culturelle est à l'origine, la force des liens familiaux, les exigences ressenties par rapport à l'appartenance nationale, les attentes des proches, se conjuguent pour constituer un ensemble de facteurs en faveur du retour. Celui-ci est alors intrinsèquement contenu dans la dénomination des projets de toutes les formes de migration. Il est l'indice qui mesure la réussite dans le périple de la migration dans laquelle, la réussite et l'échec sont évalués par la communauté. Ont-ils rapporté l'expertise qui leur assure une insertion à la hauteur des attentes des leurs ? L'échec est une humiliation, et la dette morale demeure envers la famille qui avait investi dans le projet migratoire de départ.

Chez les étudiants sénégalais, la fin de la formation est le premier déclencheur du projet de retour. Cela ne relève toutefois pas uniquement d'un sentiment individuel et ne saurait être réduit aux seuls aléas scolaires. Il est affilié à plusieurs facteurs qui font l'objet de cette réflexion après la présentation de la méthodologie de recherche.

L'axe Paris-Amiens comme lieu d'enquête

Ce travail est le résultat d'une enquête menée en France dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie. Les personnes interrogées sont les Sénégalais professionnellement établis dans ce pays mais aussi des étudiants en formation en France afin de mesurer les intentions de retour. Nous nous sommes appuyés sur les connaissances dans la communauté sénégalaise

basées sur Amiens afin de trouver des personnes qui répondent aux critères définis. Dans ce champ, nous rappelons qu'il s'agissait d'isoler le non-retour, ses déterminants et les stratégies associés à ce choix. En raison de la faiblesse de nos moyens matériels et financiers, notre cadre d'étude a été limité sur l'axe Paris-Amiens. C'est un axe qui regorge d'un effectif très dense d'étudiants sénégalais et d'anciens apprenants sénégalais. Ainsi, nous étions assurés d'atteindre l'objectif d'hétérogénéité que nous nous étions fixés dans le choix de cet échantillon raisonné.

Durant l'enquête elle-même, les personnes ciblées se sont exprimées sur l'ensemble des questions pour lesquelles nous les avons sollicitées. Nos enquêtés ont bien retracé leur cursus scolaire (qui parfois a pris racine dans des établissements au pays d'origine), décrit leur profil et origines sociaux avec des récits de vie complets. Au total, l'enquête de terrain réalisée en France a concerné 25 Sénégalais (étudiants ou anciens étudiants établis ou en phase d'insertion professionnelle) et 2 personnes ressources. Nous les avons choisis en fonction de critères prédéfinis tels que l'origine sociale, le niveau des études, le cursus scolaire, l'orientation scolaire, le sexe, etc.

Le contexte des migrations des étudiants sénégalais a changé, entraînant des modifications d'envergure dont les plus pertinentes concernent principalement les demandes de formation au niveau du supérieur, le caractère polymorphe de ces migrations qui entraîne une propension au non-retour. En effet, les problèmes que pose la mobilité de ces étudiants découlent précisément de sa spécificité. La structure sociale de cette population s'est considérablement modifiée, avec comme effet direct, une véritable rupture dans la problématique des migrations d'études, les types de connaissances à créer qui doivent prendre en compte les barrières de l'insertion professionnelle en France.

Les difficultés d'insertion professionnelle en France

Lorsque le pays d'accueil ne garantit pas les conditions d'une professionnalisation supérieure à celle des pays d'origine, les étudiants étrangers réorientent leurs choix migratoires et reconsidèrent leur position à l'égard de leur pays d'origine. L'argument du moindre mal, du choix par défaut sont mis en avant quand aucune possibilité d'insertion n'est offerte après la formation.

En France, le marché du travail – déjà difficile d'accès pour les nationaux – l'est encore plus pour les étrangers.

« Les jeunes migrants sont beaucoup plus vulnérables au chômage que les jeunes français de milieu identique » (Cedefop, 1986, p.89).

Le chômage des étrangers est une réalité tangible et même les plus diplômés n'en sont pas pour autant protégés.

La population étrangère ou d'origine étrangère en France est confrontée à une précarité dans l'emploi en moyenne plus élevée que les Français de naissance. En 2003, selon l'enquête Emploi, leur taux de chômage était respectivement de 19,1 % et 16,1 %, contre 8,9 % pour les Français de naissance. Cette situation peut être corrélée aux multiples difficultés d'insertion des jeunes dans un contexte de crise où le taux de chômage est important.

Selon une étude de l'INED parue en 2009,

« En moyenne, les actifs immigrés ont un taux de chômage plus élevé que les actifs de la population majoritaire : 11 % des hommes et 16 % des femmes immigrés actifs âgés de 18 à 50 ans sont chômeurs, contre 9 % des actifs et 11 % des actives de la population majoritaire ».

Avec les niveaux de qualification, l'écart ne se réduit pas.

« À catégorie socioprofessionnelle identique et à diplôme égal, 8,6 % de la population active des immigrés restent plus fréquemment sans emploi. Ainsi, le taux de chômage des immigrés diplômés est trois fois supérieur à celui des autres actifs de niveau équivalent ».

Le temps d'installation joue aussi et les étrangers arrivés sur le territoire depuis peu de temps sont victimes de certains handicaps : la culture et le réseau ou des formes de discrimination qui les excluent potentiellement de la course vers l'insertion professionnelle. Bénéficier d'un statut professionnel très élevé, en étant très qualifié ne garantit nullement aux étudiants étrangers bien formés, une place dans le monde du travail, celui-ci est peu élastique, d'où le souhait exprimé de retourner après la formation par certains étudiants sénégalais.

Toutefois, la tension du marché de l'emploi n'explique pas à elle seule, toutes les difficultés d'insertion professionnelle des étrangers qualifiés. L'environnement social entre aussi en ligne de compte.

« Leur exclusion et les obstacles qu'ils rencontrent, notamment sur le marché de l'emploi résultent d'une forte stigmatisation qui consiste à porter sur eux un jugement par la mise en œuvre de critères phénotypes et culturels qui en font un groupe social extrêmement dévalorisé et dissemblable au groupe dominant, autrement dit à celui du pays d'accueil » (Fall, 2005, p.138).

La discrimination est mise en avant lorsque des chercheurs d'emploi sont traités de manière différenciée sur une base de critères sélectifs qui manquent de justification objective et raisonnable à l'égard du poste de travail à pourvoir.

En France, la discrimination à l'embauche est interdite par la loi. Le préambule de la Constitution française de 1946 stipule en son article 5 :

« Chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi. Nul ne peut être lésé, dans son travail ou son emploi, en raison de ses origines, de ses opinions ou ses croyances ».

