



HAL
open science

Éducation technologique, formation professionnelle et égalité des chances

Ibrahima Wade, Jacques Ginestié, Alioune Diagne, Jean Sylvain Bkalé Nze,
Colette Andreucci, Marjolaine Chatoney, Hervé Huot-Marchand, Laetitia
Delahaies, Cherif Goudiaby, Jourdan Didier, et al.

► **To cite this version:**

Ibrahima Wade, Jacques Ginestié, Alioune Diagne, Jean Sylvain Bkalé Nze, Colette Andreucci, et al..
Éducation technologique, formation professionnelle et égalité des chances. Éducation technologique,
formation professionnelle et égalité des chances, Collection RAIFFET, 2024, Collection RAIFFET.
hal-04784209

HAL Id: hal-04784209

<https://hal.science/hal-04784209v1>

Submitted on 19 Nov 2024

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

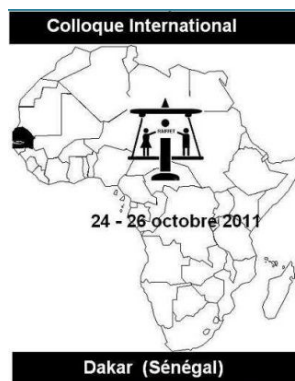
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Actes du 3e colloque international

Saly Portudal – Mbour, octobre 2011



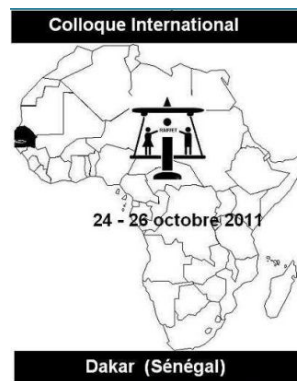
**Éducation technologique, formation professionnelle
et égalité des chances**

Ibrahima Wade, Jacques Ginestié, Alioune Diagne, Jean Sylvain Bekale Nze éditeurs

Sous le patronage de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Technique
et de la Formation Professionnelle de la République du Sénégal

Actes du 3e colloque international

Saly Portudal – Mbour, octobre 2011



Éducation technologique, formation professionnelle et égalité des chances

Ibrahima Wade, Jacques Ginestié, Alioune Diagne, Jean Sylvain Bekale Nze éditeurs

Cet ouvrage a été réalisé avec le soutien de l'UNESCO. Son contenu relève de la seule responsabilité des éditeurs, il ne peut en aucun cas être considéré comme reflétant la position de l'UNESCO.

© Ibrahima Wade, Jacques Ginestié, Alioune Diagne, Jean Sylvain Bekale Nze éditeurs

La reproduction même partielle de cet ouvrage ne peut se faire sans l'autorisation expresse des éditeurs

ISSBN :

Tous droits réservés

Achévé d'imprimer en 2012. Première édition tirée à 500 exemplaires à Marseille.

Sommaire

Préambule	5
Cadre général du colloque	9
Rapport final du colloque.....	11
Ouverture du colloque	17
Ibrahima Wade	17
Discours d'ouverture.....	21
Jean Sylvain Bekale Nze.....	21
Introduction au thème du colloque	23
Jacques Ginestié.....	23
Discours d'ouverture.....	27
Saliou Ndiaye	27
Discours d'ouverture.....	31
Moussa Sakho.....	31
Session de clôture	35
Jean Sylvain Bekale Nze.....	35
Égalité des chances : vers un monde plus juste ?.....	37
Jacques Ginestié.....	37
La prise en compte de l'égalité des chances par les pays et les institutions	47
Les curricula européens de l'enseignement technologique sont-ils aussi favorables aux filles qu'aux garçons ?	49
Colette Andreucci & Marjolaine Chatoney.....	49
L'EFTP en Afrique subsaharienne : où en est-on ?.....	61
Jacques Ginestié, Hervé Huot-Marchand & Laetitia Delahaies	61
La construction de l'espace éducatif et l'éducation non-formelle.....	75
Cherif Goudiaby, Didier Jourdan, Thierry Maillefaud & Mor Talla Diallo.....	75
Attrait de la voie professionnelle pour des élèves de 3e de collège	85
André Kamga	85
Égalité des chances à l'école et politiques éducatives d'inclusion en Afrique Sub- saharienne : de la rhétorique à la réalité pratique	93
Ernestine Antoinette Ngo Melha	93
Le diplôme comme déterminant de la satisfaction au travail des enseignants	99
Boubacar Traoré & Ansoumana Sané.....	99

Le développement de l'égalité des chances par la démocratisation de l'accès à l'éducation pour tous.....	109
Le C2i2e avec l'IUFM d'Aquitaine	111
Stéphane Brunel.....	111
La FOAD solution alternative pour la régulation de l'offre de formation générale, professionnelle et technique	115
Maty Diallo & Ibrahima Wade	115
Recommandations pour un dispositif de formation continue à l'Approche Par Compétences destiné aux formateurs de l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel.....	121
Françoise Daxhelet & Maïmouna Fadiga.....	121
L'enseignement-apprentissage du concept de RDM en terminale Sciences techniques en Tunisie : influence de la nature de la formation universitaire accomplie par les enseignants de mécanique sur leurs pratiques	141
Ali Hemdi	141
Pratiques enseignantes et proximité environnementale pour une égalité des chances dans les apprentissages en classe technologique et professionnelle au Gabon	151
Emmanuel Moudouma, Jacques Ginestié & Hélène Cheneval-Armand.....	151
Le développement de l'égalité des chances d'insertion sociale par la formation professionnelle.....	169
Formation professionnelle et égalité des chances d'insertion au Sénégal : l'expérience du projet d'appui à la formation professionnelle féminine (FORPROFEM)	171
Babacar Diouf.....	171
Promotion de l'égalité des chances en insertion socioprofessionnelle en République Centrafricaine	181
Pierre Djibao	181
Formations professionnelles et égalité des chances d'insertion sociale : les cas des CETF du Sénégal	191
Aminata Ka	191
Femmes sur le marché du travail. L'autre relation formation-emploi des stagiaires des métiers de l'imprimerie (Projet Régional CIADFOR, Gabon).....	201
Ignace Koumba Pambolt.....	201
La prise en compte des rapports aux savoirs pour favoriser l'égalité des chances d'insertion professionnelle et sociale des élèves dans un lycée professionnel français.....	211
Nicole Lebatteux.....	211
AIFPA, expérience pertinente de l'égalité des chances d'insertion sociale en Afrique sub-saharienne. Le cas de la Côte d'Ivoire	217
Nicolas Nguessan Lavri	217
Une approche de développement des compétences dans la formation en alternance liées aux activités professionnelles par le moniteur en isolation thermique et acoustique (MITA).....	225
Valérie Nsouami	225

Accéder à un métier au travers d'un dispositif d'EFTP	231
Le projet maison-école au Congo Brazzaville	233
Gaston Dzondhault & Maurice Banoukouta	233
Apprentissage et égalité de chances dans une refondation du système éducatif malien.....	245
Madi Yassa Goundiam	245
La formation au Département Technologie à l'ISEFC de Tunis : Des processus unifiés pour des professions multiples, divergences et énigme des objectifs, des processus et des professionnalités envisagées à travers la formation	255
Ghassen Hanchi.....	255
Les réalités de la transposition de modèles éducatifs français : cas des classes préparatoires scientifiques de Libreville.....	265
Daniel Ndong Ondo.....	265
Médiation de l'apprentissage par l'usage de simulateurs de diagnostic par des élèves en formation professionnelle initiale de maintenance des véhicules automobiles	275
Landry Ndoumatseyi Botongoye	275
Les métiers liés au bois : une chance d'accès à l'économie réelle.....	285
Rolie Nsi Be	285
Répertoire des participants.....	297

Préambule

Organisation générale

Partenaires

Le troisième colloque du RAIFFET a eu lieu à Saly Portudal (Sénégal) du 24 au 26 octobre 2011, sous le haut patronage de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle de la République Sénégalaise. Il a été réalisé grâce à l'aide et aux financements des partenaires suivants :

	Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle	Dakar
	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique de l'UNESCO	Dakar
	Agence luxembourgeoise pour la Coopération au Développement	Dakar
	Association pour la Promotion de l'Éducation et de la Formation à l'Étranger	Dakar
	Université Cheikh Anta Diop de Dakar	Dakar
	École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel	Dakar
	Aix-Marseille Université	Marseille
	IUFM Aix-Marseille	Marseille
	Lucas-Nülle – Apprentissage en Technologie	Kerpen (RFA)

Le colloque a réuni plus de cent participants représentant des institutions de formation de formateurs de l'enseignement technique de douze pays différents : Burkina Faso, Cameroun, Centrafrique, Congo, Côte d'Ivoire, France, Gabon, Ghana, Niger, Nigéria, Maroc, Sénégal, Tunisie.

Comité scientifique

Président		
Pr. Jacques Ginestié	IUFM d'Aix-Marseille - Marseille	France
Membres		
Pr. Virginie Albe	ENS de Cachan – Paris	France
Dr. Jean Sylvain Bekale Nze	MES – Libreville	Gabon
Pr. Ahmed Ben Cheikh Larbi	ESST – Tunis	Tunisie
Dr. Émile Bih	IPNETP – Abidjan	Côte d'Ivoire
Dr. Adel Bouras	ISEFC – Tunis	Tunisie
Pr. Mortalla Diallo	ENSETP – Dakar	Sénégal
Dr. Jean Baptiste Gbongué	IPNETP – Abidjan	Côte d'Ivoire
Pr. Babacar Gueye	FASTEF – Dakar	Sénégal
Pr. Bernard Hostein	IPNETP – Abidjan	Côte d'Ivoire
Mr Hervé Huot-Marchand	UNESCO - BREDA - Dakar	Sénégal
Mr Samuel Mezui M'Obiang	ENSET – Libreville	Gabon
Dr. Christian Mouity	ENSET – Libreville	Gabon
Pr. Paul N'Da	ENS – Abidjan	Côte d'Ivoire
Dr. Ahogni Nicola N'Gbala	Université Cocody - Abidjan	Côte d'Ivoire
Dr. Ernestine Ngo Melha	Université de Bourgogne – Dijon	France
Dr. George Provençal	Tema Technical Institute - Tema	Ghana
Pr. Mourad Taha Janan	ENSET – Rabat	Maroc
Pr. Rodolphe Toussaint	Uni. Québec - Trois-Rivières	Canada
Pr. Ibrahima Wade	ENSETP – Dakar	Sénégal

Comité d'organisation

Président	
Ibrahima Wade	Président
Alioune Diagne	Vice-président
Yacine Cisse	Secrétariat
Membres du comité d'organisation	
Sylvain Luc Agbanglanon	Lamine Badji
Abdou Boye Lo	Marième Mbacke Boye
Baba Dièye Diagne	Fatou Diagne
Maty Dia Diallo	Aliou Diouf
Babacar Diouf	Maimouna Fadiga
Youssoupha Gueye	Aminata Ka
Ibrahima Ndiaye	Boubacar Traore

Cadre général du colloque

- Rapport final du colloque
- Discours d'ouverture et de clôture
- Introduction au thème du colloque

Rapport final du colloque

Introduction

Ce rapport est élaboré par un pool de rapporteurs dont Babacar Diouf (rapporteur général), Bamba Ngom, Françoise Daxhelet, Youssoupha Gueye, Sylvain Agbanglanon, Baba Dièye Diagne et Alioune Diouf (rapporteurs d'ateliers).

Placé sous la présidence de Monsieur Moussa Sakho, Ministre de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle du Sénégal avec la présence effective de Monsieur Saliou Ndiaye, recteur et président de l'Assemblée de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, le troisième colloque international du RAIFFET a été axé sur le thème : Éducation Technologique, Formation Professionnelle et égalité des chances. L'organisation de ce colloque confiée à l'ENSETP de Dakar a été réalisée en collaboration avec d'autres partenaires. L'hôtel Savana Saly (Mbour - Sénégal) a abrité le colloque du 24 au 26 Octobre 2011. Ont participé à cette grande rencontre scientifique environ une centaine de participants dont des représentants d'organisations internationales, des chercheurs en éducation et en didactique des disciplines, des personnels chargés de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, des étudiants, des institutions de formation de formateurs. Les participants viennent de deux continents représentés par vingt pays.

Cérémonie d'ouverture

La cérémonie d'ouverture a enregistré les allocutions prononcées par les personnalités suivantes :

- Monsieur Ibrahima Wade, Directeur de l'ENSETP, Président du comité d'organisation
- Monsieur Jacques Ginestié, Président du Comité scientifique
- Monsieur Jean Sylvain Bekale Nze, Président du RAIFFET
- Monsieur Hervé Huot Marchand, représentant de l'UNESCO / BREDIA
- Monsieur Saliou Ndiaye, Recteur et Président de l'assemblée de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar
- Monsieur Moussa Sakho, Ministre de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle du Sénégal

Tous les intervenants ont noté dans leur discours, l'intérêt tout particulier que revêt l'égalité des chances pour une éducation technologique et une formation professionnelle pour un monde plus juste et plus équitable. L'importance du RAIFFET a été saluée pour sa posture de recherche et de force de proposition. Il constitue un ferment non négligeable pour une réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en Afrique.

À la suite de l'ouverture officielle, les travaux scientifiques du colloque se sont déroulés sous forme de séances plénières et de travaux en ateliers.

Les séances plénières

Quatre séances plénières au total ont été réalisées. La première plénière a permis d'introduire le thème de ce colloque à partir de la conférence introduite par Jacques Ginestié intitulée « *égalité des chances : vers un monde plus juste* ».

La deuxième plénière a permis aux participants d'échanger sur, d'une part, le RAIFFET, évolutions et implications et, d'autre part, sur la constitution d'un réseau Unitwin et de chaires UNESCO en « *Éducation Scientifique et Technologique et Formation des Enseignants* ». Concernant le premier point, il a été noté la nécessité de restructurer le réseau et d'accroître son rayonnement. À ce niveau il a été souhaité davantage d'implication de la part des institutions. Quant à la diversification des activités du réseau il a été évoqué la rareté des ressources comme obstacle essentiel d'autant plus que les ambitions ne manquent pas. Comme deuxième point, il a été abordé l'importance et la nécessité de disposer d'une chaire en « *Éducation Scientifique et Technologique et Formation des Enseignants* » en rapport avec le réseau Unitwin et la chaire UNESCO. Entre autres mesures, il est retenu la création d'un répertoire des compétences en termes de ressources humaines du réseau et la relance de la production de l'ouvrage collectif.

La troisième plénière a permis de conduire une réflexion sur les cadres de certification à partir de la présentation croisée conduite par les représentants du PNUD et ceux de l'UNESCO-BREDA. Les différents axes de réflexion ont porté sur une des réponses des Nations-Unies pour revitaliser l'ETFP dans les pays de la zone CEDEAO. Cette réponse part d'un mécanisme partenarial sous régional basé sur un « *processus pays* » dont la recommandation principale est la mise sur pied d'une force d'intervention inter agences (IATT). Par ailleurs, il a été présenté un projet de mise en place de cadres nationaux et régionaux de certification, dans les pays de la CEDEAO, appuyé par la force d'intervention inter agences (IATT). Enfin la nécessité de mobiliser l'expertise du RAIFFET a été soulignée dans une perspective d'accompagnement scientifique et technique des problématiques évoquées.

La quatrième plénière a permis d'organiser une rencontre entre les directeurs d'institutions qui s'est déroulée en marge des activités préprogrammées. Cette rencontre a permis d'échanger sur l'organisation et le fonctionnement du RAIFFET en approfondissement de la deuxième plénière. Cette rencontre a permis de tirer quelques conclusions. Les participants se sont accordés sur la nécessité d'une réorganisation et d'un renforcement du réseau. Dans ce sens, il est demandé à chaque institution de matérialiser son engagement formel à travers la signature d'une convention qui sera finalisée et envoyée à toutes les institutions. Cet engagement sera aussi matérialisé par le versement d'une cotisation annuelle dont la fourchette est comprise entre 100 et 1500 euros. Ces sommes seront destinées au fonctionnement du réseau. Le bureau à mettre en place devra être composé, dans la mesure du possible, de tous les responsables d'institutions. Il a été aussi décidé la désignation de points focaux RAIFFET dans toutes les institutions. À propos de la mise en place d'un réseau UNITWIN de pôles d'excellence, il est retenu le regroupement en pôles d'excellence d'un certain nombre d'institutions. Il est prévu à cet effet de demander leur agrément auprès de l'UNESCO. Dans ce sens les pôles suivants ont été identifiés : ENSETP (Dakar), ENSET(Rabat), ENSET(Libreville), IPNETP (Côte d'Ivoire), ISEFC (Tunis), ENSUK (Koudougou).

Les travaux d'atelier

La seconde stratégie de mise en œuvre des travaux scientifiques du colloque a consisté à organiser des ateliers au sein desquels des communications sont faites. Ainsi, trente et une communications ont été présentées dans quatre ateliers.

Atelier 1 : La prise en compte de l'égalité des chances par les pays et les institutions

Il a permis des échanges entre participants autour des onze problématiques suivantes :

- Quelles éducations et formations en sciences et technologie pour exercer quelle(s) citoyenneté(s) ?
- Attrait de la voie professionnelle pour des élèves de 3^e de collège ;
- Égalité des chances à l'école et politiques éducatives d'inclusion en Afrique subsaharienne : de la rhétorique à la pratique ;
- Formation professionnelle et égalité des chances ;
- L'égalité filles-garçons à l'égard de la technologie : ce que nous en disent les curriculums européens ;
- Le diplôme comme déterminant de la satisfaction au travail des enseignants ;
- L'éducation aux langues : discours et pratiques ;
- Réforme curriculaire et égalité des chances : l'exemple de l'APC ;
- La construction de l'espace éducatif et l'éducation non formelle ;
- Développement des capacités humaines pour la gestion des risques et les pratiques de sécurité dans les domaines de télécommunications au Nigéria ;
- Les systèmes de certification par le conseil national de l'enseignement professionnel au Ghana.

Atelier 2 : Le développement de l'égalité des chances par la démocratisation de l'accès à l'éducation pour tous

Six problématiques ont été débattues :

- L'enseignement-apprentissage du concept de RDM aux élèves de terminale de la section sciences et techniques en Tunisie : influence de la nature de la formation universitaire accomplie par les enseignants de mécanique sur leurs pratiques ;
- L'amélioration de l'efficacité externe des dispositifs au travers d'un cas de dispositif de coaching destiné à professionnaliser les formateurs de formateurs de l'ENSETP de Dakar ;
- La FOAD solution alternative pour la régulation de l'offre de formation générale professionnelle et technique ;
- Pratiques enseignantes et proximité environnementale pour une égalité des chances dans les apprentissages en classe technologique et professionnelle au Gabon ;
- La certification des compétences informatiques : le C2i 2^e (certificat informatique, internet niveau 2 enseignant) avec l'IUFM d'Aquitaine ;
- Le dispositif de formation des enseignants de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle à l'École normale supérieure de l'Université de Koudougou.

Atelier 3 : Formation professionnelle et développement de l'égalité des chances d'insertion sociale

Autour de sept problématiques, cet atelier a travaillé sur les aspects suivants :

- Formation professionnelle féminine au Sénégal : l'expérience du projet d'appui à la formation professionnelle féminine ;

- Le développement des compétences dans la formation en alternance par l'activité professionnelle liées au MITA (Monteur en Isolation Thermique et Acoustique) dans les activités scolaires ;
- Femmes sur le marché du travail. L'autre relation formation-emploi des stagiaires des métiers de l'imprimerie (Projet Régional CIADFOR-Gabon) ;
- La promotion de l'égalité des chances en insertion socioprofessionnelle en République Centrafricaine ;
- Formations professionnelles et égalité des chances d'insertion sociale : les cas des CETF du Sénégal ;
- Travailler autrement pour former à un métier et ouvrir des perspectives : une illustration avec la filière hygiène et environnement d'un lycée professionnel français ;
- AIFPA, une expérience pertinente de l'égalité des chances d'insertion sociale en Afrique subsaharienne. Le cas de la Côte d'Ivoire.

Atelier 4 : Accéder à un métier au travers d'un dispositif d'EFTP

Cette entrée, composée de sept problématiques a permis d'aborder les questions suivantes :

- les métiers liés au bois : une chance d'accès à l'économie réelle ;
- la Médiation des simulateurs pour l'apprentissage de l'activité de diagnostic : cas des élèves des classes de 1^e baccalauréat professionnel MVA du lycée Frédéric Mistral de Marseille ;
- le projet « maison-école » au Congo-Brazzaville ;
- la problématique de l'orientation et de la statistique dans le système éducatif : cas de la Centrafrique ;
- La formation au département technologie à l'ISEFC. Des processus unifiés pour des professions multiples. L'énigme des objectifs de formation et des professionnalités envisagées ;
- Les réalités de la transposition de modèles éducatifs français. Cas des classes préparatoires scientifiques de Libreville ;
- Apprentissage et égalité des chances dans une refondation du système éducatif malien.

Éléments de débats

Les discussions à travers les ateliers ont permis de mettre en exergue les aspects suivants :

- Le rôle que doit jouer l'éducation en général pour favoriser une égalité des chances dans l'amélioration de la qualité de la vie ;
- La problématique de la construction des savoirs ;
- L'organisation des curricula dans une perspective dynamique et systémique dans l'EFTP ;
- Le lien existant entre l'éducation et la formation professionnelle ;
- La problématique de l'orientation scolaire et professionnelle ;
- Les questions épistémologiques et didactiques liées à la formation des formateurs ;
- La problématique des langues d'apprentissage ;
- La question de l'ergonomie du travail ;
- La nécessaire contextualisation des projets et interventions diverses en Afrique ;
- Les opportunités offertes par la FOAD en termes d'égalité des chances pour une rationalisation des moyens humains, matériels et financiers ;
- Les questions liées à la certification dans l'éducation et la formation professionnelle ;

- La nécessité d'engager pour les enseignants des processus de déconstruction-reconstruction par le biais de la formation universitaire permanente : la centralité de la recherche-action.

La cérémonie de clôture

La cérémonie de clôture a enregistré, en plus de la lecture du rapport final, les allocutions des personnalités ci-après :

- Monsieur Jacques Ginestié, Président du Comité scientifique,
- Monsieur Hervé Huot Marchand, représentant de l'UNESCO-BREDA,
- Monsieur Ibrahima Wade, Directeur de l'ENSETP, Président du comité d'organisation,
- Monsieur Jean Sylvain Bekale Nze, Président du RAIFFET.

Après les remerciements des participants et des différents partenaires, les intervenants ont tous exprimé leur satisfaction quant à l'engagement des participants et pour la valeur scientifique des communications faites. La participation des anglophones a été relevée avec insistance avant de noter l'intérêt de s'ouvrir à d'autres communautés linguistiques pour un enrichissement mutuel en termes d'élargissement des échanges.

Au-delà de ces remerciements, les autres aspects des discours enregistrés à la clôture peuvent être perçus comme des orientations à travers les axes suivants :

- réfléchir sur la création d'une fondation ;
- dégager des perspectives de collaboration avec l'IRD ;
- engager une réflexion sur le rôle et la place des enseignants dans l'établissement pour plus de justice sociale (voir dans quelle mesure cette problématique pourrait alimenter la thématique générale du prochain colloque) ;
- aller vers une meilleure structuration des institutions pour prendre davantage en compte la recherche et permettre aux jeunes d'être formés à la recherche et pour la recherche. D'ailleurs, c'est dans ce sens qu'il faut comprendre le souhait de voir le RAIFFET prendre en charge la mobilité des enseignants membre du RAIFFET.

Ouverture du colloque

Ibrahima Wade

*Président du Comité d'Organisation
Directeur de l'ENSETP
Dakar (Sénégal)*

Monsieur le Ministre de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Monsieur le Recteur de l'Université Cheikh Anta Diop, Monsieur le Président du RAIFFET, Monsieur le Coordonnateur du Comité Scientifique du RAIFFET, Mesdames Messieurs les Directeurs d'Écoles Normales de la sous-région, Messieurs les Directeurs des Services Nationaux, Messieurs les Représentants des Institutions partenariales, Mesdames, Messieurs les participants, Honorables invités. Comme tout bon croyant, je ne saurais commencer sans remercier d'abord Dieu Tout Puissant et Miséricordieux qui nous a permis d'honorer nos engagements avec la présente tenue de ce colloque sur « Éducation Technologique, la Formation Professionnelle et Égalité des chances ». Pour rappel, ce colloque, prolongement des réflexions entamées à Libreville (2005) et poursuivies à Tunis (2007), devait initialement se tenir en Côte d'Ivoire au courant de l'année 2010. Suite au demeurant à deux reports successifs (mars et octobre 2010) singulièrement liés à la situation politique qui prévalait dans ce pays, le Bureau Exécutif en accord avec le Comité d'Organisation, avait décidé de délocaliser le colloque, et le Sénégal fut unanimement choisi pour l'abriter et l'ENSETP pour en assurer l'organisation ; nous étions au mois de février de l'an en cours.

Préparer un colloque en six mois, quelle gageure ! bien mieux, cela relevait même comme disaient certains de la témérité ; (mot du recteur) l'on sait en effet, qu'il faut au moins deux années fermes pour la préparation d'un événement aussi majeur qu'une rencontre de cette nature qui regroupe près d'une centaine de personnes venant d'une vingtaine de pays. Si nous y sommes parvenus de par la grâce de Dieu certes, c'est aussi au prix d'efforts et de sacrifices renouvelés. En effet, des vicissitudes, tumultes, heurts et lueurs nous en avons connus pendant cette année ; mais comme toute société organisée, nous les avons dépassés en puisant chaque fois, dans nos élans de générosité respectifs et dans nos communes volontés de construction et de gestion d'un événement arrivé aujourd'hui à maturité. Et si nous y sommes parvenus, c'est parce que nous partageons, personnels ATOS, étudiants, professeurs et administration, l'idéal de l'excellence et de la qualité qui demeure pour nous tous comme objet d'un combat et d'une détermination toujours renouvelée.

Mesdames Messieurs, je serais le moins inspiré des pilotes si je ne m'arrêtais pas, l'espace d'un instant pour remercier vivement et féliciter l'ensemble de mes collaborateurs qui

n'auront ménagé ni leurs efforts, ni leur savoir-faire pratique, et, cerise sur le gâteau, ni leur poche pour parvenir à ce résultat. (Je dois vous révéler, mais à leur corps défendant, que tous les enseignants ont fait volontairement une souscription de 100 000 FCFA, l'équivalent de 150 € pour préparer et accompagner l'évènement ; et cela a permis croyez-moi, d'assurer le transport de quelques collègues, participants africains. Je ne fermerai pas la parenthèse sans faire une mention spéciale aux membres du comité d'organisation à pied d'œuvre depuis le premier jour sous la houlette de Monsieur Alioune Diagne Directeur des Études et Commissaire attiré du Colloque. Aux deux Alioune, à mes chères dames : Maty, Aminata et Yacine ; à vous : Youssou et Baba, Babacar, Sylvain, Lô, Mbacké et Kane, bref à toute la famille ENSETP, trouvez ici l'expression de notre profonde reconnaissance.

Mes remerciements également vont à l'endroit d'un partenaire que je qualifierai de stratégique parce que toujours présent et toujours égal à lui-même je veux parler de l'IUFM d'Aix Marseille et à travers lui notre collègue et ami Jacques Ginestié. Le RAIFFET, il est vrai, est aujourd'hui devenu un véritable Réseau de Partenaire mus par une commune volonté de construire ensemble l'ETFP en Afrique ; mais, dans des faits il procède d'abord et surtout de la volonté de deux hommes Jacques et Jean pour parler familièrement de nos amis Ginestié et Sylvain Bekale ; grâce à eux deux seuls, toutes les montagnes de défis qui se posent quotidiennement au Réseau sont vite relevées.

Notre reconnaissance et nos remerciements vont également à l'ensemble des Partenaires avec qui l'ENSETP partage des projets structurants et dont l'appui a été déterminant pour la tenue de ce colloque ; je veux nommer la coopération Luxembourgeoise et la coopération Belge à travers Lux Dev et l'APEFE.

Notre profonde gratitude comme nos remerciements vont enfin à la tutelle en particulier son Excellence Monsieur le Ministre de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle et Monsieur le Recteur de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. J'ai à dessein, voulu terminer par eux afin d'aménager l'espace nécessaire pour permettre de traduire nos sentiments au travers de quelques envolées lyriques : faire près de 80 km de route en début de semaine où l'acuité du travail est toujours prégnante, pour venir ouvrir et présider l'espace d'une courte heure, une rencontre fût-elle de cette dimension, c'est quelque part une haute marque de considération, et de reconnaissance. Au-delà de l'aspect protocolaire, c'est surtout et je n'en doute pas un instant, une marque d'amitié collégiale que vous venez de traduire là, Monsieur le Recteur.

Excellence, Monsieur le Ministre, c'est vous qui avez fait de l'ENSETP le maillon essentiel de la nouvelle politique de formation professionnelle initiée sous votre magistère et c'est encore vous qui l'avez placée au cœur du dispositif qui à terme, fera du secteur, un facteur de compétitivité et de performance de l'économie nationale, en réponse aux besoins de l'économie en ressources humaines qualifiées. Votre forte conviction et l'intérêt que vous manifestez au quotidien pour le développement de l'EFPT participent à votre volonté de toujours inscrire vos actes dans la pertinence de vos choix et la cohérence de votre démarche. L'ENSETP comme les autres Institutions sous tutelle a largement profité de cette prime de situation (je voudrai révéler, de manière incidente, que c'est le Ministère qui a pris en charge chers participants, votre hébergement et votre restauration le temps que durera cette rencontre). Monsieur le Ministre, Monsieur le Recteur, Mesdames et Messieurs les Directrices et Directeurs d'ENS invités personnels, l'ENSETP et le RAIFFET par ma voix vous renouvellent leur profonde gratitude et leur fierté de vous voir communier avec eux en cet instant solennel.

Chers participants, honorables invités, je voudrai maintenant après le côté jardin, aborder le côté cours de ce qui nous réunit ici en esquissant une courte analyse conceptuelle qui permet de dégager quelques axes paradigmatiques de la thématique du colloque « l'Égalité des chances observée et appréciée à travers le prisme de l'Éducation Technologique et de la Formation Professionnelle ». Mesdames et Messieurs, la dénonciation des inégalités et des injustices scolaires est si banale aujourd'hui qu'elle nous dispense souvent de savoir véritablement de quoi on parle ; et pourtant, que d'écrits, que de postures et de positions autour d'une telle thématique ! L'ambition de notre Colloque, est prosaïquement d'essayer d'y voir un peu plus clair en distinguant plusieurs dimensions problématisées au travers des quatre thèmes qui nous réunissent aujourd'hui : (i) Égalité des chances et sociétés (ii) Éducation Technologique et développement de l'égalité des chances de départ (iii) Formations Professionnelles et développement de l'égalité des chances d'insertion sociale (iv) Les chances d'accès aux métiers de l'économie réelle, développées par les EFTP pour chaque formé. Ces thèmes ne sauraient être plus actuels et donc plus pertinents, plus ouverts et donc plus fédérateurs. Pendant longtemps, l'éducation scolaire a été un bien rare réservé à une élite sociale, et ce n'est qu'au terme du XIXème siècle que s'est installée la norme de l'école offerte à tous. Dès lors, un critère de justice s'est imposé : l'égalité d'accès à la formation élémentaire. Aujourd'hui, ce critère vaut dans bien des pays qui s'efforcent d'alphabétiser tous les enfants. Certes, avec le temps le seuil scolaire s'est déplacé vers l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et l'on peut penser qu'un système scolaire qui ouvre les portes de ses lycées et de ses universités est plus juste qu'un système qui sélectionne précocement (c'est dans un tel cadre qu'on raisonne en termes de démocratisation absolue).

Au demeurant, quand on cesse d'étalonner la valeur d'une école ou d'un système sur le nombre d'enfants scolarisés pour mesurer le pourcentage d'enfants d'origines défavorisées accédant au niveau supérieur de l'enseignement, on passe de l'égalité d'accès à l'égalité des chances. Ce modèle domine aujourd'hui dans les sociétés qui considèrent que tous les individus sont fondamentalement égaux et qu'ils doivent donc occuper des positions sociales inégales en fonction de leur seul mérite. Dans ce cas, grâce à l'égalité des chances, les élèves se hiérarchisent selon leur seul mérite et les inégalités scolaires sont des inégalités justes parce qu'elles découlent d'une compétition équitable neutralisant les effets des inégalités sociales situées en amont de l'école. À y bien réfléchir, l'égalité méritocratique des chances reste le seul critère de justice possible dans une société démocratique. Elle est en effet, la seule manière de répartir des individus supposés égaux dans des positions sociales inégales en fonction de leur mérite et de leur liberté, de leur choix, de leur travail et de leur volonté. Une telle conception de la justice scolaire ne manque pas au demeurant de critiques notamment en ce qu'elle est extrêmement exigeante puisqu'elle suppose que l'école soit capable de neutraliser les inégalités sociales et culturelles, mais aussi qu'elle soit d'une neutralité parfaite en étant d'une certaine façon « hors société ». Enfin, ce n'est pas la moindre difficulté de ce modèle, l'égalité des chances s'appuie sur une idée de mérite selon laquelle les individus ne devraient leur performance scolaire qu'à eux-mêmes, ainsi qu'à leur vertu, à leur courage, à leur volonté... or, l'on sait que le mérite est une fiction car je ne suis pas le plus responsable de mon talent pour les mathématiques que de mon goût pour le travail scolaire.

En définitive, l'égalité des chances donne à l'école la charge écrasante d'être la seule institution tenue de distribuer légitimement les individus dans des positions inégales. Au-delà de toutes ces remarques et réserves, dont on ne saurait faire l'économie ; l'égalité des chances demeure au fondement de la plupart des politiques scolaires de la seconde moitié du siècle. Pour construire les conditions de l'égalité des chances, on s'est essayé à

presque tout : création d'un enseignement public ouvert à tous ici, mise en place d'un système de bourses et d'aides là, multiplication des examens et concours, développement de politiques de discrimination positive... La volonté de problématiser l'éducation technologique et la formation professionnelle au travers des réformes structurantes presque partout, en Europe comme en Afrique singulièrement, a permis de projeter un nouveau regard sur l'ETFP pour en faire non plus une école du décrochage scolaire, une école pour les exclus, pour les enfants en échec scolaire, une école de la deuxième chance voire de la dernière chance, mais une école à part entière dont le choix par l'apprenant procéderait plutôt d'une trajectoire auto déterminée et valorisante avec potentiellement, une égale chance pour tous, d'insertion professionnelle. Mesdames, Messieurs, chers participants et honorables invités, j'ai voulu, à travers cette réflexion circonstanciée, rappeler pour devoir de mémoire, quelques paradigmes et réserves de la communauté scientifique sur la problématique de l'égalité des chances. Vous aurez au cours de vos échanges dans les différents ateliers à en mesurer d'avantage la portée et les enjeux.

Je voudrai maintenant conclure Monsieur le Ministre, Monsieur le Recteur, Mesdames et Messieurs, en espérant pour chacun, et en particulier pour nos hôtes venus d'autres pays, un excellent séjour parmi nous. Nous sommes persuadés que ce colloque, par la pertinence de vos recommandations, constituera une étape importante pour le devenir de nos systèmes et institutions d'ETFP.

Je vous remercie.

Discours d'ouverture

Jean Sylvain Bekale Nze

*Président du RAIFFET
Libreville (Gabon)*

Monsieur le Ministre de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Monsieur le Recteur de l'Université Cheikh Anta Diop, Monsieur le Coordonnateur du Comité Scientifique du RAIFFET, Monsieur le Directeur de l'ENSETP président du Comité d'Organisation, Mesdames Messieurs les Directeurs d'Écoles Normales de la sous-région, Messieurs les Directeurs des Services Nationaux, Messieurs les Représentants des Institutions partenariales, Mesdames, Messieurs les participants, Honorables invités.

C'est toujours un réel plaisir, chaque fois renouvelé, d'avoir à m'exprimer, au nom du Réseau africain des Institutions de formation de formateurs de l'enseignement technique (RAIFFET) et à vous témoigner notre reconnaissance pour l'intérêt manifeste que vous ne cessez de porter à nos activités.

Monsieur le Ministre, Il me plaît, tout d'abord, de vous exprimer notre sincère et profonde gratitude pour l'honneur que vous avez bien voulu nous faire en acceptant, de manière spontanée, de soutenir et d'appuyer l'organisation de ce troisième Colloque International. Nous vous prions de bien vouloir transmettre, à son Excellence Maître Abdoulaye Wade, Président de la République du Sénégal, nos salutations chaleureuses et notre reconnaissance pour l'importance qu'il accorde à l'enseignement technique et à la formation professionnelle.

Mesdames et Messieurs, avant d'aller à l'essentiel de mon propos, je tiens à remercier :

- le Professeur Jacques Ginesté, Président du Conseil Scientifique du présent Colloque ;
- les représentants des organisations internationales, entre autre, l'UNESCO, l'AUF, le BREDA qui n'ont jamais cessé de soutenir nos efforts en nous apportant leur soutien moral, matériel et financier.

Je n'oublierai pas, tout en le félicitant, de remercier le comité d'organisation de ces assises en tête duquel le Professeur Ibrahima Wade, Directeur de l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique et Professionnelle de Dakar, pour le travail accompli et la qualité de l'accueil réservé aux différentes délégations.

Mes souhaits de bienvenue s'adressent naturellement aussi à tous ceux qui ont fait le déplacement de Dakar, en dépit de la distance à parcourir et de leurs multiples occupations.

Distingués invités, la réalisation des objectifs du millénaire pose la question de la formation des enseignants, notamment au regard des questions liées à l'éducation scientifique et technologique. Si nos pays, au mieux nos institutions, comportent certaines différences fondamentales, nous sommes tous confrontés à des défis semblables : compétitivité, compétence, adéquation formation-emploi et bien d'autres. C'est dans cette perspective que depuis plusieurs années le Réseau Africain des institutions de formation de formateurs de l'enseignement technique (RAIFFET) œuvre au développement d'initiatives visant à accompagner l'organisation de ces formations et offre l'opportunité à plusieurs millions d'enseignants et d'élèves africains de confronter leurs points de vue, de coordonner les synergies, d'échanger sur les pratiques et de mettre en commun leurs ressources. En d'autres termes, de se doter des instruments pour penser par soi-même son propre développement tout en restant très ouvert à l'autre.

Mesdames et Messieurs, l'éducation technologique et la formation professionnelle entretiennent des relations étroites avec le monde de la technique et les organisations sociales du travail. La familiarisation au monde de la technique et aux organisations socioprofessionnelles, qui structurent la division sociale du travail est constitutive d'une éducation technologique pour tous. L'égalité des chances est une exigence démocratique qui est posée aux systèmes éducatifs de tout pays qui affiche une volonté de développement et de démocratisation. Ainsi, après avoir examiné l'impact de l'implantation d'organisations d'éducation technologique et de formation professionnelle sur le développement durable des pays, au Colloque de Libreville, en 2005, le colloque de Tunis, en 2008, a poursuivi cette réflexion en examinant l'impact du développement de ces organisations scolaires dans la lutte contre la pauvreté. Le Colloque de Dakar sur « l'Éducation Technologique, la formation professionnelle et l'égalité des chances » vise à cerner plus précisément le rôle des formations technologiques et professionnelles dans le développement de l'égalité des chances entre les citoyens. Il sera examiné à travers quatre sous thèmes :

- égalité des chances et sociétés ;
- éducation technologique et développement de l'égalité des chances de départ ;
- formation professionnelle et développement de l'égalité des chances d'insertion sociale ;
- les chances d'accès aux métiers de l'économie réelle, développées par les EFTP pour chaque formé.

Distingués invités, pour conclure mon propos, je formule toujours ce vœu de voir notre espace s'agrandir et relever les défis pour la promotion de la formation des formateurs des enseignements technologiques et professionnels, véritable enjeu de développement pour notre Continent.

Je vous remercie de votre attention.

Introduction au thème du colloque

Jacques Ginestié

*Président du Comité Scientifique du RAIFFET
Directeur de l'UFM d'Aix-Marseille*

Monsieur le Ministre, Monsieur le Recteur de l'Université Cheikh Anta Diop, Monsieur le Président du RAIFFET, Mesdames et Messieurs les directeurs et responsables d'institutions, Mesdames et Messieurs les participants, chères et chers collègues, donner la possibilité à chacune et chacun d'accéder à l'éducation puis à une formation professionnelle qui va lui permettre d'apprendre un métier, qu'il ou qu'elle exercera pour assurer la subsistance de sa famille n'est toujours pas une réalité sociale partagée sur notre planète. On pourrait penser que les pays du nord sont plus respectueux de ce principe que les pays du sud, non point pour des raisons morales, religieuses ou philosophiques mais en raison de leurs économies. Or, il n'en est rien et l'article 1 de la déclaration des droits de l'homme – *tous les hommes naissent libres et égaux en droits et en devoirs* – relève encore de l'utopie sociale. Pour que cette utopie devienne réalité, il faut des volontés politiques très fortes pour faire évoluer nos structures sociales elles-mêmes et il ne suffira pas de changer nos écoles. Dans ce processus, il y a de nombreux changements qui vont devoir être opérés, au nord comme au sud, et en cela, l'école doit évoluer mais son évolution est également un facteur de changement de nos sociétés. L'éducation reste un puissant moteur de changements et d'évolutions. Parce que l'égalité des chances pose la question de l'accès à un monde plus juste et donc celle de la justice sociale, cette question est fondamentale dans nos conceptions de nos systèmes éducatifs. En effet, que signifie cette égalité des chances ? Une égalité d'opportunité pour chacune et chacun d'accéder à la formation de son choix ? Une égalité de traitement de chaque enfant qui doit bénéficier des mêmes conditions d'étude ? Cette présentation vise à examiner quelques-unes des pistes posées par ces deux acceptions et d'analyser les possibles dans l'articulation éducation technologique pour tous les enfants, formation professionnelle pour chaque adolescent ou jeune adulte.

To give the possibility to each girl and each boy to reach education then a vocational training which will enable him to learn a job – that he or she will exert to ensure the subsistence of his family – is still not a social reality shared on our planet. One could think that the countries of north are more respectful of this principle than the countries of the south, not for reasons morals, nuns or philosophical but because of their economies. However, it of it is nothing and article 1 of the declaration of the human rights - All the men are born free and equal in right and in duty - still concerns the social Utopia. So that this utopia becomes reality, one very strong political wills to make evolve our social structures themselves and it will not be enough to change our schools. In this process, there are many changes, which will have to

be operated, in the north as well in the south, and in that, the school must evolve but its evolution is also a factor of change of our companies. Education remains a powerful engine of changes and evolutions. Because the equal opportunity asks the question of the access to a world righter and thus that of social justice, this question is fundamental in our designs of our education systems. Indeed, that this equal opportunity means? An equality of opportunity for each one and each one to reach the formation of its choice? An equal treatment of each child who has to profit from the same conditions of study? This presentation aims at examining some of the tracks posed by these two meanings and to analyse the possible ones in the articulation education technological for all the children, vocational training for each adult teenager or young.

Ce troisième colloque du RAIFFET s'inscrit dans une perspective particulière – cela fait un peu plus de dix ans que l'ONU a adopté ses objectifs de développement pour le millénaire et que l'UNESCO inscrit l'accès à une éducation pour tous comme une base incontournable pour l'humanité – alors que nous traversons une crise financière, économique et politique sans précédent – notre attention se focalise sur l'accroissement de la pauvreté qui touche des pans de population de plus en plus importantes et cela dans tous les pays, au nord comme au sud et pas seulement dans les couches les plus défavorisées. De fait, nous voilà rendu à une question de fond : comment assurer l'égalité des chances pour nos enfants dans un monde qui voit s'accroître les différences entre couches sociales – les riches sont de plus en plus riches, les pauvres de plus en plus pauvres – alors que les mécanismes de solidarités se tendent de plus en plus et que les transferts nord-sud s'inscrivent massivement dans des logiques de dominations technologiques et de guerres économiques.

Voilà six ans, lors du colloque de Libreville, nous posions la question du lien entre éducation et formation comme vecteur du développement durable pour les pays. Nous indiquions, de manière quasi-prémonitoire, que les éducations générales ne pouvaient faire l'économie d'un ancrage fort sur des débouchés dans des formations professionnelles organisées et structurées qui étaient les seules susceptibles de promouvoir l'accès à des emplois qualifiés pour chaque jeune. Nous construisions ainsi un lien explicite entre la citoyenneté et l'acquisition d'une qualification professionnelle socialement reconnue.

En effet, il nous semblait important, à nous, professionnels et chercheurs dans ces domaines de l'éducation technologique et de la formation professionnelle, d'affirmer que tous nos travaux, relayés par de nombreux autres ; que la citoyenneté ne pouvait être pleine et entière sans donner à ces citoyens les moyens de sa propre subsistance grâce aux fruits de son travail. De très nombreux exemples illustrent cela, parfois de manière particulièrement dramatique. Il ne s'agit certainement pas d'une condition suffisante mais il s'agit sûrement d'une condition nécessaire.

Ce lien nous semblait suffisamment explicite pour que nous nous intéressions à Tunis, trois ans plus tard, à ce lien entre éducation et formation dans une perspective de lutte contre la pauvreté. Pouvoir vivre des revenus de son travail est une aspiration légitime pour chacune et chacun. Exercer un métier reconnu, valorisé socialement et rémunérateur est une condition pour sortir de la misère. À cette époque, les grands organismes prenaient la mesure de ce lien et intégraient tous ces relations entre ce qui devenait les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) et ceux de l'éducation et de la formation technologique et professionnelle (EFTP).

Bien évidemment, comment concevoir une éducation générale pour tous qui ne donne accès qu'à la maîtrise des compétences et des connaissances de base (lire, écrire,

compter) sans se préoccuper du devenir socioprofessionnel de chacun de ces jeunes ? Comment par ailleurs imaginer des organisations de formation professionnelle qui ne s'appuient pas sur des bases de connaissances solidement maîtrisées à l'issue d'un cursus d'enseignement général ? L'articulation enseignement primaire d'une éducation pour tous vers une formation professionnelle pour chacun est un des enjeux majeurs de ce 21^e siècle.

Or, ce que nous constatons, c'est également que l'accès à l'EFTP était encore plus contraint que celui à l'EPT. Les discriminations sociales, linguistiques, culturelles, économiques, politiques, sexuelles... interdisent l'accès à l'école à de nombreux enfants ou les relèguent dans des systèmes scolaires de mauvaise qualité, sans perspective d'avenir, sans possibilité de valorisation sociale. De fait, il ne suffit pas de dire que nos objectifs visent une égalité de traitement – l'accès à l'école apprécié d'un seul point de vue quantitatif n'est pas suffisant – encore faut-il que cette école soit de qualité, encadrée par des enseignants bien formés et compétents, qui partagent la conviction que chaque enfant a droit à ce qu'il y a de mieux pour lui permettre de réussir dans ses ambitions et ses projets. Les processus de sélection, les modes d'organisation des situations scolaires, les compétences des enseignants, les moyens et les ressources à disposition... sont autant de facteurs de discrimination qui conduisent intrinsèquement à l'exclusion scolaire et aux inégalités de traitement.

Il était donc logique que le troisième colloque du RAIFFET pose la question de l'égalité des chances. Cette question va être traitée dans nos différents ateliers et conférences, tout au long de nos travaux. Je suis très honoré de voir que cette troisième édition du colloque du RAIFFET ait lieu. Nous devions aller à Abidjan et Émile Bih, le directeur de l'IPNETP, avait fait un remarquable travail de préparation ; malheureusement la politique nationale et les événements en ont encore décidé autrement. Je voudrais remercier Ibrahima Wade qui a relevé ce défi impossible : organiser en quelques mois un colloque de cette ampleur avec un génie et une conviction remarquable. Il a su mobilisé toute une équipe qui s'est particulièrement investie pour permettre cette manifestation dans ce cadre si agréable. Mes remerciements également à mon cher compagnon, Jean Sylvain Bekale Nze, qui rend possible l'existence du RAIFFET depuis près de dix ans... Il nous faut compter également sur nos partenaires, Ibrahima les a tous cités et je ne vais pas le répéter, si ce n'est pour une mention spéciale à Hervé Huot-Marchand, et au travers lui, à l'Unesco, qui nous accompagne avec fidélité depuis le premier jour. Je ne peux que vous souhaiter à toutes et tous un excellent colloque dans ce lieu magique.

Discours d'ouverture

Saliou Ndiaye

*Recteur de l'Université Cheikh Anta Diop
Dakar (Sénégal)*

Excellence Monsieur le Ministre de l'Enseignement Technique et de la formation professionnelle, Monsieur le Président du Réseau Africain des Institutions de Formation des Formateurs de l'Enseignement Technique (RAIFFET), Monsieur le coordonnateur du Comité Scientifique du RAIFFET, Monsieur le Directeur de l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel, Président du Comité d'Organisation, Monsieur le Représentant Général du Bureau de l'Unesco-Breda, Messieurs les Directeurs des Services Nationaux, Messieurs les Représentants des Institutions partenariales, Mesdames, Messieurs les participants, Distingués invités, Cher collègue,

Je tiens tout d'abord à saluer toutes les personnalités qui se retrouvent aujourd'hui réunies, il me plaît ensuite, de vous transmettre, Distingués invités, les chaleureuses salutations de Monsieur le Ministre de l'Enseignement supérieur, des Universités et des Centres universitaires Régionaux (CUR) et de la Recherche Scientifique, que j'ai aussi l'honneur de représenter.

Il aurait bien voulu participer, personnellement, à votre rencontre, n'eussent été des engagements antérieurs. Il m'a chargé de vous transmettre ses excuses et ses vœux pour un partenariat plus renforcé entre les Universités sénégalaises et le Réseau Africain des Institutions de Formation des Formateurs de l'Enseignement Technique (RAIFFET).

Je voudrais remercier son Excellence Monsieur Moussa Sakho, qui ménage de manière admirable avec le dynamisme et l'ouverture qu'on lui connaît, le Ministère de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle et qui a accepté de présider cette rencontre.

Votre présence est la marque de votre intérêt et de votre confiance pour nos actions et nos programmes. Une telle confiance, Monsieur le Ministre, nous va droit au cœur.

Il me plaît aussi d'adresser mes sentiments de profonde gratitude aux fidèles partenaires de l'ENSETP de Dakar à savoir :

- L'Institut Universitaire de Formation des Maitres de Provence ;
- La Coopération Luxembourgeoise ;
- L'Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger. (APEFE) ;
- l'Unesco-Breda

Ils ont grâce à leur contribution significative, rendu possible une telle rencontre.

Mesdames et Messieurs, c'est le lieu pour moi maintenant de transmettre, au nom de Monsieur le Ministre, mes félicitations les plus chaleureuses à Monsieur le Directeur de l'ENSETP, Ibrahima Wade, Président du Comité d'Organisation. Je saisi cette opportunité pour saluer sa discrétion, son efficacité, son sens de l'humain. Je lui réitère les espoirs que la communauté universitaire place en son magistère. C'est ensuite à vous, Messieurs et Mesdames les enseignants et chercheurs, chers collègues de l'ENSETP qui assumez le noble métier d'enseignant dans des conditions souvent difficiles, et au Personnel Administratif, Technique et de Service, que je voudrais m'adresser. Vous avez, en authentiques universitaires, donné le meilleur de vous - même pour accueillir ce 3ème Colloque international du RAIFFET, après ceux à Libreville en 2005 et à Tunis en 2008. Mes remerciements vont à vous aussi, Distingués invités, pour avoir pris de votre temps précieux pour être avec nous. Je voudrais enfin adresser mes chaleureux et fraternels remerciements à nos illustres invités ici présents. C'est l'occasion, Monsieur le Président du Réseau Africain des Institutions de Formation des Formateurs de l'Enseignement Technique, de magnifier l'exemplarité de la coopération Nord—Sud et Sud-Sud en matière de Formation Professionnelle et Technique (FTP), matérialisée à travers votre Réseau (RAIFFET).

Il me plaît également de rappeler que les liens entre nous et nos 20 partenaires du RAIFFET plongent leurs racines loin dans l'Histoire, tissés par un long compagnonnage, mais aussi dans les épreuves d'un passé mutuellement assumé. M. le Ministre de l'Enseignement technique et de la F.O., Monsieur le Président du Comité d'Organisation, Chers collègues, le thème qui nous réunit aujourd'hui porte sur « Éducation technologique, Formation professionnelle et Égalité des chances », un thème qui constitue un enjeu essentiel dans tous les systèmes éducatifs. Vous le savez, les fondements étiques de notre système éducatif actuel se trouvent dans le célèbre texte présenté en 1792 à l'Assemblée Nationale par le Marquis de Condorcet, intitulé, Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. Le philosophe y écrit, je le cite : « ... *notre premier soin devrait être de rendre, d'un côté, l'éducation aussi égale, aussi universelle, de l'autre, aussi complète que les circonstances pourraient le permettre ; qu'il fallait donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous ; mais ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière de tous les individus...* » Fin de citation.