Toutes les formes d'exclusion sont formellement interdites. La loi dans ses obligations protège tous les demandeurs d'emploi contre les discriminations, mais en réalité, l'insertion des immigrés est strictement soumise à un florilège de conditions peu enclin à se débarrasser des critères parasites (origines, sexe, âge, race, etc.) pour se concentrer sur des critères objectifs de compétence.

La couleur de peau est un déterminant majeur des critères des discriminations. Elle peut ne pas convenir au recruteur ou à la pratique de l'entreprise. Des représentations sont construites aussi bien au niveau de la société qu'au niveau plus restreint du milieu de l'emploi devenu le lieu d'expression par excellence. La recherche d'emploi ou l'exercice de certains métiers en contacts directs avec la clientèle renvoie à une forme de sélection au regard des origines géographique, culturelle et à la catégorie physique d'appartenance.

« (...) je fais un métier où on arrive, il y a un bilan qui est fait, nous corrigeons les erreurs qui sont faites et çà... les gens ont du mal à se dire : "il y a un noir qui arrive ici

et c'est lui qui va m'apprendre mon métier", pour eux c'est de la prétention » (interviewé ND.).

Cette mentalité selon laquelle certains boulots sont l'apanage des « vrais Français » est une réalité qui alourdit la liste non exhaustive des obstacles à surmonter dans la recherche d'emploi.

« En France, en effet, on n'ignore pas qu'il existe de la discrimination à l'embauche, et qu'il vaut mieux pour trouver un emploi être BBR (Bleu/Blanc/Rouge), posséder un patronyme bien français ou habiter un quartier bourgeois, qu'être bronzé, se présenter sous un nom témoignant manifestement d'une origine algérienne ou marocaine et provenir d'une banlieue dégradée », (Wieviorka, 1997, p.6).

L'explication de cet état de fait naît de la forte discrimination qui sévit dans certains domaines, et ce, malgré les mesures administratives – timides (ou non totalement appliquées) – qui combattent ces écarts négatifs envers les étrangers.

Ces effets néfastes des discriminations à l'embauche peuvent contraindre les étudiants étrangers à se projeter plus vers le pays d'origine, plutôt que d'espérer une insertion problématique dans le pays d'accueil. Pourtant des étrangers qualifiés soucieux d'insertion y multiplient des formations supérieures, souvent jusqu'à des diplômes d'ingénieurs, des Grandes Écoles de commerce ou de gestion, de hauts diplômes universitaires et des doctorats inopérants.

Le travail est, pour les expatriés sénégalais en France, ce que les études sont pour le séjour des étudiants étrangers. C'est l'épine dorsale de la présence légale dans le pays d'accueil, la pièce maîtresse sur laquelle tout le projet d'implantation tourne. Sans emploi, les apprenants en fin de formation peinent à survivre, à payer les factures si nous mettons en évidence le fait qu'ils perdent certains droits sociaux liés à la fin du statut d'étudiant. Rester sans travail est alors mal vécu, un moment qui installe inéluctablement le doute, la précarité et impose une réflexion sérieuse sur l'éventuel retour au pays d'origine – un choix souvent par défaut qui épargne de la clandestinité, du séjour illégal et de son corollaire à savoir le retour forcé.

« Après ma thèse, même si je restais en France, j'allais terminer sans papiers. Ce n'était pas aussi évident de trouver du boulot, mais une fois au Sénégal, malgré les difficultés, tu es chez toi » a défendu I B, docteur en sociologie.

Il y a souvent la crainte chez les étudiants de « sortir par la petite porte ». « Nous sommes venus de notre propre gré et nous voulons repartir de notre propre gré » nous a dit un enquêté.

Le contexte d'arrivée en France, les conditions de séjour et de formation sont aussi de nature à déterminer la fin de l'aventure migratoire. Contrairement à certains travailleurs immigrés qui traversent les frontières contre vents et marées, parfois au risque de leur vie, les étudiants sénégalais ont cet avantage d'être des acteurs de « l'immigration souhaitée ou choisie ».

La précarité de l'emploi ou l'avortement des souhaits d'insertion professionnelle dans le pays d'accueil pèse alors sur la décision de retour définitif de ces étudiants. Après la formation, ils privilégient généralement la possibilité de gagner leur première expérience professionnelle à l'étranger. C'est seulement après des recherches de travail infructueuses qu'ils décident de saisir les opportunités au Sénégal.

Les profils sociaux et scolaires des étudiants

Les projets et intentions de retour au pays des étudiants sénégalais après la formation sont également soumis à leur pedigree, à leur acquis sociaux et scolaires. Ces facteurs marquants de leurs trajectoires forment des déterminants sensibles des possibilités d'insertion professionnelle au Sénégal.

L'influence des profils socio-scolaires des étudiants sur le projet de retour

Les facteurs liés à l'origine sociale des étudiants influencent de façon non négligeable les projets migratoires. Ils sont en amont des besoins de formation à l'étranger et constituent une base sur laquelle reposent certaines décisions de retour. Le cercle des étudiants issus de milieux favorisés (au sens économique du terme) inscrit leur migration pour études dans une logique mécaniste de reproduction d'une culture familiale de l'émigration symbolisant la réussite sociale, économique et professionnelle. Ceux des milieux défavorisés adoptent l'expatriation pour des raisons de formation d'abord, ensuite pour bousculer cette hiérarchie selon laquelle le système local est assujéti.

Si le marché de l'emploi sénégalais s'élargit, il ne garantit pas subséquemment l'insertion professionnelle de tous les diplômés de l'étranger. Les chances de trouver un travail à la hauteur de ses compétences ne sont alors pas inscrites dans des logiques similaires, chaque groupe social devant s'accommoder et s'appropriier les acquis ou les manques liés à l'appartenance sociale : l'origine sociale est, de tous les déterminants, le seul qui étende son influence à tous les domaines et à tous les niveaux de l'expérience des étudiants, et en premier lieu aux conditions d'existence (Bourdieu, Passeron, 1985, p.23).

La catégorie d'étudiants que Pierre Bourdieu désigne par le terme d'*héritier* se situe nettement parmi les privilégiés du système économique et social [sénégalais]. Cette appartenance sociale leur confère non seulement des avantages économiques et culturels, mais aussi les avantages liés au capital « relationnel » dont disposent leurs parents, au premier rang desquels figure, sans doute, celui de pouvoir espérer bénéficier de conditions de professionnalisation particulièrement favorables. Placée sous la férule du réseau social et professionnel des parents, leur insertion perpétue un système de reproduction rendu propice par l'environnement socio-familial qui offre un cadre supplémentaire à l'acquisition d'un premier emploi. L'ouverture d'esprit des parents contribue de prime abord à l'émergence du projet migratoire de leurs enfants, mais aussi du projet de retour. Certains doivent oblitérer l'objectif de retour au pays en fonction de leur niveau de culture et de leur possibilité de peser sur la balance de l'insertion professionnelle à travers leur connexion au système économique et social.

L'analyse portée sur ces étudiants laisse entendre qu'ils sont « des privilégiés » des migrations d'études. Leur appartenance sociale, le capital relationnel dont disposent leurs parents et leur position sociale font figure de pouvoir crucial dans certaines conditions de professionnalisation. Ce facteur est un des atouts du choix décisif de retour définitif des étudiants sénégalais, mais cela ne signifie pas que cette relation de cause à effet entre retour et profil social soit exclusive.

Ce dernier est toutefois un élément facilitateur, une plus-value d'insertion dans le pays d'origine pour ces étudiants qui ne subissent peu ou pas de pression familiale, mais profitent de l'assise sociale et économique des parents pour affronter les périples du retour.

« Mon projet de retour ne dépendait que de moi. Que je sois en France ou au Sénégal, ça change absolument rien de la façon dont vit ma famille. J'avais donc une totale liberté de rester en France ou de rentrer ». nous a confié M.A.

Cette liberté d'orchestrer son retour en fonction des aspirations professionnelles personnelles est différente selon le niveau de vie des proches. Dans tout le processus migratoire, ces étudiants sont ceux qui génèrent le plus de possibilités de mobilité, de réalisation de projets de retour. Ils entament l'expatriation avec l'avantage des moyens requis en termes d'émigration et celui d'avoir dans le proche entourage, quelqu'un qui a une belle expérience de l'émigration ; ils l'achèvent avec des opportunités d'insertion nettement supérieures à la moyenne.

Dépourvus de ces attributs sociaux, les étudiants des classes moyennes ou inférieures se trouvent défavorisés et ne peuvent compter de prime abord que sur leur mérite. Ils sont privés des avantages « hérités » et d'autres moyens supplémentaires à l'insertion dans le milieu de l'emploi sénégalais. Ces étudiants veulent satisfaire des aspirations professionnelles certainement non moins élevées que celles des premiers, c'est pourquoi ils ont envisagé une expatriation dans un pays où ils peuvent espérer disposer de plus d'opportunités de professionnalisation en cas de retour dans le pays d'origine. Leurs migrations d'études prennent l'allure d'une réduction du retard liée à l'origine sociale.

« Les pionniers ou avant-gardistes doivent compenser la faiblesse de leur capital social et de leur capital culturel par l'accumulation de ressources scolaires et d'expérience professionnelle en France » (Étienne *et al.*, 2008, p.303).

Pour ces raisons, ils appréhendent leur retour différemment, celui-ci étant inscrit dans un processus dans lequel, il faut d'abord convaincre ses proches, « négocier » son insertion professionnelle et sociale, élargir soi-même son réseau de connaissances, gravir les caps de l'évolution dans le lieu de travail. À ce titre, tout projet de retour nécessite une préparation et un temps de réflexion beaucoup plus longs, car certains participent derechef, de façon significative, à la survie des membres de la famille. Un retour qui ne peut prolonger, suivre ou augmenter le lien de solidarité financière n'aura pas l'approbation des parents et ne sera qu'une source de « conflit ». Les parents de ces étudiants avaient du mal à payer leurs études en France, ils sont des fils d'ouvriers, de paysans, de commerciaux, de fonctionnaires, etc. Leurs enfants en ont la grande responsabilité du « devoir inné » de prendre la relève, d'assurer la protection des proches, de maintenir ou d'élever le niveau de vie au sein de la famille, de perpétuer une culture d'éducation selon laquelle, le modèle de réussite professionnelle peut être assimilé à l'expatriation. Toutes ces attentes ne font que rendre complexe le retour des étudiants sénégalais socialement défavorisés. Elles peuvent, dans certains cas de figure, allonger l'aventure migratoire ou exiger des sacrifices personnels supplémentaires en cas de retour au Sénégal.

Les facteurs propices au retour qui se situent sur le plan professionnel sont la garantie d'un emploi stable avec une certaine assise qui est la base de cette volonté. La situation familiale et sociale, la position hiérarchique et la capacité d'influence sont également des valeurs sûres sur lesquelles ils peuvent compter en termes de retour. Ainsi, l'origine sociale intervient ou influe sur le retour et sur l'insertion socioprofessionnelle. Selon que les étudiants sont issus d'une famille dont les parents ont un niveau de formation très élevé, moyen ou faible, selon qu'ils ont une garantie financière de vivre aisément ou pas, les réactions, les positions, les possibilités et les intentions des étudiants sur la question du retour ne sont pas les mêmes.

Avec le bénéfice d'attaches familiales très bien positionnées dans le système économique sénégalais, il est plus facile aux « héritiers » d'aborder le retour sans angoisses. Dans leur famille, la problématique récurrente des ressources financières est résolue par le capital socio-

économique des parents – qui ne comptent pas sur les revenus de leurs fils pour se mettre à l’abri du besoin. Cette catégorie de parents « aisés » n’est ni favorable ni défavorable au retour de leurs enfants ; leur interrogation est axée sur le milieu dans lequel ces derniers peuvent acquérir du bien-être, de l’épanouissement professionnel et personnel. Cet état d’esprit n’ôte en rien l’attachement de ces étudiants à leur pays d’origine, mais agit positivement sur ce qui est une pression sociale subie par les étudiants d’origine sociale modeste qui doivent déployer plus de « moyens » afin de réussir leur projet de retour.

L’appartenance à un groupe social déterminé circonscrit alors les prédispositions de chaque acteur concerné à s’installer ou achever la dynamique migratoire après la formation. Elle transpose en effet, les avantages ou les inconvénients qui découlent du statut social sur la question du retour, également soumise aux différences de profils scolaires.

La famille, son influence dans la décision de retour définitif

La famille est l’une des valeurs les plus précieuses des peuples africains. La personne est définie sur la base du groupe auquel elle appartient. C’est grâce à la famille qu’elle acquiert ce sens de la communauté. Dans la société sénégalaise, la famille ne se limite pas au trinôme « papa-maman-enfants ». Elle correspond plutôt à un groupe entier de personnes : le chef de famille avec sa ou ses femmes, ses enfants, ses neveux et nièces, ses frères et sœurs avec leurs conjoints et leurs enfants, leurs neveux et nièces, bref, tous les descendants d’un ancêtre commun, chacun étant le frère ou la sœur de quelqu’un.