Mesdames et Messieurs, ce projet est clair : il s'agit d'assurer l'égalité de traitement au niveau de l'école de base et l'égalité des chances par la suite, dans les autres ordres d'enseignement. C'est ce schéma de Condorcet qui va inspirer toutes les réformes scolaires de la fin du XIXème et du début du XXème siècle. Autour de lui va aussi se faire la quasi-unanimité durant cette époque. Mais, dès la fin des années soixante, les critiques commencèrent à s'accumuler. Dès lors, tout l'enjeu d'éducation et d'abord de l'éducation formelle va consister à définir et fonder ou refonder un projet collectif, conforme aux valeurs de la démocratie et à la promesse qu'elle annonce. La notion de traitement des différences, retient, désormais l'attention des enseignants et les débats s'organisent autour de thèmes, entre autres, comme les discriminations négatives ou positives, les zones d'éducation prioritaire, les programmes compensatoires, l'évaluation formative. Mesdames, Messieurs, le thème de votre colloque, s'inscrit dans la continuité des discussions de jadis puisque, à nouveau, vous vous interrogez sur l'impératif de la qualité à l'école. Voilà pourquoi votre débat nous intéresse au plus haut point, à la fois par son thème, mais également par le choix de cet aréopage d'éminentes personnalités, qui ne manqueront d'enrichir, par leurs idées et leurs expériences, les travaux de votre colloque.

Mesdames et Messieurs, Distingués invités en vos titres et qualités, Je ne voudrais pas trop dépasser le temps qui m'est imparti, d'autres voix plus autorisées que la mienne apporteront des réponses satisfaisantes et les débats qui s'organiseront dans vos différents ateliers permettront de répondre aux grandes questions liées à l'Éducation technologique, la Formation professionnelle en corrélation avec l'Égalité des chances. Je voudrais, pour finir, vous dire qu'en vous voyant tous réunis, je me réjouis du fait que l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, grâce à l'ENSETP, soit une fois de plus, ce matin encore, le centre de débats sur la culture et le développement. Cela prouve bien qu'elle demeure toujours forte dans sa vision humaniste et universaliste d'institutions ou se forme une opinion libre, éclairée et critique, forte dans ses appels au dialogue et au respect de toutes les cultures du monde. Notre université a une longue tradition de collaboration internationale. Dans un monde où les exigences et les possibilités prennent une envergure planétaire, l'UCAD continue de faciliter les échanges d'idées et demeure un forum où l'on peut débattre des opinions et des idées pour mieux connaître et comprendre les grandes questions qui nous concernent tous.

Mesdames, Messieurs, Distingués invités, pour terminer, je souhaite plein succès à votre rencontre. Je ne doute pas de son succès car, avec des assises aussi solides, avec un tel encadrement, avec de tels soutiens scientifiques, nationaux et internationaux, avec une telle équipe, avec des professionnels tels que vous, il est bien parti.

Je vous remercie de votre bien aimable attention.

Discours d'ouverture

Moussa Sakho

*Ministre de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
Dakar (Sénégal)*

Monsieur le Recteur de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Monsieur le Président du RAIFFET, Monsieur le Coordonnateur du Comité Scientifique du RAIFFET, Monsieur le Directeur de l'ENSETP président du Comité d'Organisation, Messieurs les Représentants des Institutions partenariales, Mesdames, Messieurs les participants, Honorables invités, c'est pour moi un grand plaisir que de présider la cérémonie d'Ouverture du Colloque International du Réseau Africain des Institutions de Formation de Formateurs, Colloque dont l'ENSETP assure, aujourd'hui, la maîtrise d'œuvre.

Mesdames, Messieurs, Chers participants, je me trouve devant vous, surtout pour souligner tout l'intérêt et toute l'importance que mon Département et la communauté des acteurs de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle attachent à ce Colloque. La réflexion que suscitera votre thème « *Éducation Technologique, Formation Professionnelle et Égalité des Chances* », est au cœur même de notre Réforme de l'Enseignement technique et de la Formation Professionnelle. En effet, notre pays veut élargir l'accès à la formation et, en même temps, préserver l'équité et l'égalité des chances pour tous, devant l'éducation et la formation, tel qu'exprimé dans notre Loi d'Orientation scolaire et réaffirmé dans le projet de Loi d'Orientation de l'ETFP mis dans le circuit administratif. Mais, je souhaite aussi, au-delà de son caractère de partage et de réflexion, que votre colloque soit en même temps une rencontre largement conviviale.

En formant ainsi, pour vous tous, chers participants, les vœux d'un excellent séjour parmi nous, je garde en vue la promesse des communications à la fois nombreuses et variées, et qui seront les moments forts de notre rencontre, tant sur le plan scientifique que social. En effet, nos assises doivent se lire et se comprendre, certes comme un espace d'expression des sensibilités et des vécus de collègues venant d'horizons divers et partageant le même idéal, mais aussi et surtout, comme moment privilégié de magnificence de l'amitié et de la solidarité entre Institutions Sœurs.

Comment rendre égales les chances d'accès et de succès à l'enseignement et à l'insertion des jeunes du formel, comme de l'informel ? Dans quelle(s) condition(s) le développement des formations technologiques et professionnelles peuvent-elles ouvrir des voies d'accès à des compétences et savoirs autres que ceux offerts par des systèmes classiques ? Comment, au travers des compétences « d'Entrepreneuriat et d'Employabilité », offrir une deuxième (mais non une dernière) chance aux citoyens que leur formation initiale n'a pas

réussi à mettre à égalité des chances d'insertion avec leurs concurrents aux parcours scolaires moins difficiles ? Voilà quelques-unes des questions qui relèvent de la problématique de votre rencontre et qui participent aux enjeux qui feront que la formation professionnelle et technique ne soit plus un choix par défaut mais qu'elle soit, réellement, une décision qui fasse partie d'une trajectoire autodéterminée et valorisante, de la part de l'apprenant.

À l'instar des pays amis de la sous-région présents presque tous à ce colloque et représentés par d'éminents professeurs et cadres de l'Administration scolaire, le Sénégal a bien perçu ces enjeux en engageant une profonde réforme qui consacre le rôle de la formation technique et professionnelle en tant que maillon fort d'une politique de promotion de l'emploi et de relèvement du niveau de qualification des ressources humaines du pays en vue du renforcement de la compétitivité de son économie. Le plan d'action retenu pour concrétiser cette réforme devenue aujourd'hui majeure, s'articule autour de six points :

- une nouvelle orientation : la réponse au besoin du marché du travail ;
- des missions élargies : formation initiale, continue et appui à l'insertion des formés ;
- un champ d'action élargi à l'apprentissage ;
- un nouveau mode de pilotage : autonomie des établissements, implication des acteurs économiques dans la gestion, la démarche qualité ;
- de nouvelles modalités pédagogiques : approche par compétences (APC), formation par alternance ;
- une nouvelle organisation du système avec 3 niveaux de qualification pouvant s'étendre à 5.

En décidant d'organiser un colloque sur : « *Éducation Technologique, Formation Professionnelle et Égalité des Chances* », vous partagez, ainsi donc, comme je l'ai dit plus haut, les mêmes préoccupations et objectifs que le METFP qui, justement, fait de l'égalité des chances d'accès et de succès, un axe essentiel de son plan d'action stratégique. Au demeurant, la complexité des questions soulevées mérite que des experts avisés comme vous, puissent en mesurer les enjeux et proposer les mesures correctrices et recommandations qui seront d'un intérêt certain pour le développement de nos pays respectifs.

Avant de conclure, Mesdames, Messieurs, je saisis cette occasion privilégiée pour dire, à l'ensemble des personnels en service à l'ENSETP de Dakar, toute la confiance du Chef de l'État et du Gouvernement, et l'assurance de notre disponibilité pour mieux les aider dans l'accomplissement de la lourde tâche qui leur est confiée. Je les félicite pour l'initiative qu'ils ont prise et dont nous voyons l'aboutissement aujourd'hui.

Il me plaît aussi d'adresser mes sentiments de profonde gratitude aux partenaires fidèles de l'ENSETP, notamment à l'IUFM d'Aix Marseille avec qui l'ENSEPT entretient un partenariat très dynamique. Je n'oublierai pas la Coopération Luxembourgeoise et l'APEFE, à travers les deux projets structurants de SEN-024 et de SEN-101, ni l'UNESCO-BREDA.

Espérant que vous passerez un agréable séjour chez nous au Sénégal, nous souhaitons plein succès à vos travaux et sommes convaincus que ce colloque, par la pertinence de ses recommandations, constituera une étape importante dans la longue marche de nos Institutions pour l'émergence d'une Éducation technologique et de Formation professionnelle pour le développement, d'une éducation pour la compréhension des peuples et partant d'une éducation pour la paix.

Discours d'ouverture

En souhaitant Mesdames, Messieurs, plein succès à vos travaux, je déclare ouvert ce Colloque International sur « Éducation Technologique, Formation Professionnelle et Égalité des Chances ».

Je vous remercie de votre attention.

Session de clôture

Jean Sylvain Bekale Nze

*Président du RAIFFET
Libreville (Gabon)*

Monsieur le Ministre de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Monsieur le Recteur de l'Université Cheikh Anta Diop, Monsieur le Président du RAIFFET, Monsieur le Coordonnateur du Comité Scientifique du RAIFFET, Mesdames Messieurs les Directeurs d'Écoles Normales de la sous-région, Messieurs les Directeurs des Services Nationaux, Messieurs les Représentants des Institutions partenariales, Mesdames, Messieurs les participants, Honorables invités. Pendant trois jours, nous avons débattu de l'impact de la réorganisation, de l'amélioration des systèmes d'éducation technologique et de la formation professionnelle en vue de l'égalité des chances. En ma qualité de Président du RAIFFET, je suis heureux de constater que les travaux de ces assises de Dakar ont porté leurs fruits par la qualité des échanges qui ont eu lieu. Aussi, je tiens à féliciter le comité d'organisation ainsi que tous les participants d'avoir permis l'excellence de son bon déroulement.

Mesdames et Messieurs, Honorables invités, Chers collègues, la rencontre de Libreville a été l'occasion de réfléchir sur l'émergence de perspectives plus économiques de l'éducation et de la formation qui tiennent compte des exigences de qualifications des ressources humaines dans un monde globalisé et compétitif, afin de garantir le développement durable de l'Afrique. Tunis 2008 a poursuivi cette réflexion en faisant le lien entre l'éducation technologique et lutte contre la pauvreté car, en situation de pauvreté, vous conviendrez avec moi, qu'il n'y a pas de développement durable possible.

Mesdames et Messieurs, au XXIème siècle, la connaissance est facteur de production et de développement, donc de l'égalité des chances. Aussi, les percées rapides des technologies et des communications offrent-elles des possibilités énormes dans l'acquisition des nouvelles qualifications. C'est la raison pour laquelle nous avons invité les communicants à placer l'enseignement technologique au centre de leur préoccupation. Permettez-moi de vous exprimer, au nom du bureau exécutif et du comité scientifique du RAIFFET, notre grande satisfaction. En effet, par des études de cas inspirées des contextes différents, vous avez débattu des risques d'une acculturation technologique tout en relevant les effets positifs de son appropriation.

À travers vos communications, vous avez également relevé la nécessité de prêter désormais attention aux compétences à mobiliser dans les petits métiers afin de les associer pleinement au développement des économies nationales. En complément des

deux précédents colloques, vous avez voulu réaffirmer la nécessaire relation entre les contenus de formation et les besoins économiques de nos pays, décrivant ainsi la formation professionnelle comme un outil d'égalité des chances, donc un espoir pour le développement de l'Afrique.

Aussi, tenons-nous à exprimer notre sincère reconnaissance aux autorités qui ont contribué à la tenue de ces assises de Dakar. Au moment où nous nous apprêtons à quitter le sol Sénégalais, sachons que notre tâche n'est pas achevée. Nous avons des constats sur nos systèmes éducatifs et de formation et sur l'économie africaine. Nous avons débattu de leur avenir et nous avons pris des résolutions. Je pense qu'il faut désormais réfléchir à la phase de leur application concrète. J'exhorte donc chacun à faire un effort de réflexion pour la mise en œuvre des conclusions de ces assises dans son pays. C'est en cela que nous pourrions honorer et remercier les partenaires financiers et scientifiques qui ne cessent de se mobiliser, à chacune de nos sollicitations.

Avant de terminer mon propos, je tiens, une fois de plus, à témoigner ma profonde gratitude à tous les soutiens sénégalais, gabonais et internationaux pour l'intérêt qu'ils ne cessent d'accorder aux actions du RAIFFET. Je tiens également à remercier tous les participants qui, en marge de leurs lourdes charges professionnelles, ont accepté de faire le déplacement à Dakar. Merci encore au comité d'organisation pour sa bienveillante attention.

À tous et à chacun, bon retour dans vos pays respectifs.

Je vous remercie.

Égalité des chances : vers un monde plus juste ?

Jacques Ginestié

EAM ADEF, Aix-Marseille Université
Marseille (France)

Abstract

To give the possibility to each girl and each boy to reach education then a vocational training, which will enable him to learn a job – that he or she will exert to ensure the subsistence of his family – is still not a social reality shared on our planet. One could think that the countries of north are more respectful of this principle than the countries of the south, not for reasons morals, nuns or philosophical but because of their economies. However, it of it is nothing and article 1 of the declaration of the human rights - All the men are born free and equal in right and in duty - still concerns the social Utopia. So that this utopia becomes reality, one need very strong political wills to make evolve our social structures themselves and it will not be enough to change our schools. In this process, there are many changes, which will have to be operated, in the north as well in the south, and in that, the school must evolve but its evolution is also a factor of change of our companies.

Education remains a powerful engine of changes and evolutions. Because the equal opportunity asks the question of the access to a world righter and thus that of social justice, this question is fundamental in our designs of our education systems. Indeed, that this equal opportunity means? An equality of opportunity for each one and each one to reach the formation of its choice? An equal treatment of each child who has to profit from the same conditions of study? This presentation aims at examining some of the tracks posed by these two meanings and to analyse the possible ones in the articulation education technological for all the children, vocational training for each adult teenager or young.

Introduction

Ce troisième colloque du RAIFFET s'inscrit dans la perspective particulière de la réponse que nous pouvons apporter aux objectifs de développement pour le millénaire fixés il y a un peu plus de dix ans par l'ONU et ceux qui découlent de l'accès à une éducation pour tous comme base incontournable de développement de l'humanité posés par l'UNESCO. Il s'inscrit dans contexte de crise financière, économique et politique sans précédent, alors que notre attention se focalise sur l'accroissement de la pauvreté touchant des pans de population de plus en plus importantes et cela dans tous les pays, au nord comme au sud et pas seulement dans les couches les plus défavorisées. Plus que jamais, nous voilà confronté à cette une question de fond : comment assurer l'égalité des chances pour nos enfants ? Comment assurer cette égalité dans un monde qui voit s'accroître les différences

entre couches sociales, où les riches sont de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres ; dans un monde qui voit se tendre les mécanismes de solidarités, alors que les transferts nord-sud s'inscrivent massivement dans des logiques de dominations technologiques et de guerres économiques ?

Voilà six ans, lors du colloque de Libreville, nous posions la question du lien entre éducation et formation comme vecteur du développement durable pour les pays. Nous indiquions, de manière quasi-prémonitoire que les éducations générales ne pouvaient faire l'économie d'un ancrage fort sur des débouchés dans des formations professionnelles organisées et structurées qui étaient les seules susceptibles de promouvoir l'accès à des emplois qualifiés pour chaque jeune. Nous construisions ainsi un lien explicite entre la citoyenneté et l'acquisition d'une qualification professionnelle socialement reconnue.

En effet, il nous semblait important, à nous, professionnels et chercheurs dans ces domaines de l'éducation technologique et de la formation professionnelle, d'affirmer que tous nos travaux, relayés par de nombreux autres ; que la citoyenneté ne pouvait être pleine et entière sans donner à ces citoyens les moyens de sa propre subsistance grâce aux fruits de son travail. De très nombreux exemples illustrent cela, parfois de manière particulièrement dramatique. Il ne s'agit certainement pas d'une condition suffisante mais il s'agit sûrement d'une condition nécessaire.

Ce lien nous semblait suffisamment explicite pour que nous nous intéressions, trois plus tard à Tunis, à ce lien entre éducation et formation dans une perspective de lutte contre la pauvreté. Pouvoir vivre des revenus de son travail est une aspiration légitime pour chacune et chacun. Exercer un métier reconnu, valorisé socialement et rémunérateur est une condition pour sortir de la misère. À cette époque, les grands organismes prenaient la mesure de ce lien et intégraient tous ces relations entre ce qui devenait les objectifs de l'éducation pour tous (EPT) et ceux de l'éducation et de la formation technologique et professionnelle (EFTP). Bien évidemment, comment concevoir une éducation générale pour tous qui ne donne accès qu'à la maîtrise des compétences et des connaissances de base (lire, écrire, compter) sans se préoccuper du devenir socioprofessionnel de chacun de ces jeunes ? Comment par ailleurs imaginer des organisations de formation professionnelle qui ne s'appuient pas sur des bases de connaissances solidement maîtrisées à l'issue d'un cursus d'enseignement général ? L'articulation enseignement primaire d'une éducation pour tous vers une formation professionnelle pour chacun est un des enjeux majeurs de ce XXIème siècle.

Or, ce que nous constatons, c'est également que l'accès à l'EFTP était encore plus contraint que celui à l'EPT. Les discriminations sociales, linguistiques, culturelles, économiques, politiques, sexuelles... interdisent l'accès à l'école à de nombreux enfants ou les relèguent dans des systèmes scolaires de mauvaise qualité, sans perspective d'avenir, sans possibilité de valorisation sociale. De fait, il ne suffit pas de dire que nos objectifs visent une égalité de traitement – l'accès à l'école apprécié d'un seul point de vue quantitatif n'est pas suffisant – encore faut-il que cette école soit de qualité, encadrée par des enseignants bien formés et compétents, qui partagent la conviction que chaque enfant a droit à ce qu'il y a de mieux pour lui permettre de réussir dans ses ambitions et ses projets. Les processus de sélection, les modes d'organisation des situations scolaires, les compétences des enseignants, les moyens et les ressources à disposition... sont autant de facteurs de discrimination qui conduisent intrinsèquement à l'exclusion scolaire et aux inégalités de traitement.

Il était donc logique que le troisième colloque du RAIFFET pose la question de l'égalité des chances. L'ouverture de nos travaux suppose de poser quelques-unes des questions que nous aurons à traiter dans nos différents ateliers et conférences.

La technique, un rapport social...

S'interroger sur l'égalité des chances suppose de s'intéresser aux inégalités, à leur cause profonde, aux formes qu'elles prennent et aux moyens de lutter contre. Ce texte introductif tente d'organiser quelques-uns des éléments de réflexion que nous souhaitons discuter ici. Comme toujours, nous plaçons nos débats dans un cadre extrêmement contraint, l'éducation technologique et la formation professionnelle. Rappelons-nous nos précédents travaux dans lesquels nous établissions qu'une formation professionnelle de qualité ne peut se construire sans une relation étroite à des bases d'éducation technologiques qui permettent à chaque enfant de construire son rapport au monde de la technique. Nous ne reviendrons pas sur ces liens fondamentaux si ce n'est en les construisant d'une autre manière, dans une autre dynamique.

Notre rapport à la technique est un rapport social construit qui s'inscrit dans un patrimoine social de connaissances que nous partageons... plus ou moins. En effet, si nous revenons vers cette notion chère aux anthropologues, il y a dans la construction de nos savoirs des enjeux de pouvoir qui permettent à chaque groupe social constitué, à chaque individu socialement intégré d'exercer son pouvoir par l'intermédiaire de ces savoirs qu'il maîtrise. L'école est le champ privilégié de l'accès aux savoirs socialement constitués ; les enjeux de transmission de savoirs dans l'institution scolaire sont avant tout des enjeux de pouvoir.

Bien évidemment, il s'agit du pouvoir d'agir que le savoir confère à celui qui le maîtrise. Ainsi lorsque l'enfant sait faire de la bicyclette – et avancer dans un équilibre dynamique qu'il crée en coordonnant le mouvement de pédalage qui lui assure le mouvement et le contrôle de la direction en agissant sur le guidon – sans l'assistance d'un adulte ou de petites roues, il marque ainsi un accroissement de son pouvoir d'agir dans et sur son environnement. Il se distingue ainsi de la communauté des enfants qui ne savent pas faire de la bicyclette et se sent appartenir à cette autre communauté de ceux qui savent.

Dans certaines sociétés, par exemple en Hollande, l'usage de la bicyclette est parfaitement banalisé dans la population et il est ainsi nécessaire de savoir très vite faire de la bicyclette pour se sentir pleinement membre de cette communauté. Pour autant, l'apprentissage de l'usage de la bicyclette n'est jamais rentrée à l'école et ne constitue pas une discipline scolaire pour autant qui supposerait son étude même si tous les hollandais la pratique au même titre qu'ils partagent leur langue nationale, le néerlandais, et des tas d'autres savoirs.

De fait, l'institution scolaire de certaines catégories de savoirs relève de ce processus complexe de la systématisation de la transmission de savoirs que l'on ne pense pas transmissible par d'autres groupes sociaux tels que les parents, la famille ou encore la communauté religieuse, culturelle ou ethnique. Il y a ainsi une mise en tension brutale entre les savoirs scolairement éligibles et ceux qui relèvent d'autres formes d'institutions sociales. Le partage des savoirs dans une école pose le principe d'un partage entre tous ; l'école ne repose pas sur un a priori de sélection dans la transmission puisque tous ceux qui fréquentent l'école ont les mêmes chances d'accès aux mêmes savoirs.

De fait, en instituant les écoles, nous avons institué le principe fondamental du partage des savoirs et donc du partage du pouvoir. Il y a dans ces questions la construction de rapports sociaux différemment construits qui organisent le monde avec l'idée de la liberté d'accès à

l'ensemble du patrimoine des connaissances. Toutes les écoles portent cet espoir et il n'est pas hasardeux que ce sont les démocraties qui ont fait progresser cette idée d'école pour tous. C'est parce que les savoirs sont librement accessibles qu'ils deviennent ainsi totalement partagés et donc qu'ils conduisent à un partage du pouvoir. Toutes nos sociétés portent dans leurs histoires des pages noires de dictatures et l'on constate systématiquement une régression des principes de l'éducation pour tous sous ces régimes. C'est même très souvent parmi les premières choses qui sont attaquées et mises au pas de manière souvent très brutale. Il n'est pas plus étonnant que les débats sur l'éducation et l'école soit toujours des débats passionnés, à forte teneur idéologique et qui confrontent de nombreuses opinions.

Il est tout aussi évident que la maîtrise d'un savoir dès lors qu'elle donne un pouvoir n'incite pas spontanément au partage et à l'échange. Ainsi, la maîtrise des savoirs est souvent à l'origine des confréries et dans de nombreux cas la transmission traditionnelle des savoirs s'appuyaient sur des rites initiatiques qui faisaient entrer l'apprenti dans la communauté. Il est clair qu'en ce cas, il n'y a pas massification de cet accès, tout comme la valorisation sociale de certains savoirs organise des hiérarchies sociales qui, dans leur forme moderne, recouvre la division sociale du travail. En ce sens, il y a une mise en tension permanente entre la conservation des savoirs – leur non-diffusion – pour conserver le pouvoir social qu'ils donnent et la nécessaire transmission ne serait-ce que pour assurer les passages intergénérationnels. La tradition, l'art, les tours de main, le métier, autant de termes qui définissent cet ensemble de savoirs qui permet d'agir sur son environnement et que l'artisan, le professionnel, l'expert va essayer de garder par devers soi, pour les négocier et en tirer profits. D'une manière un peu sommaire, nous avons là une description qui permet d'entendre les enjeux plutôt modernes de nos rapports sociaux et de la répartition sociale des rôles que nous sommes amenés à y jouer.

Ainsi, toutes les démocraties avancent avec cet idéal de l'égalité de chacune et de chacun dans nos sociétés modernes. L'article 1 de la déclaration universelle des droits de l'homme dit que « *tous les hommes naissent libres et égaux en droit et en devoir* ». Mais le chemin est long pour transformer ce grand principe en réalité quotidienne. Nos écoles se sont transformées pour contribuer à cette instauration mais nos histoires sont peuplées des fantômes des libertés qui pensaient que si tous les hommes naissaient libres et égaux alors eux-mêmes étaient libres et égaux. Nos bibliothèques universitaires sont remplies de savants ouvrages qui discutent de la distance entre le principe et la réalité que nous construisons patiemment, à force d'avancées, d'échecs, de reculs, d'espoirs... L'école est nécessairement le creuset des égalités que nous souhaitons construire pour la société de nos enfants, pour qu'ils puissent vivre dans un monde où chacun trouvera sa place.

Pour autant, les raisons de discriminations ne manquent pas, qui fondent simultanément la propriété et l'égalité. Pendant très longtemps, les religions dominantes, puis quelques prétendues théories scientifiques nous ont expliqué que l'égalité ne pouvait être absolue ni parfaite. Que les femmes par exemple ne pouvaient être les égaux des hommes puisqu'elles n'en avaient ni la force, ni l'endurance, ni l'intelligence. Que les jeunes ne pouvaient être les égaux des vieux puisqu'ils n'en avaient ni la sagesse, ni l'expérience, ni la connaissance. Que les gens de couleur ne pouvaient être les égaux des blancs puisqu'ils n'en avaient ni la culture, ni la science, ni la technique... Nous pourrions continuer la longue liste des différences. Sans doute, devons-nous nous rappeler ce que disait par exemple ce trésor de l'humanité qu'était Léopold Sedar Senghor, lorsqu'il comparait cette notion de couleur entre sa couleur noire, sa négritude, et le blanc qui devient rouge au soleil, jaune avec la maladie, bleue avec la peur...

Nous avons appris avec les technologies de communication, avec celles qui nous permettent de nous déplacer que la terre est un petit village, peuplée de toutes nos différences, de toutes nos richesses, de tous nos espoirs, de toute nos humanités. Nous voilà revenu à notre paradigme de départ entre partager et posséder, avec comme principe fondateur de nos écoles, cette idée simple permettre à chacune et à chacun, quel que soit son genre, son âge, sa couleur de peau, son appartenance religieuse, sa communauté culturelle... d'accéder à l'ensemble des savoirs sociaux que nous construisons patiemment.

École, élitisme et échec...

Reprenons le fil de nos réflexions dans le cadre de ce colloque du RAIFFET : *éducation technologique, formation professionnelle et égalité des chances*. Le thème est suffisamment d'importance pour qu'on le retrouve dans la plupart des grands programmes développés par les grandes institutions internationales comme l'Unesco, l'ONU, l'Union Africaine, l'AUF... Prenons par exemple la cible b de l'objectif 1 des OMD de l'ONU qui vise à *assurer le plein-emploi et la possibilité pour chacun, y compris les femmes et les jeunes, de trouver un travail décent et productif*. Comme le disait l'humoriste français Coluche, il y en a qui sont plus égaux que d'autres à la naissance. Tous nos indicateurs montrent que le plein emploi est loin d'être d'une réalité pour tous les hommes de ce village terre et, par exemple, toutes les statistiques indiquent qu'en France cet emploi est pratiquement inaccessible dès lors que l'on est une jeune femme de couleur sans diplôme. Il nous faut des Hautes Autorités de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité pour, lorsque cela devient trop flagrant, dire simplement le droit, tous les hommes naissent...

Les discriminations à l'emploi sont une réalité sociale que les travailleurs immigrés connaissent bien, quel que soit le pays d'où ils partent et le pays où ils vont. Par exemple, notre système français de sélection dans les études de médecine est tellement rigoureux que nous ne formons pas assez de médecins, notamment de médecins hospitaliers. Qu'à cela ne tienne, il suffit de mettre en place une « immigration choisie » pour faire venir des médecins de pays du sud, de préférence francophones pour qu'ils pallient à ces déficits, nous inventons même un statut particulier pour cela qui permet de leur verser un salaire inférieur à celui que touche leurs collègues français et nous nous lamentons sur le déficit chronique de médecins dans les pays africains... Nous avons là un bel exemple de l'organisation ordinaire d'une sélection sociale qui est antinomique avec l'idée même d'égalité des chances. Il ne faut pas pousser beaucoup pour se rendre compte que les étudiants qui font des études de médecine, en France ou ailleurs, sont pratiquement tous issus des mêmes classes sociales et qu'au final, la répartition dans les différentes spécialités va respecter cette répartition.

L'école française, et pour cause de colonisation, beaucoup d'écoles de nos pays francophones, sont structurées selon ce grand principe de sélection par la connaissance. Au départ, l'idée était bien de substituer à la sélection par la naissance, une sélection par la connaissance. La structure de nos systèmes scolaires porte ces orientations. Sauf que de nombreux travaux de sociologues, depuis de nombreuses années, montrent tous que notre école est profondément inégalitaire – les chances de réussite sont toutes directement corrélées à la situation socioprofessionnelle des parents et à leurs origines sociales, culturelles, ethniques – et que ces inégalités s'accroissent depuis une dizaine d'années. L'organisation de nos systèmes confond excellence avec sélection. Pour la France, les enquêtes PISA nous ont révélé ces inégalités, le fait qu'elles se creusaient mais également que notre école n'était pas le lieu d'excellence que nous croyions. Dans le concert des nations dites développées, nous nous situons dans le milieu du classement, dans la

catégorie des « peut mieux faire ». De fait, la question de la sélection scolaire semble indubitablement liée à celle de l'orientation scolaire des enfants. Sans revenir sur l'exemple de la formation des médecins en France, nous sommes tous confrontés à cette recherche un peu chimérique d'une sorte d'adaptation formation-emploi. Dans le meilleur des mondes, une société de plein-emploi offre un emploi à chacun de ses jeunes qui sortent de l'école et le choix individuel de chacune et chacun correspond de manière rigoureuse à l'offre des emplois dans leur diversité de niveaux et de nature des qualifications. Il est ainsi clair que leurs choix individuels les ont conduits dans la formation qu'ils ont choisie pour acquérir les qualifications qu'ils souhaitent.

Dans notre monde réel, ce n'est pas comme cela que ça fonctionne. Certes, la connaissance du marché de l'emploi, de son évolution et de l'évolution des systèmes de qualification est un préalable incontournable pour penser les organisations de formation mais les prévisions économiques, sociales, politiques ne relèvent pas des sciences exactes. D'autant plus que certains choix sont particulièrement engageants dès lors qu'ils nécessitent des infrastructures (construction d'établissements scolaires ou de centres de formation), des investissements, des personnels qualifiés... Ainsi, se définissent les capacités d'accueil dans des formations dont les évolutions ne pourront pas se faire simplement et facilement. L'engagement dans des équipements conduit généralement à définir les flux d'élèves ou d'étudiants vers une voie et cela ne se fait pas toujours simplement et seulement en fonction de l'expression des besoins du secteur professionnel choisi. L'articulation entre spécifique et générique est un moyen de rendre plus polyvalente une formation au risque de limiter les compétences des étudiants qui vont manquer de formations spécifiques.

L'implication des entreprises dans les formations permet d'organiser la continuité entre générique et spécifique en structurant la continuité des apprentissages pour les élèves. Différentes formes se développent un peu partout dans le monde, entre formation duale, par alternance ou en apprentissage et l'on voit bien tous les enjeux de l'un ou l'autre de ces choix. La question des coûts de formation et surtout de qui paie n'est pas une question mineure. Deux modèles généraux s'opposent en matière d'éducation générale. La tradition française fait porter à l'État la responsabilité de l'éducation et donc par conséquent son coût est supporté par le budget de l'état, c'est-à-dire par les contribuables. Ainsi, l'ensemble de la population contribue à la prise en charge des coûts de l'éducation de tous les enfants. Il y a là un principe fort de liberté d'accès dès lors que le coût de la scolarité n'est pas une charge pour les familles. Dans les pays de culture anglo-saxonne, ce sont les parents qui supportent les coûts d'éducation des enfants ; des dispositifs d'aides et de bourses permettent d'aider les familles fragiles à couvrir les frais d'inscription dans l'école, le collège, le lycée, l'université. Dans ce système, chacun s'occupe de ses enfants et ce sont des systèmes d'aides sociales (voire de fondations charismatiques) qui subviennent aux besoins des enfants dont les parents ne peuvent prendre en charge ces coûts. Dans les deux cas, les études coûtent chers pour les familles et constituent un critère de discrimination particulièrement fort. Donner la possibilité à un jeune de suivre telle ou telle formation supposerait de trouver un modèle économique stable pour en supporter les coûts.

Obligation de scolarisation et accès à l'école

Le niveau socio-économique des parents a une incidence directe sur les choix. Ainsi, par exemple, l'accès aux TIC ne revêt pas les mêmes dimensions pour un enfant qui grandit dans une famille qui est consommatrice de TIC en regard d'une qui n'aurait pas accès à ces technologies. Dans le département des Bouches-du-Rhône, le conseil général a décidé de fournir un ordinateur portable à chaque nouveau collégien afin de lutter contre la fracture

numérique. Au travers de cette expérimentation, on voit bien le souci qu'il y a à penser des organisations qui permettent de mettre tous les enfants dans les mêmes conditions. L'accès à l'école n'est pas simplement une question de garantir une possibilité de présence physique ; il s'agit de construire les possibles sociaux et culturels qui vont rendre l'école « fréquentable ».

L'obligation de scolarisation permet de s'assurer que toute la population scolarisable est à même de la fréquenter. Il s'agit d'une forme d'incantation : « *va à l'école, c'est pour ton bien* ». De nombreuses études montrent les limites de la scolarisation obligatoire notamment en ce que cette obligation génère de violence et de tensions. Or, un aussi grand nombre de travaux montrent la nécessité d'engagement pour permettre les apprentissages ; contrairement à une idée reçue, on n'apprend pas ou on apprend mal sous la contrainte. Concevoir des situations pédagogiques efficaces du point de vue des apprentissages suppose des compétences professionnelles que de nombreux enseignants ne maîtrisent pas. Il ne suffit pas de maîtriser les savoirs académiques de sa discipline pour être spontanément doué d'une pédagogie intuitive efficace. Enseigner est un métier qui s'apprend, comme tous les autres métiers ; il suppose d'articuler la maîtrise des savoirs disciplinaires, la maîtrise de l'enseignement de ces savoirs et la maîtrise du rôle d'enseignant dans le système éducatif. Faute d'une réelle formation qui permet d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour atteindre de tels niveaux de maîtrise, les enseignants ou les formateurs reproduisent des organisations qu'ils pensent bonnes pour leurs élèves parce qu'elles leur paraissent bonnes pour eux. La formation des enseignants à un niveau de qualification permettrait de sortir de l'inégalité des chances qui dépend de l'enseignant qui fait classe.

Cette interaction enseignant, savoir, élève constitue le niveau élémentaire de l'école, ce lieu qui n'existe que parce qu'une institution politique décide qu'un enseignant va être chargé d'enseigner des savoirs socialement constitués à des élèves qui sont réunis pour les apprendre. Ces organisations pour être élémentaires n'en sont pas moins complexes, notamment dans les réseaux d'interactions qui se développent entre ces trois pôles. La compréhension de ces interactions permet de penser l'efficacité des situations proposées par l'enseignant et qui doivent supporter le processus d'enseignement-apprentissage qui se développe de fait dès lors que la situation existe. Il s'agit dès lors d'essayer de trouver les invariants dans les situations qui permettent de s'assurer que tous les élèves arrivent à réaliser la tâche qui leur est confiée et qu'ils ont ainsi construit des savoirs. Ces travaux ont une portée sur la formation des enseignants afin qu'ils intègrent les connaissances et les compétences que cela requiert de leur part. Loin des pédagogies toutes faites qui s'attachent plus aux rituels scolaires qu'à l'efficacité des processus d'enseignement-apprentissage, il s'agit de promouvoir le rôle d'enseignant qui ne relève pas d'un petit métier d'exécutant.

Promouvoir l'égalité des chances ne peut définitivement pas s'entendre hors de la promotion de l'égalité d'accès aux savoirs. Nous venons de le voir, les conditions d'accès aux savoirs, qu'il s'agisse des conditions matérielles ou des organisations pédagogiques mises en œuvre, constituent une part non négligeable des conditions nécessaires pour garantir l'égalité des chances. Pour autant, il serait illusoire de penser que les inégalités pourraient se réduire à ces dimensions matérielles ou pédagogiques.

Les représentations des enseignants, et plus généralement de l'école, sur les différences et leur valorisation – ou leur dévalorisation – sociales influent sur leurs rapports aux élèves qui portent ces différences. Leur attitude face à la différence de l'autre va être modelé par ces représentations et influer sur les stratégies d'enseignement qu'ils vont mettre en œuvre. Il

est clair que seule la formation là aussi permet de mettre des mots sur ces rapports et d'organiser des stratégies adaptées aux situations qui ne relèvent pas des réactions émotionnelles spontanées. La professionnalité enseignante prend ainsi une dimension particulière en indiquant ainsi que pour promouvoir l'égalité des chances, il faut former les enseignants afin qu'ils permettent à chacun de saisir sa chance. L'hétérogénéité des différences entre les élèves n'est pas uniforme dans toutes les classes et les situations qui en découlent sont toutes plus ou moins difficiles à traiter. De fait, la promotion de l'égalité des chances suppose une inégalité de moyens et d'attention ; il s'agit de mettre plus de moyens ou de concentrer plus d'attentions sur les élèves, les classes, les écoles qui en ont le plus besoin et non pas de répartir de manière égalitaire les moyens ou l'attention. En Afrique, mais pas seulement là, on constate que cette répartition est souvent inversée et il y a beaucoup moins de moyens dans les écoles qui ont les plus gros besoins éducatifs.

De l'évaluation à l'égalité des chances...

La question de l'évaluation est particulièrement prégnante, notamment dans nos systèmes francophones. L'organisation pyramidale de nos sociétés tend à être reproduite par nos structures scolaires. La sélection par la connaissance s'organise progressivement depuis les premières années de l'école primaire. Elle est renforcée dès lors que nous établissons des correspondances fortes entre les niveaux d'étude, les diplômes délivrés et leur équivalent en termes de qualification. De fait, ces systèmes sont des systèmes de sélection par l'échec qui instituent des organisations très particulières des savoirs. Il n'est bien sûr pas question d'imaginer une société idéale qui n'existe pas (certains ajouteraient pas encore) dans laquelle il n'y aurait aucune forme de sélection sociale. Toutefois, il convient certainement de reposer la question des visées fondamentales de l'école dans ses différentes phases. Il n'est pas normal par exemple que les performances scolaires de l'apprentissage de la lecture servent de critère de sélection pour savoir, parmi les enfants de six ans, ceux qui vont continuer et ceux qui vont redoubler. Si savoir lire est un impératif social pour tous les enfants, alors tous les enfants doivent y arriver à la fin de la première année de primaire et l'on doit mettre les moyens qu'il faut pour permettre à tous de réussir. Or, il y a dans nos systèmes contradiction entre cette exigence sociale – tous les enfants doivent savoir lire à la fin de la première année – et le mécanisme de sélection des élèves qui consiste à exclure ceux qui n'y arrivent pas. Changer cela suppose de changer d'approche, de méthodes, de contenus, d'organisations. Il est clair que dans une perspective de réduction des coûts, il n'est pas certain que l'on puisse développer ou généraliser d'autres approches. L'égalité des chances, c'est probablement de renforcer l'éducation pour tous en attribuant plus de moyens à ceux qui en ont le plus besoin.

De la même manière, ce mécanisme est à l'œuvre pour faire entrer dans les organisations scolaires les instruments de sélection qui vont rendre la discrimination scolaire effective. Les représentations, par exemple, sur le « genre approprié » pour occuper un emploi ont la peau dure. D'une part, l'organisation de la voie générale comme ascenseur (on parlait même d'ascenseur social) et de la voie technologique ou professionnelle comme voie conduisant à la vie professionnelle marque la prééminence des savoirs académiques abstraits sur les autres formes de savoir, comme en atteste la hiérarchisation des disciplines scolaires. En ce sens, un élève est orienté vers une voie professionnelle dès qu'il échoue dans son parcours dans l'enseignement général. L'enseignement général est considéré comme la « voie royale » alors que l'enseignement ou la formation technologique ou professionnelle sont des voies qui consacrent l'échec en amenant les élèves à quitter l'école. D'autre part, les choix d'orientation potentielle sont extrêmement contraints et, dans de nombreux cas, notamment

pour les bas niveaux de qualification, les possibilités sont particulièrement réduites. Ainsi, l'acceptabilité culturelle et sociale va conduire à ce que cette orientation soit socialement, culturellement, sexuellement conforme. Les orienteurs (professionnels ou enseignants) vont expliquer à la jeune fille qu'elle ne va pas pouvoir choisir cette voie car le métier qui est en vue est un « métier d'homme » (ou vice-versa). Changer cela est particulièrement long et périlleux.

Dernier point et je conclurai sur celui-là, l'égalité des chances, c'est également la chance de pouvoir suivre une scolarité et de pouvoir fréquenter une école. De nombreux travaux montrent comment ces mécanismes d'exclusion scolaire frappent les femmes ou les individus de certaines minorités. On retrouve généralement tous les mécanismes de discrimination que nous évoquions plus haut. Il est clair que le seul moyen de lutter contre cela est bien évidemment le renforcement des pouvoirs publics qui doivent imposer la scolarisation de tous les enfants. Il y a ainsi un jeu d'aller-retour entre l'état et le groupe social concerné afin de permettre à tous leurs enfants de fréquenter l'école et d'être éduquer. Le seul fait que cette éducation puisse échapper à la tradition communautaire est un moteur puissant pour empêcher dans certains pays d'aller à l'école les petites filles, les enfants issus des minorités visibles, voire les enfants qui ont des besoins particuliers du fait de leurs handicaps.

Le développement de sociétés plus justes socialement, économiquement, culturellement, sexuellement est un enjeu essentiel qui conditionne nos avenir, c'est-à-dire le monde que nous préparons pour nos enfants. Les communications proposées sont suffisamment ouvertes à l'ensemble des questions que j'ai posé dans cette introduction pour que nous soyons assurés que cette troisième édition du colloque du RAIFFET sera un évènement majeur dans le développement de l'éducation technologique et de la formation professionnelle en Afrique ; évènement qui contribuera à écrire l'histoire de l'éducation en général.

Résumé

Donner la possibilité à chacune et chacun d'accéder à l'éducation puis à une formation professionnelle qui va lui permettre d'apprendre un métier, qu'il ou qu'elle exercera pour assurer la subsistance de sa famille n'est toujours pas une réalité sociale partagée sur notre planète. On pourrait penser que les pays du nord sont plus respectueux de ce principe que les pays du sud, non point pour des raisons morales, religieuses ou philosophiques mais en raison de leurs économies. Or, il n'en est rien et l'article 1 de la déclaration des droits de l'homme – Tous les hommes naissent libres et égaux en droit et en devoir – relève encore de l'utopie sociale. Pour que cette utopie devienne réalité, il faut des volontés politiques très fortes pour faire évoluer nos structures sociales elles-mêmes et il ne suffira pas de changer nos écoles. Dans ce processus, il y a de nombreux changements qui vont devoir être opérés, au nord comme au sud, et en cela, l'école doit évoluer mais son évolution est également un facteur de changement de nos sociétés. L'éducation reste un puissant moteur de changements et d'évolutions. Parce que l'égalité des chances pose la question de l'accès à un monde plus juste et donc celle de la justice sociale, cette question est fondamentale dans nos conceptions de nos systèmes éducatifs. En effet, que signifie cette égalité des chances ? Une égalité d'opportunité pour chacune et chacun d'accéder à la formation de son choix ? Une égalité de traitement de chaque enfant qui doit bénéficier des mêmes conditions d'études ? Cette présentation vise à examiner quelques-unes des pistes posées par ces deux acceptions et d'analyser les possibles dans l'articulation éducation technologique pour tous les enfants, formation professionnelle pour chaque adolescent ou jeune adulte.

La prise en compte de l'égalité des chances par les pays et les institutions

Depuis deux siècles et demi, les discours sur « l'égalité des chances » se sont multipliés. Peut-on raisonnablement espérer que les faits assument un jour cette notion ? Est-elle assez justement définie pour ne pas rester seulement un idéal symbolique ? Les domaines visés par cette quête de l'égalité des chances ont varié : selon les époques, il a pu s'agir de réduire, ou bien d'harmoniser, les diversités de races, de classes sociales, de statuts sociaux, de sexe, etc. Cette notion a répondu à des objectifs différents, dépendant des temps, des lieux, des états économiques, idéologiques ou politiques variables des diverses histoires sociales. Alors, que faut-il entendre, aujourd'hui et pour demain, par développement de l'égalité des chances dans nos diverses contrées ? Les réponses à ces questions, historiques et théoriques voire politiques, pourront éclairer les exemples de pratiques formatrices d'aujourd'hui, qui se révèlent efficaces pour égaliser les chances des formés vis-à-vis de leur insertion sociale, et définir les conditions de formations à inventer.

Les curricula européens de l'enseignement technologique sont-ils aussi favorables aux filles qu'aux garçons ?

Colette Andreucci & Marjolaine Chatoney¹

Abstract

This study is part of work done at a European project (UPDATE). It is based on the analysis of curricula from Austria, Estonia, Finland, France, Germany, Romania, Slovakia, Scotland, Spain. Each country has proposed an initial description based on a predefined presentation guide. We collected these data with a questionnaire. This will build on the data from this survey whose results showed significant contrasts at European level regarding the fairness technology programs appear to be reserved for girls and boys.

Keywords: gender, technology education, curriculum.

Introduction

La sous-représentation des filles dans les filières et les métiers scientifiques et technologiques est un phénomène répandu et dénoncé depuis longtemps. De nombreuses initiatives et mesures ont successivement été opérées pour tenter d'y remédier. Citons notamment au plan international : le programme phare des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI), le programme FEMSA de l'UNESCO et le réseau INWES (*International Network of Women Engineers and Scientists*). Au niveau européen mentionnons les projets « womeng » (pour « creating culture of success for women engineers ») et le programme « prometea » (empowering women engineers in Industrial and Academic Research) dans le cadre du 5^e et 6^e FP (Framework Programme). En France, plusieurs conventions ont été mises en place dans le but de favoriser l'égalité des genres dans le système éducatif. La première, signée en décembre 1984 entre le ministère des droits de la femme et le ministère de l'éducation nationale, proposait des mesures relatives à l'orientation, à la création de trois postes d'étude pluridisciplinaires féministes, et à l'intégration dans la formation initiale des professeurs d'un enseignement sur l'analyse des préjugés liés au sexe (lequel apparemment n'a toutefois jamais été réellement mis en œuvre). La loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989 réaffirme le rôle de l'école dans la promotion de l'égalité des femmes et des hommes. La convention du 25 février 2000 signée entre sept ministères répond aux mêmes objectifs en proposant des actions en matière d'orientation, d'élargissement des choix professionnels, de formation des acteurs, et de création d'outils de promotion de l'égalité. Enfin, cette convention pour l'égalité entre les

¹ Aix-Marseille Université, ENS Lyon, IFé ; EA 4671 ADEF ; Gestepro ; Marseille (France)

filles et les garçons dans le système éducatif a été renouvelée en 2006 (BO n°5 du 1er février 2007). Il existe par ailleurs des prix chargés d'encourager les filles à s'orienter vers les enseignements scientifiques et techniques comme par exemple, le prix « Irène Joliot-Curie » créé en 2001 et le prix de la « vocation scientifique et technique des filles » qui existe depuis 1991. Malgré toutes ces mesures, les tentatives de remédiation sont restées largement inefficaces du fait sans doute de la pluri détermination du phénomène et notamment de son ancrage tant socioculturel que psychologique. Il est aussi plus que vraisemblable que l'école contribue, elle aussi, à sa manière, et de maintes façons plus ou moins sournoises, à renforcer ce problème (Murphy, 2006, 2007).

Les recommandations susceptibles d'être tirées à partir des multiples constats de la recherche en éducation (Baudelot & Establet, 1993 ; Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 2004 ; Stepulevage, 2001) sont restées elles-mêmes largement inefficaces, sans doute du fait de leur haut degré de généralité si ce n'est du fait de l'absence de convergence des résultats de ces travaux, voire de leurs limites au plan méthodologique. Il y a plus de vingt ans déjà, dans un article de synthèse sur la littérature anglo-saxonne consacrée à ce sujet, Terlon (1985) mettait ainsi l'accent sur la surestimation des différences entre filles et garçons mises à jour par les recherches en psychologie du fait de différents biais : hypothèses privilégiant les intérêts masculins au détriment de la prise en compte des stéréotypes liés aux rôles de chaque sexe, utilisation de tests et de situations adaptés aux garçons ; négligence des effets d'attentes des expérimentateurs, interprétation des résultats en faveur de l'idéologie dominante, etc. La différenciation liée au genre est en outre apparue d'autant plus complexe que ces études ont contribué à la relier à une multitude de facteurs : maturation différentielle selon le sexe des habilités sensori-motrices et langagières, des aptitudes en mathématique, des capacités visuelles spatiales, des styles cognitifs, et aussi des dispositions affectives (estime de soi, niveau d'aspiration, etc.). Du côté des recherches sur la socialisation différentielle des sexes nombre de facteurs susceptibles d'être influents ont également fait l'objet d'investigations tels que notamment : l'influence parentale et les expériences extrascolaires mais aussi le caractère sexiste des manuels scolaires et les attitudes différenciées des enseignants qui consacrent plus de temps et d'attention aux garçons dont la réussite scolaire constitue idéologiquement un enjeu jugé plus important que celle des filles.

Peu de travaux contribuent à éclairer finement la façon dont, au sein de chaque discipline, les processus d'enseignement apprentissage créent ou renforcent concrètement des mécanismes ségrégatifs en faveur de l'un ou l'autre genre (Chatoney & Andreucci, 2009 ; Chevet, 2006 ; Ginestié, 2005 ; Roustan et al, 2002). De nombreuses questions sont pourtant en suspens. S'agit-il, par exemple, des mêmes processus (mais inversés) qui sont à l'œuvre dans l'enseignement des langues vivantes et dans l'enseignement de la technologie bien qu'il s'agisse d'un côté d'une discipline de prédilection pour les filles et de l'autre pour les garçons ? Plus concrètement encore, de la même façon qu'en technologie il arrive que le professeur invite les filles à se faire aider par les garçons, observe-t-on que les garçons sont au contraire encouragés à recourir à l'assistance des filles en classe de langue ? Nous disposons de fait de peu de données relevant des relations : genre-contenus à enseigner, genre-type d'activités, genre-forme d'études, genre-gestes de l'enseignant, genre-configuration scolaire, etc. Quoi qu'il en soit de l'analyse des pratiques réelles au sein des classes, on ne sait déjà pas grand-chose du contenu de ce qui est effectivement enseigné aux différents niveaux.

Cette contribution tente plus particulièrement de faire la synthèse des apports fournis dans le cadre du projet européen UPDATE (Understanding and Providing a Developmental Approach to Technology Education) sur la question du rapport entre genre-curriculum. Ce

projet - conduit entre 2006 et 2009 - a impliqué dix partenaires européens (Allemagne, Autriche, Écosse, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Italie, Roumanie, Slovaquie,) dans une étude des facteurs qui conduisent les filles à abandonner l'éducation technologique à différents niveaux du parcours scolaire et des pistes qui permettraient de rendre la technologie plus attractive pour les filles afin qu'elles se détournent moins de métiers majoritairement réservés aux hommes.

Méthode

Ce travail porte principalement sur une description de l'organisation et des contenus de l'éducation technologique (ET) prescrits aux différents niveaux dans les différents pays partenaires. Plus spécifiquement encore il repose sur l'analyse des curriculums d'Autriche, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Roumanie, Slovaquie, Écosse, Espagne².

Chaque pays a proposé une première description selon un guide de présentation prédéfini ce qui a donné lieu à différents compte rendus intermédiaires mis en ligne sur la plateforme de UPDATE³. L'analyse des curriculums a également fait l'objet du séminaire commun (<http://www.aix-mrs.iufm.fr/>) qui a réuni les différents partenaires à mi-parcours du projet (IUFM Aix en Provence, 2008). La synthèse des différents rapports étaye une partie des faits exposés ci-dessous. Toutefois l'hétérogénéité des différents contextes a limité la possibilité de s'en tenir à une description rigoureusement commune. De fait, il nous a donc semblé nécessaire de réunir d'autres données pour affiner les descriptions disponibles. Un questionnaire a été élaboré à cette fin pour recueillir un certain nombre de données complémentaires pour dresser un panorama de l'état de l'éducation technologique en Europe. Ce sont les résultats de cette enquête complémentaire qui sont présentés ci-dessous.

L'enquête comporte trois grandes rubriques. La première permet de renseigner plus finement ce qui se passe aux différentes tranches d'âges, notamment en ce qui concerne les caractères optionnel et mixte. Les tranches d'âges concernent la scolarité obligatoire qui dans tous les pays commence à 6-7 ans. Nous n'avons pas retenu les actions éducatives situées en amont de la scolarité obligatoire (early year school en Finlande ou l'école maternelle en France). Ceci se justifie d'autant plus qu'à ce niveau quand éducation technologique il y a, les acquisitions visées concernent essentiellement le domaine sensori-moteur et la socialisation. La seconde rubrique, permet de renseigner les références, les secteurs, d'activités et les modes de production sous-jacents. Une troisième rubrique, approfondit la question en tentant de spécifier les domaines d'étude ainsi que les supports d'étude privilégiés.