Si la famille reste et demeure un lieu de formation sociale et humaine, il va de soi que c’est au sein de celle-ci que se fait l’apprentissage de certaines valeurs cardinales qui préparent ou facilitent la socialisation. Au Sénégal, ces valeurs se nomment le *Kersa* (la tempérance, l’humilité), le *dïom* (le courage, le sens du devoir et de la responsabilité, l’amour du travail), le *mùgn* (la persévérance, la tolérance). À ces valeurs, s’ajoute celle à laquelle toutes les familles sénégalaises tiennent particulièrement : la *téranga* (la signification étymologique de *téranga* est l’hospitalité ou le sens de l’accueil). Les Sénégalais entretiennent une très longue tradition de *téranga*. La raison est que la culture de l’hospitalité est bâtie au Sénégal sur le socle d’un commun vouloir de vie commune. Tous les parents cherchent alors à inculquer et transmettre ces valeurs à leurs enfants, appelés à être de « bons Sénégalais » à l’âge adulte.

Face à la situation de pauvreté galopante et endémique qui secoue durement le niveau de vie des ménages sénégalais, des familles tiennent parfois le coup grâce à la solidarité et au sens du partage. Ces obligations morales sont comme des devoirs, des valeurs que l’enfant apprend à intégrer et à incarner dès le bas âge. La prégnance de cette mentalité se développe beaucoup plus en contexte d’émigration, situation dans laquelle les indicateurs de réussite semblent surestimer les possibilités d’agir en faveur des siens.

Ces différentes valeurs, qui singularisent le contenu socioculturel de la notion de famille, expriment l’importance et l’attention que lui accorde chaque membre du corps social, dans son vécu et dans ses projets. En situation d’émigration, celle des étudiants sénégalais en particulier, la variable secondaire qui précède la situation professionnelle est celle familiale.

« Je suis quelqu’un qui est fondamentalement attaché à ma famille, je considère que tout ce que je peux avoir, je le dois à ma famille, je ne voudrai pas rester en France et être coupé de tous les liens » nous a déclaré M. So.

Le séjour à l’étranger ne transforme pas totalement tous les acquis socioculturels des étudiants qui ont connu l’expérience des migrations d’études à un âge mûre, généralement après le baccalauréat. La distance géographique ne se traduit pas de façon mécanique à une aliénation, à une rupture des liens de l’espace d’origine. Ainsi, les apprenants à l’étranger n’échappent

guère aux règles et principes généraux propres à la famille. Loin d'être des réalités *sui generis*, c'est-à-dire qui se suffisent à elles-mêmes, des étudiants retournés au Sénégal subissent et analysent les effets de ce facteur comme une épée de Damoclès qui rappelle la myriade d'efforts consentis par leurs proches en faveur des études. Ils se doivent alors de partager les fruits de la réussite professionnelle et sociale avec leur famille.

« Je n'imaginai pas rester en France après mes études, pour moi c'était clair dans ma tête, ma mère payait mes études pour une bonne formation de qualité en France. Lorsque je l'ai eue, il fallait que je rentre. En plus, les opinions et la façon de concevoir la réussite sont différentes d'une personne à l'autre. Personnellement, je crois fermement que la vraie réussite c'est d'être à côté de sa famille, partager avec ses membres le fruit de son succès, être présent dans les moments de bonheur comme de malheur, veiller à leurs besoins, etc. » (B.G, rentré au Sénégal en 2005).

Le retour après sa formation est, selon cet interviewé, un devoir, une obligation à remplir par rapport à la famille. Cette façon de penser la relation entre émigration-retour-famille est un pilier indéniable à souligner dans les déterminants indirects et explicatifs du retour, notamment des étudiants sénégalais étudiés ici.

L'exemple de H. Lô, jeune entrepreneur rentré au Sénégal en 2008 est, à plusieurs égards, explicatif des effets de la pesanteur du facteur familial dans la décision de retour définitive.

« J'ai perdu mon père en 2006, ma mère vivait seule ; mon retour est en partie lié à cette volonté de retourner dans ma famille qui m'a tout donné par l'éducation, si je peux m'exprimer ainsi ».

Le migrant apprenant est, à ce niveau d'analyse, comparable au migrant travailleur appelé à pallier l'absence du patriarcat. La fin du séjour à l'étranger peut alors être corrélée à un besoin d'ordre familial. L'origine sociale et la place dans la sphère familiale sont donc des éléments instigateurs du retour.

Nous pouvons admettre que les raisons subjectives qui incitent les étudiants à rentrer après leurs formations reflètent les relations que ceux-ci – en tant que groupe et en tant qu'individu – entretiennent durant le séjour d'études avec leur famille et leur pays. Si la famille constitue le creuset de la mobilité, elle l'est davantage pour les questions liées au retour définitif. Celui-ci obéit à des besoins émotionnels de se rapprocher de sa famille, du milieu socioculturel d'origine, à un besoin de reconnaissance. Pour les jeunes Sénégalais, le modèle dominant de réussite, c'est la venue en France, avoir des diplômes, travailler, envoyer de l'argent et repartir au Sénégal auprès de sa famille restée au pays. La plupart des étudiants interrogés ont un projet de retour qui motive fortement leur départ et les aide à gérer leur vie pendant leur séjour en France, à surmonter les difficultés de l'aventure migratoire. Il empêche aussi, d'une certaine façon, « l'adaptation » et le regard fascinant sur les formes d'avantages sociaux, économiques et administratifs du pays de séjour.

Le facteur familial est présent, aussi bien dans le projet de départ que dans celui de retour. Il pèse de tout son poids dans le processus migratoire et, en fonction de l'éducation reçue, l'étudiant sénégalais peut subir son influence en termes de retour définitif au pays après les études. Cependant, quoique capital, d'autres indicateurs intermédiaires interviennent dans le projet de retour après formation.

La recherche d'un emploi représente souvent le moment le plus inquiétant dans la mesure où, c'est l'accès au travail qui détermine en grande partie le retour, la réussite sociale, économique. Ces éléments explicatifs d'ordre secondaire à l'équation migration d'études/retour, sont alors peu significatifs pris isolément. Leur sens dans cette analyse et leur poids ne sont visibles que dans une vision très large de la question du retour après les études.

Quelle que primordiale que soit la famille, elle peut faiblement, à elle seule, régir les retours des étudiants. « Connecté » ou « déconnecté » de sa culture d'origine, l'attachement aux valeurs qui sont siennes ne fera pas qu'un étudiant sénégalais retourne définitivement au Sénégal sans l'espoir d'y trouver un emploi. En d'autres termes, ce corpus de variables est subséquent à l'emploi qui est l'un des principaux griefs de la mobilité pour des raisons d'études et du retour après formation, celui-ci étant également dépendant du contexte économique du pays d'origine.