Résultats de l'enquête

Le caractère obligatoire ou non de l'éducation technologique

Dans la majorité des pays concernés (Estonie, Finlande, Roumanie, Ecosse, Espagne) l'enseignement de la technologie est optionnel *au niveau du préélémentaire*. À ce niveau, cela ne veut pas dire que les élèves ont ou non le choix de réaliser des activités dans le

² Un seul des partenaires du projet UPDATE, l'Italie, n'a pas fourni les données nécessaires à cette analyse.

³ <http://update.iyu.fi>

domaine. Cela signifie que ce sont les professeurs qui en décident. Vraisemblablement, ceci est dû au fait que les curriculums ne comportent pas d'indications précises qui contraindraient les enseignants à organiser des activités technologiques pour les 6-7 ans.

Tableau 1 : est-ce que la Technologie est une matière obligatoire ou optionnelle ?

	Au	Es	Fi	Fr	Ge	Ro	Sl	Sc	SP
Maternelle (6-7)	obligatoire	optionnelle	optionnelle	obligatoire	obligatoire	optionnelle	optionnelle	optionnelle	optionnelle
Élémentaire (7-12)	obligatoire	optionnelle	optionnelle	obligatoire	obligatoire	optionnelle	optionnelle	optionnelle	optionnelle
Secondaire (13-18)	optionnelle	optionnelle	optionnelle	13-15	optionnelle	optionnelle	optionnelle	13-15	optionnelle

optionnelle
 obligatoire

Les seuls pays où le curriculum serait prescriptif à ce niveau sont l'Autriche, l'Allemagne et la France. Ainsi, en France, les programmes pour le niveau 6-7 ans indiquent au sujet de la découverte du monde que « *Le maître aidera les élèves à appréhender le milieu dans lequel ils vivent et les matériaux disponibles autour d'eux, à développer leur goût de l'invention, leur sens de l'innovation. Il les amènera progressivement à élaborer de petits projets techniques* » (MEN, 2002). Au sujet de l'approche des objets et des matériaux il est explicitement fait référence à :

- Utilisation d'objets techniques usuels (jouets, objets ou appareils appartenant à l'environnement de l'enfant à la maison ou à l'école).
- Démontage et remontage d'objets techniques simples; fabrications diverses et réalisations technologiques élémentaires à caractère utilitaire ou ludique; maniement d'outils et d'ustensiles appropriés ; propriétés de quelques matériaux usuels.
- Utilisation d'appareils alimentés par des piles (lampe de poche, jouets, magnétophone...) (MEN, 2002).

Notons que la question des apprentissages à installer reste par contre non élucidée. Soulignons aussi qu'en égard précisément à l'exploration « spontanée » qu'ils font des objets de l'environnement, filles et garçons ne sont pas supposés être logés à la même enseigne. Ainsi, comme le soulignait Terlon (1985), « *une autre différence est relative aux modes privilégiés par la petite fille pour accroître sa connaissance du monde, favorisant un mode basé sur la communication impliquant activement la réponse de l'entourage, plutôt que d'explorer comme les garçons le monde des objets de leur environnement... L'observation des enfants d'âge préscolaire montre que les garçons sont plus curieux de l'exploration des objets qui sont à leur portée et manipulent mieux que les filles l'espace à trois dimensions...* ». De tels faits demanderaient certes à être reconfirmés. Dans ce cas en effet, pour que l'atteinte des objectifs prescrits par le curriculum et rappelés plus hauts soit rendue équitable, c'est alors dès le début de la scolarité qu'il conviendrait d'intervenir pour contrecarrer « *le handicap* » ou « *l'inappétence naturelle des filles envers tout ce qui relève de la sphère technologique* ». Sans doute conviendrait-il ainsi de les encourager spécifiquement et doublement à s'intéresser et à s'investir dans la discipline par le choix de supports attrayants pour elles, par le biais d'une attention soutenue, d'activités propres à les valoriser, de feed-back positifs, etc.

Au niveau de l'enseignement élémentaire, l'enseignement continue à être optionnel dans quatre pays : Estonie, Finlande, Slovaquie, Écosse. Ceci tend à indiquer que la technologie n'est pas considérée partout en Europe comme une discipline indispensable pour installer

des apprentissages fondamentaux entre 7 et 12 ans. On note même que dans certains pays comme l'Estonie, la technologie demeure optionnelle sur l'ensemble du cursus (6-18 ans), ce qui voudrait dire que certains élèves ne l'étudient jamais. Quoi qu'il en soit la tendance au niveau du secondaire rejoint ce qui se passe au niveau du préélémentaire : de façon majoritaire l'enseignement devient optionnel au-delà de 15 ans. Il n'a donc pas de statut d'enseignement majeur comme le sont les mathématiques et la littérature. Les pays dans lesquels la technologie demeure le plus développé sont la France où l'enseignement traverse l'ensemble du cursus scolaire jusqu'à 15 ans et surtout l'Autriche où la technologie concerne les élèves de 6 à 18 ans. De ces premières données ressortent donc déjà de forts contrastes d'un pays à l'autre.

Le caractère mixte ou non de l'éducation technologique

Le tableau 2 renseigne sur la mixité ou non de l'enseignement dans les neuf pays. Les données montrent que la mixité de l'enseignement de la technologie est de règle partout sauf en Estonie où garçons et filles reçoivent un enseignement séparé.

Tableau 2 : Cours de technologie les garçons et les filles sont-ils ensemble ou séparés ?

	Au	Es	Fi	Fr	Ge	Ro	Sl	Sc	SP
Maternelle (6-7)									
Élémentaire (7-12)									
Secondaire (13-18)									

Mixte
 Non-mixte

Il convient à cet égard de rappeler qu'en France cette situation était aussi en vigueur dans le cadre de l'enseignement des « Travaux Manuels Éducatifs » (TME) qui a précédé l'introduction en 1977 de « l'enseignement manuel et technique ». À cette date il est aussi à noter que les $\frac{3}{4}$ des professeurs qui enseignaient les TME étaient des femmes, preuve s'il en fallait que le caractère nettement « genré⁴ » des activités proposées aux élèves semble aller de pair avec le genre des enseignants qui mettent ces activités en œuvre.

Ainsi l'introduction de l'EMT en France s'est accompagnée d'une modification importante de la composition du corps professoral marquée par une parité au début des années 1980 puis par une masculinisation progressive (Lebeaume, 2002 ; Rambour, 1982). L'enseignement de la technologie en France est donc aussi progressivement devenu l'affaire des hommes.

L'uniformité ou non des contenus enseignés selon le genre des élèves

Le tableau suivant, fait référence à l'uniformité ou non des contenus enseignés en fonction du genre. Les données confirment le résultat précédent : les contenus enseignés variant selon le genre en Estonie et en Espagne au niveau de l'école élémentaire.

⁴ En dépit de son caractère « rébarbatif » il s'agit d'un terme consacré dans la littérature sur le genre. Ce néologisme a l'avantage par rapport à l'adjectif sexué de faire référence au caractère culturel et social et non pas au caractère du déterminant biologique.

Tableau 3 : Les contenus sont-ils les mêmes ou non pour les garçons et pour les filles ?

	Au	Es	Fi	Fr	Ge	Ro	Sl	Sc	SP
Maternelle (6-7)								?	
Élémentaire (7-12)								?	
Secondaire (13-18)	?							?	

Même contenu
 Contenu différent

Les références sous-jacentes aux curricula en vigueur

Le tableau qui suit, précise le type de référence (manuelle et ou industrielle) auquel l'enseignement de la technologie renvoie.

Tableau 4 : L'enseignement se base-t-il sur le métier sur le TE ou sur les deux ?

	Au	Es	Fi	Fr	Ge	Ro	Sl	Sc	SP
Maternelle (6-7)								?	
Élémentaire (7-12)									
Secondaire (13-18)									

métier
 TE
 Les deux

Les données font ressortir *qu'au niveau préélémentaire*, les activités scolaires de technologie ont principalement (dans la plupart des pays) pour référence le domaine du travail manuel. Par exemple en France, une des réalisations typiques consiste à fabriquer un petit pantin (cf. Les études de cas). Seuls l'Allemagne et l'Espagne se distinguent à cet égard en faisant référence dès le niveau préélémentaire aux deux domaines de production (industrielle et artisanale). *Au niveau élémentaire*, seuls deux pays (Finlande et Roumanie) font encore référence de manière exclusive au travail manuel. *Au niveau du secondaire*, seul subsiste en Finlande cette référence exclusive au travail manuel qui cède la place dans tous les autres pays au mode de production industrielle.

Les secteurs d'activités sous-jacents à l'enseignement dispensé en éducation technologique

Les items relatifs à cette question ont été regroupés afin d'obtenir une vue d'ensemble de la représentativité de chaque secteur. Nous avons comptabilisé le nombre de fois où chacun d'entre eux était cité. Sachant que le score maximum pourrait être de 27 (secteur cité pour chaque niveau par chacun des neuf pays), on a classé les réponses par ordre décroissant du secteur le plus souvent impliqué au moins impliqué (Tableau 5).

Le classement fait ressortir que l'ET fait massivement référence de manière prioritaire à quatre secteurs : la mécanique, l'électronique, les Technologies de l'Information et de la Communication (ICT) et l'informatique. Notons qu'il n'y a qu'en Espagne que le secteur de la mécanique est totalement absent. Soulignons que l'électronique fait partout référence au moins au secondaire sauf en Slovaquie où ce secteur n'est pas représenté. On note que l'ICT fait également partout référence, au moins au secondaire, sauf en Écosse où il n'apparaît pas. Enfin on constate que l'ET ne fait pas du tout référence à l'informatique dans trois pays : Roumanie, Slovaquie, Écosse.

Tableau 5 : Score et classement des différents secteurs d'activité.

	Score	Classement
Mécanique	18	1
Électronique	15	2 ex-aequo
ICT	15	
Informatique	13	4
Mécatronique	10	5 ex-aequo
Textile	10	
Génie civil	8	7
Robotique	7	8
Biotechnologie	4	
Archi	4	9 ex-aequo
Agro-industrie	4	
Agronomie	3	12

On constate donc que les secteurs qui font majoritairement référence sont éminemment masculins contrairement à d'autres secteurs qui sont réputés intéresser davantage les filles (Biotechnologie, agroalimentaire, architecture) et qui se retrouvent parmi les secteurs de second rang.

L'Écosse paraît se singulariser en ceci qu'aucun des secteurs d'activité mentionné n'a été reconnu en tant que référence. Par contre la question ouverte « autres secteurs à préciser » a été renseignée sans doute parce que la référence n'est pas industrielle comme le montre le tableau ci-dessous.

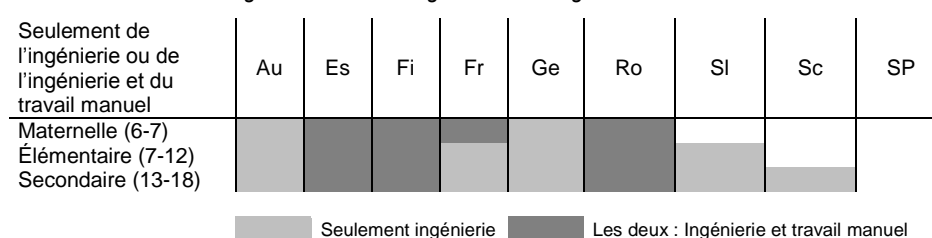
Tableau 6 : l'ET fait-il appel à d'autres domaines de référence ?

Autres	Au	Es	Fi	Fr	Ge	Ro	Sl	Sc	SP
Maternelle (6-7)	Design				Progrès et conséquences, recyclage, technologie environnementale, énergies renouvelables				
Élémentaire (7-12)	Design, monde du travail		Bois, métal, plastique		Progrès et conséquences, recyclage, technologie environnementale, énergies renouvelables			métier, design nourriture, textiles, graphiques	
Secondaire (13-18)	Design, monde du travail		Bois, métal, plastique		Progrès et conséquences, recyclage, technologie environnementale, énergies renouvelables			Bois, métal, design, graphiques, nourriture, textiles	

Les types de mode de production sous-jacents aux activités consacrées à l'éducation technologique

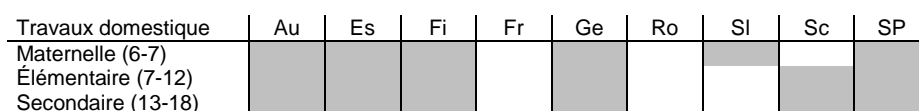
Les deux tableaux qui suivent renseignent sur la façon dont les différents pays impliqués dans UPDATE inscrivent les activités dans un ou plusieurs types de mode de production. Il ressort que seuls deux pays (Cf. tableau 7), l'Estonie et l'Allemagne font exclusivement référence au mode de production industriel à tous les niveaux d'enseignement. L'Estonie, la Finlande et la Roumanie combinent les deux modes sur tous les niveaux alors que la France ne le fait qu'en ce qui concerne les 6-7ans pour ne plus faire référence ensuite qu'à la production industrielle. Pour l'Écosse cette référence est aussi à l'œuvre mais seulement pour les 13-18 ans.

Tableau 7 : s'agit-il seulement d'ingénierie ou d'ingénierie et de travail manuel ?



Comme le montre le tableau 8, la France et la Roumanie contrairement à tous les autres pays ne font pas du tout référence au travail domestique. La Slovaquie y fait référence aussi mais seulement en ce qui concerne les 6-7ans. Cela montre que la référence à ce genre d'activité reste relativement répandue en Europe, et qu'elle est aussi souvent étalée sur l'ensemble du cursus scolaire. En outre, on note que pour l'Espagne cela constitue la seule référence en vigueur.

Tableau 8 : est-ce un processus de travail domestique ?



Les précisions apportées par l'Autriche à la question ouverte renvoient sur les activités de planification et de conception. Ces indications laissent supposer que ce sont les tâches scolaires qui font sens ici dans ce genre de question. Il en est de même pour la Finlande qui fait référence à l'aspect ludique du travail confié aux élèves.

Domaines d'étude impliqués dans les activités technologiques

Comme nous l'avons fait pour les secteurs d'activité, nous avons ici regroupé sous un même tableau les réponses fournies pour chaque domaine d'étude et comme précédemment le score maximal serait de 27 pour une réponse unanime.

Le classement fait ressortir que l'ET fait massivement référence de manière prioritaire au domaine des transports. La robotique, la cuisine, le design intérieur et la domotique constituent les domaines d'étude qui sont ensuite les plus représentatifs. Les autres semblent être nettement plus marginaux.

Tableau 9 : score et classement des différents domaines d'étude

	Score	Classement
Transport	15	1
Robotique	9	2
Cuisine	7	
Design intérieur	7	3 ex aequo
Domotique	7	
habillement	5	6
jardinage	4	7
Décoration	3	8
Cosmétique	1	9

On peut voir que les deux domaines qui arrivent en tête sont des secteurs qui sont réputés intéresser davantage les garçons. Ceux qui sont censés intéresser les filles se retrouvent nettement moins valorisés. La Finlande et l'Autriche ont précisé dans la question ouverte d'autres domaines d'étude relevant des matériaux (bois, plastique, métaux...).

Objets ou systèmes étudiés dans l'enseignement de la technologie

Ici aussi ont été regroupées sous un même tableau les réponses fournies pour chaque support d'étude et comme précédemment le score maximal serait de 27 pour une réponse unanime.

Tableau 10 : score et classement des matériels supports d'étude

	Score	Classement
véhicules	18	1
modèles	11	2
systèmes techniques	10	3
robots	7	4
meuble & textile	5	5
jeux & gadgets	4	6

On constate que la classe des véhicules paraît de loin la plus étudiée, avant les modèles et les systèmes techniques. Cet item aurait mérité d'être nettement plus détaillé ou de donner lieu à une question ouverte.

Conclusions et perspectives

Ces quelques données font preuve de la grande disparité des organisations curriculaires dans les pays européens impliqués dans le projet. Deux modèles de conception semblent se dégager : celui du travail manuel en référence aux situations de la vie domestique, voire aux activités de la sphère artisanale ; l'autre prenant appui sur le modèle industriel.

Le premier de ces modèles a d'abord prévalu dans la plupart des pays où il a subsisté plus ou moins longtemps avant d'être remplacé par la référence du modèle industriel. Ainsi, en France le modèle actuel n'a été mis en place qu'en 1985. Son implantation a d'ailleurs justifié un plan de reconversion d'une année complète de tous les enseignants afin de les former à une nouvelle discipline. En effet, l'enseignement à proprement parler de la technologie imposait une rupture avec les pratiques antérieures des travaux manuels. Cette évolution des références a en outre entraîné une masculinisation du corps professoral, preuve s'il en fallait que le curriculum convient mieux à un genre qu'à l'autre ! Toutefois le choix des domaines industriels voir des métiers de référence (informatique, mécanique, électronique, bâtiment) qui ont servi à structurer la plupart des curriculums de

l'enseignement technologique explique lui-même cet effet. Les pays émergents en situation de reconfiguration de l'ET devraient au vu de ces résultats ne pas tomber dans le piège d'une sélection des pratiques à dominante masculine, qui servent de références à nos enseignements.

Une plus grande homogénéité entre les pays européens partenaires du projet UPDATE se dessine au niveau de l'enseignement préélémentaire et au lycée. Pour les élèves les plus jeunes, la tendance généralement partagée est d'encourager l'enseignement de la technologie, en laissant néanmoins aux enseignants la possibilité de le mettre en œuvre ou pas et selon des modalités laissées à leur initiative. Par ailleurs à ce niveau sous couvert d'une « neutralité » des activités à caractère technologiques proposées aux élèves et du fait de la féminisation du corps enseignant, on constate une forte tendance à privilégier des thèmes d'étude et des approches qui relèvent davantage de celui des sciences que de la technologie proprement dite.

Pour les élèves du lycée, la tendance va dans le sens d'un enseignement optionnel. Les élèves ont à choisir un parcours qui inclut ou non de la technologie. Autrement dit, à un âge où le choix des options est malheureusement déterminant quant à l'orientation ultérieure vers des filières spécialisées, rien n'est fait pour compenser la tendance qui conduit les filles à se détourner des options jugées les plus représentatives de la technologie industrielle (mécanique appliquée, électrotechnique, informatique...). Comme précédemment, les secteurs d'activité professionnelle auxquels la technologie réfère, le choix des supports d'étude, des situations et des tâches scolaires de même que la masculinisation du corps professoral, tendent tous à renforcer l'image d'une discipline qui est moins destinée aux filles qu'aux garçons. Pourtant le monde de la production ne manque pas de secteurs d'activité où les femmes sont plus nombreuses que les hommes (industrie textile, agro-alimentaire, industrie pharmaceutique par exemple). Mais ceux-ci ne servent pas de référence car la parité n'est pas de mise non plus au niveau de commission qui décident des programmes.

Quelles mesures permettraient de faire avancer les choses du point de vue du genre ? (i) Un rééquilibrage des secteurs d'activité auxquels font référence les enseignements. Les secteurs féminins et les secteurs masculins devraient être représentés de la même façon. (ii) Une meilleure prise en compte dans les curriculums de domaines plus attractifs pour les filles qui savent bien que certains secteurs d'emploi leur sont fermés. (iii) Une attention particulière du corps professoral sur le choix de situations et des tâches qui servent à l'apprentissage lesquels ne sont pas neutres du point de vue de l'investissement que consentent les élèves. (iv) Une revalorisation du caractère intellectuel des secteurs industriels dans lesquelles les femmes sont en majorité (par exemple : textile, habillement...) autrement dit une revalorisation de la place et du rôle actif des femmes dans la société et dans l'économie. (v) L'égalité des qualifications professionnelles et pour l'Afrique une meilleure accessibilité des filles à l'enseignement. (vi) L'information sur les métiers et un accompagnement aux choix d'orientation, dans le cadre scolaire plus que dans des organismes périscolaires. (vii) Une meilleure formation des enseignants à la question du genre. (viii) L'abandon de l'image restrictive et machiste de la technologie. (ix) Une plus forte participation des femmes aux commissions chargées de définir les curriculums d'éducation technologique. Tous ces aspects dépassent donc largement le cadre strict de l'enseignement et des solutions que les didacticiens seraient en mesure de suggérer et de promouvoir.

Bibliographie

- Baudelot, C & Estabiet, R. (1993). *Allez les filles !* Paris : Points actuels.
- Chatoney, M., & Andreucci, C. (2009). How study aids influence learning and motivation for girls in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(4), 393-402.
- Chevet, M. (2006). L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s. *Étude de linguistique appliquée*, 2, 142, 163-174.
- Dakers, J. & Dow W. (2009). Editorial. *International Journal of Technology and Design Education*, 19, 4, 347-351.
- Duru-Bellat, M. (2005). *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : l'Harmattan.
- Ginestié, J. (2005). Filles ou garçons, seuls ou à deux : Quelle influence sur les activités de production en éducation technologique ? *Aster*, 41, 217-241.
- Lebeaume, J. (2002). L'enseignement régulier de la technologie dans l'hétérogénéité des acteurs et des contextes. *Aster*, 35, 65-83.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2002). Programme de l'école primaire, 1, HS du 14 février, Paris.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : l'Harmattan.
- Murphy, P. (2007). Gender and pedagogy. In D. Barlex (ed), *Design and technology for the next generation* (pp. 237-251). Shropshire: TEP and Cliffeco.
- Murphy, P. (2006). Gender and technology : Gender mediation in school knowledge construction. In J.R. Dakers (ed.), *Defining technology literacy: Toward an epistemological framework* (pp 219-237). New York: Palgrave Macmillan.
- Roustan-Jalin M. ; Ben Mim H. ; Dupin J-J. (2002). Technologie, sciences, filles, garçons : des questions pour la didactique ? *Didaskalia*, 21, 9-42.
- Stepulevage, I.(2001). Gender/ technology relations: complicating the gender binary. *Gender and Education*, 13 (3), 325–338.
- Terlon, C. (1985). Filles et garçons devant l'enseignement scientifique et technique. Recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 72, 51-59.

Résumé

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un travail réalisé au niveau d'un projet européen (UPDATE). Il repose sur l'analyse des curriculums d'Autriche, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Roumanie, Slovaquie, Écosse, Espagne.

Chaque pays a proposé une première description selon un guide de présentation prédéfini. Ces données ont été complétées par des réponses à un questionnaire. La communication s'appuiera sur les données de cette enquête dont les résultats font état de contrastes importants au niveau européen en ce qui concerne l'équité que les programmes de technologie semblent réserver aux filles et aux garçons.

Mots clés : genre, technologie, curriculum.

L'EFTP en Afrique subsaharienne : où en est-on ?

Jacques Ginestie¹, Hervé Huot-Marchand & Laetitia Delahaies²

Summary

The adoption of the Millennium Development Goals (MDGs) and the importance attached to Education for all (EFA) mark an important turning point in the elaboration of a common initiative, which aims to improve living conditions of people worldwide. Its ambition is to eliminate misery and to increase wealth. The means to achieve this goal focus essentially on education, which has become a goal in itself: reduce illiteracy, ensure global access to basic schooling and promote equal opportunities for all. Through education other objectives can be targeted, such as promoting poverty reduction through gainful employment, gender equality, and sustainable development and partnerships for development. This paper aims to present the situation in sub-Saharan Africa (SSA) since the end of the 1990s and the international focus on these great programs.

Introduction

L'adoption par l'ONU des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) tout comme celle par l'UNESCO des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) marquent un important tournant politique visant à améliorer les conditions de vie de l'ensemble des populations. Il s'agit d'éradiquer la misère et la pauvreté dans le monde. Les moyens pour y parvenir se concentrent très largement sur l'éducation qui devient un but en soi : faire reculer l'analphabétisme, offrir un accès à tous à une école de base, promouvoir l'équité d'opportunités auprès de tous. Au travers de l'éducation, d'autres objectifs sont visés, comme la promotion de la lutte contre la pauvreté, de l'égalité entre les sexes, du développement durable ou encore de partenariats pour le développement. En Afrique Subsaharienne (ASS), malgré des progrès notoires, la situation à la fin des années 1990 est particulièrement contrastée, d'un pays à l'autre mais aussi en interne pour chacun d'entre eux.

Plusieurs indicateurs montrent que les problèmes de déscolarisation, d'analphabétisme, de discriminations sexuelles, sociales, culturelles ou ethniques sont récurrents et obèrent largement toute chance de développement des pays. En maintenant tout un pan des populations dans un état de sous-éducation la plupart des pays se privent des capacités de développement que devrait représenter une population jeune et dynamique. Cet article propose une analyse de l'évolution de l'EFTP en ASS en replaçant cette évolution dans un contexte général et plus global. Il s'agit de remettre en perspective les problèmes spécifiques et les actions entreprises – cela dans le temps de ces grandes orientations

¹ Aix-Marseille Université – EA 4671 ADEF – Gestepro – Marseille (France)

² UNESCO – BREDA – Bureau Régional de Dakar – Dakar (Sénégal)

politiques et en tenant compte de la géographie complexe et des dimensions politiques de l'Afrique – pour entre les succès et les échecs qui émaillent cette route. Cet inventaire n'est naturellement pas approfondi.

L'EFTP en ASS à l'aube des années 2000

Les grandes orientations internationales

Les prémices de la structuration de l'EFTP en ASS

La situation globale de l'EFTP est décrite dans les conclusions du « *Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel* » (UNESCO, 1999). De manière significative, l'EFTP se situe dans un large cadre de mise en valeur des ressources humaines qui englobe l'offre tout autant que les interactions entre l'offre et la demande (Rwehera, 2004; UNESCO, 1987). Cette offre comprend les divers niveaux et domaines des systèmes d'éducation et de formation formelle et non formelle, incluant l'enseignement technique ou la formation professionnelle. Elle comprend aussi les compléments de main-d'œuvre provenant de sources externes, notamment les travailleurs immigrés. De fait, à la fin des années 90, l'EFTP apparaît, d'une part, solidement enraciné dans les idéaux et les objectifs de l'éducation et, d'autre part, généralement imprégné des critères du marché de l'emploi et des normes en vigueur dans le travail (Atchoarena & Caillods, 1999).

L'enjeu de scolarisation des enfants dans un pays repose pour partie sur les finalités de l'école (UNESCO, 2000). L'articulation entre éducation pour tous et formation professionnelle de chacun revêt un caractère particulier en ASS, particulièrement là où l'existence même d'une éducation pour tous reste un objectif à atteindre en cette fin de siècle. Dans ces conditions, l'EFTP apparaît trop souvent comme un luxe hors de portée qui est négligé et renvoyé pudiquement au monde des entreprises, sommées de prendre en charge par elles-mêmes la formation de leurs employés et de leurs futurs employés. Or, avec des secteurs informels qui occupent souvent près de 80% de l'économie d'un pays, cette formation se retrouve réduite à des modes d'apprentissage par compagnonnage essentiellement fondés sur la reproduction par imitation des gestes traditionnels du métier (Sindzingre, 2006). L'institutionnalisation de l'EFTP dans des organisations et des structures conçues et prévues pour cela n'est pas chose aisée en soi. C'est un des constats de la conférence de Séoul, il y a des difficultés de financements des organisations d'EFTP et des difficultés liées à la structuration des filières d'EFTP (R. Reinikka & Svensson, 2001). Ces difficultés sont amplifiées en ASS par le déficit chronique de moyens nécessaires pour conduire des analyses des besoins en matière d'emplois et de qualifications.

Les évolutions technologiques obligent tous les pays à penser les changements, à en apprécier l'impact sur les emplois, les qualifications et donc sur l'EFTP, dans leurs contenus et leurs organisations. La fin du 20^e siècle est marquée par des évolutions majeures de nos sociétés qui marquent l'importance de coordonner les politiques de développement en harmonisant leurs domaines d'application en ce qui concerne l'EFTP. Les propositions faites s'articulent explicitement aux objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et ceux proposés dans le cadre de l'éducation pour tous (EPT).

Les objectifs du millénaire pour le développement (OMD)

Les huit objectifs constituent un outil concret de lutte contre l'extrême pauvreté stratégiquement organisée autour de quatre pôles : la santé, l'éducation, l'égalité des droits

et le développement. Les objectifs 1, 2, 3, 7 et 8 ne font pas explicitement référence à l'EFTP. Seule la cible 1B de l'objectif 1 fait implicitement apparaître l'EFTP en proposant *d'assurer le plein-emploi et la possibilité pour chacun, y compris les femmes et les jeunes, de trouver un travail décent et productif*. Cette entrée pose les bases de la reconnaissance des qualifications professionnelles et celui du rôle des formations professionnelles pour y accéder. Se dégage ainsi un besoin d'accompagnement du développement économique des couches les plus défavorisées au travers de la structuration de l'emploi, de la reconnaissance des qualifications et du rôle important que doit jouer l'éducation professionnelle dans ce développement.

Le marché du travail doit être soutenu par le développement des qualifications et, finalement, par une réorganisation de la division sociale du travail en ASS. Ce sont les fondements même des économies locales, nationales, sous-régionales et régionales qui sont interrogées mais également les rapports économiques Nord-Sud. Atteindre cet objectif suppose des progrès significatifs dans d'autres domaines. Ainsi, l'objectif 3 – *Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes* – suppose de sortir les emplois féminins des formes d'emplois les plus précaires.

L'objectif 7 - *Préserver l'environnement* – suppose d'intégrer ces questions dans une perspective d'éducation professionnelle. L'objectif 8 – *Mettre en place un partenariat pour le développement* – interpelle directement l'organisation de l'EFTP, notamment, au travers de la cible 8b qui prévoit de mettre en place un système commercial et financier ouvert, réglementé, prévisible et non discriminatoire ou la cible 8e qui promeut la coopération avec le secteur privé pour rendre accessible à tous les nouvelles technologies, en particulier les technologies de l'information et de la communication.

Prétendre à l'efficacité de l'EFTP s'inscrit dans une démarche globale qui vise à imaginer et construire des solutions à tous ces problèmes. En ce sens, le rôle de l'EFTP souligne chacun des objectifs du millénaire au travers des efforts à accomplir dans la perspective de développement durable des sociétés, des organisations et des personnes.

Les objectifs de l'éducation pour tous

L'accès à l'éducation pour tous est une préoccupation majeure depuis de nombreuses années. Cet accès au savoir pour tous, au travers du partage des connaissances et du renforcement des capacités, est essentiel pour promouvoir les droits universels de l'homme dans nos sociétés modernes qui utilisent l'école afin de développer la citoyenneté et lutter contre les discriminations.

C'est dans ce cadre que l'Éducation pour tous est lancé en 1990 lors de la Conférence mondiale de Jomtien (Thaïlande), comme un engagement mondial visant à donner une éducation de base de qualité à tous. De nombreux pays sont loin d'avoir atteint l'objectif fixé comme le montre comme le souligne le rapport de par l'Institut International de la Planification en Éducation en 1996. L'étude a portée sur les programmes de développement de formation qualifiante préparant les jeunes à la vie professionnelle. En Afrique, nombre de projets essayent de renforcer des apprentissages traditionnels dans le secteur informel mais ils sont confrontés aux mêmes difficultés qui découlent des mêmes enjeux.

Ce sont ces défis d'EPT qui ont été posés du Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000). Là encore, l'EFTP n'apparaît pas explicitement bien que la complémentarité des objectifs 3 et 6 fournit des liens entre enseignement général et professionnel.

Les objectifs de l'EFTP

La conférence de Séoul visait à convaincre les principaux acteurs de l'importance des enseignements techniques et professionnels dans tout processus de développement. Les partenaires sociaux de l'EFTP ont été invités à proposer des pistes de travail afin de revoir les politiques et les pratiques pour qu'elles répondent au mieux aux besoins des futurs emplois. C'était également le point de départ de la stratégie de l'UNESCO pour les enseignements techniques et professionnels pour la décennie 2000-2010. À l'issue de la conférence, un ensemble de recommandations regroupées en six thèmes ont été élaborées.

Le premier thème concerne les nouveaux enjeux pour l'EFTP. La mondialisation et les rapides changements sociaux requièrent de nouvelles formes de développement. L'EFTP doit se centrer sur les besoins de développement humain et le renforcement de l'implication effective dans le monde du travail. Les recommandations du deuxième thème visent à améliorer les systèmes de formation tout au long de la vie qui doivent être ouverts, flexibles et orientés sur l'étudiant. Le troisième thème se rapporte à l'innovation dans l'enseignement et la formation. Les personnes formées doivent être préparées aux rapides évolutions ; les qualifications des enseignants et les organisations des capacités doivent être adaptatives à ces nouvelles situations. Les réponses traditionnelles en termes d'enseignement trouvent leur limite dans le cadre traditionnel ; la seule manière de favoriser l'EFTP est bien celle de promouvoir l'innovation pédagogique. Le quatrième thème vise à rendre l'EFTP accessible pour tous et à permettre aux communautés de relever de nouveaux défis. L'accès des populations marginalisées à l'EFTP revêt donc une importance particulière. Le cinquième thème se concentre sur le rôle de l'état et sur les autres autorités engagées dans l'EFTP et sur la nécessité de développer de nouvelles associations. Il s'agit de rendre plus logique les cadres législatifs et favoriser l'émergence de stratégies nationales de changement. Il s'agit de considérer l'EFTP comme un investissement et non pas une charge. Le sixième thème vise à renforcer les coopérations internationales en matière d'EFTP afin d'accroître et optimiser les supports financiers et techniques des institutions internationales et améliorer ainsi les coopérations Nord-Sud. Ce thème souligne également la contribution de l'éducation et, en particulier, celle de l'EFTP au maintien de la paix et de la cohésion sociale.

Les conclusions de la conférence de Séoul sont explicites sur le rôle de l'EFTP dans le développement international. Bien que sujets de considérables variations en fonction des pays et de leurs contextes, tous les systèmes d'EFTP visent l'intégration professionnelle et sociale de leurs étudiants. Fondamentalement, un système d'EFTP sous-développé est incapable de promouvoir le développement du pays par l'éducation et la formation.

La situation de l'EFTP en ASS à la fin des années 90

Une scolarisation très faible et très inégale

Probablement en raison des situations politiques, économiques et sociales, la restructuration de l'EPT et de l'EFTP représente un enjeu majeur dans le processus de développement de l'ASS. Si l'on exclue les rares exceptions, tous les pays d'ASS sont loin à cette époque d'atteindre les objectifs du millénaire en relation avec l'école primaire universelle (Banque mondiale, 2010). En Afrique, ce sont 38 millions d'enfants qui ne sont pas scolarisés (environ 40%). Le taux de scolarisation des enfants est de 12% en pré-primaire et de 57% au primaire. Il y a de très importantes disparités d'un pays à l'autre. Le taux de scolarisation dans le secondaire est de 24% ; il tombe à 4% pour le supérieur et moins de 5% des enfants bénéficient d'une formation professionnelle.

Une étude de la Banque mondiale met en exergue le retard en matière de taux d'achèvement du primaire au cours des années 90 pour l'ASS. La réalisation des objectifs de l'EPT en ASS implique un véritable engagement politique et une affectation adéquate des moyens financiers. L'utilisation efficace des ressources induit de donner la priorité à l'amélioration des résultats d'apprentissage, à la satisfaction des besoins des groupes défavorisés, à l'accroissement des compétences en matière de conception et de mise en œuvre des politiques éducatives afin d'orienter l'économie de ces pays sur une trajectoire de croissance génératrice de ressources.

Une population jeune, rurale et peu employée

Plus globalement, à la fin des années 90, l'ASS, avec environ 650 millions d'habitants, est caractérisée par une population fortement rurale. Le taux de croissance est d'environ 2,65% par an mais c'est la population urbaine qui croît deux fois plus vite que la population rurale. Les jeunes de moins de 14 ans représentent 44% de la population, soit une population de 290 millions d'enfants scolarisables. À leur naissance, 47% des femmes et 40% des hommes peuvent espérer atteindre l'âge de 65 ans. Le développement des pays d'ASS repose sur leur capacité à offrir un avenir à cette jeune population et l'on mesure au travers de ces quelques chiffres l'importance quantitative et qualitative des enjeux d'accès à l'EPT et à l'EFTP. Notons un important changement de cap dans les stratégies des institutions internationales quant au rôle de l'État qui est largement réhabilité. Le rapport sur le développement dans le monde de 1997 défend le rôle de l'État dans les pays en développement qui ne doit plus être minimal. Il doit pouvoir fournir des biens publics, mettre en place les incitations nécessaires et soutenir les institutions à même d'améliorer le fonctionnement des marchés.

Près de 58% de la population d'ASS vit avec moins de 1,25US\$ par jour. Au-delà des conséquences directes de la pauvreté, comme la vulnérabilité, cette fragilité économique a des répercussions immédiates sur la scolarisation ou non des enfants. Les taux de chômage en ASS, lorsque les statistiques existent, sont importants et ceux des femmes sont toujours supérieurs à ceux des hommes. Environ 70% des plus de 15 ans travaillent mais l'on note un important écart en fonction du genre. Ainsi, les statistiques existantes, avec une répartition très inégales selon les secteurs économiques, confirment toutes le peu de travail dans les secteurs de l'industrie ou des services ; la plupart d'entre eux est dans l'agriculture.

Il est donc très difficile de disposer de données fiables sur la division sociale du travail, il est donc tout aussi difficile d'articuler formation et emploi et de développer des projets cohérents. Cette dimension prend une importante proportion dès lors que l'on s'intéresse aux emplois de bas niveau de qualification, qui se développent dans le secteur informel ; le renforcement de l'EPT et de l'EFTP semblent les seules solutions réalistes de développement.

La corruption qui limite l'efficacité et la qualité du système éducatif

Le développement en ASS est trop souvent gangréné par la corruption (Reinikka & Smith, 2011). Comme le souligne le Forum mondial de l'éducation (Dakar, avril 2000), ce ne sont pas seulement des ressources qui sont perdues ; des formes plus discrètes de corruption minent l'efficacité des systèmes éducatifs. Par exemple, de faibles performances scolaires conduisent des parents à retirer leurs enfants de l'école, ce qui impacte directement le niveau de pauvreté de cette population. L'insuffisance des inspections scolaires a pour conséquence une insuffisance d'informations essentielles sur les problèmes rencontrés et

les résultats positifs obtenus et limite toute possibilité d'amélioration. En cette fin des années 90, on notera toutefois des évolutions sensibles dans la lutte contre la corruption ; la société civile, notamment les membres de la communauté éducative commencent à avoir un meilleur accès à l'information sur les financements, les coûts et les fournitures (Reinikka & Svensson, 2005).

Des organisations scolaires peu adaptées

Les études qualitatives en ASS ne sont pas très nombreuses mais elles redisent toutes la mauvaise qualité des enseignements et le faible niveau des élèves. Comme l'affirme le pôle de Dakar de l'Unesco, apprendre reste l'ultime objectif de toute scolarisation, qu'il s'agisse des savoirs de base de l'école primaire ou des connaissances et des compétences acquises dans l'EFTP. Certains pays ont su faire face à la massification de la scolarisation tout en garantissant un niveau scolaire sinon supérieur du moins identique. Les disparités gigantesques constatées au niveau qualitatif soulignent les incuries dans le management de l'éducation. D'une manière générale, les années 90 se terminent sur un sentiment largement partagé de dégradation de la qualité de l'éducation en Afrique ; ce sentiment est également porté sur l'EFTP dans à peu près les mêmes termes.

Peu de pays africains participent aux grandes enquêtes internationales, ce qui rend difficile toute comparaison. Malgré ce, les rares données qui existent (par exemple, TIMSS3) constituent un repère essentiel pour évaluer la performance de systèmes éducatifs africains ; elles pointent un niveau extrêmement faible en mathématiques et sciences. Une étude régionale réalisée par le SACMEQ4 (2000-2002), centrée sur l'anglais et les mathématiques, confirment les résultats de l'évaluation TIMSS. Les résultats varient de manière très significative d'un pays à l'autre avec des résultats particulièrement faibles en Mauritanie, RCA, Bénin et Tchad. Peu de pays d'ASS ont les ressources nécessaires pour prendre en charge les structurations curriculaires. Il n'est pas rare d'avoir des programmes de formation pour lesquels le curriculum, la structure et l'équipement ont été importés et se révèlent complètement inappropriés au contexte local. La disponibilité et la fonctionnalité des infrastructures, des équipements, des ressources et des moyens nécessaires pour permettre aux EFTP d'exister ont un impact sur la qualité des apprentissages. Les moyens consacrés par les pays de l'ASS à l'éducation et à l'EFTP est d'environ 3,4% du PIB mais l'on constate de très grandes disparités d'un pays à l'autre (de 1,6% à 14%). De fait, assurer ces moyens est un vrai challenge pour de très nombreux pays. Ça l'est réellement pour l'EFTP qui suppose d'offrir aux étudiants des situations professionnelles leur permettant d'acquérir l'expérience pratique de leur métier. Dans de nombreux cas les étudiants n'ont pas accès à un équipement approprié, ce qui impacte directement la qualité de la formation.

Les enseignants, leur niveau de formation et leur rôle social

À la fin des années 1990, la pénurie d'enseignants se manifestait en termes généraux et de manière particulièrement dramatique pour certains domaines spécifiques. Par exemple, atteindre dans un délai raisonnable un rapport de 25 élèves par classe, supposait de recruter et former un nombre colossal d'enseignants (environ 4 millions). En ce qui concerne l'EFTP, les taux d'encadrement par élève étant très médiocres, il s'agissait de recruter et former 1 million d'enseignants. La question du recrutement des enseignants est à la fois quantitative et qualitative (Ginestié, Balonzi, & Kohowalla, 2006). Dans les années 1990, la proportion d'enseignants non qualifiés en Afrique subsaharienne a été particulièrement

³ Third International Mathematics and Science Study

⁴ Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality

critique. Par ailleurs, les enseignants dans les sociétés fragiles fonctionnent dans des conditions précaires ; il n'y a guère de disposition pour les payer, de sorte que le métier n'est pas attractif pour les diplômés nouvellement qualifiés. L'EFTP est également affectée. Pour faire face, ce sont développées, ici comme dans l'enseignement général ou supérieur, le recours massif à des contrats temporaires pour le recrutement de personnels peu compétents et sans formation. De fait, le prestige de la profession s'en trouve diminuée et il est injuste de leur faire porter la responsabilité des faibles résultats de leurs élèves alors que le problème relève typiquement de la considération sociale du métier d'enseignant, son niveau de qualification, sa formation, sa rémunération...

Quelques conclusions caractéristiques de la situation à la fin du XXe siècle

Les deux volets, massification de la scolarisation et développement de l'EFTP, sont particulièrement fragiles ; ils ne répondent pas aux besoins sociaux et socioprofessionnels identifiés par l'analyse de l'offre et la demande en regard des qualifications professionnelles et de l'emploi. Ces faiblesses sont tout autant structurelles que fonctionnelles ; elles empirent dans les pays confrontés à de graves problèmes sociaux ou économiques. L'importance du secteur informel dans la plupart des économies d'Afrique subsaharienne, couplée à l'absence de dialogue social minent toutes tentatives de promotion de formation professionnelle et de développement des compétences professionnelles. En regard de tous les défis décrits ci-dessus, le niveau de formation était médiocre, voire mauvais ; ainsi, il semble que tout ait été fait pour donner l'impression que l'EFTP est plus un problème qu'une solution. Cette impression transparait dans les projets majeurs qui participent de la définition des grandes orientations pour le 21e siècle, notamment les OMD et les objectifs de l'EPT. Tous les avis, politiques, culturels et sociaux, convergent pour souligner le rôle crucial de l'éducation dans l'édification de sociétés fondées sur les principes de paix et de droits humains. Il est réellement surprenant que ces grands textes ne fassent pas mention des liens indéniables entre le droit à l'EPT et l'accès à la formation professionnelle. Ces omissions ont été heureusement corrigées par la suite et l'EFTP est mentionné dans tous les grands programmes au niveau régional, sous-régional et national.

Une décennie d'actions, la période 2000-2010

La mise en œuvre de grands programmes liés à la réalisation des OMD et des objectifs de l'EPT a donné lieu à de nombreuses initiatives qui se sont répercutées sur les politiques éducatives, sur les organismes d'éducation et de formation, sur la formation des enseignants et leur qualification, mais aussi plus localement sur le développement d'initiatives pour améliorer la scolarisation dans l'enseignement général ou dans les centres de formation. Dans ce chapitre, nous partons de la situation à la fin du 20e siècle pour montrer comment certains indicateurs ont évolué sous l'effet des actions et des programmes d'EFTP en ASS. Notons l'amélioration, ces dernières années, de la disponibilité et la fiabilité des données par pays sur les principaux indicateurs sociaux, démographiques et économiques. Ce qui suit nous permet d'apprécier l'évolution de quelques indicateurs présentés et discutés dans le précédent chapitre.

Le suivi de quelques grands indicateurs

L'évolution de la population et des caractéristiques sociales et professionnelles

La population d'ASS est en croissance constante. Les villes ont le plus fort taux de croissance avec une progression de 90 millions d'habitants (soit 41%) tandis que les

populations des zones rurales s'accroissent de 87 millions (soit 17%). Cette croissance est essentiellement due à l'augmentation de l'espérance de vie, ce qui suggère que les conditions de vie se sont améliorées. Selon des études de la Banque mondiale, la pauvreté décroît en ASS, mais cette décroissance est beaucoup plus lente que ne le laissait espérer les projections faites pour les OMD. Non seulement le taux de chômage n'est pas systématiquement suivi en ASS, mais la collection des données s'est dégradée. Lorsque ces données existent, elles témoignent toutes de taux très élevés. De même, la connaissance des sources potentielles d'emplois par secteur économique ne s'est guère améliorée au cours de la décennie. La division sociale du travail n'est pas mieux documentée, ce qui compromet sérieusement la capacité des États à orienter leur développement et anticiper les besoins. Le pourcentage des plus de 15 ans dans des emplois est stable (environ 70%) mais cette stabilité cache mal la faiblesse de l'emploi des femmes (environ 61%) alors que celui des hommes est à 81%. Il n'y a que peu d'évolutions dans les disparités entre les pays ou dans le nombre dans le marché de l'emploi. En revanche, les chiffres de l'alphabétisation des femmes progressent nettement. Les indicateurs qui caractérisent les populations d'ASS pointent des progrès qui reflètent les efforts déployés pour atteindre les OMD et les objectifs de l'EFTP. Néanmoins, ces progrès restent fragiles, notamment en raison de la crise économique. Des efforts supplémentaires doivent être faits pour créer des fondations solides pour l'enseignement général qui doit nécessairement inclure de solides bases pour l'enseignement technique et professionnel.

Les OMD, évaluation du chemin parcouru

Le rapport 2011 des OMD indique que l'ASS est la région qui a fait plus de progrès dans un certain nombre de domaines, notamment ceux relatifs à la santé. Le rapport confirme l'amélioration des conditions de vie dans ces pays, mais aussi celle des taux de scolarisation, qui étaient un des autres défis. Les disparités entre zones urbaines et rurales restent frappantes. Peu de femmes ont accès à un emploi rémunéré, une situation amplifiée par la crise et alors qu'une large majorité des travailleurs sont engagés dans des emplois « précaires ».

L'ASS a amélioré les taux de scolarisation dans l'enseignement primaire, mais l'objectif d'éducation primaire universelle est loin d'être atteint. Il est notable que certains des pays les plus pauvres dans le monde ont fait de rapides progrès depuis 1999, probablement en raison de la suppression des frais de scolarité dans la plupart de ces pays. La majorité des enfants hors de l'école en ASS sont exclus du système et ne fréquentent jamais une salle de classe, même si l'on peut identifier des programmes dans certains pays qui tentent de prendre contact avec eux pour leur permettre d'acquérir un certain degré d'éducation. Malgré d'indéniables progrès, l'ASS reste la région qui a le plus haut niveau d'analphabétisme chez les jeunes (72% en 2009).

L'évolution de la scolarisation

L'analyse de l'évolution des indicateurs liés à la scolarisation et le fonctionnement des systèmes éducatifs est particulièrement utile pour comprendre les évolutions en ASS. Le Forum de Dakar (2000) a, par exemple, provoqué plusieurs changements importants : i) la prise en compte de l'EPT dans le cadre du développement global du secteur de l'éducation constitue en soi un élément de stratégie nationale de croissance et de réduction de la pauvreté ; ii) il a suscité une forte mobilisation internationale pour l'éducation avec une priorité affichée pour l'Afrique aussi bien au niveau de l'aide publique au développement que dans les arbitrages budgétaires intersectoriels des pays. Cependant, malgré cette mobilisation, les ressources accordées aux différents pays restent en deçà des promesses

faites et montrent des signes d'essoufflement. Les taux de scolarisation progressent régulièrement mais ces taux sont plus favorables pour les garçons que pour les filles. En l'espace de dix ans, le nombre d'enfants scolarisés est passé de 85 millions à plus de 133 millions. Les conditions scolaires se sont, toutefois dans l'ensemble, détériorées. Les taux de scolarisation dans le secondaire ont également augmenté de façon significative avec plus de 16 millions de nouveaux entrants. Les effectifs des étudiants de l'EFTP ont plus que doublé, passant d'un peu plus de 1 million à plus de 2 millions. Les disparités entre les pays subsistent mais sont moins importantes.

Dans une perspective mondiale et, à minima, dans une perspective quantitative, l'impulsion donnée pour atteindre les OMD ainsi que les objectifs de l'EPT a été très efficace en termes d'accès à l'éducation. Certes, les objectifs de l'EPT et ceux de l'EFTP sont encore loin d'être atteints. On notera la progression de l'EFTP mais cela n'a pas été suffisant pour produire un impact réel sur la vie des enfants défavorisés.

L'EFTP dans le processus de Dakar

Comme l'a reconnu le rapport *Dakar plus sept*, l'accent mis sur la scolarisation primaire universelle a, en partie, éclipsé une réflexion en profondeur sur la scolarité secondaire. La question qui se pose est bien celle de la poursuite d'études de ces enfants qui sortent de l'école primaire : doivent-ils poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire général ou technique ? Si l'articulation primaire, secondaire, universitaire est évidemment logique, gardons en mémoire le fait que (i) peu d'élèves poursuivent une scolarité après l'école primaire, (ii) que l'EFTP reste, malgré d'importants progrès quantitatifs, très minoritaire dans les prolongations post-primaire, (iii) qu'il est encore largement structuré autour de la formation pour des emplois dans le secteur formel et ignore encore largement tout le secteur informel et (iv) qu'il est évident que la réduction de l'éducation pour tous aux seuls savoirs généraux ne permettra pas aux pays d'engager des processus de développement durable de leurs environnements sociaux, économiques et, au final, politiques et culturels. C'est probablement la principale leçon à tirer de la mise en œuvre des objectifs de l'EPT en ASS.

Les politiques sectorielles doivent être intégrées dans les réformes globales du système éducatif. Les réformes doivent concerner l'ensemble du secteur afin de permettre l'atteinte d'une scolarisation primaire universelle de qualité, de s'assurer de l'existence d'un large secteur de formation professionnelle répondant à la nécessité de développer des marchés du travail à faible valeur ajoutée, et surtout de redonner du sens aux enseignements secondaires et supérieurs, moins répandu mais soutenu par des normes internationales qui s'appliquent pour eux. Le développement de l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) apparaît comme une stratégie transversale prometteuse même si elle est loin d'être une panacée en termes de réduction des coûts. Enfin, les stratégies concernant l'EFTP doivent répondre au concept et objectifs de développement durable des pays (Déclaration de Bonn, 2004).

Compte tenu de ce qui précède et étant donné la diversité des situations, le rapport *Dakar plus sept* propose d'améliorer la piètre opinion générale à propos de l'EFTP au travers de sept stratégies. Le plan d'action comprenait des activités à court-terme (1-3 ans), à moyen terme (4-6 ans) et à long terme (7-10 ans). En relation avec les politiques éducatives d'EFTP, il est proposé de prendre en compte le contexte national et la mise en place d'une régulation conçue pour améliorer les accès équitables à l'EFTP.

Il est évident que l'évaluation effectuée dans le cadre de *Dakar plus sept* ainsi que les perspectives qui en résultent mettent une fois de plus en évidence la nécessité d'une approche globale qui promeut l'idée que l'accès à une qualification professionnelle est d'abord et avant tout la clé pour obtenir un emploi stable et rémunéré.

Les actions sous-régionales

Processus d'Abuja pour la redynamisation de l'EFTP

En partenariat avec la CEDEAO, en 2009, l'UNESCO-BREDA a organisé un atelier régional à Abuja, au Nigeria, conçu pour revitaliser l'EFTP dans les États de la CEDEAO en apportant un appui technique pour la mise en œuvre de l'une des sept priorités du plan d'action pour la deuxième Décennie de l'Éducation pour l'Afrique de l'Union africaine (UA) (2006-2015). Les présentations ont confirmé la crise de l'EFTP dans ces états et la nécessité de les redynamiser. Les états, en vue de renforcer l'EFTP et l'harmonisation en Afrique occidentale, ont émis les recommandations suivantes : i) mettre à jour et adapter, au niveau local, les programmes d'EFTP ; ii) partager ces programmes et les ressources avec tous les États membres de la CEDEAO ; iii) créer un réseau de centres d'excellence d'EFTP. L'UNESCO fournit le soutien technique aux pays pour développer leurs cadres de qualifications. La CEDEAO coordonne les efforts pour mettre en place un cadre régional de qualifications. Le « Processus d'Abuja » prévoit la mise en place d'un observatoire sous-régional de l'EFTP. Il s'agit de développer et coordonner les actions locales ainsi que de créer les synergies entre les états et ainsi faciliter le développement durable des politiques d'EFTP.