Conclusion

Cette réflexion s'arrête sur la combinaison des facteurs du retour des étudiants sénégalais après la formation en France. Si le système d'enseignement supérieur français reste en théorie « ouvert » aux étudiants étrangers, leur insertion professionnelle sur le marché de l'emploi demeure étroitement liée au contexte économique, à la politique migratoire française en vigueur, à l'étroitesse du marché du travail. Ces éléments d'analyse – peu favorables à l'installation – influencent le choix de retour au Sénégal pour certains étudiants qui érigent le pays d'origine comme l'endroit de sublimation professionnelle par défaut.

Les trajectoires scolaires et sociales des candidats au retour sont également déterminantes dans la décision finale de rompre l'aventure migratoire en France. En effet, certains types de formation marquent une ouverture sur les emplois au Sénégal, là où d'autres plus axés sur les sciences humaines peinent sérieusement à s'imposer dans le milieu du travail. Autrement dit, si nous isolons et analysons seulement le facteur professionnel dans l'équation du retour, entre les étudiants issus des formations économiques ou scientifiques et ceux issus des cursus en sciences humaines et sociales, les chances de trouver un emploi au Sénégal ne sont pas les mêmes.

L'appartenance sociale et les liens avec la famille sont, selon les étudiants interrogés lors de l'enquête, un corpus à inclure dans notre expertise. L'hétérogénéité de la catégorie sociale des étudiants sénégalais en France est un avantage pour les départs, ce qui va se positionner en tête de pont dans les projets de retour, et comme un aléa que ceux issus de milieux sociaux défavorisés doivent maîtriser avant de se soustraire à la migration.

Si la famille est un frein, une pression contre le retour de certains étudiants qui se définissent eux-mêmes comme des « soutiens de famille », elle est, par ailleurs, pour une catégorie d'apprenants à l'étranger un indicateur solide qui pèse sur la balance du projet de quitter définitivement l'Occident.

Le système de socialisation et le modèle d'éducation sociale sénégalaise sont empreints de valeurs traditionnelles dans lesquelles la famille est mise sur un piédestal. Elle joue un rôle de repère, un miroir sur lequel se reflète l'identité qui rappelle les valeurs, les codes de conduites, le sens et le mode de vie à adopter et à inculquer à ses enfants. Ces formes de « branchement » aux normes et principes moraux de la famille d'origine, justifient chez les migrants travailleurs et chez les apprenants sénégalais cette ferme volonté de projeter une vie de famille, un mode de vie tout court, selon les modèles sénégalais, au Sénégal et nulle part ailleurs.

Cependant, ces représentations censées être cruciales dans le projet de retour, ne deviennent-elles pas des contraintes pour les étudiants victimes de cet attachement ? Qui prendra le risque de rentrer chez lui sans au préalable avoir la garantie ferme des moyens nécessaires à la

réalisation des espoirs et attentes sociales portés en lui ? Finalement, l'angoisse de l'échec, la crainte de ne pas être à la hauteur, diffèrent le retour, celui-ci étant lié à l'emploi.

Références bibliographiques

Bourdieu P., J.-C. Passeron, 1985, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, éditions de Minuit.

CEDEFOP, 1986, *Situation de la formation des jeunes migrants en Belgique, au Danemark en France, au Luxembourg et au Royaume-Uni*, rapport de synthèse, Cedefop, Office de publication officielle des communautés européennes, Luxembourg.

Étienne G., Balac R., Kail B., Lanoue E., Proteau L., 2008, *Mobilités étudiantes Sud-Nord, Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelle au Maroc*, éditions Publisud.

Fall M., 2005, *Le destin des Africains noirs en France. Discriminations, assimilations, repli communautaire*, Paris, L'Harmattan.

Gaillard J., Gaillard A.-M., 1988, « Fuite des cerveaux, retours et diaspora », *Futuribles*, n°228, février, p.25-49.

Séverine C., 1997, *L'insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur*, maîtrise de Sociologie, Université de Picardie Jules Verne, Amiens.

Wieviorka M., 1997, « Préface », in Bataille P., *Le racisme au travail*, Paris, La Découverte.

Alternance et dispositif d'insertion

Une compétence de la rencontre

Claudie Rey

Maître de conférences en sociologie, Université François-Rabelais de Tours, Département de sociologie, UMR 7324 CNRS Citeres
claudie.rey@univ-tours.fr

Résumé

Les programmes d'insertion remplissent une fonction de médiation entre différents mondes sociaux (familiaux, scolaires, professionnels...). Dans ce contexte, les équipes des dispositifs mettent en œuvre un savoir-faire spécifique, que nous appelons « compétence de la rencontre ». Cette compétence consiste à organiser les interdépendances entre les mondes pour que l'insertion soit prise en charge collectivement et soit, à l'image de l'alternance, « structurée comme un dialogue ». Cet article propose de travailler cette piste de recherche à partir de l'exemple des écoles de la deuxième chance (E2C).

La progression du chômage de masse, alliée à l'évolution structurelle des emplois et à des nouvelles exigences des entreprises, a contribué à construire l'insertion à la fois comme un problème politique et comme un enjeu scientifique. Initialement appréhendée à partir d'une vision linéaire de la relation formation emploi, l'insertion est progressivement devenue un objet d'études autonome, un sujet en tant que tel (Trottier, 2001). Les recherches, relevant de différentes spécialités disciplinaires – sciences de l'éducation, sociologie, économie, etc. – tendent aujourd'hui à la considérer comme un processus qui nécessite une analyse spécifique.

La complexification des trajectoires d'insertion

Les changements des pratiques et représentations à l'œuvre au sein des dispositifs d'insertion ne sont pas indépendants de mutations plus larges qui affectent l'ensemble du monde du travail et qui agissent sur le rapport des individus à l'emploi. Ces dispositifs se développent et se transforment dans la période qui suit la fin de la période dite des Trente glorieuses et qui marque la fin du modèle fordiste où les individus connaissaient à la fois une intégration par l'emploi et une intégration par l'accès à la consommation. Même si le modèle des Trente glorieuses est déliquescant et n'a jamais pu concerner l'ensemble du monde salarial, il a été construit comme une référence qui continue aujourd'hui à alimenter les représentations et les revendications.

La période qui suit les Trente glorieuses fait l'objet d'appréciations contradictoires : elle est faite de progrès technologiques importants, de hausses de qualifications, d'innovations organisationnelles, mais elle est également caractérisée par le chômage et la précarité, par l'accroissement de la flexibilité tant du travail que de l'emploi, et par l'augmentation des situations dites d'exclusion. Les trajectoires professionnelles, individuelles et collectives s'en trouvent bouleversées : elles se complexifient, sont plus chaotiques, discontinues en même temps que le modèle de l'emploi stable, à temps plein perd de sa prégnance. Les carrières se diversifient et s'individualisent. La déstandardisation des trajectoires professionnelles, marquées par des alternances d'emploi et d'inactivité, de travail et de formation, s'accompagne d'une redéfinition des modes d'évaluation appliqués au travail, aux salariés, aux candidats à l'embauche. Supplantant le modèle de la qualification, le modèle de la compétence impose de nouvelles exigences en termes de polyvalence, de sens de l'initiative, d'adaptabilité et valorise la « qualification sociale », le « savoir-être » (Stroobants, 1993). Les critères de l'investissement au travail deviennent plus difficiles à décrypter, et donc à satisfaire, car ils sont à la fois plus individualisés, plus incertains, moins aisément formalisables.

Dans ce contexte, l'insertion professionnelle est à la fois de plus en plus longue et de plus en plus floue (Rose, 1984). Elle est devenue une phase de la vie qui peut durer plusieurs années. Ses limites sont difficiles à identifier car l'entrée sur le marché du travail se fait de manière non linéaire (avec des retours vers le chômage ou la formation) et le début de la stabilisation professionnelle n'est pas clairement marqué (Lefresne, 2003). De plus, l'augmentation du chômage des jeunes a contribué à remettre en cause l'idée d'une adéquation stricte entre la formation et l'emploi et d'un simple ajustement entre l'offre et la demande. Il s'agit alors, pour les chercheurs, de renouveler leur théories en mettant l'accent sur les relations entre différentes institutions (les principales étant l'école, la famille, l'entreprise) ou différentes catégories d'acteurs (les individus ou groupes en recherche d'insertion, les intermédiaires de l'emploi, les formateurs, les employeurs...). Si les regards scientifiques ont évolué depuis les années 1970 et intègrent tant l'idée d'une complexification des trajectoires d'insertion que celle d'une pluralisation des dispositifs et des pratiques professionnelles, les politiques d'insertion ont, elles aussi, connu des changements significatifs dans leur manière de considérer les bénéficiaires comme dans leur collaboration avec les entreprises.

Les dispositifs d'insertion : interdépendances et rencontres

En nous référant à l'histoire du champ de l'insertion, deux idées nous semblent mériter une attention particulière :

- 1) En raison de la complexification des trajectoires et des formes d'insertion professionnelle, se construit la nécessité sociale et politique d'accompagner les moments de transition et d'organiser collectivement les phases d'insertion. Cette socialisation de la transition s'est accompagnée d'un développement important d'opérations et de programmes (Rose, 1984 ; Wuhl, 1996), notamment à destination de « jeunes » publics, dont les limites d'âge diffèrent selon les types de mesures.
- 2) Les actions d'insertion des jeunes sont ainsi structurées par des politiques publiques. Elles s'inscrivent dans une configuration – c'est-à-dire dans un ensemble d'interdépendances entre des mondes sociaux (familiaux, scolaires, professionnels, associatifs...) et des catégories d'acteurs.

Elles se situent dans une perspective de (re)construction qui vise à aider les jeunes à (ré)investir le monde du travail et qui doit, idéalement, permettre de reconstruire la relation entre ceux qui offrent et ceux qui demandent du travail.

La notion d'interdépendance amène à considérer que les salariés de l'insertion mettent en œuvre une compétence spécifique qui consiste à organiser les interdépendances pour que l'insertion soit prise en charge collectivement. En référence aux travaux qui qualifient l'alternance de « pédagogie de la rencontre » (Denoyel *et al.*, 2003), nous proposons de parler de « compétence de la rencontre ». Les salariés des dispositifs d'insertion ont souvent été caractérisés par leur fonction d'intermédiation ou de coordination entre différents univers sociaux. Notre perspective de recherche tente à la fois de prolonger et d'approfondir cette idée, en repérant les savoir-faire mis en œuvre lorsqu'ils construisent des formes de rencontres entre différentes catégories d'acteurs, tentent de décrypter les logiques d'action en présence et recherchent des aménagements. La mobilisation d'une compétence de la rencontre est étudiée, dans cet article, à partir de l'analyse du fonctionnement des Écoles de la deuxième chance (E2C).

Les E2C au cœur de différents réseaux

Créées à la suite des recommandations du *Livre blanc* de la commission européenne – *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* – en 1995, les Écoles de la deuxième chance sont des dispositifs d'insertion sociale et professionnelle, destinés à de jeunes adultes peu ou pas qualifiés et rencontrant des difficultés pour accéder au marché du travail. Elles se sont généralisées à l'échelle européenne, se déclinent en fonction des contextes nationaux et régionaux. Un réseau s'est mis en place au travers de l'Association européenne des villes des Écoles de la deuxième chance.

La première École de la deuxième chance française s'est implantée à Marseille en 1997. D'autres ont rapidement suivi et se répartissent sur l'ensemble du territoire. Comme d'autres dispositifs d'insertion ou de formation, les Écoles de la deuxième chance reflètent et répercutent les évolutions sociétales. En France, elles sont aussi le produit d'une évolution des politiques publiques et, notamment, de toutes les lois de décentralisation qui ont transféré le pilotage de nombreuses formations aux régions. Rattachée à un contexte socio-économique local, chaque école élabore son propre mode de fonctionnement, ses outils pédagogiques, et travaille, d'une manière toujours particulière, ses relations avec les entreprises et les partenaires locaux. Chacune s'inscrit dans un territoire local déterminé, à l'intérieur duquel elle tisse des réseaux et des partenariats qui incluent les collectivités locales, les représentants des entreprises, les structures d'accueil et d'orientation des publics privés d'emploi, les services sociaux, les associations. Malgré leur diversité, les écoles peuvent être appréhendées en référence à une problématique commune relative à la requalification des personnes disqualifiées.

Travailler sur les conditions sociales de la formation

Un des objectifs affirmés par les E2C est d'individualiser le parcours de formation en tenant compte de la trajectoire, des besoins et des attentes de chaque stagiaire.