La Task Force Inter Agences (IATT) pour la revitalisation de l'EFTP

L'IATT résulte d'un regroupement des Agences des Nations Unies qui forme une plateforme de partage des connaissances. Elle promeut le dialogue politique, le renforcement des capacités et la mobilisation de ressources. Elle réunit le travail commun des partenaires financiers, les Communautés Économiques Régionales (RECs), les centres d'excellence et les réseaux. Elle est composée des principaux partenaires techniques et financiers impliqués dans le renforcement des capacités, le développement des compétences, l'emploi des jeunes et la réduction de la pauvreté pour rassembler leurs ressources en appui aux efforts de revitalisation de l'EFTP.

Ce groupe de travail peut offrir un soutien opérationnel aux pays au travers d'initiatives pilotes qui visent à développer une expertise ou des partenariats innovants. L'appui apporté aux pays dans le cadre de la préparation de l'UNDAF est un des éléments clé de l'engagement de l'IATT, qui fournit également des appuis à la CEDEAO, l'UNESCO et au Programme régional du PNUD pour la cohésion sociale et l'emploi des jeunes.

Le processus de revitalisation de l'EFTP dans la région SADC

Malgré l'importance de l'EFTP pour le développement et les initiatives entreprises au cours des deux dernières décennies, en Afrique australe, il est dans un triste état. Un processus de revitalisation a été lancé et une équipe de recherche a entrepris d'examiner les résultats nationaux de 13 pays de la SADC et de les traduire en un cadre stratégique régional cohérent. Les premiers résultats révèlent une très faible prise en compte de l'EFTP dans la région. Si presque tous les pays ont lancé un cadre national de qualifications, mais ce travail est loin d'être achevé. Dans le cadre de l'établissement d'un processus régional, la priorité devrait être donnée à la mise en place d'un cadre régional de qualifications. Les employeurs

devraient être impliqués d'une manière significative en matière d'EFTP afin que les réformes entreprises dans la région répondent aux besoins de formation qui doivent, à leur tour, répondre aux besoins du marché du travail et de l'industrie.

Sur la base de ces observations, les pays de la SADC ont engagé une série d'actions qui constituent un mémorandum d'accord sur un processus visant à améliorer et revitaliser l'EFTP. Cinq priorités stratégiques ont été définies : institutionnalisation de l'outil de pilotage régional ; renforcement des capacités et des connaissances de l'EFTP ; approche systémique du développement ; développement institutionnel ; développement des personnels et des équipes.

La structuration par la formation professionnelle du secteur informel

Les questions liées au développement des zones rurales ou à la structuration du secteur informel de l'économie risquent fort de ne pas faire partie de ces programmes : les données quantitatives montrent que non seulement le secteur informel constitue une part significative des économies africaines, mais encore qu'il occupe une place de plus en plus prépondérante dans la création d'emplois et la production de la richesse nationale de ces pays.

Durant les années 2000, une série d'études sur la formation professionnelle dans le secteur informel ont été conduites dans plusieurs pays (Walther, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006 ; Walther & Filipiak, 2006a, 2006b, 2006c). Ces études montrent que les efforts entrepris pour répondre aux besoins de compétences et de professionnalisation du secteur informel ont donné lieu à un certain nombre d'expérimentations et à l'émergence de bonnes pratiques de formation des jeunes ou des adultes. Ces efforts de formation ne peuvent être isolés et les actions doivent s'intégrer dans un ensemble de services qui facilite l'accès aux innovations techniques, aux services financiers..., c'est-à-dire aux instruments susceptibles de participer aux développements quantitatif et qualitatif du secteur. Même s'ils sont modestes, les efforts en matière de formation sont globalement positifs même si leur financement reste un enjeu majeur. D'autres études ont été menées pour évaluer les principales caractéristiques de l'apprentissage et les types et niveaux de compétences que l'EFTP est capable de générer. Ils ont également analysé les projets de formation innovants en cours et qui visent à stimuler l'économie informelle pour passer d'une stratégie de survie à une de développement. Il s'agit de définir les conditions optimales susceptibles de faire correspondre les programmes de formation publics et privés avec les besoins du secteur informel.

Une analyse de la situation dans les pays examinés révèle un certain nombre de facteurs clés destinés à revitaliser le secteur informel en Afrique, cela a permis de proposer neuf recommandations. Ces facteurs sont utiles comme repères pour apprécier les réflexions et les actions. Dans ce cadre, le développement de la formation professionnelle est avant tout basé sur une approche pragmatique et locale. Certaines limites apparaissent ; ainsi, l'effort de structuration de la formation professionnelle aux besoins du secteur informel accroîtra les niveaux de qualification de la population, ce qui, dès lors accroîtra la demande de reconnaissance sociale et donc une pression encore plus forte sur le système éducatif. La transformation de ces progrès en termes de développement durable va rapidement révéler le besoin de les accompagner par des systèmes de gestion locale, régionale et nationale de plus en plus fiable, ce qui n'est pas vraiment le cas aujourd'hui.

La formation des enseignants

Globalement, la place et le rôle des enseignants dans les processus en cours, que ce soit les OMD, ou les objectifs de l'EPT ou de l'EFTP, ont été éclipsés pendant toute la première phase, et plus particulièrement dans l'EFTP. Pourtant, la réalisation des OMD et des objectifs de l'EPT est directement liée à la capacité des pays à organiser, développer et élever le niveau de recrutement des enseignants d'un point de vue quantitatif et qualitatif. C'est dans cet esprit que le programme d'Initiative de formation des enseignants en Afrique sub-saharienne (TTISSA), impliquant 17 pays d'Afrique subsaharienne, a été lancé en 2006. Il s'agissait est d'aider les États membres à améliorer la qualité et l'efficacité de leur personnel enseignant. De fait, cela confirme le rôle indispensable de formation des enseignants. Le cadre de TTISSA est holistique et vise quatre résultats clés : i) améliorer le statut des enseignants et leurs conditions de travail ; ii) améliorer la qualité de la gestion des enseignants et des structures administratives ; iii) élaborer des politiques appropriées relatives aux enseignants et iv) renforcer la formation des enseignants et les organisations de perfectionnement professionnel.

Perspectives au sortir de la décennie

Un bilan plutôt globalement positif, mais...

Les OMD et les objectifs de l'EPT ont eu un fort impact sur la structuration des systèmes éducatifs. Dans ce processus, l'EFTP – mais aussi la constitution d'un corps enseignant compétent et qualifié - a pris progressivement de l'importance. Aujourd'hui, l'EFTP apparaît comme l'un des outils clés dans la lutte contre la pauvreté, en ce qu'elle détermine les fondements mêmes de l'enseignement général pour tous. Cette étape majeure dans le développement du concept d'EPT – qui intègre la formation professionnelle pour tous – modifie les fondements mêmes de la pensée à l'égard de l'enseignement général. Cependant, dans un contexte d'ASS, toute ambition semble irréaliste dès lors qu'elle concentre un grand nombre de difficultés sociales, économiques et politiques. Tous les indicateurs traditionnels situent l'ASS en fond de classe ; les situations de conflit ou de crise ne font qu'aggraver une situation déjà fragile. Malgré tout cela, on enregistre des progrès évidents, grâce notamment aux volontés combinées de tous les intervenants, et ce malgré les effets de la crise qui compromet davantage la réalisation des OMD d'ici 2015. L'usage des outils qui permettent d'améliorer la lisibilité de l'état du marché du travail ou de suivre l'évolution des qualifications et des compétences ne sont que très peu utilisés et cela par peu de pays. Cette absence de visibilité globale est dramatique car elle empêche toute tentative d'orientation et de coordination des efforts de développement.

Des perspectives pour continuer à progresser

Malgré les efforts consentis et quelques progrès constatés, tout un ensemble de problèmes demeurent ; ils devront être résolus avant d'aller plus loin. Tous les pays d'ASS (et cela à tous les niveaux) doivent être équipés d'outils de gestion et de coordination des politiques publiques éducatives. Les pays dépendent des aides extérieures et de fait n'ont pas réellement les moyens de mettre en place les politiques nécessaires. Cela suppose de faire évoluer les politiques d'aide, notamment les politiques de soutien. Par conséquent, les circuits financiers doivent être examinés de manière très critique afin de combattre efficacement la corruption à tous les niveaux. Pour cela, il s'agit de mettre en place des systèmes de financement durables.

L'articulation formation-emploi suppose de penser les parcours scolaires, trop souvent hiératiques pour les populations défavorisées. La formation des enseignants ne peut plus être considérée comme un supplément d'âme. Le nombre et le niveau de qualification des enseignants doivent être améliorés quantitativement et qualitativement. Une plus grande synergie entre les institutions de formation doit permettre de développer ces formations d'enseignants, notamment au travers des échanges sur les bonnes pratiques. Ces institutions devront élaborer collectivement des programmes de recherche adaptées aux besoins locaux.

Il s'agit ainsi de quelques-uns des défis auxquels sont confrontés les pays d'ASS qui cherchent à atteindre leurs objectifs. Les outils sont encore pour la plupart encore à l'état d'ébauches mais la plupart existe, il convient de les développer et d'en étendre la portée. Les volontés semblent se dessiner pour préparer un monde pour les jeunes générations qui ne soit pas finalement pire que celui dans lequel nous vivons... c'est tout l'enjeu de ce XXI^e siècle naissant.

Références bibliographiques

- Atchoarena, D., & Caillods, F. (1999). Technical education: a dead end or adapting to change? *Technical and Vocational Education*, 29(1), 73-96.
- Banque mondiale. (2010). *Banque mondiale. Rapport annuel*. Washington: World bank.
- Ginestié, J., Balonzi, O., & Kohowalla, R.-P. (2006). *Une éducation générale pour tous, une qualification professionnelle pour chacun*. Libreville: Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation technologique Éditions.
- Reinikka, R., & Smith, N. (2011). *Enquêtes de suivi des dépenses publiques dans l'éducation ; Ouganda, Pérou, Zambie*. Paris: Institut international de planification de l'éducation, UNESCO.
- Reinikka, R., & Svensson, J. (2001). *Confronting competition: Investment, profit, and risk. Uganda's Recovery: The Role of Farms, Firms, and Government*, 207-234.
- Reinikka, R., & Svensson, J. (2005). Fighting corruption to improve schooling: Evidence from a newspaper campaign in Uganda. *Journal of the European Economic Association*, 3(2-3), 259-267.
- Rwehera, M. (2004). Éducation, développement et pauvreté en Afrique subsaharienne. In Bureau international d'éducation (Ed.), *Curriculum, compétences et lutte contre la pauvreté en Afrique SubSaharienne* (pp. 1-13). Genève: Unesco.
- Sindzingre, A. (2006). *Institutions, Développement et Pauvreté*. Document de travail, 20.
- UNESCO. (1987). *Congrès International sur le développement et l'amélioration de l'enseignement technique*. Berlin. 22 juin-1er juillet. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1999). *Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel. Rapport final*. Séoul: UNESCO.
- UNESCO. (2000, 26-28 avril). *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Paper presented at the Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar*, Dakar.
- Walther, R. (2006a). La formation en secteur informel. Note de problématique. *Document de travail*, 15.
- Walther, R. (2006b). La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain au Cameroun. *Document de travail*, 17.
- Walther, R. (2006c). La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain au Maroc. *Document de travail*, 16.
- Walther, R. (2006d). La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain en Angola. *Document de travail*, 35.
- Walther, R. (2006e). La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain en Éthiopie. *Document de travail*, 34.
- Walther, R., & Filipiak, E. (2006a). La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain au Bénin. *Document de travail*, 19.
- Walther, R., & Filipiak, E. (2006b). La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain au Sénégal. *Document de travail*, 21.
- Walther, R., & Filipiak, E. (2006c). La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain en Afrique du Sud. *Document de travail*, 30.

Résumé

L'adoption par l'ONU des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) tout comme celle par l'UNESCO des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) marquent un important tournant politique visant à améliorer les conditions de vie de l'ensemble des populations. Il s'agit d'éradiquer la misère et la pauvreté dans le monde. Les moyens pour y parvenir se concentrent très largement sur l'éducation qui devient un but en soi : faire reculer l'analphabétisme, offrir un accès à tous à une école de base, promouvoir l'équité d'opportunités auprès de tous. Au travers de l'éducation, d'autres objectifs sont visés, comme la promotion de la lutte contre la pauvreté, de l'égalité entre les sexes, du développement durable ou encore de partenariats pour le développement. Le but de cette communication est de présenter un état de la situation en Afrique subsaharienne (ASS) depuis la fin des années 1990 et le lancement de ces grands programmes internationaux.

La construction de l'espace éducatif et l'éducation non-formelle

Cherif Goudiaby¹, Didier Jourdan², Thierry Maillefaud³ & Mor Talla Diallo⁴

Abstract

The object of the present communication, is to propose from a reflection stemming from our project of thesis. Centred on a professional study of the models of trainings in Senegal, a didactic alternative solution to the problem of the inequality of opportunity at first in the access to the vocational training at the level of the sector the no formal learning in the traditional model. What are foundations socio educational of the no formal learning in Senegal? How did this learning evolve to today? What was the influence of the formal learning on the no formal learning? In front of difficulties met and new lifted stakes what didactic alternatives proposed for the no formal learning?

Introduction

Cet exposé est inspiré de notre projet de thèse de doctorat à travers lequel, dans notre problématique, nous cherchons à vérifier si dans les dispositifs de formations professionnelles au Sénégal, il y a eu copie de modèles étrangers, adaptation de modèles étrangers ou émergence de modèles originaux. La pré-analyse de nos hypothèses d'étude nous a permis de découvrir et de nous intéresser à un dispositif d'apprentissage non formel local traditionnel et très riche de par son fond socioéducatif et économique. C'est à partir de cette pré-analyse de nos hypothèses de départ que nous allons tenter d'éclairer la question très importante et lancinante de l'inégalité des chances de départ dans l'accès à la formation professionnelle. Nous pensons ainsi pouvoir aussi aborder les interrogations sur l'insertion professionnelle au niveau de cet apprentissage non formel au Sénégal. Nous centrons notre étude sur le secteur exemplaire : le secteur informel du bâtiment et travaux publics (BTP) à partir des quatre points suivants : (i) Définition et genèse du concept d'apprentissage non formel, (ii) évolution de l'apprentissage non formel depuis les indépendances, (iii) analyse de l'apprentissage non formel dans le contexte actuel et (iv) proposition d'une réponse pédagogique à la problématique de l'iniquité des chances au départ et en fin de formation de ce dispositif.

Définition et genèse du concept d'apprentissage non formel

L'apprentissage non formel est un système d'apprentissage non structuré qui se déroule en dehors du cadre scolaire au niveau de certains lieux d'apprentissage comme : les zones de

¹ Doctorant au PAEDI-Acté, Enseignant, Directeur du Département Génie Civil, ENSTP, UCAD, Dakar

² Laboratoire Acté EA 4281, IUFM d'Auvergne, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

³ Laboratoire Acté EA 4281. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France ; Université de Paris-Sorbonne

⁴ Laboratoire Acté EA 4281. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France ; UCAD, ITECOM, Dakar

productions, les ateliers d'apprentissage et les espaces de communication. Ces espaces de vie sont principalement : les champs, la pêche, la cueillette, la chasse, l'atelier, le bois sacré, la concession, la place du village. L'apprentissage est, depuis toujours, basé sur une approche communautaire et endogène de l'éducation, intégrant harmonieusement un transfert de compétence pratique ainsi que des valeurs sociales traditionnelles africaines. Selon Dalbera, C (2001, p.1), l'expression « éducation non-formelle » est très récente. Elle n'est employée en dehors des cercles de la recherche que depuis le début des années 90, à la suite de la conférence de JOMTIEN, où elle fut consacrée. C'est une expression très pratique parce qu'en première lecture, elle s'oppose tout simplement à l'éducation formelle, laquelle est perçue nettement par tous, semble-t-il, comme une désignation savante de la scolarisation classique. L'apprentissage non formel est aussi caractérisé par une absence d'organisation structurelle et fonctionnelle d'un dispositif de formation structuré avec ses programmes, ses méthodes de formation, de suivi et d'évaluation. L'idée de prendre en charge l'apprentissage non formel dans les politiques éducatives des pays, avait été lancé par la conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien en Thaïlande du 5-9 Mars 1990 où la conférence reconnaissait entre autre que :

« Le savoir traditionnel et le patrimoine culturel autochtone ont une valeur et une validité propres et peuvent servir aussi bien à définir, qu'à promouvoir le développement. » (Page 3 : Décélération de l'éducation pour tous ; conférence mondiale de l'éducation pour tous Jomtien, Thaïlande, 5-9 Mars 1990).

Datant de l'époque précoloniale, il a été la clé de voute de la construction des sociétés traditionnelles où des idéaux et des valeurs de la société transmises de génération en génération ont été le socle de l'organisation sociale, de la cohésion du groupe, de la promotion de la vie communautaire ainsi que du protectionnisme de l'intégrité territoriale (Cf. figure 1).

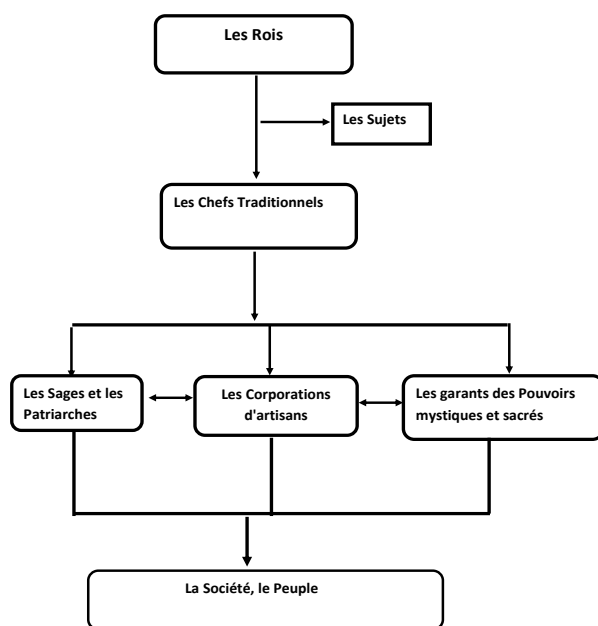


Figure 1 : schéma d'organisation des structures socio culturelles traditionnelles

À travers cette société traditionnelle en tant que institution sociale structurée, organisée, il y'avait une sorte de va et vient entre le passé, le présent et le futur où dès le jeune âge, la socialisation de l'apprenant commençait et se poursuivait dans le cadre social suivant : la case, la concession, le quartier, le village, le bois sacré, les zones de production, les ateliers artisanaux (Cf. figure 2). L'enfant apprend ainsi au cours de son éducation progressive, à respecter les tabous, les convenances sociales, à assumer ses devoirs en tant que membre du groupe et à s'intégrer progressivement, sous le contrôle de ses supérieurs. Le métier, la pratique d'une activité qu'il apprend le prépare à jouer pleinement sa partition dans la vie de groupe au village ou dans la tribu.

Ainsi à travers des situations diverses au niveau des ateliers d'apprentissage, des zones de productions, des espaces de communication, il apprend en observant, en regardant, en écoutant, en manipulant en imitant et en expérimentant. Cet apprentissage non formel traditionnel puise son efficacité pédagogique dans le décloisonnement franc entre le champ d'apprentissage de l'enfant et son espace d'évolution (case, village, zone de production).

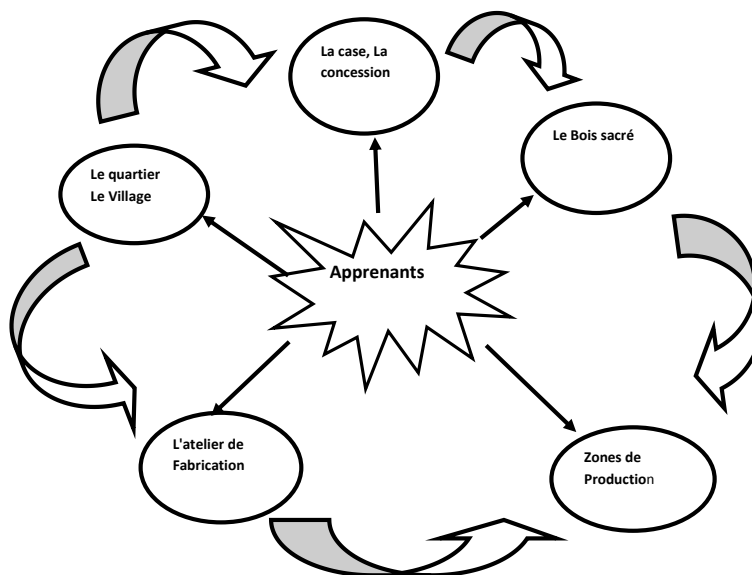


Figure 2 : les cercles d'apprentissage traditionnel

Celui-ci préconise l'introduction dans le transfert de compétences pratiques, des pratiques sociales du milieu comme les contes, les devinettes, les proverbes, les rites d'initiation et le jeu. Contrairement à l'apprentissage formel où la situation pédagogique met en relation un enseignant dans sa classe, un élève et un savoir, il met en relation un apprenant, des espaces de diffusion et de construction du savoir et s'inscrit dans une autre forme de logique éducative (Cf. figure 3).

En effet, quand on l'analyse de près, on voit qu'au-delà du modèle transmissif, comportementaliste qu'il applique, il préfigure et développe également le modèle socio - constructiviste dans la mesure où il met l'accent sur le rôle prépondérant des interactions

sociales multiples dans la construction du savoir et du savoir-faire. Cette logique d'apprentissage montre que les connaissances et les savoirs sont montés par les apprenants eux-mêmes mais également par des interrelations et des interactions entre eux, entre les formateurs ainsi que tous les acteurs de la formation.

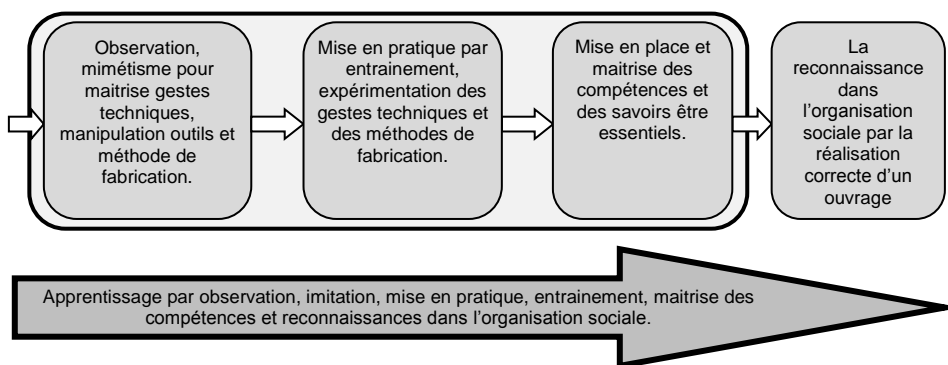


Figure 3 : Logique éducative d'apprentissage traditionnel

Évolution de l'apprentissage non formel depuis les indépendances.

Au début des indépendances l'état sénégalais avait concentré ses efforts dans la mise en place et le développement des structures d'apprentissages formelles s'orientant ainsi vers une politique de formation des cadres de relève pour la fonction publique, les milieux productifs reléguant au second plan l'apprentissage non formel. Cet apprentissage non formel développé dans l'artisanat d'art et de production, était alors confiné soit en zone rurale, ou en zone urbaine, dans des garages, des ateliers, ou dans des centres de production artisanales appelés villages artisanaux. Ceux-ci constituaient de véritables centres de sauvegarde, de promotion du patrimoine national artisanal ainsi que de grands centres d'échange économiques du fait de leur rapport fructueux avec l'industrie touristique.

Aujourd'hui avec la nouvelle crise des politiques d'enseignement technique et professionnel consécutives au plan d'ajustement structurel de 1980, à la dévaluation du franc CFA, aux effets néfastes du processus de mondialisation, avec son corollaire de chômeurs, de déflatés (id. victimes de la déflation), le secteur non formel constitue une véritable alternative. En effet ce secteur appelé également économie populaire est devenu par essence le secteur de régulation sociale par le fait qu'il facilite l'insertion des jeunes victimes d'échecs scolaires, la réinsertion "des déflatés" grâce à l'auto emploi qu'il privilégie. En plein essor actuellement, il pourrait être aussi, s'il est bien structuré, encadré et bien développé, une réelle alternative dans la lutte contre la pauvreté, de par les richesses et le nombre d'emplois qu'il crée. Cela, l'état du Sénégal l'a bien compris et a commencé à prendre en compte ce dispositif d'apprentissage dans sa politique sectorielle de la formation professionnelle et à l'encadrer à travers des projets comme le PDEF, le PALAM, le (PAO/SFP) « Partenariat pour l'Apprentissage et l'Ouverture du Système de Formation Professionnelle », etc. C'est d'ailleurs ce dispositif qui constitue l'un de nos champs d'investigation dans le cadre de nos recherches en thèse de doctorat et où nous nous intéressons à l'analyse des pratiques de l'apprentissage non formel, dans une perspective didactique pour vérifier nos hypothèses de départ.

Analyse de l'apprentissage non formel dans le contexte actuel : cas du modèle traditionnel dans le secteur du BTP.

Avant de procéder à l'analyse des pratiques d'apprentissage, nous allons d'abord présenter le cadre contextuel de cet apprentissage, mettre en évidence les interrelations et les interactions existant entre les différents éléments de ce champs à savoir les apprenants, les espaces d'apprentissage et les acteurs clés de l'apprentissage. Concernant le BTP les espace d'apprentissage sont situés au niveau des chantiers d'exécution géré par le maître patron et au niveau du local siège servant à la fois de magasin abri pour le matériel, de remise à niveau de compétences et de réglage pour les dernières consignes de travail (Cf. figure 4).

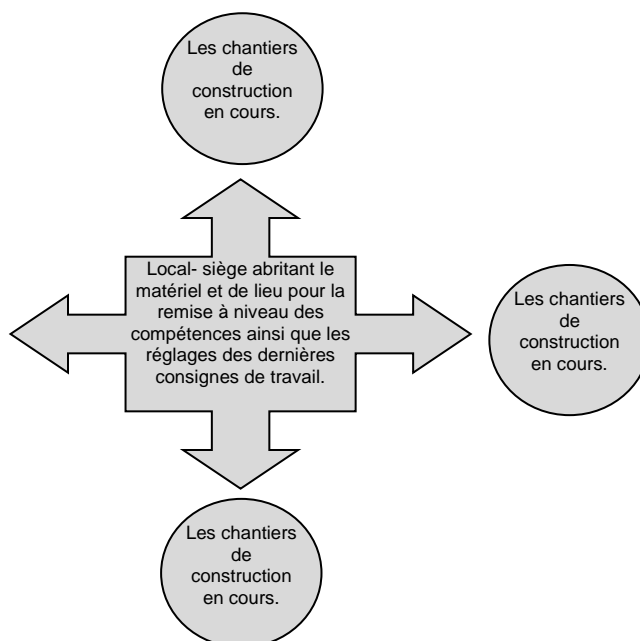


Figure 4 : les espaces de formation

Dans le secteur du BTP la plus part des patrons ont le niveau du CM2 ou de 4ème secondaire et la moyenne d'âge est de 45 ans ; tandis que les apprenants ont entre 12 et 23 ans pour un niveau de CM2 ou de 4ème secondaire. La profession ou métier ciblé est « la maçonnerie en bâtiment » avec comme compétence techniques concernée : la maîtrise de l'implantation, la maîtrise du montage des agglomérés, la maîtrise du coffrage, la maîtrise du ferrailage la maîtrise de l'enduisage, la maîtrise du métré, la maîtrise de l'organisation pratique des chantiers (Cf. figure 5).

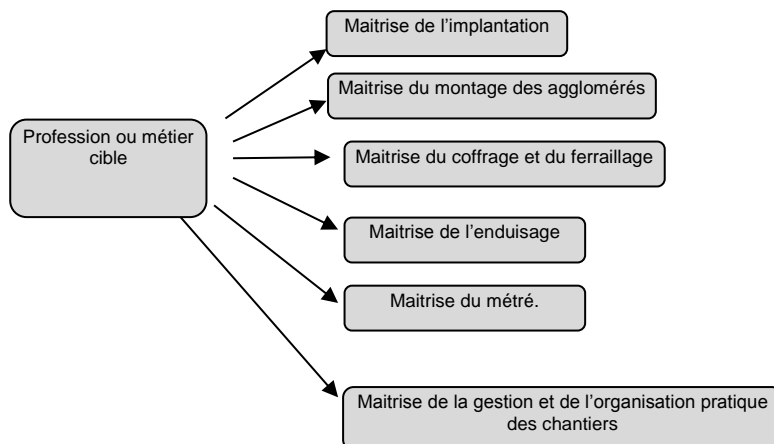


Figure 5 : carte des compétences techniques

Ces compétences peuvent être déclinées sous formes de référentiels de capacités présentés ci-dessous (Cf. tableau 1).

Tableau 1 : référentiel d'activités

Listes des compétences nécessaires pour la maîtrise du métier	Référentiels d'activités correspondantes.
Maitrise de l'implantation.	Tracer, mesurer, piqueter, poser des chaises, niveler en altimétrie, fixer un repère d'implantation.
Maitrise du montage des agglomérés.	Mélanger un bon mortier de pose, poser correctement, jointer, vérifier la verticalité et l'horizontalité.
Maitrise du coffrage et du ferrailage.	Débiter le bois et le fer, assembler le fer, façonner et attacher le fer, poser correctement les coffrages avec de bons étayage et serrage des serre-joints.
Maitrise d'enduisage.	Mélanger un bon mortier de pose, réaliser correctement les différentes conches d'enduit.
Maitrise du métré.	Maitrise des formules de mathématiques, utiliser correctement les instruments de mesure, maitriser les procédures de métré. Lire des plans
Maitrise de l'organisation pratique des chantiers.	Gérer le personnel, les matériaux, le matériel, suivre l'avancement des travaux, gérer le compte du marché.

Quelques caractéristiques de l'apprentissage non formel.

Les principales caractéristiques de l'apprentissage non formel c'est qu'au niveau du système, il n'existe pas un dispositif curriculaire formel, où il y a des programmes officiels, une méthodologie d'apprentissage finement étudiée avec un système d'évaluation certificative permettant une certaine employabilité au niveau du secteur productif moderne. Et c'est en cela que ce système, face à l'apprentissage formel, vit une inégalité des chances au départ et même en fin de formation. En effet lorsqu'on regarde de près ce système on voit non seulement son absence de structuration du point de vue organisation et fonctionnement, mais également du point de vue de l'employabilité et de la mobilité professionnelle car ne délivrant pas de diplômes. Ce qui fait que les personnes issues de ce

dispositif ont plus de chances d'insertion dans le secteur informel que dans le secteur formel, où les employeurs exigent souvent un diplôme avant le recrutement. Dans ces conditions l'apprenti ne trouvera du travail que si le secteur informel tourne, marche en pleine activité.

L'apprentissage non-formel se caractérise principalement par une approche individualisée, différenciée, mutualisée, concrète. Il y a transmission simultanée des valeurs et des pratiques sociales de la société. L'organisation des connaissances repose sur une forte articulation entre les domaines du savoir-être, du savoir-faire et du savoir-savant. Les principaux obstacles à ce mode d'apprentissage sont soit liés aux contenus disciplinaires, à la maîtrise des disciplines scientifiques, techniques et professionnelles, soit liés aux conditions d'apprentissage, à savoir le type de médium utilisé, l'acquisition des langages techniques et du lexique spécifique mais également aux problèmes d'employabilité et de mobilité professionnelle en fin de parcours.

Comment se présentent les dispositifs curriculaires mis en place ? Et comment les apprenants s'approprient-ils les compétences dans ces espaces d'apprentissage ? Le dispositif curriculaire est constitué des différents espaces d'apprentissage et d'un long processus comprenant un input (la phase préparation et l'imprégnation,) d'un traitement (la phase maîtrise des activités ou tâches préliminaires ainsi que des compétences) et d'un output (la phase de reconnaissance et de validation des compétences). Nous proposons ce dispositif curriculaire selon le modèle suivant (Cf. figure 6).

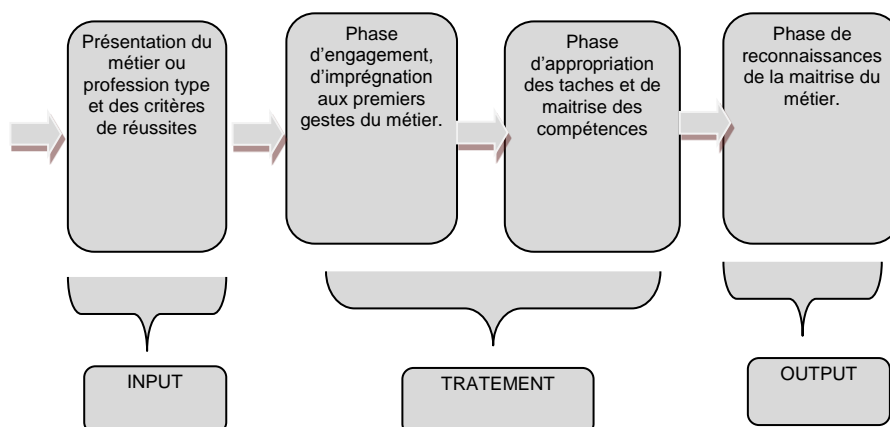


Figure 6 : dispositif curriculaire

Le jeune apprenti dans son apprentissage va passer à travers un très long processus où, à partir de transfert de compétences pratiques avec une éducation aux valeurs et aux pratiques sociales va rapidement gravir les échelons de l'apprentissage pour devenir plus tard patron maître, reconnu dans le secteur. Ainsi à travers des situations diverses au niveau de l'atelier d'apprentissage, des chantiers de construction, ou des espaces de communication, il apprend en observant, en regardant, en écoutant, en manipulant en imitant et en expérimentant. On voit ici que le système est proche à la fois de façon informelle au modèle behaviouriste et au modèle constructiviste de l'une des thèses de Jean Piaget selon laquelle l'apprentissage constitue un ensemble d'interrelations et d'interactions entre l'apprenant et les situations d'apprentissage.

Proche du modèle behavioriste car pour obtenir le comportement recherché chez l'apprenant, le formateur donne un stimulus c'est-à-dire quand le formateur explique, montre et démontre lui-même une tâche ou une activité de production, l'apprenant de son côté écoute, observe puis essaie de reproduire ce qu'il a vu. Proche du modèle constructiviste dans ce sens qu'au-delà du schéma stimulus réponse, le formateur accompagne, guide les stratégies d'apprentissage des apprenants, les aides à bâtir des techniques de fabrication à travers les situations problèmes posées.

L'apport de l'introduction des valeurs et pratiques sociales, demeure très capital dans la mesure où elle participe à la motivation, au renfort, et à la félicitation de l'acquisition du savoir-faire. En effet les jeux, les contes, les proverbes, l'initiation considérés comme des éléments intégrés à l'apprentissage traditionnel de manière globale, leurs vertus est mises à profit pour motiver, renforcer et faciliter les apprentissages. Bien qu'individualisée et collective, cette forme d'apprentissage, laisse ainsi une part importante à l'investigation personnelle. En effet, l'apprenti une fois après avoir reçu les consignes, essaie par imitation essai et erreur à accomplir les tâches demandées et devient ainsi l'acteur de son propre apprentissage comme le montre la modélisation ci-dessous (Cf. figure 7).

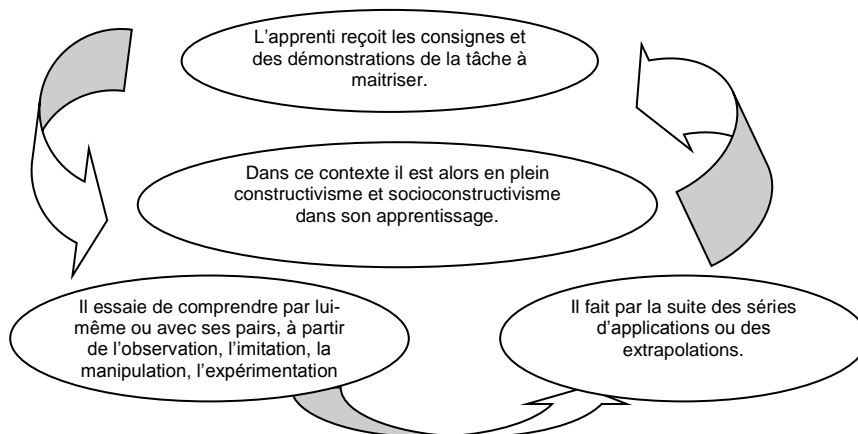


Figure 7 : modélisation de l'apprenti acteur de son apprentissage

Proposition d'une réponse didactique à la question de l'inégalité au départ et à la fin des parcours.

À la lumière des problèmes soulevés et de l'analyse du dispositif d'apprentissage non formel, nous apportons comme réponse une restructuration du dispositif ainsi qu'une étude très approfondie de pratiques d'apprentissage dans une perspective épistémologique et didactique dont les résultats sortiront sans doute dans les résultats des travaux de recherche. En attendant, il est possible, dans un souci de gommer les inégalités, d'agir sur l'organisation et le fonctionnement du système en amont comme en aval. En amont, il s'agira de repenser à la mise en place d'un cursus de formation défini en années d'apprentissage avec des niveaux des quotas horaires et des compétences à faire acquérir, d'introduire de nouveaux modules de formation pour rendre plus performant, de prendre en charge en partie la formation des apprentis. En aval mettre en place un dispositif de

reconnaissance de la qualification au métier dans le souci de permettre l'employabilité et la mobilité professionnelle des apprentis formés dans le secteur moderne.

Tableau 2 : modèle d'apprentissage traditionnel intégré dans un bassin d'emploi du BTP

Contenus et domaines d'apprentissage	Publics cibles	Acteurs			Durée
		Entreprises formelles	Entreprises informelles	Écoles ou centres d'apprentissage	
Gros œuvre : maçonnerie, coffrage, ferrailage. Second œuvre : carrelage, plomberie, décoration intérieur		Entreprises formelles	Entreprises informelles	Écoles ou centres d'apprentissage	Trois années

Conclusion

À partir d'une problématique relative aux pratiques d'apprentissage, soulevée dans nos travaux de recherche, nous avons voulu à travers cette analyse, mettre en évidence un exemple d'iniquité des chances dans le dispositif d'apprentissage au Sénégal le cas l'apprentissage non formel. Partant de la genèse et de la définition du concept, nous avons d'abord tenté de souligner certaines caractéristiques puis ensuite d'analyser le modèle sous l'angle didactique. Ce qui nous a permis à la fois de soulever des questionnements didactiques sur les pratiques d'apprentissage du dispositif, et de démontrer l'inégalité des chances au départ dans ce dispositif. À la suite de cet essai d'analyse nous avons fait des propositions au niveau organisationnel et fonctionnel pour réduire ou supprimer cette situation.

Bibliographie.

- La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990 P3
Chérif, G., Mémoire tutoré master 2 recherche 2008.
Maillefaud T. (1990). Le psychologue et la construction de l'espace éducatif. In L'enfant et les représentations symboliques. Colloque du SCUFFUP. Publications de l'Université de Provence. Programme de développement de l'éducation et de la formation pour tous. Mars 2003.

Attrait de la voie professionnelle pour des élèves de 3e de collège

André Kamga

Abstract

Inciting 15 years old, whether volunteers or school leavers to continue their studies in the vocational field, is a way to fight unemployment and to allow their social integration. This paper presents a project in which I participated as a teacher receiving teenage students. The project, which was carried out in the city of Amiens (France), has associated three vocational high schools and four secondary schools. It has allowed several youths to choose vocational training after having discovered vocational courses offered in the high schools. After presenting or describing the whole project, I shall explicate my experience about the effective reception of the youths in the section where I teach in our high school

Introduction

Le gouvernement français a nommé, pour la première fois en septembre 2006, un délégué interministériel à l'orientation, placé sous l'autorité des ministres de l'Éducation Nationale et du Travail et de l'Insertion Professionnelle des jeunes. Cette nomination s'inscrit dans la logique des mesures prises pour remédier au désarroi des jeunes affectés par le chômage, les difficultés d'intégration et la crainte de l'avenir. Le schéma d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes se trouve au cœur de deux enjeux majeurs que sont l'emploi des jeunes et l'égalité des chances.

La méconnaissance du marché de l'emploi et des filières porteuses et une moins bonne compréhension de l'orientation ou des mécanismes d'orientation font partie des causes du désarroi et de l'échec scolaire de certains jeunes. Dans le souci d'encourager les jeunes collégiens volontaires ou en difficultés scolaires à intégrer une formation professionnelle, en vue d'une insertion sociale moins difficile plus tard, l'académie d'Amiens a mis en place un dispositif dénommé « 3ème à projet professionnel » à Amiens. En tant qu'enseignant, j'ai participé à ce dispositif. Après une présentation générale de ce dispositif, je continuerai cet écrit en partageant mon expérience quant à ma participation effective. Un bilan conclura cette présentation.

Le dispositif et ses participants

Ce dispositif a démarré à l'année scolaire 2003-2004 et consiste à donner une formation professionnelle aux jeunes en passant par un BEP (Brevet d'Études Professionnelles). L'objectif étant de permettre aux jeunes d'avoir leur BEP et de poursuivre les études le plus loin possible selon leurs capacités. Le dispositif a associé 3 lycées professionnels et 4

collèges de la ville d'Amiens. Une réunion préparatoire entre proviseurs, principaux, chefs de travaux et enseignants participant au dispositif a précédé ce démarrage. Au cours de cette réunion les enseignants des lycées professionnels présentent les travaux ou tâches qui seront donnés aux élèves lorsqu'ils les accueilleront le jeudi, journée fixée pour le stage

Sur la base du volontariat des élèves ou des conseils des professeurs des collèges, chaque collège a sélectionné 7 élèves de la classe de 3e pour participer au dispositif. En associant les candidats de deux collèges on a ainsi constitué deux groupes de 14 élèves, soit le Groupe 1 et le Groupe 2. Chaque groupe comporte 14 élèves parce qu'aux ateliers des lycées le nombre maximum d'élèves que peut prendre en charge un professeur est de 15. Ces deux groupes vont participer à des séances de formations professionnelles dans chacun des 3 lycées professionnels et dans plusieurs familles de métiers. Les différentes formations en lycée professionnel ont été réparties en 7 familles de métiers dont une dans un lycée et 3 dans chacun des deux autres. Ces familles de métiers sont :

- Restauration
- Bâtiment métal verre
- Bâtiment gros œuvre
- Taille de pierre
- Maintenance
- Électricité
- Production et services

Organisation

La durée du dispositif s'étale sur l'année scolaire. Elle va d'octobre à juin et est intégrée dans l'emploi du temps des études au collège pour les élèves des deux groupes. Les professeurs de lycée professionnel sont rémunérés en HSE par les collèges. Le dispositif est divisé en trois périodes :

Période 1 (d'octobre à fin mars)

Pendant cette période les groupes vont passer dans différentes familles de métiers des différents lycées. Chaque famille de métiers est constituée de deux filières de formation dans le lycée. Le groupe doit donc faire une formation dans chacune des deux filières de la famille. L'accueil des groupes au lycée se fait le jeudi de 8h30 min à 11h30 min et ce pendant trois jeudis successifs. Lors de la première séance de 3 heures (pour les élèves), le groupe est accueilli pendant 1h30 min par chacun des deux professeurs de lycée chargé de la formation dans la filière concernée. Les deux dernières séances de 3 heures se font en filière. Dans chaque filière le groupe fera donc 1 séance de 1h30 min et deux séances ou trois heures de formation soit un total de 7h30. Chaque élève est évalué ou noté à l'issue de ces 7h30 de formation dans la filière. Il est à noter que pour la première séance en lycée professionnel, le groupe concerné est accompagné par un professeur de collège. Cette période est entrecoupée de plusieurs séances de bilans regroupant les proviseurs et les enseignants des lycées et des collèges. Ces bilans ont lieu soit dans un collège soit dans un lycée.

Période 2 (2 séances en Avril)

Pendant deux jeudis ou deux séances de 3 heures, les élèves de chaque groupe choisissent ou font un vœu de formation dans la famille de métiers où ils n'ont pas été depuis le début du dispositif.

Période 3 (3 séances en avril et mai)

Cette période est celle de l'approfondissement. Chaque élève, au vu de son expérience sur les formations précédentes dans les différentes familles de métiers et les différentes filières, choisit la famille ou la filière qui l'intéresse pour y faire un approfondissement en vue d'un recrutement ou une poursuite d'études en classe de seconde professionnelle. Cet approfondissement se fait pendant trois jeudis successifs soit trois séances de trois heures chacune.

Évaluation

Les élèves seront évalués dans chaque filière du lycée professionnel où ils auront fait le stage. La note pour l'ensemble des périodes est la moyenne des notes attribuées dans chaque filière. Cette note intègre la note de technologie du Diplôme National de Brevet (DNB), option « Technologie » que les élèves passent au mois de juin. Rappelons que le DNB option « Technologie » n'a pas de note à l'épreuve de Langue Vivante 2 (LV2) et de ce fait l'épreuve de technologie a un coefficient de 2. Pour ces élèves, la note de technologie se décompose de la manière suivante :

- Coefficient 1 pour la technologie au collège
- Coefficient 1 pour les périodes en lycée professionnel.

Pour les élèves de collège ne participant pas au dispositif, le DNB a un coefficient de 1 pour la technologie au collège et un coefficient de 1 pour l'épreuve de langue vivante 2. L'évaluation s'achève après la seconde période. Les notes sont transmises aux collèges par les chefs des travaux des lycées professionnels après chaque fin de stage des élèves dans une filière.

Ma contribution

Dans mon lycée, trois familles de métiers ont participé à ce dispositif : la maintenance, l'électricité et la production et services. Chaque famille regroupe deux formations ou filières. Ainsi, les filières de la maintenance sont :

- Installateur Conseil en Équipement Électroménager (ICEE)
- Maintenance des Systèmes Mécaniques Automatisées (MSMA)

Les filières de l'électricité sont :

- Les métiers de l'Électronique
- Les métiers de l'Électrotechnique.

La famille production et services compte également les deux filières suivantes :

- Bio-services option Maintenance et Hygiène des locaux
- Métiers de la Productique Mécanique Informatisée

Six professeurs du lycée, dont moi-même, sont concernés par le dispositif. Enseignant en BEP des métiers de l'Électrotechnique, j'ai accueilli des élèves à la première et à la troisième période.

Accueil de la première période

J'ai accueilli le groupe 1 les 2, 9 et 16 octobre 2003. Le programme a concerné la réalisation puis la mise en service d'un « Simple allumage » et d'une prise de courant sur une plaque de plâtre BA 13. Après un descriptif des activités et une présentation des schémas électriques et du matériel, les élèves sont informés de la façon dont ils seront évalués. Cette évaluation repose sur trois grands ensembles constitués chacun de plusieurs points de notation. Ces grands ensembles sont : l'Organisation, la Réalisation et la Mise en service.

Aperçu général

Le Groupe 1 composé de 6 filles et 8 garçons (7 élèves du collège Amiral Le Jeune et 7 élèves du collège Jean Marc Laurent) a participé au stage. Sept binômes de travail ont été constitués par affinité. La seule contrainte imposée pour la constitution des binômes était d'avoir un élève par collège dans chaque binôme. Les filles se sont mises ensemble, de même pour les garçons. Il y avait alors 3 binômes de filles et 4 binômes de garçons. (Voir photos en fin d'article).

Travail demandé

Chaque binôme devait réaliser sur une plaque de plâtre « BA-13 » un « *simple allumage* » et une « *prise de courant* » représentant l'installation électrique d'une chambre. Quatre binômes devaient faire un montage « encastré » et les 3 autres un montage « apparent ». À l'issue du stage, quatre binômes ont pu mettre en service leur montage avec succès, 1 groupe a fait fonctionner la prise de courant et pas le circuit de l'éclairage. Les autres groupes n'ont pas fini leur travail de câblage. Il faut noter ici que les quatre binômes qui ont fait fonctionner correctement leur montage sont ceux des garçons. On peut donc estimer que les jeunes se sont bien débrouillés pour une première prise de contact avec le métier mais ceci ne doit pas nous faire oublier de mentionner les différents problèmes rencontrés.

Problèmes rencontrés

Absence

L'un des points d'échec des filles vient de l'absentéisme. À la dernière séance, une élève était absente et sa camarade de groupe n'a pas voulu continuer seule le travail commencé la semaine d'avant. Elle a préféré se joindre à un binôme de filles. Lors de la séance du 16 octobre il y avait donc 4 binômes de garçons, 1 binôme de filles et un groupe avec 3 filles. Il faut admettre que la fille qui s'est jointe à un binôme était inactive au lieu d'apporter sa contribution à ses deux camarades. Le manque de motivation de cette fille viendrait du manque d'affinité avec ses nouvelles coéquipières.

Passage des gaines et fixation des conduits

Pour les groupes réalisant le montage « encastré », il y a eu beaucoup de difficultés pour le passage ou la mise en place des gaines et des conducteurs. Quant aux montages « apparents », des conduits étaient en biais et des cotes non respectées. En somme, l'esthétique n'était pas bonne.

Section des conducteurs

Certains binômes n'ont pas fait de différence entre la section des conducteurs du circuit d'éclairage (1.5 mm²) et celle des conducteurs du circuit de la prise de courant (2.5 mm²). Ils ont utilisé la section 1.5 mm² pour les deux circuits et ne l'ont modifié qu'après mon intervention. Les conducteurs étaient parfois mal dénudés et à plusieurs points de raccordement on voyait du cuivre c'est-à-dire l'âme du conducteur.

Consignes et autonomie

Le non-respect des consignes peut être généralisé à l'ensemble des binômes. Les élèves ne lisent pas entièrement ou lisent sans concentration, le texte du travail demandé et les consignes. Cette non-lecture ou mauvaise lecture du texte les a pénalisés en autonomie. J'ai été sollicité tout le temps par les différents groupes. Plusieurs fois, je leur ai montré qu'ils détenaient la solution à leur problème entre les lignes du texte du travail demandé. L'erreur sur la section des conducteurs utilisés est aussi attribuée à la non lecture du texte du travail demandé. Un binôme de filles a confondu l'appareil de protection du circuit d'éclairage avec celui du circuit de la prise de courant. Il a ainsi permuté le disjoncteur et le coupe-circuit à fusible. Ceci montre la moins bonne concentration ou observation de ces filles.

Temps

La durée de 7h30 de ce stage est courte. J'ai dû supprimer une partie du travail que j'avais prévu pour ce stage. Deux binômes n'ont pas pu finir de câbler leur montage. Un binôme a fait fonctionner la prise de courant mais pas le circuit d'éclairage. Il n'a pas eu le temps de chercher la cause de ce défaut. Un binôme de filles n'arrivant pas à faire fonctionner son montage apparemment bien câblé n'a aussi pas eu assez de temps pour rechercher la ou les causes du défaut de fonctionnement. J'ai dû intervenir pour trouver qu'il avait serré un conducteur de l'alimentation en énergie électrique sur son isolant. Sans cette erreur, ce binôme aurait réussi.

Déconcentration des élèves

La déconcentration ou l'inattention est aussi l'une des causes de la moins bonne réussite des filles. J'ai été désagréablement surpris lorsque j'ai demandé à voir les notes qu'avait prises une élève, d'un binôme qui n'avait pas réussi ou fini son montage, ainsi que ses schémas. Ses schémas n'avaient rien à voir avec ce que j'avais dessiné au tableau. Les couleurs n'avaient pas été respectées.

Matériel

Un problème matériel s'est posé. J'ai eu le strict minimum de matériel pour former les stagiaires. Je tiens à signaler que ce strict minimum était destiné à satisfaire mes stagiaires ainsi que certains élèves (ne faisant pas partie du Groupe 1) tenus par un autre collègue du lycée. Contre la volonté de mes collègues de l'équipe pédagogique en électrotechnique, j'ai dû prendre une partie du matériel sur celui réservé à la formation initiale du BEP « métiers de l'électrotechnique ». C'est à cause de ce minimum de matériel que les stagiaires ont dû travailler par binôme. L'idéal aurait été que chaque stagiaire ait son matériel pour pouvoir travailler seul. Néanmoins, le fait de mettre les stagiaires en binômes aurait favorisé le travail en équipe, ce qui a été observé chez les garçons.

Conclusion partielle ou bilan de cette première période

Les défauts ou erreurs commis lors de ce premier stage nous permettront de nous corriger lors des prochains stages. Lors de ceux-ci :

- Il faudra bien vérifier ce que note chaque élève sur ses documents ainsi que l'exactitude de ses schémas
- Il serait souhaitable que l'administration donne plus de volume d'heures pour ce stage (9h voire 12h). L'autonomie des stagiaires sera alors plus grande lors de leur travail. Le professeur disposera de plus de temps pour s'occuper d'eux.
- Il serait également souhaitable que le lycée satisfasse les besoins matériels impérativement avant le début du stage de façon à permettre à chaque stagiaire d'être seul à son poste de travail.