L'accompagnement du jeune dans son parcours social, professionnel, cognitif se déroule pendant la durée de la formation et se poursuit fréquemment après la sortie du dispositif. L'école intervient sur le contenu et le déroulement de la formation et travaille également sur les conditions sociales d'accès à la formation et de maintien dans le dispositif (aide à la résolution de difficultés financières, de logement, de problèmes de gardes d'enfants, incitation à la prise en charge de la santé). Les Écoles de la deuxième chance font partie de ces dispositifs « lourds » qui proposent un accompagnement personnalisé des jeunes et qui privilégient une approche globale des situations.

L'objectif énoncé par les équipes est d'articuler insertion professionnelle et insertion sociale et de construire une valeur pédagogique de l'expérience. Tout changement est apprentissage : l'expérience concrète de situations nouvelles est travaillée comme un vecteur d'apprentissage et un facteur de qualification des élèves, à leurs propres yeux et aux yeux des représentants du monde du travail.

Appliquer le principe de l'alternance

Les responsables des E2C réaffirment en permanence la nécessité de travailler en étroite collaboration avec les entreprises. L'alternance de périodes à l'école et de périodes en entreprise, par sa confrontation de mondes différents, par son organisation temporelle, par la manière dont les référents la mettent en mot en relation avec la trajectoire de chaque stagiaire est une composante fondamentale de la formation. La fonction tutorale, assurée par les entreprises, est considérée comme un pilier du dispositif. L'action des Écoles de la deuxième chance se concrétise, le plus souvent, par la recherche de stages, des prises de contact avec les entreprises avant le début du stage, des relations avec les entreprises pendant le déroulement du stage, une disponibilité et une réactivité en cas de problèmes.

Sur le plan pédagogique, l'alternance n'est pas seulement conçue comme un rapprochement entre les différentes catégories de savoirs (Geay, 1998). Elle tire sa fonction formative de la confrontation et du dialogue entre différents types de situations et d'expériences. Le rôle formateur tant de l'expérience que de sa verbalisation *a posteriori* est ressorti de façon manifeste dans les discours des équipes des Écoles de la deuxième chance.

À la croisée de différents modèles d'insertion

Le champ de l'insertion est principalement structuré à partir de trois modèles décrits par Simon Wuhl : le modèle d'employabilité, le modèle de coordination et le modèle de coopération.

Le modèle d'employabilité qui, selon l'auteur, restait majoritaire dans les années 1990, consiste à travailler prioritairement sur la personne en insertion, sur ses savoir-faire, compétences, comportements de manière à favoriser son adaptation aux exigences du marché du travail.

Un deuxième modèle est celui de la coordination.

« En forte progression, le modèle de coordination se caractérise par l'incitation à un ancrage de l'insertion sur le fonctionnement du marché local du travail. Dans cette optique,

la pratique de l'insertion ne se limite pas à la qualification professionnelle et sociale de la ressource humaine inemployée. Au contraire, la confrontation entre l'offre et la demande d'emploi devient la règle. La coordination des acteurs, des initiatives s'étend au-delà de la seule sphère du social. Elle agit dans le sens d'un ajustement plus systématique entre insertion et emploi, par la recherche de relations plus soutenues que dans le modèle d'employabilité, avec les milieux de l'entreprise » Wuhl, 1996).

Le modèle de coopération émerge dans les années 1990.

« [II] se fonde sur une évolution radicale de la relation d'insertion, au-delà du stade de la coordination : par la recherche de nouvelles formes d'articulation entre processus d'insertion et développement "qualifiant" des entreprises en recherche de main-d'œuvre et de compétences adaptées à la nouvelle donne économique » (Wuhl, 1996, p.240-241).

Les E2C empruntent des principes d'action aux modèles de la coordination et de la coopération. Les transformations à l'œuvre dans le champ de l'insertion illustrent le changement de statut des entreprises – et de la figure sociale du patron – au sein de notre société. Ayant bénéficié, depuis les années 1980, d'un mouvement de réhabilitation, les entreprises et leurs représentants ont été progressivement associés à de nombreuses actions de formation et d'insertion. Les débats sur l'intervention des entreprises dans les institutions et parcours de formation sont loin d'être clos et les approches critiques participent pleinement à la richesse des débats.

L'analyse proposée ici ne cherche ni à légitimer, ni à remettre en cause les pratiques mises en œuvre au sein du dispositif des Écoles de la deuxième chance. Elle cherche uniquement à rendre compte d'expériences qui, tout à la fois, s'inscrivent dans la continuité du développement de l'alternance et des programmes d'insertion et qui se distinguent par des orientations de travail originales. En abordant la formation alternée comme un système de relations sociales, qui se construit continûment au cours de la formation et qui n'est pas donné *a priori*, nous pouvons identifier des types de compétences qui sont investis pour construire et maintenir ce système de relations.

Une pédagogie de la rencontre

L'analyse théorique des E2C vient s'inscrire dans un ensemble d'analyses portant sur les formations en alternance :

« Notre analyse de l'institutionnalisation du rapprochement économie/éducation s'appuie sur une approche en termes de négociations constituantes qui met l'accent sur les échanges et processus sociaux à l'œuvre dans la construction des modalités ou des instances de rapprochement. L'objet d'étude est le travail social des acteurs visant à créer, mobiliser et stabiliser des formes ou des conventions qui établissent des correspondances ou des passerelles entre les deux univers. La visée est de saisir la dynamique des liaisons dans leur morphologie et leur portée » (Doray et Maroy, 2001, p.52-53).

L'attention portée aux liaisons amène, sur un plan épistémologique, à prendre en considération :

« [...] les entre-deux, les liaisons d'éléments non seulement hétérogènes mais aussi de

niveaux différents, les boucles étranges, les hiérarchies enchevêtrées, en un mot la complexité » (Pineau, 2005, p.112).

La construction des « correspondances » ou des « passerelles », la compréhension des « entre-deux » requiert, de la part des salariés de l'insertion, des savoir-faire qui permettent de confronter, coordonner, synthétiser des logiques d'actions différenciées. L'alternance peut alors être pensée comme une « pédagogie de la rencontre » – par laquelle les relations (entre des univers, des catégories de savoirs, des acteurs) sont formatrices.

Même si nos résultats d'enquête montrent qu'elle va au-delà de cette dimension, la rencontre est d'abord physique, les référents se déplaçant facilement en entreprise. Comme pour d'autres formations en alternance, le jeu des rencontres reste souvent déséquilibré, les formateurs allant plus fréquemment voir les représentants des entreprises dans leurs murs alors que le mouvement inverse semble plus rare. Cependant, les salariés de l'École de la deuxième chance essaient d'atténuer cette asymétrie et incitent les représentants des entreprises à venir sur le lieu de formation pour des bilans individuels de stagiaires ou pour des réunions.