On ne peut finir sans parler du comportement studieux des stagiaires. À chaque séance ils ont respecté les consignes de propreté du poste de travail et de nettoyage de l'atelier.

Accueil de la troisième période

Pour cette période d'approfondissement de 3 séances de 3 heures, 4 garçons ayant participé au stage de la première période (2, 9 et 16 octobre) ont choisi de revenir en électrotechnique. Cette période a été l'occasion d'apprendre à rechercher du matériel électrique dans un catalogue et établir un bon de commande de matériel électrique en indiquant les prix HT (hors taxes) et TTC (Toutes Taxes Comprises) après avoir calculé la TVA (Taxe sur la Valeur Ajoutée). Un second montage d'éclairage de type « Va-et-vient » en apparent et en encastré sur une plaque de plâtre BA 13 a été étudié. Chacun des 4 élèves a réalisé et mis en service son montage. Il y avait donc 2 montages « en apparent » et 2 montages « en encastré ». Cette période s'est bien déroulée et les quatre élèves ont bien réussi leur travail. J'ai eu beaucoup de plaisir à travailler avec ces quatre élèves tant ils étaient autonomes, consciencieux et peu nombreux.

Bilan final de l'ensemble des enseignants du dispositif

Les enseignants des collèges et lycées sont satisfaits du dispositif. Le bilan provisoire a été très positif vu le nombre important de vœux d'orientation des élèves en lycée professionnel. Les élèves semblent plus motivés. Un groupe à 14 élèves ne correspond pas aux exigences pédagogiques concernant un groupe atelier. Un groupe de 10 élèves (5 élèves par collège) est préférable.

Au collège, l'exploitation pédagogique des acquis du stage est difficile à mettre en œuvre ; plusieurs expériences sont menées toutefois : de l'exploitation lors de l'heure de vie de classe à la mise en œuvre d'un journal. Les professeurs de collège, tuteurs des élèves doivent être libérés au moins partiellement, pendant le temps de présence au lycée professionnel, de manière à pouvoir faire le lien. Le dispositif devrait être reconduit.

Conclusion

Le dispositif a été reconduit d'année en année et a permis à beaucoup de jeunes de mieux appréhender les familles de métier ou les filières afin de mieux s'orienter vers des voies professionnelles au lycée. Pour des raisons budgétaires ou financières, le dispositif a été arrêté à la rentrée 2008.

Notons qu'aujourd'hui en 2010, les différentes formations ou familles de métiers du BEP ont presque toutes changé en formations de baccalauréat professionnel de 3 ans. Dans mon lycée par exemple, l'année scolaire 2009-2010 est la dernière année de formation du BEP des métiers de l'électrotechnique. À compter de 2010-2011 nous aurons la formation du baccalauréat professionnel EEEC (électrotechnique, énergie et équipements communicants). Les élèves qui auront leur BEP en 2009-2010 intégreront la seconde année du bac Pro EEEC, formation dont la classe de première année a démarré en 2009-2010. Aujourd'hui d'autres moyens sont mis en œuvre pour aider les jeunes à mieux s'orienter et surtout poursuivre leurs études le plus haut possible selon leurs capacités : les portes ouvertes des lycées professionnelles avec invitation des parents et de leurs enfants, des visites journalières des sections et filières des lycées professionnels par les collégiens.

Résumé

L'incitation des jeunes élèves de 3e, volontaires ou en situation d'échec scolaire, à continuer leurs études dans la voie professionnelle est un des moyens de lutter contre le chômage et permet leur insertion sociale.

Dans cet article, je présente le projet auquel j'ai participé comme formateur accueillant ces jeunes. Ce projet fait à Amiens a associé ou mis en collaboration 3 lycées professionnels et 4 collèges de la ville. Il a permis à plusieurs jeunes de s'orienter dans la formation professionnelle de leur choix après avoir été en contact avec l'ensemble des formations proposées en lycée.

Après une présentation ou une description générale du projet, je partagerai mon expérience quant à l'accueil effectif de ces jeunes dans ma section.



Le groupe 1 à l'atelier d'électrotechnique



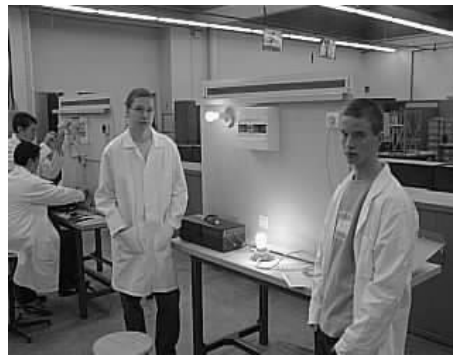
Un binôme de filles



Un binôme de garçons



Un travail d'équipe



Le 1er binôme qui a réussi son montage

Égalité des chances à l'école et politiques éducatives d'inclusion en Afrique Sub-saharienne : de la rhétorique à la réalité pratique

Ernestine Antoinette Ngo Melha

Abstract

This paper provides an analysis of the relationship between educational policies of inclusion in Sub Saharan Africa and school achievement in relation to learners with disabilities. The principle of equal opportunities at school requires the definition of a common framework and the establishment of systems to provide different responses to the difficulties and disadvantages of any kind. Inclusive education presented as a form of education that could take into account the diverse needs of all learners. We present its different theoretical mechanisms and the limits of its effective implementation in the context of sub Saharan Africa. The results show that despite the existence of a national policy announced in favour of educating children with disabilities, many challenges lie in its effective implementation, including training of teachers and the staff of support to take charge of certain types of disabilities. These elements lead us to conclude that if the educational policies of inclusion in the plans of educational development of the country are of equal opportunities, it remains a myth from reality locally.

Keywords: Equal opportunities, Disability, Inclusive Education, Education Policies, Academic achievement

Introduction

La double mission dévolue à l'école est de conduire, dans un souci d'éthique et d'équité, chaque élève au maximum de ses potentialités/possibilités et d'apprendre à tous à vivre ensemble dans le respect de la reconnaissance des droits et de la spécificité de chacun, particulièrement ceux qui sont habituellement marginalisés ou exclus des systèmes scolaires. L'école a le devoir de garantir le droit à l'égalité des chances à tous ; elle est appelée à assurer la réussite de tous les apprenants tant il est admis que l'éducation en plus d'être un facteur de cohésion sociale et de développement, est aussi un facteur d'épanouissement individuel et que dans un monde devenu de plus en plus compétitif, « *nul n'échappe au piège scolaire* ».

L'application du principe de l'égalité des chances à l'école exige la définition d'un cadre commun (programmes d'enseignement et examens nationaux) et la mise en place des dispositifs permettant d'apporter des réponses différenciées aux difficultés et handicaps de toute nature. Cependant, les systèmes d'enseignement ne parviennent pas encore à assurer à tous une éducation suffisante. En particulier, chaque année les systèmes éducatifs produisent des jeunes laissés pour compte, qui sortent prématurément du système scolaire sans formation suffisante ni qualification professionnelle et donc mal armés pour

s'insérer dans la société. Dès lors on se demande si tous les élèves sont égaux face à la réussite scolaire.

Cet article se propose de faire une analyse des politiques éducatives d'inclusion des handicapés en Afrique subsaharienne et de s'interroger sur la façon dont celles-ci se combinent ou pas avec la réussite scolaire. Il s'agit, à partir d'une analyse documentaire et d'une enquête, de chercher à comprendre s'il existe un lien entre la politique éducative déclarée et la réussite scolaire relativement aux apprenants en situation de handicap dans le cas par exemple de l'Éthiopie. L'article s'articule autour de trois points : le contexte de la recherche et le cadre théorique ; la méthodologie mise en œuvre et les principaux résultats.

Le contexte

Le destin scolaire des élèves et la question de la qualité de l'éducation de manière générale sont devenus des sujets de réflexion de politique à part entière parmi les parties prenantes à l'action éducative et la réussite scolaire de tous, une préoccupation de tous les temps quels que soient les contextes (UNESCO, 2008). En Afrique sub-saharienne comme partout ailleurs, des réformes en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation sont entreprises au sein des systèmes éducatifs ; ces réformes concernent les conditions d'apprentissage des élèves et ont pour objectif la réduction des taux d'échec scolaire.

D'un autre côté et en regard des engagements pris dans le cadre de l'EPT et des ODM, les systèmes éducatifs des pays d'Afrique sub-saharienne se doivent d'accroître et de favoriser l'accès à la scolarisation de base. Cela se traduit par les mesures de gratuité de l'école primaire prises par un certain nombre de pays et donc une massification de l'éducation de base. Ces politiques ont pour corollaires l'accueil de tous les publics au nom du droit à l'éducation et de l'éducation inclusive et la dégradation de la qualité de l'éducation par rapport aux normes internationales. Par ailleurs, le concept d'éducation inclusive est à la mode, elle fondée sur les valeurs humaines d'équité et de respect des différences et vise l'adaptation de l'école à l'apprenant. Quels sont les mécanismes prévus au niveau institutionnel pour prendre en charge et intégrer les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires de manière à favoriser leur réussite scolaire ?

Définition de quelques concepts

Éducation inclusive :

C'est un processus qui vise à accroître la participation de tous les groupes à l'apprentissage au travers de la transformation des systèmes scolaires et des cadres d'apprentissage.

Égalité des chances :

Dans le domaine éducatif, l'égalité des chances consiste à veiller à ce que la situation personnelle et sociale d'un individu – par exemple, le sexe, le handicap, le statut socio-économique – ne soit pas un obstacle à la réalisation de son potentiel éducatif. Autrement dit l'égalité des chances vise à assurer à tous les jeunes, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles ou leurs appartenances culturelles et sociales, un niveau de formation générale élevé garant d'une insertion professionnelle et sociale réussie et d'un accomplissement personnel.

Politiques éducatives :

Selon Van Zanten (2008), « *Les politiques éducatives peuvent être définies comme des programmes d'action gouvernementale, informés par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation* ». Elles trouvent leurs fondements dans la continuité et les transformations des valeurs, le rôle des idées, l'expertise scientifique et les évaluations ; elles s'élaborent au niveau national pour être implémentées dans ce contexte bien déterminé mais n'échappent pas à l'influence des courants internationaux et à l'intervention d'un réseau d'acteurs pour légitimer les réformes ou approfondir l'analyse des problèmes et des solutions. Leur mise en œuvre se fait au niveau local avec la mise en place des instances de gestion, de pilotage et de coordination aux niveaux intermédiaires.

Réussite scolaire :

La réussite scolaire est le fait pour un élève d'acquérir dans les délais prévus et conformément aux programmes, les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution prévoit qu'il acquiert. La réussite scolaire suppose pour l'élève d'intérioriser, de faire sien des signes, des symboles, des savoirs, d'incorporer, de garder en son corps des attitudes, des conduites, des savoir-faire rationnels comme le souligne Jovenot (1985). Réussir à l'école est possible si chaque élève fait preuve de s'adapter à la tâche scolaire et montre un rapport positif aux savoirs par un désir et un plaisir de connaître.

Le cadre théorique de l'étude

Les recommandations des instances internationales (UNESCO, 2006) et les travaux de certains chercheurs (Armstrong, 2001 ; Ainscow, 2003) ont montré que si les politiques éducatives sont formulées autour des différences des élèves, elles favorisent l'inclusion ; de telles politiques en plus de leur caractère volontariste, devraient prévoir un certain nombre de mécanismes (aménagements d'adaptation tels que l'accompagnement, le tutorat) qui visent la prise en charge effective de l'élève au niveau de l'institution scolaire. Ces politiques devraient également permettre aux élèves handicapés scolarisés dans les écoles ordinaires de bénéficier du curriculum national complet et par conséquent d'avoir les mêmes chances de faire des progrès dans les apprentissages et l'insertion sociale plus large au même titre que leurs pairs valides.

D'autres recherches (Armstrong F ;2003) ont montré aussi que différentes modalités sont utilisées pour favoriser l'adaptation de l'environnement d'apprentissage à l'élève ayant des besoins particuliers, ces modalités vont du modèle de la trajectoire unique à celui de la trajectoire multiple ; ces modalités préconisent la scolarisation en structure spéciale ou en structure ordinaire avec la mise en place d'un dispositif d'accompagnement et des ressources supplémentaires qui tiennent compte des besoins spécifiques de chaque élève. Tout ceci doit faire partie d'une politique éducative nationale ayant des instances de gestion, de pilotage et de coordination aux niveaux intermédiaires.

La méthodologie mise en œuvre

Une étude de cas exploratoire a été réalisée sur l'Éthiopie et avait pour but de chercher à comprendre le dispositif institutionnel et les mécanismes mis en place pour assurer l'accès mais surtout pour conduire ou non les élèves en situation de handicap à la réussite scolaire dans ce contexte Il a été question de faire une analyse des forces et des faiblesses des modalités de mise en œuvre de la politique éducative d'inclusion dans ce pays.

La méthodologie utilisée a été basée sur l'exploitation des travaux de recherche et études antérieures relatives à cette question et des matériaux empiriques tels que les plans nationaux d'éducation de quelques pays d'Afrique sub-saharienne, les textes officiels, les rapports d'évaluation, les résultats d'enquête entre autres. Notre dispositif de recueil d'informations était une recherche documentaire (ouvrages, rapports, documents de politique du secteur de l'éducation, sites spécialisés...) complétée par un entretien réalisé à distance auprès d'un enseignant chercheur éthiopien, spécialiste de l'éducation spéciale et responsable d'un centre de ressources et d'innovations pédagogiques rattaché à l'Université d'Addis-Abeba.

Le but visé était d'explorer la réalité pratique de la mise en œuvre de la politique éducative d'inclusion en Éthiopie en regard des préconisations du plan de développement du secteur de l'éducation du pays. Nous nous sommes également intéressés de savoir qui sont les enfants handicapés scolarisés, de quelle origine socio-économique sont-ils, de quel type de soutien bénéficient-ils, quels types d'établissements les accueillent, comment se présentent leurs performances scolaires ; que prévoit la politique éducative et comment est-elle mise en œuvre ?

Les principaux résultats

Les données recueillies ont été regroupées en quatre sous-ensembles : les données générales sur le pays, la politique éducative du pays, la scolarisation des enfants en situation de handicap et les mécanismes de leur prise en charge, l'analyse des résultats de l'enquête. En Éthiopie, la politique éducative vise la réduction de la pauvreté ; l'Éducation pour tous et l'éducation inclusive s'insère dans le cadre de la politique sectorielle d'éducation conformément aux objectifs de l'UNESCO. La scolarisation des enfants en situation de handicap est une composante du plan national de développement de l'éducation bien que faisant l'objet d'une stratégie spécifique.

L'éducation des enfants handicapés est comprise dans ce pays comme la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans le cadre de l'éducation ordinaire ou spéciale. L'analyse des mécanismes de prise en charge des élèves scolarisés montre qu'il n'existe pas de dispositif au niveau institutionnel pour assurer l'accompagnement des élèves handicapés au cours de leur scolarité ou l'adaptation de l'école à l'élève bien qu'il y ait des dotations budgétaires sous la rubrique Éducation Spéciale.

En l'absence d'un dispositif institutionnel d'accompagnement, les élèves en situation de handicap feraient recours à l'aide des pairs ou de certains enseignants pour la prise de notes ou la préparation des devoirs (Bines H., 2007 ; Tiressew T., 2006). Ce sont essentiellement les questions d'accès à l'éducation pour ces catégories de population qui devraient être au cœur de toutes les réflexions et présider aux logiques d'action. Mais, finalement, tout porte à croire que l'on se préoccupe plus de comment faire pour atteindre tel groupe d'élèves particuliers plutôt que comment faire pour que tous les enfants handicapés puissent avoir leur place à l'école, bénéficient des mêmes possibilités d'apprentissage ; comment faire pour les amener à participer pleinement et à réussir dans le système scolaire en progressant et achevant un cycle complet d'études ?

Les résultats complémentaires de l'enquête auxquels nous sommes arrivés sont les suivants : l'offre éducative en direction des enfants en situation de handicap est insuffisante dans le pays. Les enfants scolarisés sont ceux vivant dans les grands centres urbains. Ce sont davantage des enfants présentant des handicaps sensoriels qui sont les plus scolarisés grâce à l'existence des structures privées pour malvoyants et sourds car l'offre

éducative publique est insuffisante. De plus, la formation technique et professionnelle est peu adaptée à ce public du fait de sa rigidité. Les élèves ne bénéficient pas de soutien supplémentaire au niveau des écoles pour faciliter leur insertion scolaire ; ils doivent souvent se débrouiller comme ils peuvent et assez souvent redoublent ou abandonnent. La politique éducative les concernant est menée en parallèle à la politique globale dans laquelle elle est annoncée ce qui fait que les responsables locaux et régionaux ne savent quelle conduite tenir face à cette nouvelle population scolarisée qui est en plus stigmatisée dans les différentes cultures du pays. De cette étude de cas on a pu retenir ce qui suit :

- l'éducation inclusive est comprise comme étant un processus visant à inclure tous ceux qui, pour une raison ou une autre n'avaient pas accès au service d'éducation
- la scolarisation des enfants en situation de handicap est inscrite comme une composante de la stratégie du secteur de l'éducation
- elle fait l'objet d'une stratégie spécifique du fait de la particularité du groupe concerné
- elle est financée dans le cadre de la stratégie globale de l'éducation
- elle souffre des difficultés dans sa mise en œuvre pratique au niveau local à cause de l'absence de compétences locales ce qui ne favorise pas l'insertion effective des élèves dans le système scolaire.

Conclusion

Malgré l'existence d'une politique volontariste visant l'égalisation des chances et la mise à disposition des moyens financiers conséquents, la relation entre accès à l'école et réussite scolaire des élèves en situation de handicap est faible. L'enquête exploratoire réalisée sur le cas de l'Éthiopie a révélé que la mise en œuvre des mécanismes de prise en charge scolaire des enfants en situation de handicap n'était pas effective et que la réussite scolaire constituait effectivement un point aveugle. Cette enquête a permis en outre de constater que les plus grandes limites tenaient à des questions d'organisation, de formation et de politique active en direction des enseignants. L'objectif de la prochaine étape de notre recherche visera à comprendre et à expliquer la nature des difficultés en cause et leur ampleur en comparaison avec d'autres contextes.

Bibliographie

- Ainscow Mel et Miles Susie (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : Prochaine étape ? I *Perspectives*, vol. XXXVIII, n°1, pp.17-44.
- Ainscow Mel et Booth Tony. (2002). Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation dans l'école. CEEI Centre pour l'Étude de l'Éducation Inclusive.
- Ainscow Mel. (2001). Comment relier réussite et inclusion : nouvelles chances, nouvelles résistances, University of Manchester. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°16, pp. 141-151.
- Armstrong F. (2003). Les politiques éducatives de l'inclusion : pratiques et contradiction, Institute of Education, University of London.
- Berthelot J.M. (1993). *École, orientation, société*, Paris : PUF
- Bines H. (2007). Education missing millions: including disabled children in Education through EFA/FTI process and national sector plans, United Kingdom, Philippa Lei
- Jouvenet L. P. (1985). *Échec à l'échec scolaire*, Paris : Privat
- Tirussew Tefera. (2006). Overview of the development of inclusive education in the last fifteen years in Ethiopia. In Sav. Lainen, H. Matero, M. and Kokkale, H (Ed.), *When all means all: Experiences in three Africa countries with EFA and children with disabilities*, Ministry of Foreign Affairs of Finland, Helsinki
- Van Zanten. (2008). Politiques éducatives In *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF, pp. 535-539

- UNESCO. (2006). Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous », Paris.
- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins spéciaux, Adoptés par la *Conférence Mondiale sur l'éducation et les Besoins éducatifs spéciaux : Accès et Qualité*, 7-10 juin 1994, Salamanque, Espagne.

Résumé

Cet article propose une analyse de la relation entre politiques éducatives d'inclusion en Afrique subsaharienne et réussite scolaire relativement aux apprenants en situation de handicap. L'application du principe de l'égalité des chances à l'école exige la définition d'un cadre commun et la mise en place des dispositifs permettant d'apporter des réponses différenciées aux difficultés et handicaps de toute nature. L'éducation inclusive est la forme d'éducation présentée comme susceptible de prendre en compte les besoins diversifiés de tous les apprenants. Nous présentons ses différents mécanismes théoriques ainsi que les limites de sa mise en œuvre effective dans le contexte de l'Afrique subsaharienne. Les résultats montrent que malgré l'existence d'une politique nationale volontariste annoncée en faveur de l'éducation des enfants en situation de handicap, de nombreux défis se dressent à sa mise en œuvre effective ; notamment la formation des enseignants et celle du personnel d'appui pour prendre en charge certains types de handicap. Ces éléments nous amènent à conclure que si les politiques éducatives d'inclusion énoncées dans les plans de développement de l'éducation des pays visent l'égalisation des chances, celle-ci reste un mythe éloigné de la réalité locale

Mots-clés : Égalité des chances, Handicap, Éducation inclusive, Politiques éducatives, Réussite scolaire

Le diplôme comme déterminant de la satisfaction au travail des enseignants

Boubacar Traoré & Ansoumana Sané

Abstract

The article aims at clarifying the African debate on the role of the diploma in job satisfaction of teachers of science and technology. In this contributory paper, it is a matter of testing the hypothesis according to which the variable "diploma" would have an impact on teacher's job satisfaction. The study based on a sample of secondary school teachers in Senegal and Burkina Faso. The results obtained show that if not long ago, the graduate teacher had a certain job satisfaction, today the source "diploma" does not seem to be a systematic source of variation of the teachers' satisfaction or dissatisfaction.

The first part recalls the contributions of studies on job satisfaction and the still low level of comparative studies in this area, taking into account the influence of the diploma. The second part presents the methodological approach for collecting and processing the necessary data to check the hypothesis. The third part states the main empirical results and underlines the differences between countries. Finally, the last part presents a conclusion as well as the bibliographic references that supported our analysis and helped us draw the conclusion.

Keywords: job satisfaction, professional world, physical universe, human universe, occasional universe, routine tasks, occasional tasks

Introduction

Depuis quelques dizaines d'années, des études sur la satisfaction au travail occupent une place de choix en économie du travail. L'enseignement n'est pas en reste, notamment celui des sciences et de la technologie, depuis que le Sommet de Banjul en 2001 s'est donné comme objectif prioritaire la qualité de l'enseignement des sciences et de la technologie à tous les niveaux du cursus éducatif. En vue d'éclairer le débat sur la qualité de l'enseignement, cet article analyse les déterminants de la satisfaction au travail des enseignants de sciences et de technologie du secondaire dans 2 pays africains. L'enjeu est de déterminer ce que peut être un bon enseignement des sciences et de la technologie aux yeux des enseignants et de s'interroger sur son rapport avec le diplôme acquis. Dans un premier temps, nous rappelons les principaux résultats des études sur la satisfaction au travail en soulignant l'intérêt des approches comparatives, encore peu développées actuellement. Nous détaillons ensuite les enjeux méthodologiques. Dans un troisième temps, nous présentons nos résultats empiriques ainsi que nos tentatives d'interprétation des différences observées.

La satisfaction au travail

Des approches diverses

De nombreuses études soulignent que la satisfaction exprimée par les travailleurs contenait des informations intéressantes pour comprendre et prédire les comportements sur le marché du travail. Elles démontrent, entre autres, que le degré de satisfaction dans l'emploi explique en partie les transitions des travailleurs (Clark & Georgellis, 2004 ; Lévy-Garboua, Montmarquette & Simonnet, 2006). Une grande partie de cette littérature adopte une approche plus descriptive : elle s'attache à explorer ce qui semble important et satisfaisant dans un emploi, aux yeux des travailleurs. Pourtant, il existe des indices qui permettent cette satisfaction au travail à partir de l'analyse des réponses des travailleurs aux questions sur le degré d'importance accordé à différents aspects du travail (Clark, 2005). Mais si toutes ces études montrent le rapport existant entre la satisfaction sur certains aspects du travail (satisfaction vis-à-vis du temps de travail, du salaire, des conditions de travail, etc.) et les comportements des travailleurs (Bonhomme & Jolivet, 2005 ; Clark, 2001), rares sont celles qui ont essayé d'aborder la question à partir des caractéristiques objectives des travailleurs, notamment le diplôme acquis, pris comme une variable explicative (Skalli, Theodossiou, & Vasileiou, 2005).

Le salaire, comme modèle standard de la satisfaction au travail

Plusieurs études soulignent que, pendant longtemps encore, la théorie standard a accordé une place centrale au salaire dans la satisfaction des travailleurs (Holländer, 2001 ; Clark, 1995 ; Lévy-Garboua & Montmarquette, 2004). Selon ces études, le travail est recherché dans la mesure où il procure un salaire. Des études récentes sur la satisfaction au travail suggèrent d'envisager le travail comme un bien complexe, aux différentes facettes, qui procurent chacune une certaine satisfaction à l'individu et à la société (Davoine, 2006 ; Skalli et al, 2005 ; Bonhomme & Jolivet, 2005 ; Böckerman & Ilmakunnas, 2004 ; Elliot & Sandy, 1998). En effet, d'un point de vue théorique, il est tout à fait possible d'ajouter, parmi les arguments de la fonction d'utilité, d'autres facteurs que le salaire : conditions de travail, risques, horaires, etc. L'enjeu est alors d'analyser les différentes facettes du travail pour corriger un effet de propagation du mécontentement vis-à-vis du salaire aux autres aspects du travail. Dans cette optique, nous nous proposons l'effet des caractéristiques individuelles sur la satisfaction au travail des enseignants, en particulier le diplôme acquis. Pour échapper à la critique selon laquelle les nombreuses publications jusqu'ici sur ce sujet s'appuient essentiellement sur des données nationales, qui ne permettent pas d'envisager l'impact du contexte diplômant sur la satisfaction au travail et de savoir si les phénomènes mis en évidence sur des données nationales sont « universels », nous envisageons d'examiner la question en s'appuyant sur des données supranationales. L'objet de notre article est d'examiner si le diplôme est à considérer ou non comme un déterminant de la satisfaction au travail dans les pays et, en cas de résultats affirmatifs, essayer de faire ressortir des typologies de pays, en fonction des différences observées. Mais, au-delà de cet aspect comparatif, l'enjeu est également d'apporter des éléments d'interprétation et d'explication.

Notre question-problème

A la veille et au lendemain des indépendances des pays d'Afrique au sud du Sahara, les regards étaient braqués sur les différents interlocuteurs qu'étaient leurs élites, parce que « diplômés » des Grandes Écoles ou Universités des anciens pays colonisateurs. Était

Grand Monsieur ou Grande Dame, celui ou celle qui occupait une fonction importante dans l'appareil d'État ou dans le Secteur privé, fonction liée aux diplômes acquis. Ainsi, les « diplômés » avaient marqué leur participation effective aux différentes sphères politiques, administratives et socio-économiques dans chacun des pays jusqu'à une date récente. L'école n'y a pas échappé. Mieux, elle était même le lieu privilégié de l'ascension sociale, renversant du coup la structuration sociale traditionnelle. L'enseignant, nanti de son diplôme, était la référence pour son milieu pendant toute une époque. Cela donnait de la satisfaction à celui-ci et constituait une source importante de motivation au travail.

Aujourd'hui, l'agitation scolaire et universitaire de plus en plus grandissante nous amène à nous poser la question de savoir si les enseignants d'aujourd'hui gardent toujours ce sentiment d'occuper une position sociale enviable, acquise grâce à leur diplôme ? Comment se sentent-ils dans le cadre de leur travail ? Sont-ils satisfaits de ce qu'ils font, de ce que leur procure leur diplôme obtenu après des efforts soutenus durant une bonne période de leur vie ? Si effectivement, les enseignants se sentent satisfaits dans leur travail au regard du diplôme acquis, est-ce pour toutes les activités de l'école ? Existe-t-il des tâches pour lesquelles leur satisfaction varie suivant le diplôme acquis ?... Le problème posé est donc le suivant : dans quelle mesure le fait d'avoir tel ou tel diplôme constitue un facteur additionnel important de variation entre les sujets ? On savait qu'il y a de nombreuses raisons pour que les sujets diffèrent ; il s'agit donc de savoir si le fait d'avoir une formation de tel ou tel niveau constitue, parmi ces raisons, une raison particulière importante.

L'hypothèse

Nous pensons que la satisfaction au travail des enseignants dans une tâche donnée est susceptible de variation liée au niveau de formation scolaire ou universitaire, sanctionné par un diplôme.

La satisfaction au travail et l'univers professionnel de l'enseignant

La satisfaction au travail

La satisfaction est définie ici par l'écart entre la situation actuelle réelle R et la situation souhaitable D (Sané, 2001). Elle est donc déterminée par $D - R$. Si $D - R = 0$, on dit qu'il y a satisfaction. Si $D - R > 0$, alors, il y a insatisfaction. L'échelle de mesure utilisée comporte sept degrés et l'enquêté avait à entourer un (un seul) symbole sur chaque item où il s'agit i) pour chaque affirmation, de décrire la situation telle qu'elle est, c'est à dire telle qu'il la vit personnellement (situation actuelle réelle : R) et ii) la situation souhaitable (D) où il s'agit de décrire la situation qui serait souhaitable pour qu'il puisse assurer un enseignement de qualité. Ces symboles sont les suivants : ≠ : Signifie « Non pertinent car elle n'existe pas dans l'école ou cela est impossible » ; 0 : « Jamais, c'est-à-dire à ne jamais utiliser ou faire » ; 1 : « Très rarement » ; 2 : « Rarement » ; 3 : « Assez fréquemment » ; 4 : « Fréquemment » ; 5 : « Très fréquemment » ; 6 : « Toujours ».

L'Univers professionnel

L'Univers professionnel doit être compris comme (Sané, 2001) :

- le lieu physique de travail, c'est-à-dire les locaux, le matériel didactique audiovisuel et d'expérimentation, le cadre ou environnement physique de travail interne (aménagement intérieur de l'école) et externe (accès, environnement proche, etc.).

- l'univers humain de travail, c'est-à-dire ses relations avec les élèves, les collègues, le chef de l'établissement, les parents d'élèves (univers interne), les écoles de formation, les structures de formation continue, le corps de contrôle et d'encadrement pédagogique, les ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels, etc.).
- l'univers « des tâches » de l'enseignant habituelles (préparation de ses cours, préparation du matériel didactique pour ses cours, prestation de ses cours, gestion de sa classe, l'évaluation des élèves et de son travail, corrections, etc.). Des tâches occasionnelles à l'intérieur de l'école (préparation du plan de cours de l'année, participation à des réunions de coordination des enseignements avec les collègues concernés, participation à des réunions à propos de questions administratives ou d'organisation de l'école, participation à des réunions pour concevoir le projet éducatif de l'école, fabrication du matériel didactique avec des collègues, etc.) et des tâches occasionnelles à l'extérieur de l'école (participation à des réunions de formation continue, participation à des groupes de travail sur le programme, participation à des groupes de recherche, etc.).

Méthodologie

Démarche d'investigation privilégiée

Pour vérifier l'hypothèse, nous nous sommes appuyés sur les représentations des acteurs que sont les enseignants eux-mêmes. Le recueil de leurs points de vue s'est fait à partir d'un questionnaire construit et testé par nos soins. Le test du questionnaire s'est fait auprès d'une trentaine d'enseignants diplômés de différents niveaux (élémentaire, secondaire, supérieur). Ce test a permis d'explorer différentes facettes de l'univers professionnel des enseignants et de cibler certaines tâches spécifiques à l'enseignement. C'est sur cette base que nous avons construit un questionnaire qui a été soumis à des experts. Après correction et amélioration, la forme finale a été adoptée et soumise aux enquêtés.

Le questionnaire

Le questionnaire comporte deux grandes parties. Une première partie recueille des informations générales sur les caractéristiques biographiques de l'enquêté, notamment le diplôme, l'âge, le sexe, l'ancienneté dans la carrière, le type d'établissement fréquenté, la discipline enseignée, etc. Une deuxième partie recense l'opinion évaluative de l'enquêté quant à la situation actuelle R et à la situation souhaitable D. Chacune des quatre dimensions de l'univers professionnel est explorée par une famille d'items spécifiques. Certains de ces derniers, au sein de chaque famille, présentent deux formes :

- la forme A : qui interroge sur un état réel (par exemple sur la fréquence actuelle réelle des relations avec les autres collègues de même discipline). Le traitement statistique de ces questions donnera le score R (Réalité) ;
- la forme B : qui interroge, en cas d'insatisfaction avouée de l'enseignant, sur ce qui devrait être, selon lui, l'état de chose considéré pour qu'il fût, par lui, considéré comme satisfaisant. Le traitement statistique de ces questions donnera le score D (Désir).

Les éléments statistiques, en l'occurrence les enseignants, seront distribués en fonction de leur indice individuel moyen d'insatisfaction. Cet indice m_1 est le quotient de la somme des écarts entre les réponses R (Réalité) et D (Désir) de chaque élément par le nombre d'items

auxquels il a répondu. S'il y a satisfaction entière pour un groupe d'items n , on a pour chacun d'eux : $R = D$ et donc :

$$m1 = \frac{\Sigma(D - R)}{N} = 0$$

Comme les échelles d'intensité correspondant à chaque item présentent sept degrés, le champ de variation de l'indice $m1$ va de 0 à 6. Ce modèle appliqué ici est un système comportant deux variables de telle sorte qu'il y a une principale cause alimentant la variable dépendante : l'effet direct de la variable indépendante (diplôme) sur la variable considérée comme à expliquer (variable dépendante). La fonction d'effet n'est remplie qu'aux conditions suivantes : les variations au niveau de la variable indépendante ont sensiblement un effet sur les variations en ce qui concerne la variable dépendante.

Échantillon

Nous avons touché un échantillon d'enseignants du secondaire issus de deux pays : le Burkina Faso et le Sénégal et réparti comme suit : Burkina Faso (167) ; Sénégal (428), soit un effectif global de 595 enquêtés. Ces enseignants sont de différentes disciplines : Économie Familiale et Sociale (EFS), Éducation Technologique (ET), Mathématiques (M), Sciences Physiques (SP), Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). Nous avons traité les données et analysé les résultats en fonction de cette répartition et du type de diplôme obtenu par chaque enseignant enquêté.

Résultats

La répartition des enquêtés par rapport au pays d'origine et à la variable « Diplôme » indique qu'environ 49% des enseignants enquêtés ont, le baccalauréat ou le diplôme universitaire d'études scientifiques (DUES). La licence recueille 23,4% des enseignants et 27,4% ont la maîtrise ou plus. Les licenciés étant prioritairement formés pour évoluer dans le premier cycle du secondaire (collège), on peut s'interroger sur leur effectif aussi faible par rapport aux deux autres catégories de diplômés dont l'une n'intervient – ou ne devrait intervenir - que dans le second cycle du secondaire (lycée : maîtrisards 27,4%).

Le croisement des variables Diplôme et niveau d'enseignement montre que parmi les 139 licenciés (23,4% des enquêtés), 86 (62%) enseignent dans le 2nd cycle du secondaire, cycle pour lequel ils n'étaient pas formés. Par contre, seulement 38% des licenciés interviennent dans le 1er cycle du secondaire, niveau pour lequel ils ont été prioritairement formés. 3.41% des enseignants possédant un baccalauréat ou un DUES, dont 1.69% au Sénégal et 10.52% au Burkina Faso, évoluent dans le 2nd cycle du secondaire, niveau pour lequel ils n'ont été ni formés, ni préparés. 40% des maîtrisards enseignent dans le 1er cycle du secondaire, alors que leur formation initiale les prédestinait pour le 2nd cycle du secondaire. Au Sénégal, ils sont 35% à enseigner dans le 1er cycle du secondaire et seulement 65% au secondaire supérieur. Au Burkina Faso, l'on note 45% de maîtrisards enseignant au secondaire inférieur. Le blocage du recrutement dans la Fonction Publique au Sénégal en est-il pour quelque chose ? Probablement que devant l'augmentation des effectifs des élèves dans le 1er cycle du secondaire, et pour faire face au besoin en enseignants qui en découle, l'administration scolaire s'est vue contrainte de procéder à une redistribution des enseignants déjà en place. Ce qui n'est certainement pas sans effet sur la qualité des relations que les enseignants entretiennent avec leur univers professionnel, en particulier avec l'univers humain.

Influence du diplôme sur la satisfaction (ou l'insatisfaction) des enseignants

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle la satisfaction (ou l'insatisfaction) des enseignants du secondaire est influencée par la variable « diplôme ». L'analyse en régression prédisant la satisfaction (ou l'insatisfaction) par la variable « diplôme » appliquée donne comme résultats ceux indiqués ci-dessous. L'analyse des données permet de constater que le diplôme se révèle moins souvent significatif (2 fois sur 5) ; il l'est seulement pour les facettes univers physique et univers des tâches occasionnelles. Globalement, le score d'insatisfaction le plus élevé est pour les enseignants possédant le baccalauréat ou le DUES ; le plus faible score est pour les enseignants ayant une licence. Les maîtrisards sont entre les deux. La même situation est observée pour les scores d'insatisfaction globale.

Tableau 1 : Moyennes d'insatisfaction par rapport au diplôme

Indice d'insatisfaction	Type de diplôme					
	Baccalauréat ou DUES		Licence		Maîtrise ou plus	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Univers physique	1,31	1,10	1,41	1,07	1,55	1,03
Univers humain	1,79	0,89	1,74	0,99	1,76	0,93
Univers tâches habituelles	0,78	0,77	0,71	0,59	0,82	0,67
Univers tâches occasionnelles	2,12	1,20	1,81	1,14	1,82	1,14
Global	1,50	0,64	1,42	0,65	1,49	0,63

La seule observation visuelle qu'on peut faire à ce niveau (tableau n°1) est que les scores observés diffèrent, c'est-à-dire que les sujets n'ont pas le même niveau d'insatisfaction. Ils diffèrent même d'une facette à une autre. Le problème posé est donc le suivant : dans quelle mesure le fait d'avoir tel ou tel diplôme constitue-t-il un facteur additionnel important de variation entre les sujets ? On savait qu'il y a de nombreuses raisons pour que les sujets diffèrent ; il s'agit donc de savoir si le fait d'avoir une formation de tel ou tel niveau constitue, parmi ces raisons, une raison particulière importante. Les enseignants bacheliers ou ayant un DUES ont les scores d'insatisfaction les plus forts pour l'univers humain et l'univers des tâches occasionnelles. Pour ces mêmes univers, les scores les plus faibles sont notés chez les enseignants licenciés. Les enseignants possédant une maîtrise ou plus sont les plus insatisfaits pour l'univers des tâches habituelles. L'univers des tâches habituelles présente les scores d'insatisfaction les moins forts. On peut retenir de cette analyse quatre éléments importants :

- les enseignants sont globalement insatisfaits à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel ;
- de façon générale, les enseignants qui ont les scores d'insatisfaction les plus élevés sont ceux possédant le baccalauréat ou le DUES, tandis que les scores les plus faibles sont recensés chez les licenciés ;
- l'insatisfaction des enseignants est plus marquée pour ce qui concerne la facette « l'univers des tâches occasionnelles » et, dans une moindre mesure, « l'univers humain » ; ils se montrent beaucoup moins insatisfaits pour « l'univers des tâches habituelles » qui, en fait, relèvent d'eux-mêmes, contrairement aux tâches occasionnelles dont la responsabilité relève des autres.

Nous avons effectué une analyse de variance pour comparer les moyennes de satisfaction (ou d'insatisfaction) entre les trois catégories de diplômés, d'une part, les moyennes des quatre facettes de l'univers professionnel, d'autre part. Les résultats sont consignés dans le tableau n°2.

Tableau 2 : Comparaison des moyennes d'insatisfaction des trois catégories de diplômés (GLM-Factorielle)

Source de variation	Somme des carrés des écarts	df	Carrés moyens	F	Signification
Inter-sujet					
Diplôme	2,77	2	1,39	0,88	0,42
Erreur	913,36	579	1,58	-	-
Intra sujet					
Facettes	403,61	3	134,54	177,64	0,000
Diplôme * facettes	17,20	6	2,87	3,79	0,001
Erreur	1315,50	1737	0,76	-	-

L'analyse révèle l'absence de différence significative entre les moyennes d'insatisfaction des trois catégories de diplômés. Autrement dit, on est amené à accepter l'hypothèse d'égalité de ces trois moyennes observées ; les différences constatées sont probablement dues à des erreurs de manipulation ou à des facteurs aléatoires. La comparaison des moyennes d'insatisfaction entre catégories de diplômes et facettes de l'univers professionnel montre que la satisfaction ou insatisfaction de l'enseignant n'est pas la même aux différentes catégories de diplômes. Pour en savoir davantage, nous avons effectué une analyse post hoc par la procédure de Tukey sur la variable satisfaction ou insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles par la variable diplôme. Les résultats sont notés dans le tableau n°3.

Tableau 3 : Résultats des tests de comparaisons multiples post hoc (Tukey) entre des moyennes de satisfaction (ou d'insatisfaction) à l'égard des tâches occasionnelles et le diplôme

	Diplôme	
Baccalauréat ou DUES (moyenne)	Maîtrise (moyenne)	Licence (moyenne)
2,12 A	1,82 B	1,81 B

Les tests d'intervalle post hoc appliqués identifient deux sous-groupes homogènes de moyennes de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles. Nous avons, d'une part, le baccalauréat ou DUES qui diffère significativement de l'autre sous-groupe constitué par la licence et la maîtrise ou plus, d'autre part. La licence et la maîtrise ou plus ne diffèrent pas entre elles. Analysons les réponses des enseignants aux items de cet univers des tâches occasionnelles pour voir concrètement comment ces deux sous-groupes réagissent. L'analyse des pourcentages d'insatisfaction par rapport aux 10 items¹ de l'univers humain par rapport au diplôme des enseignants révèle que c'est sur la totalité des 10 items de l'univers des tâches occasionnelles que les enseignants se montrent majoritairement insatisfaits. Les bacheliers sont globalement moins insatisfaits que leurs collègues licenciés ou maîtrisards sur les items 6 (entretien avec le chef d'établissement des

¹ 1 – Préparer son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues ; 2 - Préparer son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes ; 3 – Participer aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues ; 4 – Entretien ses collègues des difficultés rencontrées, des résultats heureux ou décevants obtenus par telle méthode ou tel procédé ; 5 – Entretien le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés rencontrées, des résultats heureux ou décevants obtenus par telle méthode ou tel procédé ; 6 – Entretien le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail ; 7 – Participer aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école ; 8 – Participer aux réunions sur le projet éducatif de l'école ; 9 - Fabriquer soi-même du matériel d'expérimentation ; 10 – Fabriquer du matériel d'expérimentation avec ses collègues.

difficultés que l'on rencontre dans son travail), 7 (participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école), 8 (participation aux réunions sur le projet éducatif), 9 (fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation) et 10 (fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues).

Ce qui paraît important ici, c'est l'écart entre le souhait D et la réalité R. Le souhait D est si fortement exprimé qu'il atteint sur certains items trois fois la valeur de la réalité R : item 7 (participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école), item 8 (participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école), item 9 (fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation), item 10 (fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues) ; cela indépendamment du sous-groupe de diplômés auquel l'on appartient. Résultat encourageant pour ce qui concerne notamment la fabrication du matériel didactique.

Au-delà de ces aspects pédagogiques, l'analyse statistique incite à la prudence quant à la grande confiance à accorder aux avis de notre population. En effet, l'observation des résultats relatifs aux items d'insatisfaction à l'égard de l'univers des tâches occasionnelles révèle une forte hétérogénéité des avis des enseignants sur la plupart des items dont les quatre derniers qui concernent la participation aux réunions internes et la fabrication du matériel d'expérimentation. L'écart-type sur ces items varie entre 1,79 et 2,14.

Conclusion

Au départ de notre étude, l'ambition était de vérifier l'hypothèse selon laquelle la variable socioprofessionnelle « le diplôme » influence de façon significative la satisfaction (ou l'insatisfaction) de l'enseignant par rapport à son univers professionnel. Cette satisfaction (ou insatisfaction) était définie comme l'écart entre les attentes ou désir (D) de l'enseignant et la réalité vécue (R). Si l'écart ($D - R$) est égal à 0, il y a satisfaction ; lorsque l'écart ($D - R$) est supérieur à 0, on dira qu'il y a insatisfaction (on devrait faire plus) ; si ($D - R$) est inférieur à 0, on est aussi en présence d'une situation d'insatisfaction (on devrait faire moins).

L'univers professionnel de l'enseignant comprenait quatre facettes : l'Univers Physique, l'Univers Humain, l'Univers des Tâches Habituelles et l'Univers Tâches Occasionnelles. L'étude s'est appuyée sur un échantillon de 595 enseignants du secondaire du Sénégal et du Burkina Faso. Les résultats obtenus montrent que si jusqu'à une époque peu lointaine, l'enseignant diplômé trouvait une certaine satisfaction au travail, aujourd'hui, la référence « diplôme » ne semble pas être une source systématique de variation de la satisfaction ou de l'insatisfaction des enseignants.

L'analyse révèle qu'il existe entre les moyennes des quatre facettes de l'univers professionnel une différence hautement significative. On peut conclure que la satisfaction (ou l'insatisfaction) des enseignants, pour chacune des trois catégories de diplômes, varie d'une facette à une autre. Cette variation est imputable à des facteurs très divers tenant certainement au fait que tous ne vivent pas les mêmes conditions de travail et/ou ne perçoivent pas les problèmes de la même manière. Ce qui paraît aussi important, c'est l'importance de l'écart entre le souhait (D) et la réalité (R). Le souhait (D) est si fortement exprimé qu'il atteint sur certains items trois fois la valeur de la réalité (R). Ce mouvement collectif est, en effet, d'autant plus digne d'intérêt qu'il dénote un authentique souci pédagogique qui ne pointe que de façon timide là où l'on se serait attendu à le voir se manifester avec plus de vigueur (recherche et formation continue).

Bibliographie

- Böckerman & Ilmakunnas. (2004). « Do Job Disamenities Raise Wages or Ruin Job Satisfaction », *Discussion Paper*, n°20, Septembre.
- Bonhomme, S., & Jolivet, G. (2009). « The Pervasive Absence of Compensating Differentials », *Journal of Applied Econometrics*, vol. 24 (5), pp. 763-795.
- Clark, A. E. (2005). « What makes a good job? Evidence from OECD countries ». In : S. Bazen & C. Lucifora & W. Salverda (Eds.), *Job Quality and Employment Behavior*, New York, Palgrave, pp. 11-30.
- Davoine, L. (2006). *Les déterminants de la satisfaction au travail en Europe : l'importance du contexte*. Paris : Centre d'économie de la Sorbonne, Université Paris 1, Centre d'études de l'emploi - Version provisoire – Avril 2006.
- Elliot, R. F. & Sandy, R. (1998). « Adam Smith may have been right after all: A new approach to the analysis of compensating differentials », *Economics Letters*, vol.59, pp.127-131.
- Holländer, H. (2001). « On the validity of utility statements: standard theory versus Duesenberry's », *Journal of Economic Behavior & Organization*, vol.45, n°3, pp.227-249.
- Lévy-Garboua, L., & Montmarquette, C. (2004). « Reported Job Satisfaction: What Does It Mean? », *Journal of Socio-Economics*, vol.33, pp.135-151.
- Lévy-Garboua, L., Montmarquette, C., & Simonnet, V. (2007). « Job satisfaction and Quits », *Labour Economics*, 14, 2, pp. 251-268.
- Sané, A. (2001). *Univers Professionnel et motivation des enseignants. Rôle, de la satisfaction ou de l'insatisfaction*, Thèse de Doctorat - Université Catholique de Louvain (UCL). Louvain-la-Neuve : UCL.
- Skalli, A., Theodossiou, I., & Vasileiou, E. (2005). *Jobs as Lancaster Goods: Facets of Job Satisfaction and Overall Job Satisfaction* », article présenté à la conférence IZA European Summer School in Labor Economics, Buch am Ammersee, 3-9 Avril 2006.

Résumé

L'article vise à éclairer le débat africain sur le rôle du diplôme dans la satisfaction au travail des enseignants de sciences et de technologie. Dans la présente contribution, il s'est agi de vérifier l'hypothèse selon laquelle la variable « diplôme » aurait un impact sur la satisfaction au travail des enseignants. L'étude s'appuie sur un échantillon d'enseignants du secondaire du Sénégal et du Burkina Faso. Les résultats obtenus montrent que si jusqu'à une époque peu lointaine, l'enseignant diplômé trouvait une certaine satisfaction au travail, aujourd'hui, la source « diplôme » ne semble pas être une source systématique de variation de la satisfaction ou de l'insatisfaction des enseignants.

La première partie rappelle les apports d'études sur la satisfaction au travail et la place encore faible des études comparatives dans ce domaine, prenant en compte l'influence du diplôme. La deuxième partie présente la démarche méthodologique de collecte et de traitement des données nécessaires pour vérifier l'hypothèse. La troisième partie expose les principaux résultats empiriques et souligne les différences entre pays. Enfin, la dernière partie présente une conclusion ainsi que les références bibliographiques sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour faire l'analyse et tirer la conclusion.

Le développement de l'égalité des chances par la démocratisation de l'accès à l'éducation pour tous

Dans certaines sociétés, de fait, la « démocratisation de l'enseignement » a pu résulter majoritairement du développement de formations technologiques et professionnelles, par exemple aux USA ou en France ; il arrive aussi que cette fonction régresse ! Quelles sont les conditions pour que de tels enseignements formels ouvrent à plus de jeunes, privés de formation sans cela, des voies d'accès à des compétences et des savoirs autres que ceux offerts par des scolarités «classiques» ? Chacune de nos sociétés peut offrir, de façon importante ou marginale, des voies efficaces pour ces types de processus, et il est important d'en faire connaître les conditions et les difficultés. Quelles mesures politiques, institutionnelles, pédagogiques..., ont permis les réussites constatées ? La multiplication des voies institutionnelles de scolarisation ou d'apprentissages pratiques, la variété de leurs formes pédagogiques, sont réputées faciliter la réussite de chacun, au-delà de l'égalité des chances pour tous. Qu'en est-il d'après nos expériences de recherches ou de pratiques ? En quoi les organisations scolaires ne dénaturent-elles pas la nature même des savoirs technologiques ? Quels dispositifs didactiques permettraient-ils ses apprentissages de manière efficace ?

Le C2i2e avec l'IUFM d'Aquitaine

Stéphane Brunel¹

Les principes généraux

Les principes du certificat Internet et informatique résident dans une phrase extrêmement importante issue du référentiel qui est la suivante : « ... il vise à attester des compétences professionnelles communes est nécessaire à tous les enseignants pour l'exercice de leur métier dans ses dimensions pédagogiques éducatives et citoyennes. »

Le C2i2e s'inscrit dans un cursus

Le B2i décrit dans le Bulletin Officiel du 20 juillet 2006 (BO, 2006) est un brevet informatique et Internet permettant d'attester des compétences en informatique. Il comporte trois niveaux de maîtrise des technologies de l'information et de la communication. Le niveau 1 concerne l'école primaire, le niveau 2 est destiné au collège et est aujourd'hui obligatoire pour l'obtention du diplôme national du brevet alors que le niveau 3 vise les lycées.

Le B2i précise un bagage minimum commun sans fixer de limites à l'utilisation des outils informatiques. Il précise également la validation des compétences au travers des activités et des projets de classe. Les différents processus de certification ne sont en aucune manière des examens.

Le C2i2e s'inscrit dans un cursus complet

En tout premier lieu, le C2iN1 est délivré par les universités en fin de licence et permet d'attester la maîtrise complète et totale des outils informatiques. À l'université, la mise en place du C2i2e niveau1 atteste de la maîtrise des compétences techniques nécessaires à l'étudiant pour effectuer un cursus complet. L'étudiant en fin de licence doit montrer les connaissances de son environnement numérique de travail, des outils bureautiques, de la recherche d'information, de la messagerie électronique, de la conception et de la réalisation de documents multimédia interactifs. Le C2i N1 est délivré par les universités en fin d'année de licence. (C2imes, 2012) propose une autoformation au C2i Niveau1. (Portice, 2012) propose une autoformation aux outils informatiques de base.

Le C2i2e est délivrée au niveau du Master. Il fait partie des cinq C2i Niveau 2 différents. C'est un usage raisonné des technologies usuelles de l'information et de la communication dans la pratique de sa discipline.

¹ UMR 5218, équipe ICO, Université Bordeaux 4, IUFM d'Aquitaine

Le C2i niveau 2 enseignant

Après une phase d'expérimentation de 2004-2005 et une phase de généralisation en 2005-2007, le certificat est devenu obligatoire pour devenir enseignant. Il est le support d'évaluation de la Compétence 8 (maîtrise des technologies de l'information et la communication) du référentiel de formation commun à tous les futurs enseignants. (B0, 2009). Les compétences seront validées au cours de l'année, dans le cadre des activités de classe des projets disciplinaires et/ou pluridisciplinaires. Tous les acteurs de la formation sont impliqués dans le dispositif de formation est habilités à la proposition de validation (professeur, référent, tuteur, etc.). Le C2i2e valide des compétences professionnelles. (Circ, 2011). Il définit un domaine de trois groupes de compétences générales (A1, A2 et A3) et un domaine de quatre groupes de compétences plus spécifiques (B1, B2, B3 et B4). Le domaine de compétences générales est lié à l'exercice du métier : (1) utiliser son environnement numérique professionnel, (2) développer une attitude permettant de se former tout au long de sa carrière et (3) respecter la législation relative à Internet et au multimédia. Est ensuite défini le domaine des compétences nécessaires à l'intégration des TUIC dans les pratiques d'enseignement : (1) utiliser des outils de travail collaboratif, (2) concevoir et préparer les supports d'enseignement, (3) mettre en œuvre des activités de classe intégrant les TUIC et (4) prévoir une démarche d'évaluation.

Les conditions de certification supposent que le candidat valide vingt-trois des vingt-huit compétences. Autrement dit, seulement deux compétences par domaine peuvent ne pas être validées. Les sept groupes de compétences réparties dans les deux domaines (A et B) sont les suivants :

- A1 : maîtrise de l'environnement numérique professionnel.
- A2 : développement des compétences pour la formation tout au long de la vie.
- A3 : responsabilité professionnelle dans le cadre du système éducatif.
- B1 : travail en réseau avec l'utilisation des outils de travail collaboratif.
- B2 : conception et préparation de contenus d'enseignement et de situation d'apprentissage.
- B3 : mise en œuvre pédagogique en présence et la distance.
- B4 : compétence d'évaluation.

Organisation et mise en place du C2i2e à l'IUFM d'Aquitaine

Nous proposons une formation de deux heures en grand groupe et à distance pour les différentes études de cas et pour la partie droits et citoyenneté. Nous proposons également quatre heures de suivi par groupe de dix étudiants via des outils de travail collaboratif.

Les grands principes de la certification

L'usage numérique est un processus dynamique instancié dans un environnement social et culturel, symbolico-sémantique et objectal. Nous allons proposer de remplir quatre fiches différentes :

- Une fiche « connaître »
- Une fiche « concevoir »
- Une fiche « mettre en œuvre »
- Une fiche « évaluer »

Un calendrier sous-tend l'ensemble de cette certification :

- en octobre une formation à l'environnement numérique de travail, au bureau virtuel sera effectuée.
- d'octobre à novembre se fera une présentation du dispositif de suivi et de validation du C2i2e.
- courant novembre nous attribuons des référents C2i2e à tous les étudiants
- au cours du mois de janvier les étudiants déposent les fiches « connaître » « évaluer » réalisées en stage. (CONN, 2012) (EVAL, 2012)
- avant fin avril, les étudiants déposent les fiches « concevoir » et « mettre en œuvre » de la même façon. (CONC, 2012) (METT, 2012)
- début juin se réunit le jury de certification académique.

Le suivi des parcours se fonde tout d'abord une démarche active individuelle à l'initiative de l'étudiant. C'est également une démarche accompagnée qui peut amener à définir un parcours individuel. La validation des compétences se fait via les fiches de suivi disponibles dans les documents du groupe C2i2e sur le Bureau virtuel de l'IUFM. Une certification par un jury académique est délivrée en fin de cursus. Dans le cas où toutes les compétences ne seraient pas acquises, une attestation de compétences pour une validation complète ultérieure est délivrée.

Le rôle des acteurs

Premièrement l'étudiant est en relation avec un référent C2i2e de sa discipline, et son tuteur en stage. Deuxièmement, l'étudiant peut solliciter son référent lorsqu'il le souhaite pour tout renseignement relatif au C2i2e. Troisièmement, il lui rend compte de l'avancement de sa progression via le BV ou le courriel. Quatrièmement, il peut lui demander de valider les compétences lorsqu'il pense qu'elles sont mûres.

Le référent et l'étudiant

Le professeur référencé C2i2e aide l'étudiant dans sa démarche de validation des compétences. Il est en relation avec les autres intervenants institutionnels de l'année de formation pour poursuivre la démarche de validation des compétences de l'étudiant à travers l'étude de ses productions. Il est le lien entre l'étudiant et le jury académique de certification.

Le tuteur étudiant

L'étudiant doit solliciter son tuteur pour :

- L'identification des compétences évaluables dans le cadre de la formation et de son stage.
- La validation des compétences mises en œuvre, notamment à l'occasion des visites en stage.

Les tuteurs des stagiaires

Ils accompagnent l'étudiant stagiaire dans le changement culturel lié à l'utilisation des outils informatiques dans ses pratiques professionnelles. Il suit sa progression tout au long de l'année. Il l'aide à valoriser l'usage raisonné des outils génériques et spécifiques au domaine d'activité et aux champs disciplinaires concernés. Il l'aide à identifier les compétences évaluables dans le cadre de ses activités et propose la validation des compétences au jury de certification.

Les obligations de l'étudiant

La confidentialité des documents déposés doit être préservée. Le processus est le suivant :

- Inscription dans le groupe de suivi créé par le référent C2i2e sur le BV.
- Création d'un dossier reprenant par exemple : nom-discipline-C2i2e dans les documents de ce groupe et les dossiers relatifs à chacun des domaines de compétence : connaître, concevoir, mettre en oeuvre, évaluer.
- Dépôt des documents dans les sous-dossiers concernés
- Les fiches de suivi renseignées et nommées par exemple : fichedesuivi-nom-concevoir, au format de son choix : .doc, .rtf ou .pdf. Les documents justificatifs (préparation, production d'élèves, etc.) clairement nommés dans les sous-dossiers correspondants aux fiches de suivi qu'ils accompagnent.
- Alerte par mail le référent ou tuteur à même de proposer la validation du domaine de compétences visées ; si ce dernier n'est pas le professeur référencé C2i2e, il devra lui rendre compte par mail de sa proposition de validation.

C'est l'IUFM d'Aquitaine, habilité par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, école interne de l'université Montesquieu-Bordeaux 4 qui valide par un Certificat Informatique et Internet Niveau 2 enseignant.

Références

(BO, 2006) NOR : MENE0601490A, RLR : 549-2, ARRÊTÉ DU 14-6-2006, JO DU 27-6-2006, MEN, DGESCO A1-4

(C2imes, 2012) <http://www.c2imes.org/>

(Portice, 2012) <http://www.portices.fr/>

(BO, 2009) Bulletin officiel n° 32 du 3 septembre 2009, NOR : MENE0900711C, RLR : 513-2, circulaire n° 2009-098 du 17-8-2009, MEN - DGESCO A1-1

(Circ, 2011) Circulaire n° 2011-0012 du 9-6-2011, publiée au Bo n° 28 du 14/07/2011

(CONN, 2012) Voir annexe, Fiche Connaitre

(EVAL, 2012) Voir annexe, Fiche Evaluer

(CONC, 2012) Voir annexe, Fiche Concevoir

(METT, 2012) Voir annexe, Fiche Mettre en œuvre

La FOAD solution alternative pour la régulation de l'offre de formation générale, professionnelle et technique

Maty Diallo & Ibrahima Wade

Contexte de l'étude

Pouvoir accéder à la formation professionnelle de son choix pour exercer le métier que l'on a choisi est un des actes des plus contraints de nos sociétés. Ce choix est rendu surtout difficile en raison, d'une part, de l'offre restreinte de formation professionnelle qui pilote le processus d'orientation et, d'autre part, de l'organisation de l'enseignement dans nos pays qui ne donne pas à priori une égalité des chances aux enfants.

Cadre de l'étude

Les TICS et en particulier la FOAD se posent aujourd'hui comme une alternative crédible pour la régulation de l'offre de formation générale professionnelle et technique en donnant une chance égale à tous les exclus du système formel. En quoi la FOAD, et les possibilités d'ouverture de formation qu'ils induisent, permettent-ils d'optimiser les formations surtout professionnelles et techniques dans la perspective de l'égalité des chances entre citoyens ? Quelles sont les conditions d'accès à cette forme particulière d'enseignement-apprentissage pour les jeunes privés de formation en un moment crucial de leur vie ? Quelles mesures politiques, institutionnelles et pédagogiques pour y arriver et quels dispositifs didactiques mettre en œuvre le cas échéant ?

Méthodologie

La méthodologie adoptée s'articule autour de deux points : une analyse sectorielle et une enquête qualitative. L'analyse sectorielle consiste en un diagnostic des éléments structurels, fonctionnels et pédagogiques du système d'enseignement à distance ainsi qu'en l'établissement des options et pistes d'amélioration. Les principaux éléments à considérer dans cette partie présentant le diagnostic du système et l'analyse des politiques sectorielles dans le domaine de la FOAD et singulièrement en e-Learning sont (i) les caractéristiques du pays (en termes démographiques généraux et scolaires, macro-économiques et budgétaires, socioculturels, politiques et institutionnels), (ii) les flux d'élèves (en termes d'accès et participation, de rendement interne et de disparités dans la fréquentation), (iii) l'efficacité externe et (iv) les coûts et financement. L'ordonnement de toutes les données à recueillir sera réparti en trois rubriques articulées autour des ressources et des résultats. Les ressources comprendront des données concernant les élèves, les enseignants, les infrastructures (locaux et équipements scolaires). Dans tous les cas, à l'exception des élèves, on opérera une distinction entre, d'une part, les éléments humains et physiques et, d'autre part, les éléments financiers. Les résultats seront analysés sous plusieurs éclairages

tels que les procédures d'évaluation, le devenir des élèves arrivés en fin de cycle ou l'insertion dans la société des sortants.

Résultats attendus

Montrer que la FOAD se pose aujourd'hui dans nos pays, comme une alternative crédible pour offrir à tous les apprenants une égale chance d'accès et de promotion et singulièrement en ce qui concerne la formation professionnelle et technique. Les pays africains, à l'instar des autres pays membres de l'UNESCO, ont pris l'engagement lors du forum mondial de Dakar en 2000 de réaliser l'éducation de qualité pour tous. Élargir de façon équitable l'accès à l'éducation est un véritable défi à relever. L'apprentissage initialement, de façon continue, devient une demande à laquelle l'offre publique doit pouvoir répondre selon des modalités favorisant l'égalité des chances. Eu égard à l'accès au savoir en ligne qui pourrait représenter une chance supplémentaire donnée à des populations défavorisées, des procédures d'apprentissage (FOAD, e-learning)... peuvent être mobilisées et optimisées pour accroître ou acquérir les connaissances de chacun et plus spécialement dans le contexte de l'usage d'outils facilitant l'apprentissage en ligne.

En quoi la FOAD, en particulier le e-Learning et les possibilités d'ouverture de formation qu'ils induisent, permettent-ils d'optimiser les formations surtout professionnelles et techniques dans la perspective de l'égalité des chances entre citoyens ? Les recherches de terrain, effectuées au Sénégal par Alexia Fournier Fall dans son ouvrage « Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : (novembre 2006) », ont révélé deux tendances quelque peu contradictoires. D'un côté des gens fermement convaincus que la formation à distance permet un élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur ; mais d'un autre, ils font référence à une pluralité d'obstacles pouvant entraver l'accessibilité à l'e-formation pour de nombreuses personnes. Nous allons axer notre analyse sur trois facteurs pour nous permettre de démontrer que la FAOD peut contribuer au règlement des difficultés liées à la formation des jeunes ayant quitté l'école très tôt.

Le facteur financier : Il est vrai qu'un dispositif de formation à distance coûte très cher au démarrage (Ex : il faut calculer les investissements en matériel, en maintenance, en conception de cours et en gouvernance du projet) mais sur le long terme, pour une institution, il revient moins cher qu'une formation présentielle. Il s'agit-là d'un bon moyen pour juguler les coûts liés à la formation des jeunes déscolarisés et cela au niveau des différents ordres d'enseignement, malgré une crise économique récurrente sévissant dans de nombreux pays africains. L'État par le biais des ministères et institutions concernés pourra développer des formations ciblées et assurer ainsi leur financement sur le long terme. Ces aspects ont une conséquence directe sur le public qui sera toujours plus nombreux à pouvoir bénéficier des formations dispensées par les différentes institutions.

Le facteur sociologique : Nous sommes dans une société où la séniorité est d'importance capitale, par conséquent, il est souvent difficile de mettre dans une même classe des apprenants de classes d'âge différentes, ce qui ne pose pas souvent problème en milieu occidental. Il est dès lors presque impossible d'envisager plusieurs générations côte à côte dans une même salle de cours sans que cela ne remette en question certaines images et perceptions fortement ancrées dans notre société africaine. Grâce à la formation à distance, les gens plus âgés éprouvent moins de réticences à se former et l'environnement d'apprentissage leur est plus favorable. Les apprenants collaborent sans se voir, ils sont dans le virtuel. Ce mode de formation contribue aussi au développement de la formation tout au long de la vie, il a servi et servira encore plus dans le futur à permettre à des exclus

du système scolaire pour des raisons d'âge, d'échecs antérieurs et de rejet de la situation classique d'enseignement, de reprendre un cursus de formation. Aussi, il permet aux individus d'acquérir, compléter, renforcer leurs connaissances et compétences, chaque fois qu'ils en éprouvent le besoin, au cours de leur carrière professionnelle.

La distance comme facteur géographique : Certains apprenants n'ont pas la possibilité de se déplacer pour diverses raisons (parce qu'ils sont malades, en prison, en voyage ou simplement par qu'ils sont dans un lieu où l'accès est difficile), d'investir du temps pour suivre des cours en présentiel, parce qu'ils travaillent. Remarquons que cette distance loin d'être un handicap peut être considérée comme une chance : c'est ce que pensent, par exemple les responsables d'entreprises des pays de l'Europe centrale et orientale qui préfèrent ne pas envoyer leur personnel en stage à l'étranger pour éviter la fuite des cerveaux. La formation à distance leur permet d'accéder aux cours depuis leur domicile ou leur lieu de travail, sans forcément l'obliger à se déplacer. Par ailleurs, l'enseignement à distance peut contribuer à une formation de masse et un accroissement rapide des apprenants, dans la mesure où les formations mises en place peuvent être exportées dans d'autres régions, d'autres pays africains. Selon cette optique, la formation à distance dispose d'un effet multiplicateur. Si les programmes dispensés à distance sont concluants au niveau d'un pays, des accords peuvent être passés avec la sous-région Afrique de l'Ouest pour l'octroi d'un accès à ces formations. Les apprenants ont, dès lors, la possibilité de se former tout en restant dans leur pays. Cette opportunité conférée par l'enseignement à distance conduirait peu à peu à un déploiement régional de ces formations et permettrait à un plus grand nombre de personnes d'avoir accès à un cursus de qualité.

Quelles mesures politiques, institutionnelles et pédagogiques ?

L'adolescent déscolarisé est souvent oisif manque de repères pour organiser sa vie, il est soumis à une forte pression financière, pour combler ses besoins et/ou contribuer à ceux de la famille. Il est donc vulnérable aux risques comme le vol ou la toxicomanie. De façon plus générale, le non accès à une éducation et à une préparation digne de ce nom à la vie adulte représente une atteinte aux droits à la survie, à la croissance et au développement tel que défini dans la Convention relative aux Droits de l'enfant. Ceci a été relevé lors de l'Analyse de Situation et du Bilan commun de pays réalisés par le système des Nations Unies en 1999. L'un des objectifs essentiels fixés dans le Cadre d'action de Dakar (2000) concerne la nécessité de satisfaire les besoins éducatifs et la formation des jeunes au moyen d'un accès équitable à des programmes d'apprentissage et de formation adaptés.

Le Sénégal, à l'instar des pays d'Afrique subsaharienne, s'est engagé dans une politique visant à atteindre les objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et d'accéder à la scolarisation universelle en 2015. Dans cette optique, pour son développement socio-économique, l'État sénégalais mise sur la valorisation des potentiels humains. Il consacre actuellement, près de 40% de ses ressources à l'éducation et à la formation. Malgré ces efforts consentis, le système éducatif se confronte actuellement à de nombreux défis de taille relatifs à l'accès (90% de TBS pour l'élémentaire, 39% pour le moyen et 16% pour le secondaire), à la gestion administrative, à la formation de qualité des enseignants, à l'approvisionnement durable et suffisant en supports didactiques (manuels), à l'inclusion, à la qualité des apprentissages. L'État multiplie les initiatives dans le domaine des TIC pour l'éducation. Il est soutenu dans ce domaine par les partenaires techniques et financiers, les organismes internationaux, la société civile, le privé, etc. À titre illustratif, on peut citer quelques-unes de ces initiatives. La réalisation du projet Internet gouvernemental qui doit à terme offrir à tous les secteurs de l'éducation un accès privilégié aux TIC, fournir des

supports de communication et mettre à disposition des ressources éducatives pour les institutions éducatives et de formation, les chercheurs, les agents de l'État. La signature de convention de partenariat avec les opérateurs de Télécom (Orange) pour la réduction des coûts d'accès à Internet les institutions d'éducation et de formation du public et les enseignants. L'accord avec Microsoft PIL, pour l'accès à des applications à des taux préférentiels et l'appui dans la formation des acteurs de l'éducation. La mise à disposition de salles informatiques (30 000 ordinateurs de seconde main sur 3 ans) pour quelques écoles par l'agence « Sénéclic » rattachée à la Présidence ; pour les lycées, grâce à l'Inde à travers le projet « Team nine », 100 salles seront équipées et les volets formation et maintenance pris en compte. La participation à l'expérimentation de modèles « e-school » du Nepad. L'extension des centres multimédias communautaires et la construction de e-case. Le développement de l'électrification rurale, le taux de couverture actuel est de 18% et l'État ambitionne de le porter à 50% d'ici 2012. Le développement de la formation à distance dans le supérieur ; par exemple, l'EBAD (école des bibliothécaires, archivistes et documentalistes, la faculté des sciences et techniques de l'éducation de la formation (FASTEF), le Centre d'Enseignement à Distance (en direction des cadres du public et du privé), le Réseau africain d'enseignement à distance, la branche sénégalaise, pour la formation de cadres en éducatique, les formations offertes par l'AUF, la formation des enseignants (expérimentation de la formation des contractuels de l'éducation par le projet des volontaires, la coopération française pour les professeurs de discipline). Le développement du projet de l'université du futur africain. L'ouverture de portail avec des contenus éducatifs par le centre de ressources du RESAFAD.

Les ordinateurs sont de plus en plus présents dans le milieu scolaire mais, leur usage pédagogique est très limité ou inexistant. L'approche est plutôt techniciste et consiste à l'initiation des élèves à l'utilisation des TIC. Toutefois, des projets comme celui du Groupe pour l'étude et l'enseignement de la population (GEEP), de World-Links, de Projet qualité de la coopération avec la direction de l'enseignement élémentaire, la fondation Paul Gérin-Lajoie ont tenté des expériences d'informatique pédagogiques ponctuelles ou limitées dans le temps. « Acacia » a soutenu de 2003 à 2009, un projet de recherche sur l'intégration des TIC dans les apprentissages de base à l'école élémentaire au Sénégal qui représente une contribution du projet à la définition d'une stratégie d'intégration efficiente, efficace et contextualisée des TIC dans le curriculum de l'éducation de base dans le pays. Le Sénégal dispose d'atouts considérables en matière d'infrastructures de communication numérique comme analogique. Le pays est bien couvert par les médias : radiodiffusion, télévision, téléphonie mobile (avec un taux de pénétration de près de 51%), l'internet haut débit. Les technologies liées au m-learning (m comme mobile) pourraient représenter une opportunité pour améliorer l'accès à des ressources éducatives en faveur des acteurs comme des jeunes déscolarisés. C'est une des pistes à explorer pour la mutualisation et la prise en charge de ce public cible.

- l'État doit planifier la FOAD pour les déscolarisés, garantir sa qualité, la certifier, l'évaluer et la financer ;
- l'État doit exploiter les systèmes de formation par apprentissage traditionnel qui existent et identifier les modules qui peuvent être basculés en FOAD ;
- sensibiliser et informer un large public ;
- mettre en place des centres ressources pour que les apprenants puissent se connecter et se documenter pendant leurs moments de disponibilité et ainsi réduire le coût d'opportunités ;
- mettre en place la formation des tuteurs qui doivent intervenir dans l'encadrement au niveau national ;

- lier les offres de formation aux besoins nationaux et validées par les opérateurs économiques ;
- financer et accompagner la production de contenus numérisés et médiatisés ;

Quel modèle pédagogique ?

Nous pouvons proposer trois démarches : Une démarche additive ou complémentaire. Cette démarche est orientée vers la mise à disposition via une plateforme FOAD d'un complément « informatif » au cours présentiel (Figure 1), une démarche assistée (Figure 2) qui consiste à mettre à la disposition des apprenants l'ensemble des concepts fondamentaux d'un cours via une plateforme FOAD. Il ne s'agit plus ici de mettre en ligne des éléments additifs du cours mais plutôt le contenu du cours proprement dit. Les utilisateurs doivent consulter le contenu du cours qui va leur être dispensé. Cette démarche permet à l'apprenant de dégager les concepts fondamentaux mais aussi les questionnements auxquels le formateur devra répondre lors de la séance de regroupement. Une troisième démarche dite supervisée (Figure 3), à l'inverse des deux précédentes (additive ou assistée) s'adresse à des apprenants qui valideraient un cursus de formation uniquement en FOAD où l'enseignant guide l'apprenant tout au long de sa formation. L'équipe enseignante a un rôle très important car elle gère l'orientation des apprenants et doit assurer leur suivi sans séance de cours classique.

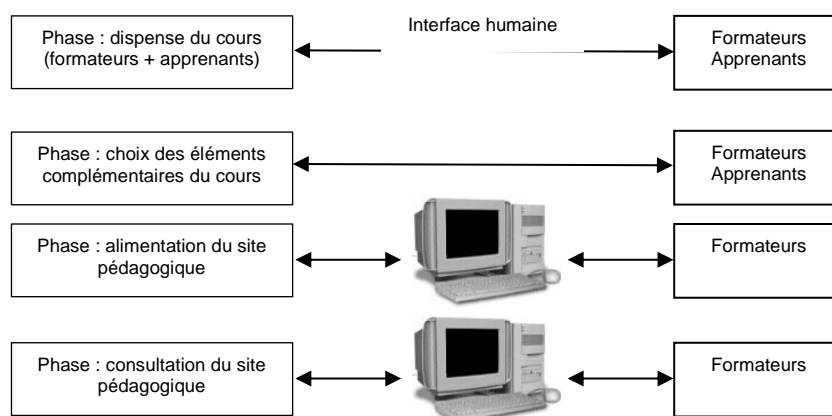


Figure 1 : la FOAD en complément d'un cours présentiel

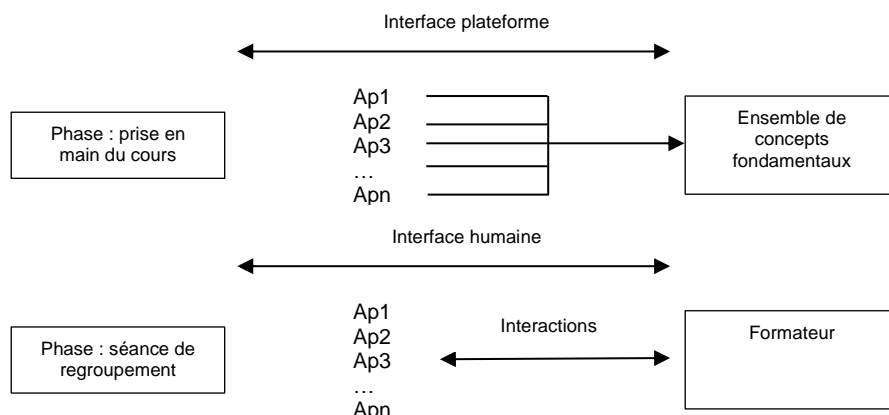


Figure 2 : l'interface dans une démarche assistée

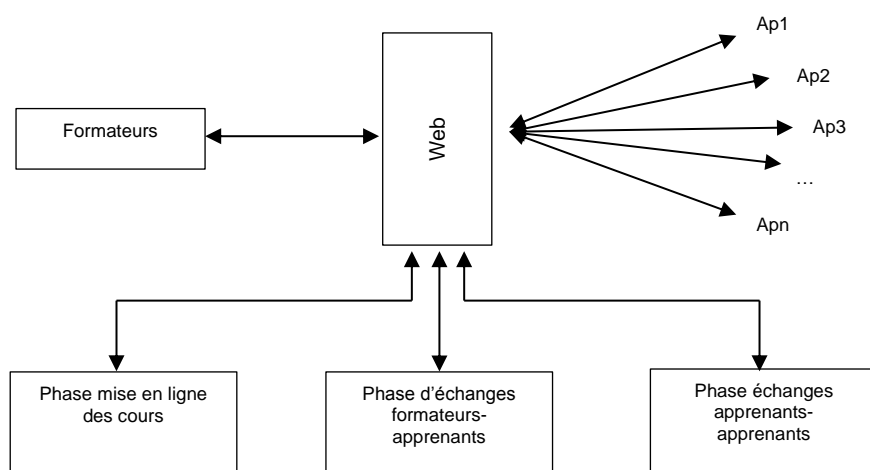


Figure 3 : la FOAD dans un dispositif supervisé

Bibliographie

- Jacquino Geneviève (1993) Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 55-67
 « Formation Ouverte et À Distance : l'opportunité de ré interroger nos pratiques », novembre 2003, www.ranfor.crefor.asso.fr
 Perriault Jacques (1996) *La communication du savoir à distance : autoroutes de l'information et télé-savoirs*. Paris, l'Harmattan.
 Rapport atelier international de restitution « Quelle formation professionnelle pour les déscolarisés ? » Dakar 28-30 octobre 2009

Recommandations pour un dispositif de formation continue à l'Approche Par Compétences destiné aux formateurs de l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel

Françoise Daxhelet & Maïmouna Fadiga

Abstract

In Senegal, the threshold of the third millennium is strongly marked by the reform of Technical and Vocational Training, which proposes, among some, creating the conditions of the quality in education to all the levels of education and formation. This article enabled us to lean particularly on one of the strategic axes of the aforesaid reform, namely increasing the quality of teacher training. Specifically, our interest relates to teacher training carried out to the École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) of Dakar. Our reflection aims at contributing to the design of a device of reinforcement of the capacities of the trainers of the ENSETP, about the concepts and tools of the Competences-based Approach. It was a question for us of defining strategies making it possible to set up a device of continuing education intended for these trainers, who meets the needs for professional development of the latter, and which constitutes a support for the installation of teaching innovations with the ENSETP. These innovations, in their turn, are likely to contribute to the installation of the Reform of the TVET, through the improvement of the qualification of the teachers, and thus to the increase in the quality of the TVET on all the levels. The recommendations made for this device invite us to stress that it is connected with a professional device of coaching, within the meaning of a "accompagnement of people or teams for the development of their potential and their know-how within the framework of professional objectives" (Société Française de Coaching, in Fortin, 2006a, p. 1-07).

Introduction

Ayant longtemps été placée au rang de solution de dernier recours consistant en la résorption des déperditions scolaires, la Formation Professionnelle et Technique (FPT) au Sénégal connaît depuis une décennie un regain notoire de dynamisme marqué par une redéfinition de ses missions. Désormais, la principale logique déterminante amenée par la Réforme de la FPT consiste à rechercher la satisfaction de la demande du marché du travail et des besoins de l'économie. C'est ainsi qu'entre autres orientations, la rationalisation et l'optimisation des structures, la redynamisation et l'augmentation de qualité de la formation des formateurs, la valorisation de l'offre de formation, l'organisation de l'apprentissage et l'insertion des jeunes, le développement de la coopération et l'intégration régionale..., constituent les principaux axes stratégiques de la réforme de ce sous-secteur.

Selon le Plan Sectoriel Stratégique à Moyen Terme 2009-2011 (METFP, 2010, p. 7), un des objectifs de la Réforme de la FPT vise à « créer les conditions d'une éducation de qualité à tous les niveaux d'enseignement et de formation » ; pour ce faire, il apparaît nécessaire d'en augmenter le taux de qualification du personnel enseignant, estimé à 44,4 % en 2008. Dans

ce processus, les structures nationales de formation (initiale et continue) des formateurs de la FPT jouent un rôle capital, en particulier l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) qui est le seul établissement de niveau supérieur à assurer la formation de ces formateurs. L'Association pour la Promotion de l'Éducation et de la Formation à l'Étranger (APEFE / Communauté française de Belgique Wallonie-Bruxelles) apporte sa contribution au renforcement de l'ENSETP à travers le Projet SN 101, qui vise à améliorer la formation (initiale et continue) des formateurs en Sciences et Techniques Industrielles, de même qu'en Économie Familiale et Sociale, d'une part, et des corps d'encadrement et de contrôle d'autre part. À travers cet article, nous souhaitons contribuer à la conception d'un dispositif prévu dans le cadre de ce Projet, et dont l'objectif sera de renforcer les capacités des formateurs de l'ENSETP, au sujet des concepts et outils de l'Approche Par Compétences (APC).

Le questionnement à l'origine de cette réflexion concerne le souhait de définir des stratégies permettant de mettre sur pied un dispositif de formation continue destiné à ces formateurs, qui réponde aux besoins de développement professionnel de ces derniers, et qui constitue un support pour la mise en place d'innovations pédagogiques à l'ENSETP. Ces innovations, à leur tour, sont susceptibles de contribuer à la mise en place de la Réforme de la FPT, à travers l'amélioration de la qualification des enseignants, et ainsi à l'augmentation de la qualité de la FPT à tous les niveaux. Au moment où la modélisation et la formalisation de la formation des formateurs d'enseignants sont encore relativement peu développées au niveau international, et dans des contextes où de manière assez paradoxale, de nombreuses réformes de l'Éducation ne se penchent que très peu sur l'innovation pourtant nécessaire dans la formation des enseignants, il apparaît en effet pertinent de veiller à mettre sur pied un dispositif adéquat compte tenu des orientations théoriques et des considérations empiriques existantes. Notre réflexion sera orientée en particulier par le phénomène d'isomorphie à l'œuvre dans le contexte de la formation des formateurs, que Ferry (1983, in Mante, 1998) décrit comme l'analogie structurelle qui existe entre le lieu de la formation et le lieu de la pratique professionnelle à laquelle conduit cette formation (dans la mesure où le rapport maître-élèves se retrouve dans les deux situations). En effet, il résulte de cette isomorphie que le modèle pédagogique adopté par le formateur tend à s'imposer comme modèle de référence pour les formés ; l'auteur souligne donc que les effets d'imprégnation produits par le dispositif de formation risquent d'être plus forts que le discours tenu. Cette situation invite à accorder une attention toute particulière à l'élaboration d'un dispositif de formation de formateurs d'enseignants présentant un niveau élevé de cohérence entre les contenus abordés et la méthodologie adoptée. Nous réaliserons cette analyse à partir du cadre théorique suivant : d'abord, celui de l'efficacité externe en tant que critère de qualité du système de formation de formateurs ; ensuite, celui lié à l'émergence des notions de compétence et de professionnalisation dans le monde organisationnel en général et chez les enseignants en particulier, et enfin, celui des caractéristiques spécifiques de l'apprentissage de l'adulte en formation et du transfert de cet apprentissage à sa pratique professionnelle.

L'efficacité externe, critère de qualité du système

Selon Fadiga & De Ketele (2006), l'efficacité externe du système éducatif prend en compte les produits ou effets générés par ce système, mais observés hors de lui ; elle implique des considérations d'impact en référence à la population scolaire ; elle se mesure à l'adéquation entre les produits du système par rapport aux besoins actuels ou futurs de la société ; elle tient compte également des besoins du marché et même, des aspirations individuelles des

diplômés. Appliquer l'évaluation de ce critère de qualité à la formation de formateurs, et plus particulièrement à l'ENSETP, reviendra à l'aborder suivant une double approche quantitative et qualitative et à :

- mesurer par exemple l'adéquation entre le nombre de diplômés de l'ENSETP et les besoins en formateurs dans le système,
- comparer les compétences acquises en cours de formation aux compétences requises pour les formateurs par le système.

Pour ce faire, on pourrait recourir, selon Fadiga (2003), entre autres, à différents indicateurs sociaux objectifs tels que le nombre de diplômés en chômage quelques années après l'obtention du diplôme, le nombre de diplômés occupant une profession de niveau supérieur, égal ou inférieur au diplôme, l'échelle des salaires des diplômés, les sources de rémunération secondaires... Ces indicateurs objectifs n'en excluent pas d'autres qui sont complémentaires mais à caractère subjectif tels que le degré de satisfaction exprimé par le professionnel lui-même ou par ses responsables, et le degré de transférabilité des compétences acquises (De Ketele et Roegiers, 1996) aux besoins de la société. Compte tenu de ce qui précède, l'objectif du présent article sera de montrer dans quelle mesure le futur dispositif de formation continue en APC destiné aux formateurs de l'ENSETP pourrait favorablement influencer sur le fait que les compétences acquises par les diplômés de l'ENSETP soient en adéquation avec les besoins du système éducatif, ce qui revient à montrer comment ce dispositif est susceptible de renforcer l'efficacité externe de l'ENSETP. À son tour, la réalisation de ce critère de qualité pourra contribuer à l'atteinte des objectifs de la Réforme de la FPT au Sénégal, et par voie de conséquence, des Objectifs du Millénaire pour le Développement.

Compétences, professionnalisation et formation

S'étant progressivement imposé au sein des organisations, en raison des changements socio-économiques observés à l'échelle internationale au cours des dernières décennies, le concept de compétence est analysé par de nombreux auteurs. Bien que cette notion soit qualifiée de « *caméléon conceptuel* » par Le Boterf (2000b, p. 14), la définition proposée par Roegiers (2000, p. 166) semble toutefois cibler les aspects principaux faisant l'objet d'un consensus. Selon celle-ci, « *la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* ». Le Boterf (2000a) souligne que parallèlement au développement de la notion de compétence, dans un contexte de crise et de recherche de compétitivité accrue, s'est également développée la notion de professionnalisme au sein des organisations, en particulier depuis le début des années 1990. Le professionnel est considéré comme capable de mobiliser l'ensemble des ressources de sa personnalité pour trouver une solution au problème qui se présente à lui ; la dimension morale et/ou éthique de son travail revêt une grande importance ; enfin, le professionnel possède un métier qui lui confère une identité déterminée et dans lequel il atteint un certain niveau d'excellence. Selon cet auteur, les compétences se combinent entre elles pour former la compétence du professionnel, qui consiste essentiellement à savoir gérer une situation professionnelle complexe au moment et dans les conditions dans lesquelles elle se présente. Au-delà de toutes les compétences qui déterminent le professionnalisme, Le Boterf (2000b) souligne également l'importance de la métacognition chez le professionnel. En effet, le professionnel est celui qui non seulement agit avec pertinence dans une situation particulière, mais aussi tente de comprendre pourquoi et comment il agit.

De nombreux auteurs se penchent sur les stratégies à développer en vue de la professionnalisation, et en particulier sur les facteurs permettant à la formation d'être professionnalisante. Pour ce faire, Perrenoud (1997, 2000) souligne que la formation doit être conçue comme un espace de construction de compétences s'enracinant dans les situations de travail qui, en dépit de la singularité de chacune, pourront être dominées grâce à des compétences d'une certaine généralité. Dans le secteur spécifique de l'éducation, une unanimité est progressivement apparue concernant la nécessité de professionnaliser le métier d'enseignant, comme la seule stratégie défendable pour l'avenir de l'enseignement, en raison de la complexité croissante de la situation de travail, due notamment aux réformes mises en place dans de nombreux pays ces dernières années. Selon le paradigme de l'enseignant professionnel, l'élément dominant de la profession ne serait plus la dépendance croissante à l'égard de programmes contraignants ou de didactiques, procédures d'évaluation et méthodes de travail pensées par d'autres, mais bien une professionnalisation croissante de l'enseignant au travers de laquelle celui-ci pourrait se débrouiller efficacement à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques, dans tout contexte spécifique d'enseignement (Perrenoud, 1998).

Cette nécessité de la professionnalisation des enseignants apparaît bien dans le secteur de la FPT au Sénégal, et a été notamment traduite par l'indicateur « taux de qualification du personnel enseignant » mentionné plus haut. Plusieurs chercheurs s'attèlent à la définition des compétences attendues des enseignants professionnels en regard des réformes, en particulier celles qui consistent à passer d'une approche basée sur la transmission de connaissances à une approche basée sur la construction de compétences dans l'enseignement-apprentissage. Il n'entre pas dans le propos de cet article de détailler ces compétences ; nous nous limiterons à citer la dimension principale vers laquelle convergent les auteurs (Le Boterf, 2000a ; Perrenoud, 1994, in Charlier, 1996), à savoir la capacité de résoudre des problèmes, de réfléchir à leurs pratiques et de choisir et élaborer leurs propres stratégies pédagogiques. Cette forme de métacognition correspond au paradigme de l'enseignant réflexif de Schön (1983, 1987, in Paquay, 1996). Le corollaire de cette définition de l'enseignant nouveau concerne la nécessité de sa professionnalisation, soulignée par les auteurs. Cette nécessité de professionnalisation des enseignants implique de concevoir différemment leur formation initiale et continue, ce qui fait l'objet des travaux de nombreux chercheurs. Tout en soulignant l'importance de la formation comme moyen pour atteindre cette professionnalisation, ceux-ci justifient la nécessité de modifier le paradigme de cette formation, qui reste encore fortement empreint de la transmission de connaissances (Perrenoud, 1997) malgré les discours des réformes prônant la mise en place de l'APC dans l'enseignement.

Les institutions chargées de la formation initiale et continue des enseignants deviennent donc le point de mire des théoriciens, qui font reposer sur elles l'espoir majeur de professionnalisation des enseignants, et donc de succès des réformes de l'enseignement. Dans leurs travaux, il apparaît qu'au-delà des dispositifs de formation initiale et continue des enseignants, il devient également important de s'interroger sur les qualités requises des formateurs qui les mettent en place, et sur les implications que le souci de professionnalisation des enseignants peut engendrer pour eux. Perrenoud (1994, in Mante, 1998) soutient ainsi l'idée selon laquelle la condition nécessaire de la transformation du métier d'enseignant en une profession à part entière est que la formation de ces derniers soit assurée par des professionnels également. Certains auteurs se penchent de manière spécifique sur la problématique de la construction du professionnalisme des formateurs d'enseignants, en l'absence de programmes officiels de formation initiale pour les formateurs d'enseignants. Altet, Paquay et Perrenoud (2002) posent le problème de la

professionnalisation de ces formateurs comme la recherche de conditions leur permettant de devenir des praticiens réflexifs capables de travailler sur la prise de conscience, sur l'habitus et sur l'identité professionnelle.

L'apprentissage de l'adulte en formation

Altet et al (2002) définissent le formateur d'enseignants comme doté de deux figures identitaires. D'une part, le profil de ce formateur correspond à celui d'un enseignant-expert, amené à œuvrer comme un conseiller appartenant au même métier que ceux qu'il forme, avec un peu d'avance et une capacité de formaliser et de transmettre des savoirs et savoir-faire professionnels. D'autre part, est mise en évidence une identité se rapprochant de celle d'un formateur d'adultes qui transposerait aux métiers de l'éducation des compétences pertinentes dans d'autres secteurs d'activités. Pour concevoir les modalités à développer pour assurer la formation des formateurs d'enseignants, il importe donc de tenir compte du fait qu'avant d'être un formateur, le formateur d'enseignant est aussi un adulte. La prise en compte des travaux touchant à la formation d'adultes prend donc ici tout son sens. Nous le ferons d'abord par une référence à la modélisation de l'apprentissage adulte proposée par Bourgeois et Nizet (1999), dont l'ambition a été d'articuler divers travaux et courants théoriques relativement cloisonnés, pour aboutir à un modèle théorique inscrit de manière cohérente dans une théorie générale du fonctionnement et du développement humain, en particulier du développement cognitif. De ce modèle partant de l'hypothèse d'une possibilité d'extension du constructivisme piagétien au développement des connaissances déclaratives (en tant que « concepts et théories utilisées par l'individu pour décrire, interpréter et juger le monde », p. 46), nous retiendrons en particulier un apport important pour notre propos, à savoir la mise en évidence de la propension naturelle du sujet à préserver une certaine inertie des structures déclaratives pour appréhender le monde qui l'entoure. Bourgeois et Nizet (1999) soulignent que cette inertie tend à s'accroître quand ces structures sont étroitement liées aux systèmes de valeurs, identités et pratiques sociales et culturelles des personnes concernées. Selon ce modèle, la réussite d'une formation d'adultes implique donc de rechercher les facteurs permettant de favoriser le dénouement en spirale ouverte de la dynamique d'assimilation / accommodation en présence. Les auteurs insistent également sur le fait que les structures de connaissances acquises en formation exercent différentes fonctions, dont une fonction d'étiquetage, qui correspond à la mise en mots de comportements ou de caractéristiques.

Par ailleurs, il nous semble pertinent de nous pencher sur les travaux portant sur le transfert des apprentissages des adultes en formation aux pratiques professionnelles de ces derniers. En effet, selon Toupin (1995, p. 118), « lorsque les apprentissages effectués au cours d'un programme de formation ne sont pas transférés à la situation de travail sous la forme d'une amélioration de la performance, c'est comme si la formation n'avait pas eu lieu ». Nous touchons ici au concept d'efficacité organisationnelle de la formation tel que défini par Huybens et al (1993), qui revient à se demander dans quelle mesure elle a permis d'améliorer le fonctionnement de l'organisation et de résoudre les difficultés ou problèmes qui l'avaient rendue nécessaire. Vue sous cet angle, la réflexion réalisée dans cet article vise donc à maximiser l'efficacité organisationnelle du dispositif de formation continue à l'APC destiné aux formateurs de l'ENSETP, afin de contribuer à l'amélioration de l'efficacité externe de l'ENSETP. Le Boterf (2000b) définit le transfert comme un processus de recontextualisation, de mise à l'épreuve de la réalité de concepts et théories d'action appris, notamment dans le cadre d'une pratique de réflexivité amenant le sujet à conceptualiser, modéliser ou formaliser son expérience professionnelle. Il apparaît que le transfert est fortement lié à la problématique de la mobilisation des connaissances. Selon Toupin (1995),

au sens large, le transfert peut se concevoir comme la mobilisation des connaissances acquises, dans d'autres contextes que celui de la formation. Toute compétence, de par la dimension de mobilisation qui la constitue, comporterait donc une dimension de transfert, et la construction de compétences professionnelles en situation de formation devrait d'office impliquer le transfert et la mobilisation des ressources acquises. Un des aspects saillants mis en évidence par les recherches sur le transfert concerne le caractère non spontané de ce processus (Frenay, 2001 ; Rey, 1996). Sur base d'une revue de différents travaux, Rey (1996) signale en effet que le transfert n'a lieu que si l'identité de structure entre les situations est reconnue par le sujet, et que celui-ci domine les spécificités contextuelles de chaque problème. La nécessité de traitement cognitif au sein de l'opération de transfert met en évidence l'importance de la métacognition au sein de ce processus, que Le Boterf (2000b) décrit comme le point de départ du transfert des compétences à d'autres contextes. Ces constats amènent de nombreux auteurs à réfléchir sur les stratégies à mettre en place pour que les situations de formation favorisent chez les formés l'amorce de processus de transfert à la pratique professionnelle. Notamment, Le Boterf (2000b) insiste sur l'importance d'introduire la préoccupation pour la transférabilité dès le début de l'apprentissage.

Recommandations pour un dispositif de formation continue à l'APC destiné aux formateurs de l'ENSETP

À la suite du cadre théorique qui vient d'être présenté, sont développés ci-dessous un ensemble d'éléments qui en découlent, sous la forme de recommandations pour un dispositif professionnalisant de formation continue à l'APC destiné aux formateurs de l'ENSETP.

Un dispositif de formation favorisant l'articulation entre théorie et pratique

L'aspect principal vers lequel convergent l'ensemble des théories et travaux de recherche analysé concerne l'importance de la relation entre la théorie et la pratique. En effet, il apparaît que les formations purement théoriques n'ont plus de raison d'être dans le cadre de la professionnalisation, étant donné que les compétences se construisent essentiellement à partir de la pratique, et que la relation avec cette pratique conditionne les possibilités de transfert des apprentissages réalisés à l'organisation-cible du changement souhaité. Mais il s'avère que cette pratique n'est pas spontanément enseignante. Il s'agit donc de mettre en place un dispositif de formation qui permette aux apprenants d'articuler théorie et pratique. Selon Euzet (1998), la problématique de l'articulation entre théorie et pratique se pose par le biais des deux questions suivantes. D'une part, il s'agit de se demander à quelles conditions (de mise en œuvre) la pratique peut interroger efficacement la théorie à des fins de formation. D'autre part, se pose la question de savoir à quelles conditions (de mise en référence) la théorie peut intervenir efficacement dans la pratique à des fins de formation. La plupart des auteurs (Lamy, 2002 ; Le Boterf, 2000a ; Paquay, 1996 ; Perrenoud, 2002 ; E. Charlier et B. Charlier, 1998) abordant le thème de l'articulation entre théorie et pratique évoquent comme clef de celle-ci la réflexion dans et sur la pratique telle que décrite par Schön. Schön (1994, in E. Charlier et B. Charlier, 1998) insiste cependant sur le fait que le processus de réflexion dans l'action échappant à tout contrôle, il est difficile d'apprendre à apprendre à partir de ce processus. En situation de formation, c'est donc prioritairement à partir du processus de réflexion sur l'action qu'il faudra travailler.

Les dispositifs de formation professionnalisante doivent favoriser cette réflexion, de façon à stimuler chez les sujets la mise en place de processus métacognitifs, eux-mêmes susceptibles de favoriser la mise en œuvre dans la pratique professionnelle des

apprentissages réalisés (Le Boterf, 2000a). Concrètement, de nombreux auteurs (Lamy, 2002 ; Le Boterf, 2000b) mentionnent la formation en alternance, fondée sur une succession de moments de théorisation et de moments d'immersion professionnelle, de retours à la pratique, comme un dispositif propice pour générer la réflexivité et la distanciation de l'apprenant. Les auteurs insistent toutefois sur l'importance de ne pas se contenter d'une juxtaposition de moments de théorie et de pratique, mais bien de mettre en place une véritable articulation entre les deux instances. Il s'agit, selon Etienne (1998), de passer d'une situation d'alternance à une véritable formation par l'alternance. Selon Lamy (2002), cette alternance est la plus profitable quand elle s'étend sur une durée d'un à deux ans de formation. Pour répondre à cette préoccupation d'une théorie qui puisse contribuer à organiser et à structurer les pratiques, certains auteurs émettent des propositions de méthodes et techniques, comme le travail en groupes d'analyse de la pratique, la vidéo-formation, les simulations, les entretiens d'explicitation, la verbalisation, les études de cas, la résolution de problèmes, la pédagogie de projet, l'observation mutuelle, les jeux de rôles,... (Le Boterf, 2000a ; E. Charlier et B. Charlier, 1998 ; Perrenoud, 1996, 1998). D'autres soulignent la difficulté de ce travail de formalisation. Selon Le Boterf (2000a, p. 86), « *il convient ... de ne pas minimiser les difficultés à développer la réflexivité et la formalisation* ». Lévy-Leboyer (1992, p. 80) le rejoint, en soulignant que « *l'individu compétent peut démontrer sa compétence, mais est beaucoup plus embarrassé si on lui demande de la verbaliser* ».

En ce qui concerne les contenus de la formation, certains se positionnent en faveur d'une centration sur les savoirs pratiques des formés. D'autres insistent sur la nécessité de fournir également des éléments théoriques pertinents aux apprenants, afin d'enrichir le processus de formalisation. C'est ainsi que Le Boterf (2000a, p. 248) affirme à propos de la formation théorique que « *bien conçue, elle peut représenter une formidable opportunité pour comprendre des situations nouvelles, faire face à l'inédit, élargir le champ d'application de ce que le professionnel sait faire* ». Bourgeois et Nizet (1999) soulignent l'importance du fait que la formation puisse fournir les outils métathéoriques et méthodologiques appropriés. Lamy (2002) suggère que les formations doivent se réaliser en synergie avec les chercheurs spécialistes des domaines concernés. En ce qui concerne notre problématique de formation continue des formateurs de l'ENSETP, il s'avère donc pertinent que notre dispositif octroie une large place à l'articulation entre théorie et pratique et à la réflexion sur l'action. Les contenus théoriques pertinents dans ce cadre pourraient concerner la construction de situations de formation, la conception et l'organisation pédagogique et matérielle des stages, l'acte d'apprendre, d'enseigner, et de former, la gestion des groupes en formation, les différents paradigmes de l'évaluation, la relation d'aide, et certains contenus susceptibles d'aider le formateur à devenir un praticien réflexif (Lamy, 2002).

La formation comme accompagnement du développement professionnel des formateurs d'enseignants

Sans vouloir négliger la nécessité des connaissances théoriques, il importe toutefois d'avoir à l'esprit que l'articulation de la théorie avec la pratique conduit à relativiser leur importance et leur rôle dans la formation des formateurs d'enseignants. Les connaissances théoriques ne peuvent en effet plus être considérées comme centrales, mais doivent être envisagées comme des ressources à mobiliser dans le cadre de l'exercice d'une compétence (Perrenoud, 1997), ou comme des éléments permettant d'alimenter le processus de réflexion sur la pratique (Le Boterf, 2000a). Ce nouveau statut pour les connaissances au sein de la formation des formateurs d'enseignants amène à réfléchir sur le rôle du formateur chargé de cette formation. Il ne s'agit pas, en effet, de concevoir le formateur comme un

expert infaillible, comme le détenteur du savoir professionnel à transmettre, mais plutôt comme un médiateur dont l'intervention facilite la construction des savoirs et du professionnalisme, étant donné que ce travail de construction ne peut résulter de la spontanéité (Le Boterf, 2000a). Toupin (1995) définit la fonction de médiation comme un accompagnement de l'adulte dans ses apprentissages, et comme une facilitation de la mise en place des conditions favorisant un transfert réussi de ces apprentissages. L'importance accordée par Bourgeois et Nizet (1999) au fait d'appréhender l'apprenant comme sujet justifie également cette médiation, étant donné que la fonction du formateur consiste selon les auteurs à créer, de manière délibérée et systématique, les conditions susceptibles de favoriser des changements dans les structures de connaissances, mais sans préjuger de la manière dont l'apprenant va tirer parti des opportunités qui lui sont offertes. Le but de la formation serait selon ces auteurs de favoriser la prise de distance critique des apprenants par rapport aux savoirs préalables, et de mettre à la disposition de ces derniers un certain nombre d'outils permettant une transformation éventuelle des structures cognitives. Dans le cadre de cette fonction de médiation, plusieurs auteurs soulignent l'importance du recadrage au sein de la formation. Selon Watzlawick et al (1975, in E. Charlier et B. Charlier, 1998, p. 23), "recadrer signifie modifier le contexte émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre qui correspond aussi bien ou même mieux aux 'faits' de cette situation, dont le sens par conséquent change complètement ». Le Boterf (2000a), d'une part, et Bourgeois et Nizet (1999), d'autre part, soulignent également cette fonction de recadrage du formateur d'adultes, qui consiste à apporter un nouvel éclairage de la situation vécue, permettant ainsi aux apprenants de sortir de leur propre point de vue et d'inscrire celui-ci dans une perspective nouvelle. Le concept de recadrage peut être rapproché de celui de restructuration, que Russell et Munby (1996) caractérisent comme un point-clé de la théorie de Schön. Restructurer consiste selon les auteurs (p. 253) à « 'voir' ou 'entendre' les choses différemment, de telle sorte que la perception devient un processus unifié où l'observation est interprétative ». Russell et Munby (1996) décrivent la restructuration comme un médiateur entre la théorie et la pratique, dans la mesure où sa mise en place donne un nouvel éclairage à la théorie et offre de nouvelles stratégies à la pratique. Selon Bourgeois et Nizet (1999), la diversité et l'interaction des sources d'information en jeu dans l'apprentissage peuvent contribuer à la mise en place d'une restructuration ou d'un recadrage par le sujet. De même, la fonction d'étiquetage des structures de connaissances découverte par les auteurs dans le cadre de leurs études de cas contribue à ce processus de recadrage, de par la prise de conscience qu'elle occasionne chez le sujet. La nouvelle mise en mots d'objets ou de comportements peut, selon les auteurs, enclencher des déclics insoupçonnés dans l'apprentissage adulte, amenant l'apprenant à identifier de nouveaux signifiés qui étaient potentiellement à sa disposition, mais dont il ne pouvait tirer parti faute de pouvoir les identifier par un nom.

Il importe donc de concevoir la formation des formateurs d'enseignants comme un accompagnement de ceux-ci dans la construction de leurs compétences professionnelles, accompagnement conçu comme une médiation de la part du formateur. La forme de cet accompagnement, de cette médiation doit contribuer à la construction de l'espace protégé que Bourgeois et Nizet (1999) décrivent comme condition nécessaire pour aider les apprenants à faire le saut, à vivre ce passage insécurisant qu'est l'émergence de nouvelles structures cognitives, voire d'un nouveau modèle identitaire. La nécessité de cet accompagnement, de cette fonction de médiation nous amène à penser que dans le cas de la formation continue à l'APC destinée aux formateurs de l'ENSETP, le dispositif à mettre en place s'apparente à un dispositif de coaching professionnel. Fortin (2006a, 2006b) présente le coaching comme un nouveau mode d'accompagnement, une technologie de développement du potentiel humain qui semble bien adaptée à notre époque faite de

changements importants dans la structure sociale et dans l'économie mondiale. La Société Française de Coaching (in Fortin, 2006a, p.1-07) définit le coaching comme « *l'accompagnement de personnes ou d'équipes pour le développement de leur potentiel et de leur savoir-faire dans le cadre d'objectifs professionnels* ». La notion d'espace protégé décrite par Bourgeois et Nizet (1999) est également cohérente avec l'idée d'instaurer un dispositif qui s'apparente au coaching. En effet, dans une démarche de coaching, Fortin (2006b) souligne l'importance de la création d'un environnement sécuritaire qui soutient le coaché pour faire face aux défis et prendre des risques pour sa croissance et sa transformation.