Une compétence de la rencontre

Les rencontres se déroulent également entre les formateurs du dispositif et les personnels (tuteurs, chefs de service...) des entreprises, les chefs d'entreprise, les acteurs locaux concernés par l'insertion. Les échanges, nombreux, pluriels, multidirectionnels, sont suscités, encouragés ou médiatisés par les équipes des E2C. La notion de rencontre ne guide pas seulement les pratiques pédagogiques. Elle participe à la (re)construction du système de relations et au positionnement symbolique des acteurs, – la dimension symbolique étant constitutive de l'alternance et de l'engagement de chacun dans le processus alternant :

« La construction des relations est dès lors susceptible de conduire à des changements dans les définitions de soi, dans les représentations des partenaires (école ou entreprise) et favoriser des inflexions des relations elles-mêmes, qu'il s'agisse de relations professeurs/entrepreneurs ou professeurs/élèves. Pour les distinguer des ajustements organisationnels, nous qualifions ces processus de symboliques. Nous entendons donc par symbolique la façon dont les acteurs greffent un engagement dans l'action sur un système de sens et de représentations » (Doray et Maroy, 2001, p.54).

Pour une part, la compétence professionnelle des salariés des E2C consiste à agir sur le symbolique et à créer de la relation au quotidien dans le cadre de contacts interpersonnels, informels et lors de réunions, de colloques, de conseils d'entreprise, de comités de pilotage... En multipliant les observations, nous avons lu ces moments comme une incitation, adressée aux partenaires potentiels de l'École de la deuxième chance, à s'engager dans le rapprochement. Il s'agit dans un premier temps de provoquer des rencontres entre des personnes situées à des endroits différents de l'espace social, puis de faire en sorte que cette rencontre produise « quelque chose ».

Les rencontres collectives ou événementielles permettent de mettre en contact des individus qui, sinon, auraient peu de probabilités de se rencontrer : des jeunes sans qualification et des diplômés

des grandes écoles qui se côtoient lors d'un colloque ; des animateurs sportifs, des référents des missions locales et des représentants du MEDEF (Mouvement des entreprises de France – organisation patronale) qui participent ensemble à une session de recrutement. Les différences sociales, culturelles – voire les antagonismes idéologiques – entre les uns et les autres ne sont en rien atténuées par ces rencontres qui restent des lieux de confrontation de mondes sociaux hétérogènes. Un dispositif, tel que celui de l'École de la deuxième chance, peut être appréhendé à la fois comme une rencontre de trajectoires, comme un lieu où s'inscrivent des processus de négociation et d'ajustement et comme un système de tensions.

Les tensions qui sont à l'œuvre dans tout processus d'alternance ne sont pas euphémisées. Mais elles trouvent des « terrains » pour s'exprimer et deviennent une composante de l'alternance. Car « un vrai dialogue oblige l'entente sur l'identification des désaccords confrontés pour se comprendre et ainsi apprendre de l'autre en réciprocité » (Denoyel, 2005, p.82). Si « l'alternance est structurée comme un dialogue », le dispositif de formation alternée peut également s'apparenter à une structure dialogique. Les salariés de l'insertion se positionnent alors comme des superviseurs de ce dialogue et « gèrent » les tensions qui en découlent. C'est pourquoi, au-delà d'une pédagogie de la rencontre caractéristique de l'alternance, nous pouvons évoquer une compétence de la rencontre.

Le développement de cette compétence est solidaire d'un changement de regard sur les dispositifs d'insertion :

« Il s'agit [...] de changer le regard que nous portons sur les dispositifs de la politique d'emploi. De ne plus les considérer comme des béquilles censées compenser un handicap, repéré, identifié et pris en charge par un État extérieur aux situations, capable de juger de manière générale des besoins et insuffisances des personnes. Il est possible au contraire de tenter d'appréhender les dispositifs publics comme des ressources pour les personnes (les jeunes, les représentants de l'État, les chefs d'entreprise...) dans des situations d'action professionnelles » (Aucouturier, 2001, p.140).

La rencontre devient ainsi un moyen de connaissance, d'appropriation et de valorisation des ressources. Dans cette perspective, la notion de bénéficiaires du dispositif mérite d'être redéfinie, étendue, pluralisée.

Conclusion

La mise en œuvre de l'alternance a contribué à diversifier les fonctions enseignantes, les méthodes, les relations formateurs/formés (Leguy *et al.*, 2005) et à donner un autre statut à l'expérience (Pineau, 1989). Elle nécessite de nouveaux savoir-faire destinés, notamment, à travailler les liens entre le système de formation et le monde du travail. La valorisation de ces savoir-faire qui mobilisent des qualités relationnelles, des talents de négociation, une aptitude pour le dialogue, un « art de faire » est représentative des compétences qui sont, de plus en plus souvent, requises dans le champ de l'insertion. La mise en œuvre de compétences spécifiques – dont la compétence de la rencontre est un aspect – interroge tant sur la formation et le profil des salariés de l'insertion que sur l'organisation des dispositifs et leur intégration dans un contexte local.

Références bibliographiques

- Aucouturier A.-L., Gautié J., Langouët G., Charbonnel P., 2001, « Les programmes d'aide à l'insertion des jeunes. Débat organisé par Claude Trottier », *Éducation et sociétés*, n°7, p.131-149.
- Denoyel N., Golhen E., Tanton C. (dir.), 2003, *L'alternance, une pédagogie de la rencontre*, Chaingy, éditions des Maisons familiales rurales.
- Denoyel N., 2005, « L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique », *Éducation permanente*, n°163, p.81-86.
- Doray P., Maroy C., 2001, « La construction des relations entre économie et éducation : l'exemple de la formation en alternance », *Éducation et sociétés*, n°7, p.51-65.
- Geay A., 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Lefresne F., 2003, *Les jeunes et l'emploi*, Paris, La Découverte.
- Leguy P., Brémaud L., Morin J., Pineau G. (dir.), 2005, *Se former à l'ingénierie de formation*, Paris, L'Harmattan.
- Pineau G., 1989, « La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation », *Éducation permanente*, n°100-101, p.23-30.
- Pineau G., 2005, « Respirer sa vie : déverrouiller l'apprentissage des rythmes vitaux », *Éducation permanente*, n°163, p.111-130.
- Rose J., 1984, *En quête d'emploi : formation, emploi, chômage*, Paris, Économica
- Stroobants M 1993, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, éditions de l'université de Bruxelles.
- Trottier C., 2001, « Entre éducation et travail : les acteurs de l'insertion », *Éducation et sociétés*, n°7, p.5-22.
- Wuhl S., 1996, *Insertion : les politiques en crise*, Paris, PUF.