Une formation porteuse de sens pour le formateur d'enseignants

Bonami (1993) fait reposer sur quatre conditions le transfert au contexte professionnel des connaissances et compétences acquises par l'adulte en situation de formation. Une de ces conditions renvoie au sens, à la signification mobilisante que doit impliquer pour le sujet l'utilisation des informations reçues en formation. Une façon de tendre vers une formation porteuse de sens pour les formateurs d'enseignants est liée à la mise en place d'un processus rigoureux d'analyse des besoins de formation. Celle-ci, selon Bourgeois (1991), ne peut se limiter à amener les acteurs à se prononcer par rapport à une offre de formation donnée. Cette pratique relativement courante, selon Bourgeois (1991), est en effet difficilement à même de permettre de rencontrer vraiment les objectifs et besoins des sujets. Elle correspond selon Le Boterf (2000a) à la logique du catalogue, que celui-ci caractérise comme relevant de l'âge de la cueillette. D'après Bourgeois (1991), il importe de mettre en place une véritable évaluation de contexte, qui pose directement la question de la pertinence du système de formation, particulièrement en ce qui concerne ses objectifs. Lamy (2002) suggère pour ce faire de mettre en place de véritables sondages auprès des formateurs d'enseignants, qui prendraient la forme d'une évaluation des résultats d'actions de formation passées, et de l'appréhension des attentes, demandes et besoins des formateurs d'enseignants concernant les actions futures. Il s'agirait ensuite de croiser les centres d'intérêt des formateurs d'enseignants avec les directions institutionnelles, et de proposer un large éventail d'alternatives de formation susceptibles de rencontrer les projets individuels de professionnalisation des formateurs d'enseignants (Lamy, 2002 ; Perrenoud, 1998). Lamy (2002) présente le système modulaire d'enseignement comme propre à répondre à cette nécessité d'individualisation des parcours de formation des formateurs d'enseignants, étant donné que l'organisation en modules permet à chaque formateur d'enseignant de combiner toutes les possibilités de formation et de se construire son propre projet de formation. Il s'agit toutefois, selon Lamy (2002), de ne pas perdre de vue que les actions doivent servir également les objectifs de formation de l'institution. Il importe de rechercher la conjugaison entre les projets de professionnalisation des individus et les exigences du professionnalisme des organisations (Le Boterf, 2000a). Cela implique de conserver un minimum de cohérence au-delà de la diversité des modules et des parcours individuels de formation, cohérence déterminée par l'appartenance des actions à de « grands chantiers de la formation » (Lamy, 2002, p. 55). Il importe donc, pour contourner le risque d'éparpillement inhérent à tout système de formation modulaire, de former les formateurs d'enseignants à l'élaboration de projets cohérents et au maintien de leurs orientations dans la durée (Lamy, 2002).

Pour que la formation des formateurs d'enseignants soit porteuse de sens, il importe donc de cultiver l'intentionnalité de ces derniers. Selon Toupin (1995), celle-ci est entre autres liée à un projet de réinvestissement dans la pratique. La formation doit donc être conçue dans l'optique de préparer à l'exercice de futures activités professionnelles, ou de permettre aux

formateurs d'enseignants de résoudre certains problèmes qui se présentent dans l'exercice de leur profession. Nous rejoignons ici l'importance de l'articulation entre théorie et pratique évoquée plus haut. Le respect de cette intentionnalité et de l'individualisation des parcours est susceptible de favoriser l'engagement du sujet adulte par rapport au processus de formation, un engagement qui consiste à prendre position comme sujet, comme acteur social par rapport à la pluralité de points de vue qui lui sont présentés, et qui détermine la possibilité d'une transformation identitaire chez le sujet, enjeu ultime de la formation selon Bourgeois et Nizet (1999). Les auteurs insistent, pour que ce processus de transformation identitaire puisse se mettre en place, sur l'importance du fait que la formation soit conçue comme un espace-temps spécifique, indépendant de celui du déroulement des activités professionnelles, et que ce travail n'interfère aucunement avec des décisions de certification. Cela contribue à la mise sur pied de l'espace protégé évoqué plus haut pour la formation.

Une formation orientée vers la construction des compétences professionnelles des formateurs d'enseignants

Selon Le Boterf (2000a, p. 265), « *le propre de la formation est d'accroître le potentiel des ressources des individus pour qu'ils puissent les utiliser et les combiner dans la construction de leurs compétences* ». Il convient en effet que la formation des formateurs d'adultes s'organise autour de la construction de compétences professionnelles par ces derniers. Cela implique, tout d'abord, d'identifier les compétences dont la formation devra favoriser la construction. L'analyse des besoins mentionnée ci-dessus devra donc se traduire sous forme de compétences à construire par les formateurs d'enseignants. De nombreux auteurs mentionnent la construction d'un référentiel de compétences comme point de départ de tout processus de formation ou de professionnalisation. Il s'agit de rechercher ce qui fait le professionnalisme d'un métier ou d'une fonction, en tenant compte des diverses sources de définition des compétences requises par l'organisation en question (Le Boterf, 2000a), et en impliquant l'ensemble des acteurs impliqués (Mante, 1998). Selon Le Boterf (2000a), ce référentiel de compétences doit être actualisé régulièrement afin de confirmer ou corriger les hypothèses d'évolution avancées. D'autres auteurs se montrent plus critiques à l'égard de la définition de référentiels de compétences. Ainsi, Bellier (1999) souligne le risque que les référentiels généraux de compétences puissent devenir des outils très lourds, s'apparentant davantage à un listing qu'à la compétence en elle-même. Mante (1998) souligne également les limites de l'outil référentiel de compétences, dans la mesure où il peut induire une approche très comportementaliste de la formation, de par la tendance qu'il génère à travailler sur chaque compétence indépendamment les unes des autres.

En ce qui concerne la problématique de la formation continue des formateurs de l'ENSETP, nous croyons toutefois que la définition de compétences professionnelles comme préalable à l'élaboration du plan de formation est souhaitable pour orienter celle-ci et assurer sa pertinence. Cette définition est d'autant plus importante que comme le signalent Altet et al (2002, p. 10), « *envisager une professionnalité unique et identifiable des formateurs d'enseignants est sans doute prématuré, tant les pratiques, les identités, les insertions et les statuts diffèrent* ». Face à ce manque de référentiel institutionnel, Lamy (2002) interroge les formateurs d'enseignants et en vient à proposer un certain nombre de compétences qui devraient être la cible du processus de professionnalisation de ces derniers. Parmi celles-ci, sont mentionnées entre autres la compétence à gérer la complexité des situations et à prendre des décisions adaptées, la compétence à créer chez le formé un réel projet d'appropriation de la formation qu'il suit, ainsi que la compétence à réduire l'écart entre le dire et le faire, dans l'optique du paradigme du praticien réflexif de Schön. Si la définition

des compétences-cibles constitue un point de départ nécessaire, elle n'est toutefois pas suffisante. Il importe également de mettre en place des stratégies susceptibles de favoriser leur construction par les formateurs d'enseignants. Les aspects qui suivent constituent des pistes permettant de tendre vers cette construction.

Une dynamique constructiviste vers la construction de compétences

L'hypothèse de travail de Bourgeois et Nizet (1999) évoquée plus haut, en fonction de laquelle il est possible d'expliquer le mécanisme d'acquisition de connaissances déclaratives par l'adulte en formation sur base de la dynamique d'assimilation-accommodation proposée par Piaget pour expliquer le développement de l'intelligence chez l'enfant et l'adolescent, nous paraît pertinente dans le cadre de la question de la formation continue des formateurs de l'ENSETP. En effet, dans la mesure où le paradigme constructiviste, et notamment l'Approche Par Compétences, se trouvent au centre de la Réforme de la Formation Professionnelle et Technique en vigueur au Sénégal, il est plus que pertinent, en vertu du principe d'isomorphie évoqué plus haut, de mettre en place une formation de formateurs d'enseignants qui s'inscrit dans ce paradigme. En résumé, il s'agit pour le formateur chargé de cette formation de ne pas faire « 'comme si' il suffisait de donner l'information nouvelle à l'apprenant pour qu'un apprentissage se réalise » (Bourgeois et Nizet, 1999, p. 60).

Cette intention peut se concrétiser à trois niveaux principaux. D'abord, il importera de mettre en place des conditions de formation susceptibles d'activer les structures de connaissances préalables des formateurs de l'ENSETP, dans un processus d'assimilation. Le formateur devra mettre en place les stratégies pédagogiques pertinentes, et instaurer dans le groupe de formation un climat qui favorise l'expression des savoirs spontanés des apprenants. Ensuite, la situation devra produire une mise en conflit de ces structures d'assimilation avec une information nouvelle. Pour multiplier les occasions de conflits cognitifs, Bourgeois et Nizet (1999) suggèrent de diversifier les sources de cette information nouvelle. Celle-ci peut en effet provenir des interactions entre les apprenants et le formateur, des interactions entre apprenants, de l'observation et de l'expérience des apprenants. Il convient, selon les auteurs, de jouer sur les divers facteurs déterminant la probabilité de l'apparition d'un conflit cognitif. Parmi ceux-ci, les auteurs citent d'une part la disposition de l'apprenant, liée à sa trajectoire personnelle et à son projet de formation, et d'autre part, l'existence d'une dynamique de groupe adéquate entre les apprenants. Selon Bourgeois et Nizet (1999), le formateur a un rôle déterminant à jouer sur ces deux facteurs ; son intervention influence également l'apparition du conflit cognitif par le biais du dispositif pédagogique et de la méthodologie qu'il met en place, ceux-ci devant favoriser la confrontation des points de vue. Enfin, une fois que les apprenants se trouvent en situation de conflit cognitif, il importera de leur permettre de dépasser celui-ci, en mettant en place des conditions favorisant les processus de régulation de type homéorhésique, impliquant une transformation, une accommodation des structures préalables. Bien que Bourgeois et Nizet (1999) mentionnent ces mécanismes dans le cadre strict de l'acquisition de connaissances déclaratives, nous pensons qu'ils sont tout-à-fait pertinents dans le cadre de la problématique de la construction de compétences, dans la mesure où l'acquisition de connaissances déclaratives représente une condition nécessaire à la construction de compétences. D'une manière plus générale, Bélair (1998) explique comme suit l'approche constructiviste qui selon elle doit être mise en place dans la formation de formateurs. Il s'agit de partir des besoins et difficultés rencontrés, de susciter la réflexion grâce à des mises en situation déstabilisantes, et de permettre la construction par les formés de diverses techniques de travail.

Ces trois aspects peuvent constituer une transposition du mécanisme d'assimilation-accommodation à la sphère des compétences professionnelles. Par ailleurs, un rapprochement peut être fait entre la notion de mise en situation déstabilisante et le principe selon lequel, dans une démarche de coaching, le coach amène la personne coachée à « sortir de sa zone de confort » (Fortin, 2006a) en repoussant ses limites. Dans le modèle présenté par Bourgeois et Nizet (1999), il semble particulièrement important de reprendre ici la réflexion concernant la propension à l'inertie des structures déclaratives et des résistances que cette inertie peut engendrer en situation de formation. Selon les auteurs, cette résistance est d'autant plus importante que les objets de l'apprentissage sont proches de l'identité du sujet. Cette situation correspond à celle des formateurs de l'ENSETP puisque la réflexion sur la pratique qui leur sera demandée impliquera un travail sur soi important, qui touchera leur identité professionnelle ; il s'agira de veiller à respecter cette résistance tout en amenant les formateurs d'enseignants à la dépasser.

Réseau, projet, reconnaissance des compétences

Comme nous l'avons mentionné plus haut, Bonami (1993) insiste sur l'importance du sens que le sujet adulte attribue aux apprentissages réalisés en formation, pour qu'il y ait transfert de ces derniers à la situation professionnelle. L'auteur mentionne également trois autres concepts à prendre en compte dans l'élaboration des situations de formation pour favoriser ce transfert. Il s'agit des concepts de réseau, de projet et de reconnaissance des compétences. Ces concepts ont été regroupés ici, étant donné qu'ils sont complémentaires l'un par rapport à l'autre.

Le réseau comme support du processus de transfert

Selon Bonami (1993), le concept de réseau renvoie à un ensemble de personnes entretenant entre elles des relations régulières et organisées et poursuivant un ou des objectifs plus ou moins formalisés. Ce réseau, qui peut être interne ou externe à l'organisation, fonctionne comme un support pour le transfert des apprentissages sur le terrain. Le concept de réseau peut être mis en relation avec deux dimensions qui concernent la situation de formation des formateurs d'enseignants. Premièrement, dans leur modélisation de l'apprentissage de l'adulte en formation, Bourgeois et Nizet (1999) soulignent l'importance du groupe en situation de formation. Ce groupe fonctionne à la fois comme un soutien psychologique à l'apprentissage individuel, comme une occasion de multiplier les feedback sur les apprentissages de par les interactions sociales qu'il génère, et comme une occasion d'apprentissage social ou vicariant de par la possibilité d'apprentissage à partir des essais et erreurs d'autrui qu'il génère. Ce travail en groupe d'adultes qui œuvrent ensemble à la résolution de problèmes professionnels identifiés et communs est susceptible de favoriser les apprentissages, et le transfert de ceux-ci à la pratique professionnelle. Il importera donc que notre dispositif de formation continue des formateurs de l'ENSETP exploite les possibilités offertes par le groupe en formation, comme catalyseurs des apprentissages et du transfert de ces derniers.

Mais le concept de réseau soulevé par Bonami (1993) va plus loin, dans la mesure où il implique un réel travail en groupe autour du transfert des apprentissages sur le terrain. Nous nous permettrons de rapprocher le concept de réseau interne avec le modèle de navigation professionnelle défini par Le Boterf (2000a). Celui-ci fait référence au concept de réseau comme un moyen permettant d'atteindre ce qu'il appelle le « pouvoir agir » (p. 190), qui intervient dans la problématique du transfert. La mise en place de réseaux serait susceptible d'élargir l'équipement des ressources auxquelles le professionnel peut faire appel pour

construire ses compétences et son professionnalisme. Nous considérons également que l'idée de Le Boterf (2000a) selon laquelle les organisations doivent tendre vers la construction d'une compétence collective constitue un élément intéressant dans le cadre de la problématique du transfert et du changement dans les organisations. Étant donné que le développement de la compétence collective n'est pas spontané (Le Boterf, 2000a, 2000b), il importera, dans le dispositif de formation continue de formateurs de l'ENSETP, de tenir compte des suggestions de l'auteur pour que les apprentissages réalisés soient transférés sous forme de la construction d'une compétence collective des formateurs au sein de l'ENSETP. Ces suggestions sont liées, entre autres, au maintien de la diversité des compétences individuelles, à la création de relations de convivialité, et à l'instauration de conditions matérielles et spatiales favorisant les échanges.

Le projet comme concrétisation des apprentissages réalisés en formation

Bonami (1993) définit le concept de projet comme une réalisation plus ou moins vaste qui correspond à certains besoins d'une institution ou d'un groupe d'acteurs et pour lequel des personnes sont disposées à mobiliser du temps et de l'énergie. L'auteur constate que les résultats de la formation sont plus marqués quand il existe des projets ayant fait l'objet d'une interaction avec les formateurs. Ces projets représentent en effet un lieu privilégié d'application permettant de concrétiser et de transférer la formation reçue ; ils fonctionnent ainsi comme un dispositif intégrateur de la formation. Bourgeois et Nizet (1999) invitent à tenir compte de ces projets et de la confrontation des différents projets individuels en situation de formation. Le concept de projet tel que soulevé par Bonami (1993) implique en outre l'inscription de la formation dans le cadre de projets collectifs au niveau de l'organisation. D'autres auteurs rejoignent cette idée. Le Boterf (2000a), en définissant les caractéristiques d'une formation professionnalisante, souligne entre autres l'importance que celle-ci soit orientée vers une contribution spécifique à la résolution de problèmes et à la réalisation de projets dans l'institution. Lamy (2002), se référant particulièrement aux dispositifs de formation continue de formateurs d'enseignants, indique que l'inscription de ceux-ci dans une visée pragmatique, dans les projets professionnels des formateurs, favorise la possibilité de réinvestissement des apprentissages au meilleur niveau et le plus rapidement possible. Se référant à la formation continue des enseignants, E. Charlier (1996) propose que celle-ci soit articulée au projet pédagogique de l'institution scolaire, afin de maximiser ses bénéfices. Nous croyons pertinent de transposer cette analyse au dispositif de formation continue à l'APC destiné aux formateurs de l'ENSETP. En particulier, l'existence du Projet SN 101, dont la formation continue des formateurs ne constitue qu'une composante, qui s'articule avec d'autres qui lui sont étroitement liées, nous semble être un facteur favorable pouvant contribuer au transfert des compétences acquises dans la pratique professionnelle quotidienne à l'ENSETP.

Reconnaissance des compétences

Le dernier concept mis en évidence par Bonami (1993) a trait à la reconnaissance, au sein de l'organisation, des compétences de ses membres. L'importance de la reconnaissance des compétences est également soulignée par Le Boterf (2000a), selon lequel l'existence d'un contexte de reconnaissance et de confiance facilite la prise de risques, l'engagement de la personnalité et l'exercice de la créativité, indispensables au développement de l'innovation au sein des organisations. Selon Maradan (2002, p. 168), « pour répondre aux attentes légitimes des formateurs [d'enseignants], un système de reconnaissance des acquis et de certification des parcours devrait accompagner une telle navigation dans une formation professionnalisante ». Plutôt que l'octroi de diplômes et de titres définitifs, l'auteur

suggère d'adopter l'idée de visa proposée par Le Boterf, qui se caractériserait par le balisage d'un plan de formation délibéré et évolutif, négocié entre partenaires, propre à la culture d'entreprise de l'institution de formation. Nous croyons que si cette reconnaissance sous forme de certification de la formation est nécessaire, elle n'est pas suffisante, et doit être complétée par certaines actions attestant de la reconnaissance au niveau-même de l'organisation dans laquelle les formateurs d'enseignants se déploient professionnellement. La position de Le Boterf (2000a) semble répondre à cette préoccupation, lorsqu'il souligne que « la capacité à agir suppose l'autorité à agir » (p.191), et plaide pour l'existence d'attributions pour les professionnels, reconnaissant la marge de liberté et d'initiative nécessaire à la création des compétences. Il s'agit, pour permettre la mise en place de l'innovation au niveau de la formation d'enseignants, de faire confiance au professionnalisme de leurs formateurs, afin que celui-ci puisse réellement constituer la richesse principale de l'organisation, comme c'est le cas dans les organisations qui présentent une configuration essentiellement professionnelle (Mintzberg, 1991). La confiance placée dans le professionnalisme des formateurs rejoint le principe de présomption de compétence sur lequel est basée toute démarche de coaching professionnel. Cette forme de reconnaissance contribuerait à permettre le développement de réseaux et de projets au sein de l'organisation.

L'évaluation comme dispositif d'intervention

Selon Bonami (1993, p. 203), l'investissement lié à une formation « sera considéré comme efficace, si des capacités effectivement acquises par les participants en cours de formation, sont ensuite transférées au sein de leurs activités professionnelles et permettent le développement de réalisations et de projets de qualité ». Soulignant la nécessité de l'évaluation pour préciser les conditions de l'efficacité de l'investissement-formation, l'auteur insiste sur l'importance de formaliser cette évaluation et de l'intégrer au design même de l'opération de formation. Se référant à Crozier (1977, in Bonami, 1993), Bonami (1993) définit l'action de formation comme un système d'action concret, et plaide en faveur d'une évaluation située en divers lieux critiques de ce système. Il reprend le modèle de Stufflebeam (1980, in Bonami, 1993) pour formaliser la situation de l'évaluation au sein du système de formation. Ce modèle définit quatre types d'évaluation, qui correspondent chacun à un type de décision particulier concernant la formation. L'évaluation de contexte permet d'analyser la situation insatisfaisante de départ qui justifie la nécessité de la formation, et d'esquisser les objectifs de celle-ci. Nous avons déjà évoqué sa nécessité au moment où a été abordée la problématique de l'analyse des besoins de formation, que Bourgeois (1991) présente comme devant correspondre à une démarche de régulation, ne se limitant pas à la production initiale d'objectifs de formation d'un programme, mais devant également se mettre en place au cours de la réalisation du programme, dans une optique de régulation de ces objectifs. L'évaluation des intrants, quant à elle, aboutit au choix des ressources de toute nature qu'il paraît souhaitable de rassembler, mobiliser et agencer en vue d'atteindre les objectifs assignés à l'action de formation, et qu'il s'agit d'opérationnaliser. Les divers aspects abordés précédemment concernant les caractéristiques souhaitables pour une formation continue professionnalisante des formateurs de l'ENSETP contribuent à la mise en place du processus d'évaluation des intrants de cette formation. Il nous reste ici à aborder l'évaluation de processus et l'évaluation de produit telles que décrites par Stufflebeam (1980, in Bonami, 1993). L'évaluation de processus renvoie au déroulement concret de l'action de formation (Bonami, 1993). Elle est à mettre en place à tout moment afin de détecter les écarts entre le déroulement réel et celui prévu par le plan de formation. L'évaluation de produit permet d'identifier et de mesurer les différents effets de la formation, en termes de compétences acquises et transférées, de la qualité des réalisations qu'elle a

favorisées, et de l'impact organisationnel de ces dernières (Bonami, 1993). C'est à ce dernier type d'évaluation que les auteurs qui abordent le sujet de la formation d'adultes s'intéressent le plus.

Certains d'entre eux soulignent l'importance de la logique formative de l'évaluation, qui reconnaît le droit à l'erreur et propose un feed-back fréquent au sujet apprenant. Bourgeois et Nizet (1999) mettent en garde contre l'existence d'interférences de l'évaluation formative avec l'évaluation certificative. Il s'agit selon eux de protéger le sujet de la sanction pendant un temps au moins. Le Boterf (2000a) suggère de réaliser l'évaluation des résultats de la formation à deux niveaux principaux. D'une part, il s'agit d'évaluer les ressources produites par la formation, c'est-à-dire l'acquisition des capacités et du savoir souhaités. Cela peut se réaliser par l'intermédiaire d'épreuves classiques, d'une analyse de travaux individuels et d'une auto-évaluation. D'autre part, il importe d'évaluer les résultats de la formation en termes de compétences, ce qui revient à apprécier dans quelle mesure les ressources sont mises en œuvre de façon pertinente dans les activités professionnelles. L'évaluation des compétences est reconnue comme étant difficile, vu qu'il n'existe pas encore d'instrumentation satisfaisante dans ce domaine (Le Boterf, 2000a). Selon l'auteur, elle suppose un protocole d'observation au sein duquel est mis en place un processus d'inférence qui reconnaît qu'il y a compétence si certains critères de réussite sont respectés.

Outre l'évaluation des connaissances et compétences acquises, Meignant (1991, in Bonami, 1993) propose trois autres niveaux en ce qui concerne l'évaluation des effets de la formation. D'abord, il s'agit de mettre en place une évaluation de satisfaction qui consiste à recueillir les appréciations des participants concernant la qualité et pertinence des contenus abordés, les méthodes et les supports pédagogiques, les formateurs, les conditions matérielles... Le Boterf (2000a, p. 267) invite toutefois à relativiser les résultats de cette évaluation de satisfaction, dans la mesure où « la satisfaction de l'apprenant n'est pas toujours un critère de réussite pédagogique et son insatisfaction ne signifie pas automatiquement la non-qualité de la formation ». Ensuite, Meignant (1991, in Bonami, 1993) souligne l'importance de l'évaluation des connaissances et compétences transférées pendant quelques mois après la formation. Celles-ci peuvent s'appréhender par l'observation directe, la verbalisation qui accompagne le travail, des relevés statistiques, des questionnaires ou entretiens individuels ou de groupes. Selon Bonami (1993), cette évaluation demande beaucoup de temps et d'énergie. Enfin, Meignant (1991, in Bonami, 1993) suggère de réaliser une évaluation des réalisations et des projets générés en lien avec la formation. Celle-ci doit se réaliser environ un an après la fin de la formation, sur base d'indices permettant de déceler l'influence de celle-ci au sein de l'organisation. Dans tous les cas, Le Boterf (2000a) souligne l'importance du retour de l'information aux acteurs concernés, afin d'augmenter leur responsabilité par rapport à leur projet de professionnalisation et de diminuer leur sentiment d'être contrôlé. L'ensemble de ces principes sont pertinents en ce qui concerne notre dispositif de formation continue des formateurs de l'ENSETP. Il s'agit donc d'accorder l'importance nécessaire à l'évaluation à tous les niveaux du dispositif, dans une optique d'optimisation de celui-ci, qui ne se réduit pas à l'évaluation-sanction.

Conclusion

À travers cet article, nous avons voulu contribuer à la conception d'un dispositif de formation continue à l'APC, destiné aux formateurs de l'ENSETP. Il s'agissait de fonder cette réflexion sur les éléments théoriques et empiriques pertinents, afin de dessiner les contours d'un dispositif qui contribue au développement professionnel des formateurs, et qui constitue un

support pour la mise en place d'innovations pédagogiques à l'ENSETP, ces innovations pouvant à leur tour contribuer à la mise en place de la Réforme de la FPT, et ainsi, à l'amélioration de la qualité de celle-ci. La finalité de cette réflexion concerne donc une contribution à l'efficacité externe de l'ENSETP, en tant qu'élément du système de formation de formateurs du sous-secteur de la FPT au Sénégal.

Le concept d'efficacité externe a été abordé comme un premier point de notre cadre théorique. Ensuite, nous avons souhaité ancrer notre réflexion dans la tendance actuelle à penser le développement des organisations et des entreprises en faisant appel aux concepts de compétence et de professionnalisation de leurs membres. À partir d'un cadre de référence général, a été abordée la problématique particulière de la professionnalisation et de la formation continue des formateurs d'enseignants, qui apparaissent comme une nécessité, en particulier en réponse à la nécessité de professionnalisation des enseignants préconisée dans le contexte des réformes actuelles dans le champ de l'éducation. Suite à ce constat de la nécessité de la formation continue dans le cadre du processus de professionnalisation des formateurs d'enseignants, il importait de s'interroger sur les caractéristiques spécifiques de l'apprentissage de l'adulte, particulièrement en situation de formation. Nous l'avons fait en particulier en nous centrant sur le modèle de Bourgeois et Nizet (1999), fondé sur une extrapolation du paradigme constructiviste piagétien, à la problématique de l'acquisition des connaissances déclaratives par l'adulte en situation de formation. Ce modèle offre des pistes intéressantes pour une formation soucieuse du principe d'isomorphie à l'œuvre dans la situation de formation continue des formateurs de l'ENSETP, dans la mesure où il s'agit de former ces derniers à l'APC, qui s'inscrit dans le paradigme constructiviste. Le phénomène de transfert des apprentissages à la situation professionnelle a également été analysé, et notamment, son caractère non spontané a été mis en évidence.

Sur base de ce cadre de référence, ont été formulées un ensemble de recommandations pour le dispositif de formation continue à l'APC destiné aux formateurs de l'ENSETP. L'axe principal défini pour ce dispositif concerne la recherche de stratégies favorisant la réflexion sur la pratique professionnelle des formateurs, en cohérence avec le paradigme du praticien réflexif de Schön, et à travers une véritable articulation entre théorie et pratique. Le rôle particulier du formateur des formateurs d'enseignants a également été envisagé et défini comme une fonction de médiation devant favoriser la mise en place de processus de recadrage par les sujets. Par ailleurs, a été mise en évidence l'importance du fait que la formation repose sur la construction de compétences professionnelles par les formateurs d'enseignants, et soit basée sur la dynamique de l'assimilation et accommodation. Les concepts de sens, réseau, projet et reconnaissance des compétences tels que mentionnés par Bonami (1993) dans le cadre des facteurs susceptibles de favoriser le transfert des apprentissages à la situation professionnelle, ont également été évoqués et analysés. Le concept de sens a été mis en relation avec l'analyse des besoins de formation, avec la prise en compte des projets individuels de formation, et l'individualisation des parcours de formation. Celui de réseau a été analysé en lien avec le groupe et les interactions sociales caractéristiques de la formation, ainsi qu'avec le modèle de la navigation professionnelle proposé par Le Boterf (2000a), selon lequel la mise en réseaux des ressources et des compétences individuelles est une condition nécessaire de la construction d'une compétence collective au sein des organisations et entreprises. Le concept de projet renvoie au fait que les effets de la formation continue sont plus perceptibles au sein de l'organisation s'ils se traduisent en la réalisation de projets collectifs visant à améliorer le fonctionnement de celle-ci. La notion de reconnaissance des compétences concerne l'importance de l'existence d'attributions pour les professionnels formés, ainsi que de la

confiance en leurs compétences, en tant que facteurs favorisant la mise en place d'innovations au niveau des pratiques professionnelles. Enfin, la perspective de l'évaluation comme dispositif d'intervention, décrite par Bonami (1993) comme correspondant à un système d'évaluation intégré au système d'action concret que constitue le dispositif de formation, a aussi été envisagée comme favorable dans le cadre de la problématique de la formation continue des formateurs de l'ENSETP.

À l'issue de cette réflexion, il importera de s'atteler à l'élaboration d'outils spécifiques permettant d'opérationnaliser les recommandations formulées pour le dispositif de formation continue à l'APC destiné aux formateurs de l'ENSETP. Compte tenu de ces recommandations, il apparaît que ce dispositif ne devra pas être pensé en termes de modélisation ou de transmission de connaissances, mais conçu comme une instance professionnalisante, qui soit dotée de sens dans le cadre des projets personnels et professionnels des individus, tout en garantissant que ces derniers deviennent porteurs des changements souhaités au niveau de leur organisation (Maradan, 2002 ; Lang, 2002 ; Charlier, 1996). De par les caractéristiques formulées pour ce dispositif, et notamment la fonction de médiation attribuée au formateur, l'importance accordée au changement et à l'innovation dans la pratique professionnelle (mise en action) plutôt qu'à une transmission d'apports théoriques, la conception du sujet comme acteur principal de son développement professionnel et des innovations qu'il apporte dans son organisation, et la nécessité de mettre en place un espace protégé ou sécuritaire pour aider les formateurs à sortir de leur zone de confort, il semble pertinent d'affirmer que le dispositif s'apparente à un dispositif de coaching professionnel. Sous réserve de la légitimité de transposer les discours et travaux réalisés dans le cadre de la culture occidentale au contexte du Sénégal, nous croyons que le dispositif de coaching à l'APC ici esquissé est susceptible de contribuer, outre au développement des compétences des formateurs de l'ENSETP, qui correspondrait à l'efficacité pédagogique telle que définie par Huybens et al (1993), au développement de l'efficacité organisationnelle de l'ENSETP, et ainsi à son efficacité externe au service de l'augmentation de la qualité de la FPT, à travers l'amélioration de la qualification de son personnel enseignant.

Bibliographie

- Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, P. (Ed.) (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck-Université.
- Bélaïr, L.M. (1998). Les enjeux de la formation des formateurs. In : A. Bouvier & J.P. Obin (Ed.), *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris, Hachette-Education.
- Bellier, S. (1999). La compétence. In : P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, pp. 223-245.
- Bonami, M. (1993). L'évaluation d'actions de formation comme dispositif d'intervention. In : M. Bonami, B. de Hennin, J.M. Boqué, & J.J. Legrand (dir.), *Management des systèmes complexes*. Bruxelles, De Boeck-Université. pp. 203-226
- Bonami, M. (1998). Stratégies de changement et innovations pédagogiques. *Éducation Permanente*, 134, pp. 125-138.
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 14 (1), pp. 17-60.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Charlier, E. (1996). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In : L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (chapitre 5). Bruxelles, De Boeck-Université.
- Charlier, E. & Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique*. Bruxelles, De Boeck - Université.

- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A. 3^e édition.
- Etienne, R. (1998). Le mémoire professionnel. In : A. Bouvier & J.P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris, Hachette-Éducation.
- Euzet, J.P. (1998). La formation des professeurs d'EPS. In : A. Bouvier & J.P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris, Hachette-Éducation.
- Fadiga, M. (2003). *Étude longitudinale rétrospective de l'efficacité externe et de l'équité d'accomplissement des diplômés sénégalais de l'ENSETP de 1981 à 1994* (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain.
- Fadiga, M. & De Ketele, J-M. (2006). L'Efficacité et l'équité des diplômés sénégalais. *Revue de l'Enseignement Supérieur en Afrique*, 4 (1), pp. 87-123.
- Fortin, J.P. (2006a). La profession de coach. Programme d'Entraînement au Coaching Professionnel de l'Institut pour le Développement du Potentiel Humain, module 1.
- Fortin, J.P. (2006b). Le cadre d'exercice professionnel. Programme d'Entraînement au Coaching Professionnel de l'Institut pour le Développement du Potentiel Humain, module 3.
- Frenay, M. (2001). Le transfert des apprentissages. In : E. Bourgeois (dir.), *L'adulte en formation : regards pluriels* (chapitre 2). Bruxelles, De Boeck – Université.
- Huybens, N., Bonami, M. & Dubrulle, P. (1993). La formation d'adultes insérés dans un contexte professionnel : évaluation de l'efficacité pédagogique et organisationnelle. *Gestion 2000*, 6, pp. 173-198.
- Lamy, M. (2002). Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation ? In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck-Université, pp. 43-57
- Lang, V. (2002). Formateurs en IUFM : un monde composite. In : M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck-Université, pp. 91-111.
- Le Boterf (2000a). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000b). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lévy-Leboyer, C. (1992). *Le bilan de compétences*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Mante, M. (1998). La visite de classe, In : Bouvier, A. & Obin, J.P. (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* Paris, Hachette-Éducation, pp. 87-115
- Maradan, O. (2002). Les formateurs comme vecteur essentiel dans la réforme des systèmes de formation. Profils d'acteurs et voies d'une formation professionnalisante. In : M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck-Université, pp. 155-173.
- Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (2010). *Rapport de performance du cadre des dépenses sectorielles à moyen terme*. Dakar : document non publié.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la organización*. Madrid : Editions Diaz de Santos.
- Paquay, L. (1996). Six paradigmes relatifs au métier d'enseignant. In : L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (Chapitre 8 : première partie). Bruxelles, De Boeck-Université.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. In : L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (Chapitre 9. Bruxelles, De Boeck-Université.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. Dans A. Bouvier & J.P. Obin (dir), *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette-Éducation.
- Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. In : C. Bosman, F.M. Gerard & X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles, De Boeck - Université.
- Perrenoud, P. (2002). La division du travail entre formateurs d'enseignants : enjeux émergents. In : M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck-Université ; pp. 221-245.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF Éditeur.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck – Université.

- Russell, T. & Munby, H. (1996). Restructurer : rôle de l'expérience dans le développement de l'agir professionnel des enseignants. In : D.A. Schön (Ed), *Le tournant réflexif* (chapitre 8). Montréal, Les Éditions Logiques.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris, ESF Éditeur.

Résumé :

Au Sénégal, le seuil du troisième millénaire est fortement marqué par la réforme de la Formation Professionnelle et Technique, qui se propose entre autres de créer les conditions d'une éducation de qualité à tous les niveaux d'enseignement et de formation. Cet article nous a permis de nous pencher particulièrement sur l'un des axes stratégiques de ladite réforme, à savoir l'augmentation de la qualité de la formation des enseignants. En particulier, notre intérêt porte sur la formation des enseignants réalisée à l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) de Dakar. Notre réflexion vise à contribuer à la conception d'un dispositif de renforcement des capacités des formateurs de l'ENSETP, au sujet des concepts et outils de l'Approche Par Compétences (APC). Il s'est agi pour nous de définir des stratégies permettant de mettre sur pied un dispositif de formation continue destiné à ces formateurs, qui réponde aux besoins de développement professionnel de ces derniers, et qui constitue un support pour la mise en place d'innovations pédagogiques à l'ENSETP. Ces innovations, à leur tour, sont susceptibles de contribuer à la mise en place de la Réforme de la FPT, à travers l'amélioration de la qualification des enseignants, et ainsi à l'augmentation de la qualité de la FPT à tous les niveaux. Les recommandations formulées pour ce dispositif nous invitent à souligner qu'il s'apparente à un dispositif de coaching professionnel, au sens d'un « accompagnement de personnes ou d'équipes pour le développement de leur potentiel et de leur savoir-faire dans le cadre d'objectifs professionnels » (Société Française de Coaching, in Fortin, 2006a, p. 1-07).

L'enseignement-apprentissage du concept de RDM en terminale Sciences techniques en Tunisie : influence de la nature de la formation universitaire accomplie par les enseignants de mécanique sur leurs pratiques

Ali Hemdi

Abstract

Whatever the teaching curriculum that responds to a paramount necessity: even before having classrooms, it is necessary to train the teachers. They will be highly qualified, as they have acquired accurate, specific, fundamental disciplinary and interdisciplinary knowledge. For this reason, the academic training program designed for students during their higher education aims to help them acquire specific knowledge in a specific field of sciences, and develop a critical ability of high quality. However, as far as the Tunisian educational system is concerned, teaching technological sciences generally and the subfield mechanics specifically, designed for the technological sciences pupils are marked by the diversity of the teachers that give these lessons.

This diversity of teachers and contexts are opposed to a uniformity of teaching practices in the pedagogical organizations as well as the classrooms tasks (activities). Thus, the value of the acquired items can depend not only on the interest of the learner in his/her studies, but also on certain individual dimensions of the teachers. In this paper, we are interested especially in the teaching and learning of the concept of resistance of materials on the one hand, and in identifying the impact of the diploma obtained by teachers of mechanics on the classroom practices. This paper aims to answer the following questions: are the teachers highly qualified and did they receive the appropriate qualifications that enable them to give adequate knowledge to learners? Is the training program designed for the teachers in their higher education, at the cause of these inadequacies (weaknesses).

Introduction

La réussite de n'importe quel programme d'enseignement exige une nécessité primordiale : avant même d'avoir des salles de classe, il est indispensable de former les professeurs qui l'assureront. Ils devraient être hautement qualifiés, possédant de solides connaissances, aussi bien disciplinaires, spécifiques et fondamentales, qu'interdisciplinaires. Dans certains cas, ce savoir spécifique devrait être articulé à la pratique. Ces mêmes enseignants devraient être également, capables d'intervenir efficacement à différents niveaux dans le système d'enseignement.

Seulement, il nous semble que la réussite de ce genre d'enseignement, dépend en grande partie, non seulement de la maîtrise des enseignants de mécanique des connaissances enseignées, mais également, de la pertinence des choix, en matière de modes d'enseignement. Modes qui devraient être plus ouverts, plus flexibles, plus

interdisciplinaires, où le savoir est co-construit et se laisse manipuler. (Chabchoub, 2001, 2006 ; Chabchoub et Bouraoui, 2004 ; Hemdi, 2010 ; Ginestié, 2006 ; Lebrun, 2005). De tels modes sont susceptibles de développer les compétences transversales chez les apprenants, c'est-à-dire, des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel (et/ou social) et communicationnel.

L'enseignement de la mécanique, de la RDM en particulier, en classe de terminale Sciences Techniques en Tunisie résulte d'un long processus d'évolution qui transforme profondément cet enseignement. Cette section prend la place de filières telles que « Mathématiques et Technique » ou celles des « Techniques industrielles »¹ (Réformes de juillet 1990, de 1998 et de 2006). Ces substitutions s'inscrivent, d'une part, dans une dynamique d'accroissement du nombre d'élèves de secondaire orientés vers cette section et alors même que les anciennes sections sont supprimées et, d'autre part, alors que le manque d'enseignants de Construction Mécanique (CM) se fait de plus en plus criant, notamment en raison de départs massifs en retraite. Pour pallier ce déficit, le ministère de l'Éducation est amené à reconverter un grand nombre d'enseignants de Fabrication Mécanique (FM) ou de Génie Mécanique (GM). Ainsi, les origines et la formation des enseignants sont très hétérogènes, générant d'importants besoins de formation, qui n'est pas toujours au rendez-vous. La population mêle au moins trois² origines disciplinaires différentes : des enseignants titulaires d'une maîtrise de Construction Mécanique (CM), d'une de Fabrication Mécanique (FM) ou d'une de Génie Mécanique (GM). Ces enseignants se distinguent alors, selon leurs formations académiques initiales, selon leurs niveaux académiques, leur ancienneté, etc.

Cette diversité des acteurs et des contextes éventuellement, s'opposerait à une uniformité des pratiques d'enseignement dans les organisations pédagogiques et dans les choix des activités menées. Dans cette communication, nous nous intéressons en particulier, à l'enseignement et à l'apprentissage de la « résistance des matériaux » destiné aux élèves de terminale de cette section. Le Ministère de l'Éducation a intégré ce thème dans le programme depuis la réforme de 1990.

Notons que la Résistance des Matériaux (connue par l'abréviation RDM) se propose d'étudier la résistance, la rigidité et la stabilité des éléments de machines et des ouvrages. Elle constitue l'outil majeur des bureaux d'études de la majorité des disciplines. La création de différents types de machines et de mécanismes, de navires, d'avions et d'hélicoptères, d'engins et de fusées, d'ouvrages de génie civil, etc., tout cela est impensable sans une connaissance fondamentale de la RDM. La RDM est ainsi, la « science » du dimensionnement. D'abord, le constructeur imagine les formes et le squelette géométrique de l'ossature, sous forme de schéma cinématique, qui remplissent les fonctions demandées, modélise les liaisons et les actions extérieures qui lui sont appliquées, choisit le « modèle » scientifique adéquat. Enfin, il détermine les dimensions nécessaires et suffisantes pour réaliser ces formes en assurant une résistance sans dommage de l'objet à tous les efforts auxquels il sera soumis pendant son service. Ainsi, l'élaboration et la représentation des solutions requièrent une bonne maîtrise non seulement des savoirs spécifiques (les théories (ou modèles) de la RDM et de l'élasticité), mais également, des savoirs requis interdisciplinaires, tels que les mathématiques, les sciences physiques, les sciences des matériaux, les théories des mécanismes, la construction mécanique, etc. C'est en recourant

¹ Parmi les sections « techniques industrielles » selon l'ancien régime, nous pouvons évoquer : « hydraulique », « électricité », « mécanique générale », « mécanique automobile », « menuiserie », « construction métallique », « électromécanique », etc.

² Certains enseignants (cependant, très rares) ont un diplôme d'ingénieur de mécanique.

à certains modèles (ou théories)³ scientifiques qu'il devient possible d'analyser les lois complexes régissant les phénomènes physiques de la RDM.

De fait, face à l'hétérogénéité de leur formation, qu'en est-il du niveau de connaissances et de compétences des enseignants pour enseigner la RDM à ce niveau de classe et de spécialisation ? L'ampleur des acquis dépend, non seulement de *l'investissement de l'apprenant* dans ses études mais également de *certaines dimensions individuelles des enseignants*. Parmi ces dimensions, nous évoquons la *nature de la formation universitaire accomplie et la formation pédagogique*.

La diversité des formations d'origine du corps professoral de mécanique, caractérisée selon ces critères distinctifs, semble avoir un impact sur les pratiques d'enseignement dont des études antérieures révèlent leur relative diversité (Hemdi, 2008, 2009, 2010). Cette diversité des formations, semble être à l'origine du dysfonctionnement du système d'enseignement de la mécanique en général, à propos de la RDM en particulier. Les difficultés qu'éprouvent les apprenants de terminale de la section « Sciences Techniques » dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la RDM pourraient être imputées ainsi, à cette diversité de formations accomplies et aux pratiques d'enseignement.

Méthodologie

Notre protocole expérimental est constitué essentiellement de questionnaires. Il a été administré au départ, à 193 enseignants de mécanique exerçant tous, dans des lycées secondaires et enseignent les classes de terminale de la section Sciences Techniques. Seuls 136 questionnaires nous ont été retournés, soit 70% environ, de réponses.

Les questionnaires que nous avons recueillis, sont répartis comme suit : 1) 41 des répondants (soit 30,2%) ont un diplôme de Construction Mécanique (CM), 2) 46 enseignants (soit 33,8%) ont un diplôme de Fabrication Mécanique (FM), 3) 49 (soit 36%) ont un diplôme de Génie Mécanique (GM). Les questionnaires recueillis ont été repérés par un numéro d'ordre allant de P001 à P136. Aucune autre information ne permet de relier le questionnaire à l'enseignant l'ayant rempli

Résultats

Notre analyse s'intéresse aux résultats des questions qui portent sur, 1) les origines des dysfonctionnements, 2) les documents supports pour préparer le cours de RDM et les activités de recherche proposées aux élèves, 3) les critères de choix de ces activités de recherche et 4) les attentes des enseignants de mécanique de leurs élèves.

Origines des dysfonctionnements

Dans cette question, nous leur demandons d'identifier les éléments qui pourraient être origines de dysfonctionnement dans le système d'enseignement – apprentissage des disciplines technologiques. Le tableau 1 suivant, présente la comparaison des réponses de ces enseignants.

³ Parmi ces modèles, nous citons celui de Saint Venant, de Lamé, de Prandtl, de Hooke, de Beltrami – Michel, de Clapeyron, de Ritz, de Betty, de Weller, de Hey, de Rankine, d'Euler, de Pissarenko, Timochenko, etc.

Tableau 1 : Fréquence des réponses selon la nature du diplôme des enseignants

Items	Fréquence			Total
	CM	FM	GM	
Institutionnelle	9	3	4	16
Pédagogique	29	21	32	82
Disciplinaire	33	23	12	68
Niveau scolaire des apprenants	36	43	45	124
Pratique de l'enseignant	26	25	39	90
Nature du diplôme de l'enseignant	16	7	0	23
Total	149	122	132	403

Nous constatons que ce dysfonctionnement est attribué principalement aux «niveaux scolaires des apprenants». Seuls 23 enseignants attribuent ce dysfonctionnement à la « la nature de la formation académique accomplie ». Ils sont 16 CM (soit 70% environ) et 7 FM (soit 30% environ) (mais aucun GM). Nous allons à présent qualifier ces réponses à partir des commentaires des enseignants.

Pour l'item 1, portant sur *l'institution*, nous trouvons par exemple, le P 088 qui indique « *qu'une Institution qui voudrait vraiment mettre l'accent sur l'apprentissage d'un savoir technologique spécifique à des élèves, y consacrerait beaucoup de temps. Or, au fil des années, le volume horaire associé a diminué en même temps que le contenu disciplinaire enseigné augmentait (...). [Conséquence] Le temps disponible pour l'apprentissage et la mise en œuvre de ces savoirs technologiques auprès des élèves a diminué* ». Pour l'item 2, qui porte sur *le pédagogique*, nous trouvons par exemple, le P 074 qui s'interroge : « *Comment favoriser un enseignement de qualité, alors que le [style de transmission] de ces savoirs, est imposé ?* ». Pour l'item 3, qui porte sur *la discipline*, nous trouvons par exemple, le P 013 qui attribue ce dysfonctionnement, à l'« *insuffisance du volume horaire par rapport à la richesse et la densité des contenus disciplinaires à enseigner* ». Pour l'item 4, portant sur *le niveau scolaire des apprenants*, nous trouvons par exemple, le P017 qui note que : « *(...). Nous récupérons des élèves épuisés (...), et pour tout dire, des élèves démotivés, malaisés, dégoûtés de l'enseignement technique (...)* » ou encore, le P 035 qui s'interroge : « *Que faire avec des élèves qui arrivent en classe [technologique] dont le niveau scolaire requis, tant en mathématiques qu'en physique, est très faible ?* ». Pour l'item 5, qui porte sur *les pratiques de l'enseignant*, nous trouvons, par exemple, le P092 qui note que : « *les enseignants de mécanique qui sont actuellement en activité (et particulièrement les nouvellement recrutés), n'ont accomplie aucune formation pédagogique de qualité. (...). [Il me semble alors], que ce dysfonctionnement est lié à ce manque de formation* » ou encore le P 044 qui indique que : « *pour développer la capacité des élèves à devenir autonomes, il fallait transformer le style d'enseignement « traditionnel » des enseignants des disciplines technologiques et donner plus de place à ces élèves plutôt qu'à la discipline* ». Ou encore le P 091 qui note qu' « *enseigner les disciplines technologiques avec les outils des techniciens et des ingénieurs, [paraît incontournable] pour réconcilier le savoir scolaire enseigné au lycée avec la vie professionnelle. [Et ainsi], arriver à motiver les élèves* ». Pour l'item 6, qui porte sur *la nature du diplôme de l'enseignant*, nous trouvons, par exemple, le P 127 qui attribue ce dysfonctionnement à la : « *diversité des formations d'origines des enseignants. (...)* ». Il spécifie en particulier, les nouveaux enseignants de GM.

Cette question pourrait nous montrer (1) que les origines de ce dysfonctionnement scolaire sont attribuées, presque exclusivement aux «niveaux scolaires des apprenants», (2) que bon nombre d'enseignants de mécanique ne remet pas en question leurs «pratiques

d'enseignement » qui semblent être en conformité avec le système de transmission et d'appropriation des savoirs technologiques, préconisé par le pédagogique et (3) que, sur l'ensemble des 23 enseignants qui attribuent ce dysfonctionnement à la « *la nature de la formation académique accomplie* », 16 sont des CM (soit 70% environ), 7 sont des FM (soit 30% environ) (mais aucun GM).

Les documents supports pour préparer le cours de RDM et les activités de recherche proposées aux élèves

Dans cette question, nous leur demandons de citer les documents supports utilisés pour préparer leurs cours de RDM et/ou les activités de recherche proposées. Ces documents sont cités en type (manuels, CD-Rom, Internet...) et en nombre (en dressant la liste des manuels utilisés). Le tableau 2 suivant, présente le nombre de manuels utilisés selon la nature du diplôme des enseignants.

Tableau 2 : Nombre des manuels utilisés selon la nature du diplôme des enseignants

	CM	FM	GM	Total
Cinq manuels ou plus	5	0	0	5
Quatre manuels	6	3	2	11
Trois manuels	15	5	6	26
deux manuels	13	33	31	77
Un seul manuel	2	5	10	17
Total	41	46	49	136

Nous constatons que les enseignants de mécanique utilisent massivement deux manuels seulement. Nous constatons également, que sur l'ensemble des 42 enseignants (le total des trois premières lignes) déclarant utiliser 3 manuels scolaires ou plus, 26 (soit 62% environ) sont des CM. Seuls cinq enseignants (tous des CM) citent plusieurs ressources documentaires (CD-ROM et Internet, 5 manuels scolaires ou plus). Présentons ces réponses à partir des commentaires de ces enseignants. Nous trouvons, par exemple, le P 037 qui indique que : « *généralement, c'est moi qui crée les problèmes et les exercices que je propose à mes élèves. Cependant, j'associe ceux proposés par les manuels scolaires [...] ou ceux qui sont disponibles sur différents supports (CD-ROM, Internet)* », ou encore, le P 032 qui note que : « *le cours et les séries d'exercices de RDM que je propose à mes élèves, sont le plus souvent, sélectionnés dans les annales et les manuels scolaires [...]. Cependant, je me contente parfois des séries d'exercices de mes collègues.* ».

Nous constatons également, que 17 enseignants (2 CM, 5 FM et 10 GM) ne recourent qu'à un seul manuel scolaire (celui qui est préconisé par le Ministère de l'Éducation). Pour justifier ce choix, nous trouvons par exemple, le P 048 qui avance ceci : « *lors des rencontres périodiques avec les inspecteurs régionaux, au début de chaque année scolaire, ces derniers ne cessent de suggérer l'utilisation des manuels scolaires (...) [préconisés] par le Ministère de l'Éducation (...)* ».

La façon dont les enseignants de mécanique répondent à cette question révèle des différences entre eux. D'où, les pratiques enseignantes sont dépendantes de la formation initiale de l'enseignant.

Nous constatons que, les documents auxquels ces enseignants font le plus souvent référence sont des manuels (documents-papiers) qui ne nécessitent que peu ou pas de

retraitement pour être exploités et servir à l'enseignement. Celui qui est le plus cité (136 fois) est le manuel scolaire de terminale des Sciences Techniques, préconisé par le Ministère de l'Éducation. Nous constatons également, que la richesse relative des ressources de documentation (en nombre et en genre) constitue un bon indicateur qui démarque les enseignants de CM de leurs collègues de FM et de GM.

Les critères de choix des activités de recherche proposées aux élèves

Cette question s'assigne pour tâche, de repérer les critères de choix des activités de recherche proposées aux élèves, que les enseignants de mécanique privilégient, quand ils enseignent la RDM. Les critères de choix des situations sont présentés dans le tableau 3 suivant :

Tableau 3 : Critères de choix des situations, selon la nature du diplôme des enseignants

Items	Fréquence			Total
	CM	FM	GM	
1- la situation doit être riche en apprentissage et motivante	41	46	49	136
2- elle ne doit pas mettre les apprenants en difficulté	9	43	45	97
3- elle doit comporter un obstacle pour les apprenants	15	2	0	17
4- elle privilégie l'action de recherche des apprenants	41	46	49	136
5- elle doit être capable d'approfondir les connaissances acquises et de développer l'esprit critique des apprenants	41	46	49	136
6- elle doit être de courte durée	2	11	13	26
7- autre (à préciser)	1	1	2	4
Total	150	195	207	552

L'analyse des réponses recueillies auprès des enseignants, nous permet de qualifier les situations privilégiées. Ils privilégient tous, des situations « *susceptibles d'impliquer les apprenants dans des actions de recherche* ». Ils déclarent également tous, privilégier « *des situations riches en apprentissages et motivantes* », « *capables d'approfondir les connaissances acquises et de développer l'esprit critique de l'apprenant* » et susceptibles de « *mettre les apprenants en action de recherche* ». Malgré ces déclarations assez unanimes, nous constatons que le choix des situations se fait en fonction des formations initiales des enseignants

Une situation de recherche peut être définie par 1) l'existence de contraintes ou d'obstacles à surmonter qui exigent une réorganisation des connaissances antérieures qui amènent les apprenants à trouver d'autres moyens, donc à faire des apprentissages, 2) le fait que les démarches (ou les stratégies de résolution) employées ne sont pas évidentes, les apprenants doivent faire une recherche cognitive active pour savoir comment procéder.

Nous constatons que 97 enseignants situent le critère « *ne doit pas mettre les apprenants en difficulté* » comme un critère essentiel dans le choix d'une situation. Parmi ces 97 enseignants, nous trouvons 45 GM, 43 FM mais seulement 9 CM. 17 enseignants seulement considèrent que l'activité choisie doit constituer un « *obstacle* » pour les apprenants. Nous nous demandons, comment ces enseignants sont capables de concilier ce critère de choix avec les premiers ? Nous constatons que ceux de CM privilégient plus ce critère que de FM. Cependant, aucun des enseignants de Génie Mécanique GM ne signale ce critère.

Nous remarquons également, qu'il n'y a pas de rapprochement entre les deux critères : « *situation de recherche* » et « *ne doit pas comporter un obstacle* ». Ceci nous permet de nous questionner sur la définition qu'accordent ces enseignants de mécanique à une « *situation de recherche* ». 26 enseignants déclarent que la situation proposée « *doit être de courte durée* ». Nous constatons que les enseignants de FM privilégient plus ce critère que ceux de GM ou que ceux de CM.

Quatre enseignants préfèrent proposer des activités de recherche qui sont, 1) « *des applications directes du cours* » (1 GM) ; 2) « *un réinvestissement dans des situations différentes du cours, qui incitent les élèves à l'argumentation* » (1 FM) ; ou 3) présentant « *une argumentation, une critique d'une solution avancée (...) une analyse, une interprétation de courbes (...)* » (1 CM). Le quatrième préfère proposer des « *situations-problèmes susceptibles de bien structurer les connaissances auprès de leurs élèves. (...). Elles devraient être [contextualisées], qui renvoient à un contexte authentique (...), viables en dehors de la classe et susceptibles de se trouver dans la vie courante (...)* » (1 CM).

Il paraît clairement que les critères de choix des situations-problèmes (riches et variées (versus pauvres) en apprentissage, contextualisées (versus décontextualisées)) proposées aux apprenants, la richesse relative des ressources de documentation en type (manuels scolaires, Internet, cd-rom, sujets de collègues, etc.) et en nombre (de manuels scolaires utilisés) constituent de bons indicateurs qui démarquent les enseignants de CM de leurs collègues, ceux de FM et de GM.

Les attentes des enseignants de mécanique de leurs élèves

Cette question s'intéresse aux attentes attendues par les enseignants de mécanique de leurs élèves. Le tableau 4 suivant, présente les attentes selon la nature du diplôme des enseignants.

Tableau 4 : Fréquence des réponses avancées, selon la nature du diplôme de l'enseignant

Réponses avancées	CM	FM	GM	Total
Mener des activités de résolution de problèmes	25	31	13	69
Manipuler / réaliser des activités pratiques	11	33	21	65
Apprendre des concepts spécifiques et des lois physiques	41	29	31	101
Maîtriser si non, se familiariser à l'outil informatique	15	24	21	60
Doter l'élève d'une culture « scientifique -technologique »	23	21	15	59
Apprendre des méthodes scientifiques (recherches heuristiques...)	27	18	7	52
Former l'esprit de l'élève à la rigueur, à la rationalité, à exercer un jugement critique	37	28	19	84
Décrire avec un vocabulaire clair et simple, le comportement d'un matériau	29	25	13	87
Total	183	178	127	488

Quatre-vingt-quatre enseignants déclarent que l'activité proposée aux apprenants doit « *former l'esprit de l'élève à la rigueur, à la rationalité, à exercer un jugement critique* ». Nous constatons que les enseignants de CM privilégient plus ce critère (37 sur 183) que ceux de FM (28 sur 178) ou que ceux de GM (19 sur 127). Pour l'attente (7), par exemple, nous trouvons le P 037 qui note : « *amener les élèves à avoir leur propre raisonnement, leur faire découvrir par eux-mêmes, les erreurs de logique, la manque de rigueur, la non pertinence* ».

des méthodes de résolution et/ou des solutions avancées pour un problème donné, (...), les entraîner à avoir une réflexion personnelle ».

Il apparaît clairement que la dimension qui porte sur le « *développement des capacités intellectuelles et cognitives* » des élèves, (les lignes 3, 5, 6 et 7) est recherchée par la majorité des enseignants. Cependant, nous constatons que ceux de CM privilégient plus cette dimension. En effet, sur l'ensemble des 296 réponses, 126 (soit 45% environ) sont avancées par ceux de CM. Alors que la dimension qui porte sur la « *dotation des élèves de capacités et de compétences manipulatoires* » (lignes 2, 4 et 8), nous constatons que ceux de FM et de GM privilégient plus cette dimension. En effet, sur l'ensemble des 212 réponses, 137 (soit 65% environ) sont avancées par ces derniers. Et ceci constitue également, un bon indicateur qui démarque les enseignants de CM de leurs collègues, ceux de FM et de GM.

Conclusion

Il ressort des résultats recueillis et des analyses effectuées, que la nature de la formation initiale des enseignants est l'un des éléments fondamentaux qui est à l'origine du dysfonctionnement de notre système éducatif, auquel nous pouvons imputer les difficultés qu'éprouvent les apprenants de terminale des Sciences Techniques dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la RDM. En effet, en réponse à la question portant sur les attentes des enseignants de leurs élèves, nous constatons que « *le développement des capacités intellectuelles et cognitives* » est plus recherché par les enseignants de CM que ceux de FM ou ceux de GM. Et ceci constitue un bon indicateur qui démarque les enseignants de CM de leurs collègues.

Également et en réponse aux questions portant respectivement sur les divers documents de référence utilisés et/ou les critères de choix des activités de recherche privilégiées par les enseignants, nous constatons une richesse relative aussi bien dans les natures des activités proposées aux apprenants que dans les ressources de la documentation utilisée (en nombre et en genre). De telles réponses avancées démarquent clairement les enseignants de CM de ceux de FM et ceux de GM. De plus, en réponse à la question portant sur les origines de dysfonctionnements de l'enseignement des disciplines technologiques, nous constatons également, que les choix privilégiés se distinguent en fonction de leurs formations initiales. Ces réponses avancées, constituent de bons indicateurs qui démarquent les enseignants de CM de ceux de FM et de ceux de GM.

Seulement, nous nous demandons, si l'Institution (programmes, horaire associé), la démarche pédagogique préconisée (recommandations et/ou guides méthodologiques faites à l'intention des enseignants) et le manque de formation didactique et pédagogique des enseignants ne sont pas en fait des obstacles à l'adoption de nouveaux styles d'enseignement des disciplines techniques. En effet, nous pouvons relever la recommandation pédagogique suivante, faite à l'intention des enseignants de mécanique des classes de terminale, relativement au chapitre « comportement des solides » : « *Dans l'enseignement de la technologie les activités pratiques sont privilégiées⁴. Ces activités favorisent, chez l'apprenant, l'autonomie d'action et de réflexion et facilitent l'apprentissage. Elles permettent de structurer les connaissances et de vérifier les concepts. Elles constituent une entité intégrée et indissociable contribuant au développement d'un*

⁴ C'est nous qui soulignons

comportement observable et mesurable »⁵, ou encore : « *Réaliser des expériences afin de mettre en évidence le phénomène de flexion et de torsion et de dégager les éléments quantitatifs nécessaires à l'étude de ces sollicitations* »⁶, Des recommandations du même genre se retrouvent également, dans le manuel d'activités, destiné aux élèves de terminale qui les incite à pratiquer de la sorte.

Or, la réforme de n'importe quel programme ne prend naissance qu'à partir du moment où l'apprenant le comprend, en parle et arrive éventuellement à le critiquer et à proposer des solutions alternatives. C'est-à-dire, lorsqu'il est capable de comprendre ses concepts, d'expliciter ses lois et ses démarches, de les reformuler dans son propre langage, d'être doté d'une pensée critique et créative, etc. Car, la proposition et/ou la critique d'une solution, d'une méthodologie de recherche, la planification d'une stratégie de résolution de problème, entre autres, sont de bons indicateurs d'un bon apprentissage. Et ceci dépend énormément aussi bien *des connaissances qu'a le personnel enseignant des disciplines enseignées, que des manières employées pour les transmettre*. Pour ce faire, nous suggérons, 1) introduire des cours de didactique et de pédagogie dans les programmes d'études supérieures et 2) assurer une formation en ce sens pour les enseignants en activité.

Bibliographie

- Chabchoub, A., (2001). *Introduction aux didactiques des disciplines*, Tunis, Éditions Mohamed Ali.
- Chabchoub, A. & Bouraoui, K., (2004). *Introduction à la pédagogie numérique*. Tunis, Publications de l'ATURED.
- Chabchoub, A., (2006). *Enseigner à l'Université : De la théorie à la pratique*. Publications de l'ATURED, Tunis, Éditions La Maghrébine pour l'Impression.
- Ginestié, J., (2006). *Formation professionnelle des enseignants, au-delà des apparences, quelles différences ? Une étude internationale sur la formation des enseignants d'éducation technologique*. Santiago, Éditions Los Salesianos, (216 p).
- Hemdi, A., (2003). *Difficultés liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la Résistance des matériaux chez les élèves des terminales de Section Technique en Tunisie : étude d'une console d'égalé résistance en flexion*, mémoire de DEA. Tunis, Université de Tunis, ISEFCT.
- Hemdi, A. & Ginestié, J., (2008). L'approche de l'enseignement - apprentissage par les enseignants de technologie des disciplines technologiques aux élèves de terminale de la section technique en Tunisie, Actes du 2ème colloque international RAIFFET, ISEFC, ESSTT, Agence Universitaire de la Francophonie & Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, Hammamet, Tunisie, pp. 421-431.
- Hemdi, A., (2009). Organisation scolaire de l'enseignement des disciplines technologiques en général, à propos de la RDM en particulier : influence de la formation d'origine des enseignants de mécanique sur leurs pratiques, Communication au séminaire de Rabat : *La formation des enseignants des disciplines technologiques et professionnelles, un enjeu de développement pour l'Afrique*, le 13, 14 et 15 juillet 2009, RAIFFET & École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) de Rabat, Rabat, Maroc.
- Hemdi, A., (2010). *Étude du processus d'enseignement - apprentissage du concept de Résistance des matériaux : influence des discours des enseignants de mécanique sur leurs pratiques*. Thèse de doctorat, Université de Tunis, Tunisie et Université de Provence, Marseille, France.
- Lebrun, M., (2005). Quand les technologies propulsent la pédagogie de l'apprentissage et de la formation pédagogique des enseignants. Colloque « *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* », 1, 2 et 3 juin 2005, Lille.

⁵ Nouveaux Programmes de Technologie - page 5-septembre 2005

⁶ Programmes de l'enseignement secondaire - section Sciences Techniques, septembre 2007

Résumé

N'importe quel programme d'enseignement obéit à une nécessité primordiale : avant même d'avoir des salles de classe, il est indispensable de former les professeurs qui l'assureront. Ils devraient être hautement qualifiés, possédant de solides connaissances, aussi bien disciplinaires, spécifiques et fondamentales, qu'interdisciplinaires. C'est pour cela que le cycle de formation académique dispensé aux étudiants durant les années d'études supérieures, a pour but de leur permettre d'acquérir des connaissances spécifiques à un champ de savoir et de les aider à construire un savoir critique de haut niveau. Seulement, dans le système éducatif tunisien, l'enseignement des disciplines technologiques en général, et celui de la partie « mécanique » en particulier, destiné aux élèves de la section Sciences Techniques, est marqué par la diversité des enseignants qui les assurent.

Cette diversité des acteurs et des contextes éventuellement, s'opposerait à une uniformité des pratiques d'enseignement dans les organisations pédagogiques, dans les choix des activités menées, etc. Ainsi, l'ampleur des acquis pourrait dépendre, non seulement de l'investissement de l'apprenant dans ses études mais également de certaines dimensions individuelles des enseignants. Parmi ces dimensions, nous citons la nature de la formation universitaire accomplie et la formation pédagogique. Dans cette communication, nous nous intéressons à l'enseignement et à l'apprentissage du concept de Résistance des Matériaux (RDM) et à repérer l'influence de la nature du diplôme des enseignants de mécanique sur leurs pratiques. Elle s'assigne donc pour tâche, de répondre aux questions suivantes : le personnel enseignant possède-t-il un niveau de qualification élevé pour dispenser un enseignement de qualité aux apprenants ? La nature de la formation universitaire accomplie par ces enseignants, ne serait-elle pas à l'origine de ce dysfonctionnement ?

Pratiques enseignantes et proximité environnementale pour une égalité des chances dans les apprentissages en classe technologique et professionnelle au Gabon

Emmanuel Moudouma, Jacques Ginestié & Hélène Cheneval-Armand¹

Abstract

This paper presents some issues from a study with technology education's Gabonese teachers. We investigate the distance between the knowledge about industrial production they use in vocational training. All attempts to reduce this distance aims to give an opportunity to each student to build a significant learning that gives meaningful to the relationship training-employment. Our interest is to study the way and the direction take by the teacher in his daily practice and specifically how he works to reduce this distance.

The results show some epistemological and pragmatic aspects who are involved in the engagement of the teacher in this kind of organization. To be significant from the point of view of this reduction, school organization must be deeply modified, specifically the starting point of entry in these courses, the place for studying, the condition of transportation, but also the own knowledge on the curricula by the teachers and the methods to design some teaching.

Keywords: Relation training-employment, epistemology, professional identity, teacher's practices, professional knowledge, school knowledge

Introduction

Les réflexions menées portent essentiellement sur l'articulation entre l'organisation scolaire et la réalité socioprofessionnelle. Cette articulation met en lien l'insertion professionnelle des jeunes et l'adéquation formation-emploi, dans la perspective de conférer plus d'intelligibilité sur les conditions dans lesquelles les jeunes sont formés pour rentrer dans la vie active. Ces conditions interpellent l'organisation scolaire notamment en ce qui concerne la formation des jeunes et leurs conditions d'employabilité. La présente étude s'est intéressée aux pratiques enseignantes, et plus particulièrement sur l'engagement de l'enseignant à réduire l'écart qui subsiste entre les pratiques professionnelles qui sont à l'oeuvre dans l'institution de production industrielle et la réalité didactique qu'il met en oeuvre dans le cadre des activités scolaires. Le lien entre pratiques professionnelles et activités scolaires dans la classe s'inscrit, ici, dans un processus d'accommodation- adaptation de l'enseignant, qui réalise des choix pour construire son objet d'enseignement. Autrement dit, il s'agit plus précisément de s'intéresser au rôle de l'enseignant, dans sa participation à la réduction de l'écart entre la réalité professionnelle et la réalité scolaire

¹ EA 4671 ADEF, Gestepro, Aix-Marseille Université

L'analyse approfondie des fondements du système éducatif gabonais, notamment au travers des interrelations entre la réalité socioprofessionnelle et les systèmes de formation professionnelle, ou encore dans leur traduction dans les référentiels de formation ou les organisations à l'œuvre dans la formation des enseignants, révèle que l'absence de repères sur l'évolution des métiers et la connaissance du marché de l'emploi ne permettent pas de penser et d'interroger la pertinence de l'offre de formation proposée par l'organisation scolaire en regard des besoins du milieu socioprofessionnel (Ginestié, Mendene M'Ekwa & Ondo Eva, 2004 ; Ginestié, Balonzi, Kohowalla & Médjia, 2005). En termes d'évolution des métiers au Gabon, et ce dans la plupart des secteurs, les entreprises les plus compétitives ne cessent de perfectionner leurs systèmes de production. Ce perfectionnement inscrit dans une course technologique exige par voie de conséquence des nouveaux savoirs et savoir-faire avec effets induits sur l'emploi. De ce fait, la préservation de l'emploi ou du poste de travail passe par la maîtrise de ces nouvelles technologies. Cette réalité socioprofessionnelle, d'intégration croissante d'équipements de plus en plus complexes, ne cesse de créer un écart entre les savoirs mobilisés dans l'activité professionnelle et les savoirs mis en œuvre dans les systèmes de formation. Autrement dit, les exigences de « spécialisation » techniques avance à une vitesse plus rapide que la formation professionnelle dispensées dans le cadre d'une école. Il s'agit dans ce cas d'un véritable problème qui se pose entre la formation et l'emploi, entre l'organisation socioprofessionnelle et l'organisation scolaire.

À partir de ce contexte qui se caractérise par l'absence d'indicateurs dans la description des métiers, la méconnaissance du marché de l'emploi et les constantes évolutions technologiques des systèmes de production, nous sommes amené à nous interroger sur la qualité et la pertinence de l'offre de formation proposée par l'organisation scolaire. En tenant compte des perspectives proposées dans les rapports d'expertise pour améliorer la connaissance du milieu socioprofessionnel, l'étude s'est intéressée à l'orientation donnée par l'enseignant à sa pratique quotidienne pour réduire ou non cet écart entre la réalité professionnelle et la réalité scolaire. De ce point de vue, il s'agit plus précisément de s'intéresser aux pratiques enseignantes pour voir si l'engagement de l'enseignant participe à la réduction de l'écart qui subsiste entre les savoirs mis en œuvre en site de production et les savoirs mis en jeu dans les salles de classe.

Pratiques enseignantes et réalités socioprofessionnelles

Pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes sont au cœur de la démarche d'investigation de notre étude. Du point de vue didactique, l'étude s'est intéressée à l'enseignant en tant que sujet et acteur du système didactique. En tant que sujet, l'enseignant est porteur d'une dimension épistémologique construite au cours de son propre cursus scolaire et au cours de sa formation au métier d'enseignant. Cette dimension épistémologique a une influence sur son rôle d'enseignant dans le système didactique. Il est acteur au sens où son activité professionnelle conditionne la réalité de la situation didactique, la mise en activité des élèves et la réalisation des tâches qu'il leur prescrit. La dimension épistémologique compose avec une dimension pragmatique pour permettre cette mise en acte au travers d'un certain nombre de valeurs, de compétences, de savoir et savoir-faire que se profile un professionnalisme qui l'identifie en tant que sujet acteur (Tozzi, 2002). C'est pour cette raison que nous avons examiné les pratiques enseignantes selon deux points de vue : épistémologique et pragmatique.

Du point de vue épistémologique, l'étude s'est intéressée à la question identitaire. Dans un souci de contextualité, il a été fait référence aux travaux conduits par Békale Nzé (2008) lorsqu'il évoque les contacts entre les élèves en situation d'apprenant et le monde de l'emploi. Les apprenants sont entre deux formes de savoir : le savoir professionnel et le savoir académique. Ces deux formes de savoir doivent être rééquilibrées (Ginestié, 2006), dans la perspective de réduire au maximum les différences de perception. En effet, il faut reconnaître que chacun a sa manière de s'y prendre, sa maîtrise des situations et des contextes. Autrement dit, chacun a son style selon certains ergonomes comme Amigues (1995), Clot (1996), Rabardel (2001) ou Saujat (2002). Une formation d'enseignants doit, de ce fait, tendre vers une harmonisation des pratiques (Beckers, 2007). En termes d'harmonisation des pratiques, la construction de la profession enseignante en tant que métier est à prendre en considération. Cet éclairage de l'identité professionnelle est étayé à partir de plusieurs travaux (Tochon, 1993 ; Touraine, 1995 ; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998 ; Gohier & Alin, 2000 ; Rogalsky, 2004 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Beckers, 2007). Le point de vue pragmatique pose la question de l'estime de soi (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), notamment dans la distinction entre capacité et pouvoir, entre le « pouvoir » diminué et le sujet « capable ». Une profession, et celle d'enseignant n'échappe pas à cette règle, se définit au travers de valeurs, de compétences, de savoirs et savoir-faire ; le processus d'identification de l'enseignant le place simultanément en tant que sujet et qu'acteur d'une corporation et/ou une communauté et c'est cette identification qui va lui permettre et permettre aux autres de le reconnaître dans cette communauté. La non-reconnaissance le placera inévitablement dans une situation de doute et se traduira par une perte de confiance en soi. Cette perte d'estime de soi diminue son pouvoir d'agir alors que sa capacité d'action n'est pas entamée (Rabardel, 1995). Dans cette perspective, l'analyse de l'activité enseignante permet de caractériser les actions de l'enseignant et de développer une ingénierie et définir ainsi les contenus à enseigner, la manière de les enseigner et les moyens pour les enseigner (Musial & Tricot, 2008). Cette approche de l'activité enseignante renvoie pour partie au processus d'élaboration des contenus de l'enseignement (Tardif, Lessard & Gauthier, op.cit.) ; l'enseignant bâtit son plan d'action à partir de « niveaux d'évidence », notamment sur les processus d'apprentissage, qui lui permettront de bâtir une formation à partir d'une progressivité des acquis. Il s'agit de définir des « approximations successives » - Bruner (1983) parle de « répétition spiralaire » - qui part des acquis et élargit progressivement le champ de compréhension. Ce processus d'étayage se retrouve dans la régulation de l'activité enseignante (Ginestié, 2008), la subjectivité de l'enseignant dans son activité (Martin, Morcillo, Jeunier & Blin, 2005), la spécificité et la complexité du métier enseignant (Huberman, 1989 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Carlier, Renar & Paquay, 2000 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Fournier, 2003). Être enseignant, c'est être à l'écoute des attentes et des évolutions de la société mais également d'entendre la place que la société donne à l'éducation ; cette prise directe interpelle la dimension éthique du sujet en activité (Meirieu, 1991).

À partir de ces points de vue théoriques, l'étude s'est intéressée à l'articulation entre les pratiques enseignantes et la réalité socioprofessionnelle. Le cadre de la formation professionnelle initiale en milieu scolaire marque des spécificités qu'il convient de préciser. Comme dans tout système éducatif, il y a une visée d'éducation des élèves pour qu'ils deviennent citoyens ; c'est ce que note Ginestié (ibid.) lorsqu'il indique que « la conception de l'éducation technologique dans un pays donné est fortement dépendante de son environnement ». Par ailleurs, ce type de formation vise à former des professionnels, reconnus en tant que tels par le milieu ; l'environnement social des élèves compose donc avec l'école et l'entreprise. Ainsi, cette proximité environnementale des élèves induit une distinction forte sur la nature des activités ; l'enseignant doit organiser son activité pour

permettre aux élèves de découvrir l'ensemble des composantes de cet environnement forcément complexe dans lequel ils vont devoir mettre en œuvre ce qu'ils ont appris. C'est une question de construction de sens au travers d'une culture particulière.

Savoirs professionnels et situations scolaires

Si l'écart qui subsiste entre les savoirs socioprofessionnels (compétences requises) et les savoirs enseignés (curriculum réel) doit être minimisé dans le sens d'approcher une certaine adéquation, il faut alors que l'enseignant, dans sa pratique quotidienne, dans l'organisation de son activité, s'oriente suivant une proximité environnementale. Ainsi, il pourra proposer un objet d'enseignement significatif à son élève. Dans le cas contraire, compte tenu de cette réalité scolaire, de l'hétérogénéité des structures et des ressources qui caractérisent les divers contextes scolaires au Gabon, la réalité didactique élaborée par l'enseignant n'aura aucun caractère de pertinence par rapport aux attentes sociétales. Elle ne sera que désarticulée, privée de sens. En effet, selon Ginestié (1995), une référence aux pratiques doit alors conduire l'enseignant à faire travailler les élèves directement sur des dispositifs tels qu'ils existent dans le domaine de réalité. Il ne faudrait pas qu'à ce niveau, il y ait une trop grande différence entre les dispositifs de référence et les dispositifs scolaires. Il faut que l'élève pendant ses exercices d'application en milieu scolaire se construise d'ors et déjà une idée de la réalité qui l'attend. Les cahiers de charge de formation devraient permettre cette mise en relation des pratiques professionnelles et des activités scolaires. L'accommodation à la réalité scolaire pour assurer une réalité didactique reste pertinemment liée à la posture de l'enseignant qui, dans son activité en perpétuelles mutations, peut se figer sur les prescriptions du référentiel de formation ou sur la réalité scolaire. Si l'on admet que l'enseignant reste attaché au référentiel de formation, alors celui-ci ne tient pas forcément compte des réalités scolaires et proposera des objets d'enseignement en totale fidélité aux prescriptions du référentiel. De l'autre côté, si l'enseignant fait référence, en même temps, aux prescriptions curriculaires et à cette réalité socioprofessionnelle, les objets d'étude proposés seront en reflet avec les conditions réelles de travail, à l'environnement ou au site de développement des compétences. Les élèves mis en relation avec leur environnement peuvent dès lors se construire un apprentissage significatif, même si la réalité scolaire n'est pas toujours en parfaite adéquation avec le domaine de réalité professionnelle. Autrement dit, la réalité didactique que l'enseignant met en place dépend de la posture et de l'engagement de chacun.

L'étude vise ainsi à caractériser les facteurs qui militent ou non à la réduction de l'écart entre le prescrit et ce qui est réellement proposé à l'apprentissage ; facteurs qui peuvent en effet justifier de l'engagement de l'enseignant, au travers de sa pratique. Il s'agit ainsi d'établir des facteurs de corrélation entre d'une part, *le rôle du sujet enseignant* en tant qu'acteur qui cherche à s'accommoder à la réalité scolaire imposée et d'autre part, la *réduction de l'écart* entre les deux formes du savoir discutées précédemment.

Méthodologie de l'étude

L'étude s'est centrée sur le sujet capable, celui qui agit pour transformer le réel. Le concept de « conception » est essentiel dans cette approche car il permet de tenir compte des conditions d'usage de l'objet conçu pour en redéfinir les caractéristiques. La conception est considérée ici comme une activité *distribuée entre les concepteurs et les utilisateurs*. Ce statut s'inscrit dans le prolongement naturel de l'*approche instrumentale* (Rabardel, 1995), qui distingue l'*artefact* (ce qui est proposé à l'usager) et l'*instrument* (ce qui est construit par l'usager dans le cadre de son activité). C'est finalement un double regard qui détermine les

deux dimensions fondamentales de l'étude : *l'organisation de l'activité humaine* et *le rôle du sujet* dans cette transmission-acquisition pour assurer une réalité didactique significative.

L'organisation de l'activité enseignante

La première dimension, qui porte sur l'organisation de l'activité enseignante, permet de dégager trois composantes dans le processus d'opérationnalisation (Cf. annexe 1, les matrices théoriques) : le schème, la situation et l'instrument. En suivant Pastré (2005), Vergnaud (1994) et Piaget (1973), pour qui le *schème* oriente l'action dans une situation donnée, nous retenons les modèles *cognitif* et *pragmatique* comme étant les deux indicateurs de la composante. Les deux indicateurs de la composante *situation* sont les *contraintes physiques* et les *contraintes subjectives* (qui caractérisent l'instrument induit), en accord avec Pastré (*ibid.*) et Brousseau (1998) pour qui c'est la situation qui permet la mise en œuvre et la validation de l'action. En ce qui concerne l'*instrument*, pris comme produit de la genèse instrumentale permettant d'agir sur la situation (Mayen & Vidal-Gomel, 2005 ; Bruner, 1983 ; 2000), les deux indicateurs retenus sont *les ressources personnelles mobilisées* (stratégies adoptées) et *les ressources induites* (prise de décision).

Le rôle de l'enseignant

Dans le cadre de l'activité humaine, être « sujet » signifie avoir la volonté d'être acteur dans la modification de son environnement, plutôt que d'être déterminé par lui (Rabardel & Pastré 2005). À partir de cette deuxième dimension qui porte sur le rôle de l'enseignant dans l'organisation de son activité, plusieurs composantes ont été retenues (voir annexe 2), notamment, l'histoire de la carrière (Tardif & Lessard, 1999), l'organisation préétablie (Rabardel & Pastré, 2005), les objets sur lesquels porte l'enseignement (Ginestié, 2006 ; Morin, 1990) ou encore les processus de développement de l'activité (Rabardel & Pastré, 2005).

Dispositif de recherche

Le dispositif de recherche ciblait 325 enseignants en enseignement technologique et professionnel, régulièrement en poste dans les différents lycées techniques et professionnels du Gabon. En se basant sur les prédictions théoriques qui définissent l'utilisation des techniques d'échantillonnage non probabilistes, le seuil acceptable en méthode qualitative est généralement fixé, dans le meilleur des cas, avec un niveau de confiance de 95% et un niveau de précision de plus ou moins 5% en suivant la table d'estimation de la taille d'un échantillon. Dans les cas contraires, un échantillon doit représenter au moins 10% de la taille de la population mère (Dépelteau, 2000). En prenant l'effectif du seul lycée technique de Libreville qui est de 126 enseignants (arrondi à 130), la table d'estimation (*ibid.*, p.233) indique qu'il faut un échantillon de 97 enseignants. Compte tenu des difficultés rencontrées sur le terrain pour la collecte des données, l'étude s'est confrontée à un problème de quotas d'effectifs. Au bout du compte, notre étude a été conduite auprès de 29 enseignants interrogés par questionnaire pour la partie quantitative et 3 parmi eux pour lesquels nous avons conduit des entretiens semi-directifs. En ce qui concerne les enseignants interviewés, le choix s'est opéré suivant les critères ci-après : l'ancienneté (un sujet plus ancien dans le métier, un sujet plus jeune dans le métier et un sujet ayant une ancienneté moyenne) et la discipline enseignée (un sujet par discipline). L'investigation s'est déroulée suivant la méthode de l'entrevue, pour entendre, écouter et interpréter l'avis et le discours de l'enseignant au regard de ses dimensions épistémologiques et pragmatiques. Les outils utilisés sont *le questionnaire* pour interroger

sur la dimension épistémologique et *l'entretien semi-directif* pour interroger sur la dimension pragmatique. En termes de modalités de passation, le questionnaire mis en ligne a été passé avant le guide d'entretien car il a fourni les critères de choix des personnes retenues pour les entretiens.

Les résultats

Analyse des données quantitatives du questionnaire

Dans un premier temps, considérons le rôle de l'enseignant dans l'organisation de son activité au quotidien. Dans toute activité humaine, l'acteur ne rentre pas dans l'action sans antériorité, il arrive à une étape de sa vie, riche d'une histoire liée à sa formation et à sa carrière. Ainsi, cette histoire de vie traduit sa dimension épistémologique et son rapport au savoir, au travers de son cursus scolaire et de son expérience professionnelle. Ensuite, l'acteur affirme son rôle au travers des médiations réflexives et interpersonnelles, rôle qu'il étend à l'organisation scolaire préétablie, en regard de la situation géographique de l'établissement, de la qualité des structures, des divers services et des différentes prescriptions officielles. Il met en œuvre des processus de développement de l'activité enseignante et des activités parascolaires. Cet article n'a pas la prétention de rendre compte de toute la richesse de ce rôle d'enseignant au travers de toutes les différentes facettes de son métier. La présentation faite ici n'est pas exhaustive des résultats obtenus et se limite aux deux dimensions de l'activité enseignante : les *organisations préétablies* et les *processus de développement de l'activité enseignante*.

Organisation scolaire préétablie

Pour caractériser les organisations scolaires préétablies, nous nous sommes appuyés sur les deux indicateurs respectifs : *référentiel de formation* et *moyens de l'établissement* afin de mettre en relation les composantes *prescriptions* et *structures*. La mise à disposition par l'institution d'un référentiel de connaissances et de compétences permet de spécifier à l'enseignant ce qui est attendu de lui ; cet ensemble de prescription revêt des formes très différentes d'un pays à l'autre. L'adaptation du référentiel aux moyens de l'établissement va conduire à un ensemble de transformation des savoirs en jeu. Ainsi, le référentiel et l'ensemble des prescriptions définissent un ensemble d'artefacts à disposition de l'enseignant. Ce dernier va s'en saisir pour l'adapter à sa situation, dans sa classe, avec ses élèves, les ressources dont il dispose... Il va ainsi élaborer ses instruments de travail qu'il va mettre en œuvre pour assurer son métier. La distinction, dans notre cas, entre *l'artefact* (ce qui est proposé à l'usager) et *l'instrument* (ce qui est construit par l'usager dans le cadre de son activité) s'inscrit dans le cadre de *l'approche instrumentale* de Rabardel et Pastré (2005). Pour autant, la singularité du sujet enseignant – dans sa dimension épistémologique et son rapport au savoir en jeu – et la nature immatérielle des artefacts mis à disposition entraînent des perceptions diverses qui supposent et justifient un accompagnement et un encadrement de leur processus d'appropriation.

Les questions 11 et 13 de notre questionnaire permettent de caractériser l'implication de l'enseignant dans ce processus d'appropriation du référentiel – son implication dans des formations – et d'adaptation aux moyens de l'établissement – son opinion sur l'adéquation prescriptions-moyens. Le tableau 1 présente les résultats obtenus.

Tableau 1 : Appropriation du référentiel de formation et adaptabilité aux moyens de l'établissement

Adaptabilité Appropriation	Non réponse	Très adaptés	Adaptés	Inadaptés	Très inadaptés	Total
Oui	0	0	4	5	0	9
Non	4	0	3	11	0	18
Non réponse	2	0	0	0	0	2
Total	6	0	7	16	0	29

Ce tableau montre que sur les 29 enseignants interrogés, 18 n'ont jamais participé à des formations sur l'appropriation du référentiel de formation. Parmi ceux-là, 11 trouvent ces référentiels inadaptés. Parmi les 9 qui ont déjà participé à une formation, 5 les trouvent inadaptés. Une telle proportion d'enseignants (5 sur 9) qui estiment que les programmes ne sont pas adaptés aux conditions matérielles des établissements, permet de comprendre pourquoi les nouveaux programmes ne sont pas mis en œuvre dans l'ensemble du pays. En effet, ces nouveaux programmes reposent sur un ensemble d'équipements innovants tel que décrit dans les guides qui accompagnent les référentiels mais ils ne sont pas encore disponibles dans tous les établissements. De fait, équipé des anciens plateaux techniques et sans formation, la plupart des enseignants mettent en œuvre les anciens référentiels. Il est clair que la conjonction introduction des nouveaux référentiels et disponibilité des plateaux techniques nécessaires à leur mise en œuvre est une condition incontournable pour lancer une telle évolution. De la même manière, les enseignants doivent être accompagnés dans cette évolution par des formations qui font visiblement défaut. De fait, on constate une très faible appropriation des artefacts proposés qui ne participent pas de manière effective et significative à la dynamisation de l'activité enseignante.

Processus de développement de l'activité enseignante

L'étude de la dimension "processus de développement de l'activité enseignante" repose sur la relation entre deux indicateurs de la composante enseignement, à savoir les *processus d'appropriation du référentiel* et leur *mise en œuvre* (élaboration contenu de cours). La conception et la réalisation d'un enseignement s'inscrivent dans le cadre du contrat didactique et dans la perspective des conditions de l'étude des savoirs en jeu. L'enseignant est un technicien concepteur qui a recours à différentes "caisses à outils" pour élaborer une organisation pertinente dans le cadre de l'apprentissage visé (Musial & Tricot, 2008). Ainsi, les prescriptions institutionnelles font partie de ces champs de références auxquels il va faire appel, pour autant qu'il en dispose. Son expérience personnelle et sa connaissance du contexte dans lequel il agit vont également avoir un impact sur ce processus. Ce sont ces influences que les questions 10 et 14 du questionnaire visent à caractériser au travers de la disponibilité des référentiels institutionnels et de l'explicitation des références qu'ils utilisent dans cette phase. Le tableau 2 présente les résultats de ce croisement.

Sur les 29 sujets interrogés, 11 déclarent disposer des référentiels de formation dans toutes les matières dont ils ont la charge et 4 n'en disposent que partiellement. Ils sont donc 15 sur 29 à disposer des référentiels au moment de la conception de leurs séquences d'enseignement. 12 d'entre eux déclarent les utiliser pour élaborer leur enseignement ; aucun d'entre eux ne se réfère aux manuels scolaires, à leur propre expérience ou à leurs anciens cours. Par ailleurs, concernant ceux qui déclarent ne pas disposer des référentiels, aucun ne dit qu'il se réfère aux pratiques du métier ou à ses anciens cours. 2 déclarent utiliser les manuels scolaires et un seul cite son expérience personnelle. Il est surprenant de relever cette contradiction puisque les autres déclarent se servir des référentiels qu'ils disent ne pas avoir à disposition. Les entretiens conduits à partir de ces résultats doivent nous permettre d'éclaircir cette contradiction.

Tableau 2 : *Élaboration des contenus de cours et référentiel de formation*

Dispose du référentiel Élaboration contenus cours	Non réponse	Oui	Non	Sur certaines	Total
Non réponse	2	1	1	0	4
au référentiel de formation	1	9	7	3	20
aux manuels scolaires	0	0	2	0	2
aux pratiques du métier	0	1	0	0	1
à votre expérience sur le métier	0	0	1	0	1
à vos anciens cours	0	0	0	1	1
Total	3	11	11	4	29

Plus généralement, la référence aux pratiques professionnelles telles qu'on peut les rencontrer dans les entreprises n'est citée que par un seul des 29 sujets interrogés, qu'ils disposent ou non du référentiel de formation. Ce résultat est assez surprenant pour des enseignements professionnels et semble bien caractéristique de la distance mise au travers des différentes étapes de formalisation des savoirs scolaires entre les pratiques professionnelles auxquelles ces enseignements sont sensés former et les tâches scolaires que les enseignants proposent aux élèves. La prescription scolaire, qu'elle soit disponible ou non, reste la référence incontournable pour la grande majorité des enseignants interrogés, marquant ainsi un éloignement des pratiques enseignantes des réalités socioprofessionnelles. Ces résultats posent légitimement la question du rôle de l'enseignant qui ne semble pas ainsi contribuer à réduire l'écart entre les activités scolaires dans l'enseignement professionnel et les activités professionnelles réelles qui s'organisent dans les entreprises. Ce positionnement du rôle de l'enseignant est significatif des faiblesses que nous relevons au travers de l'organisation de son activité, notamment à propos de l'appropriation du référentiel de formation et l'élaboration des contenus de cours. L'analyse des réponses aux autres questions qui n'est pas traitée ici nuance toutefois cette vision un peu négative en valorisant les expériences d'organisation d'alternance école-entreprise, l'engagement de ces enseignants dans des actions d'animations pédagogiques, d'équipes pédagogiques interdisciplinaires ou dans la vie syndicale. De la même manière, leur mode de recrutement révèle un fort ancrage industriel. Une étude qualitative complète ces résultats quantitatifs pour apprécier et qualifier ce degré d'engagement dans leur métier et la perception qu'ils ont de leur rôle et de l'organisation de leur activité.

Analyse des données qualitatives des entretiens

Les enseignants ont été choisis sur la base des résultats du questionnaire. En tenant compte de ce que nous cherchons dans l'organisation de l'activité enseignante, nous avons trouvé pertinent d'approfondir l'analyse de certaines variables à travers des entretiens. En consultant les résultats quantitatifs sur l'organisation scolaire préétablie au travers des structures et des prescriptions, nous constatons (à titre d'exemple) qu'il y existe une certaine aporie dans la variable portant sur l'« élaboration des contenus de cours » et le « référentiel de formation ». Cette aporie nous situe dans une impasse qui nous amène à adopter une démarche de clinicien auprès du sujet, pas dans le sens de lui apporter une thérapie, mais pour tenter de comprendre ou de saisir au mieux, sa perception sur cette question. Les identités des trois enseignants interviewés ont été remplacées, afin de préserver leur anonymat, par les codes suivants : B.A.N.01, M.Y.A.02 et D.M.03.

L'organisation de l'activité enseignante

Pour préciser les réponses obtenues par questionnaire, nous avons interrogé trois enseignants sur leurs perceptions des actions envisagées. Ils devaient répondre à la question suivante : « *Considérons que toute action est au départ pensée, autrement dit, de la manière de penser dépend la manière d'agir. Lorsque vous vous proposez d'effectuer le réglage d'une machine ou d'un système particulier par exemple, la suite des actions que vous envisagez est-elle traduite par votre propre imagination ou par une prescription descriptive* ». Cette question a permis de comprendre à quoi se réfère l'enseignant lorsqu'il prépare son enseignement, portant par exemple sur la description d'un fonctionnement. Les extraits des réponses obtenues, nous indiquent que, pour le premier sujet, la chronologie des actions d'une opération pratique est préalablement imaginée par l'enseignant. Pour le deuxième sujet, les manuels scolaires ne permettent que la confirmation et la vérification des données, la chronologie des actions est consignée dans des fiches à partir desquelles ils se réfèrent. Pour le troisième sujet, la chronologie des actions se construit en référence à l'expérience personnelle de l'enseignant. Les enseignants interviewés font référence de manière distincte à leur propre conception des situations, à leurs pratiques personnelles et aux prescriptions de l'institution dès lors qu'ils doivent préparer un enseignement qui vise à décrire et/ou analyser le fonctionnement d'un système. En effet, nous constatons que le premier sujet (B.A.N.01) fait appel à ses propres souvenirs, à ce qu'il se rappelle être un mécanisme fonctionnel, tout en s'appuyant sur le manuel scolaire pour valider ses propositions :

« Euh je peux dire que un moment donné nous avons notre propre imagination, il arrive effectivement que nous sommes à court peut être d'idées et que nous faisons référence à un manuel, à un document pour essayer soit de vérifier l'information que nous recherchons ou de compléter ces données. »

Le troisième sujet (D.M.03) fait également référence à sa mémoire personnelle lorsqu'il se réfère à son expérience personnelle :

« Je me réfère... à mon expérience surtout, parce que ici en génie civil euh les documents sont très peu. Il y a très peu de documents de génie civil ici, donc quand je fais mes préparations, quand je fais mes expériences, je tiens compte de mon expérience personnelle, l'expérience que j'ai eue moi-même en entreprise. »

À contrario, le second sujet (M.Y.A.02) ne se réfère ni à ses souvenirs, ni à son expérience personnelle. Il s'appuie sur ses anciens cours, des fiches de cours qu'il met à la disposition des élèves :

« Euh...déjà un enseignant c'est quelqu'un qui euh qui doit préparer euh... son enseignement. Euh...une fois vous êtes en face des élèves vous devriez déjà avoir sur vous vos fiches de réglage, s'il est question de réglage. »

Au regard de ces réponses, nous constatons une hétérogénéité des réponses qui traduit une diversité des pratiques qui ne relèvent pas réellement d'une communauté partagée. De ce point de vue, il y a une différenciation de la perception des enseignants lorsqu'ils disent à quoi ils se réfèrent pour élaborer leur enseignement, ce qui se traduit par des modèles cognitifs différents pour les uns et les autres. Les interviews confirment les précédents résultats, en précisant la manière de le faire, en ce qui concerne le peu de cas que certains font des prescriptions institutionnelles. De la même manière, nous noterons la minoration du rôle des manuels scolaires qui semblent, lorsqu'ils sont utilisés, ne servir qu'à confirmer l'opinion de l'enseignant. En revanche, le poids de l'expérience personnelle, de leurs propres connaissances et des ressources qu'ils ont déjà élaborées est particulièrement

prégnant ; ces réponses permettent de comprendre la faible influence des prescriptions sur les pratiques des enseignants. La conception et la préparation d'un enseignement suppose que l'enseignant organise selon un modèle pragmatique les séances prévues ; pour cela, il a recours à des schèmes d'utilisation qui lui permettent de concrétiser son organisation au travers des dispositifs à mettre en œuvre. Dans le cadre de l'analyse fonctionnelle d'un système, cela suppose de prévoir et d'articuler des séances pratiques avec des apports de connaissances. La question suivante a permis de recueillir l'opinion de nos trois enseignants : « *en considérant que vous avez acquis une certaine expérience dans la conduite et l'exécution des opérations pratiques, quelles sont, selon vous, les sources de cette expérience ? Est-ce à partir de vos cours de travaux pratiques organisés dans le cadre scolaire, ou à partir de vos travaux pratiques effectués en entreprise ou un autre contexte non scolaire ?* » Cette question permet d'entendre comment l'enseignant construit sa propre expérience, c'est-à-dire comment, avec le temps, il élabore des savoir-faire, comment, à force de répétitions, une opération devient routinière et comment cette opération induit des réponses automatisées et systématiques. Cette opération organise les savoir-faire dans des schèmes d'utilisation qui induisent les réponses du sujet. Les réponses fournies pour deux des trois enseignants montrent la prégnance et l'importance de leur expérience personnelle construite lors des stages et périodes passées en entreprise lorsque l'autre considère que c'est le cursus de formation qui façonne son expérience personnelle. Ainsi, l'enseignant B.A.N.01 déclare que :

« ... donc l'expérience dans ce premier temps c'est sur le plan professionnel... sur le plan entreprise c'est l'expérience...là je peux dire qu'à 80% ou sinon 90% l'expérience en entreprise, et le reste l'expérience euh...l'expérience c'est sur le plan scolaire parce que nous apprenons des nouvelles méthodes etc. »

Le second sujet (M.Y.A.02) indique que son expérience résulte de son cursus de formation jusqu'à la vie active :

« Bon, déjà euh... il faut euh... dire que un enseignant avant qu'il ne soit enseignant il a d'abord été élève ... Je prends mon cas, j'ai euh après ma classe de...après ma classe de CM je suis directement allé au secondaire dans l'enseignement technique : donc en première année euh CETI. Et ce ce qui fait que mon expérience est partie de tout ce que je pouvais recevoir comme cours sur le plan théorique et pratique, jusqu'à ce que je sois allé à l'université et le peu de contact que j'ai eu avec les entreprises... »

Le troisième sujet (D.M.03) indique que c'est de son passé en entreprise que vient son expérience :

« ...quand je fais mes expériences, je tiens compte de mon expérience personnelle, l'expérience que j'ai eue moi-même en entreprise... »

La diversification des références qui fondent les pratiques des enseignants est moins diversifiée que pour le point précédent. Au regard des réponses, nous constatons qu'il existe des indices de diversification de la genèse instrumentale des pratiques enseignantes. Les processus qui contribuent à l'élaboration et à la production des pratiques ou de l'expérience sont très proches, ils intègrent à la fois les moments de vie scolaire, de vie en entreprise par le biais des stages pratiques et les instants de vie professionnelle en ateliers avec les élèves.

Les situations et les contraintes

La question suivante permettait de recueillir l'avis de ces enseignants sur leur environnement et les contraintes physiques qui pesaient sur leurs pratiques : « *que pensez-*

*vous de la qualité, de la quantité et de la disponibilité de tous les supports didactiques mis à votre disposition pour vous permettre d'enseigner ? On parle notamment des manuels, des machines, de l'outillage, des matériaux, des équipements bureautiques, etc. ». Il s'agissait d'identifier les artefacts matériels mis à disposition des enseignants au-delà des bâtiments ou des salles spécialisés déjà étudiés dans le précédent questionnaire. Dans cette perspective, il était également intéressant d'apprécier comment ces enseignants se positionnent dans leur environnement, comment ils perçoivent et organisent les informations qui le compose. Les réponses obtenues montrent que les enseignants interrogés sont satisfaits de la qualité des manuels scolaires mais qu'ils sont en nombre insuffisant ; cela interdit toute forme de prêt et oblige à une consultation in situ, pendant les heures de cours. Cette disponibilité réduite a une incidence sur les possibilités d'organisation du travail des élèves. Leurs avis sur les équipements matériels sont plutôt mitigés : les uns disent qu'ils sont de bonne qualité pendant que l'autre estime qu'ils sont vétustes. Ils sont plus unanime, d'une part, quant à l'alimentation électrique des ateliers qui est trop aléatoire et qui paralyse trop souvent l'utilisation des équipements et, d'autre part, à l'absence d'une liaison Internet fiable et de qualité ; ces problèmes sont souvent à l'origine d'une réduction voire d'une annulation des séances de travaux pratiques. L'approvisionnement tardif des matériaux et matériels est unanimement souligné ; livrés à la veille des examens de fin d'année, les enseignants doivent se « débrouiller » tout au long de l'année sans matière d'œuvre et sans support pour faire travailler leurs élèves. Enfin, les trois enseignants notent le manque de laboratoire opérationnel dans leurs établissements respectifs. Au-delà de ces contraintes matérielles aisément objectivables, les enseignants vont percevoir un certain nombre d'éléments de leur environnement qui renvoie plutôt à des normes sociales et constituent un ensemble de contraintes subjectives. Ces contraintes vont interagir avec les autres et influenceront plus ou moins sur les pratiques des sujets selon l'influence de leurs points de vue individuel ou personnel. Pour apprécier cette dimension, nous leur avons posé la question suivante : « *Quelle appréciation pouvez-vous donner à votre environnement humain de travail ?* »*

À travers cette question, nous avons apprécié le ressenti de l'enseignant au travers des échanges et des interrelations qu'il entretient dans son environnement de travail. Bien évidemment, les réponses obtenues montrent que la perception qu'ils ont dans ce domaine est très liée à leur propre personnalité et leur conception de leur propre rôle. Les trois enseignants restent mesurés en affirmant que les relations sont plus ou moins bonnes mais ils avancent leur rôle essentiel lorsqu'ils disent s'efforcer d'entretenir un climat de sérénité dans leur groupe de travail. Un rapprochement intéressant est avancé en regard des conditions matérielles puisque tous les trois estiment qu'il est nécessaire que les enseignants s'organisent entre eux pour assurer une maintenance des matériels et conserver un environnement matériel acceptable. Pour autant, ils restent impuissants et se désolent de cette situation face au manque de matière première.

Les ressources et les stratégies

La gestion des imprévus reste un indicateur fort de la capacité d'adaptation des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à un changement de situation inattendu ; cela suppose d'adopter un changement de stratégie rapidement, en mobilisant d'autres ressources personnelles, en conservant l'objectif d'atteindre le but fixé tout en conservant la maîtrise de la situation. C'est ce point que la question suivante visait à élucider : « *En cas de manque ou d'indisponibilité d'un manuel scolaire ou de toute ressource documentaire sur un thème ou un sujet à développer avec les élèves, quelle stratégie adoptez-vous immédiatement ?* ». Il s'agit de comprendre comment l'enseignant adaptait sa stratégie lorsqu'il constatait qu'il ne disposait

pas d'une documentation lui permettant de préparer son enseignement. De manière globale, les réponses obtenues mettent en évidence soit une stratégie de renoncement – l'enseignant préfère reporter le cours – soit une stratégie d'évitement – l'enseignant reprend le cours précédent. On voit bien que la responsabilité de chacun pour assurer son enseignement est mise à mal dès que la situation devient difficile et le recours à une forme de génie pédagogique ne semble pas envisageable, tout au moins pour les enseignants interrogés. La dernière question que nous analysons dans cet article concerne le processus de prise de décision. Elle reprend en partie la précédente mais en la centrant sur un problème de disponibilité de matériel : « *En cas de manque ou d'indisponibilité d'un matériel ou matériau pour développer une activité pratique avec les élèves, quelles dispositions prenez-vous immédiatement ?* ». La gestion des imprévus prend ainsi une autre dimension puisque là il s'agit d'apprécier ce que disent les enseignants lorsqu'ils doivent faire face à une réorientation complète de leur séance dès lors qu'ils l'avaient conçus pour utiliser un type de matériel et que ce matériel n'est pas disponible.

Il semble, au vue des réponses, que les difficultés matérielles chroniques conduisent les enseignants à faire face à ces absences en se constituant un stock d'équipements personnels qui lui permet de faire face en assurant son enseignement malgré tout. Si son stock personnel ne lui permet pas de faire face, il réajuste sa stratégie en adoptant une démarche différente de celle prévue ; il adapte certains matériaux et matériels non destinés à cet usage. En tous les cas, on voit se dessiner une très grande capacité d'adaptation fondée sur un principe de récupération ou sur des modalités d'autofinancement de certaines fournitures. Globalement, ces quelques réponses montrent que l'interaction schème, situation, instrument ne rentrent pas dans un modèle unique et uniforme des pratiques qui pourraient laisser penser que l'on pourrait fonder l'activité enseignante sur des organisations préétablies, comme semble l'indiquer les prescriptions institutionnelles.

Discussions, conclusions et perspectives

Les quelques résultats de cette étude consignés dans cet article montrent que la réduction de l'écart entre les savoirs professionnels et les savoirs scolaires est envisageable dès lors que l'on peut jouer sur quelques facteurs épistémologiques et pragmatiques. Ces facteurs sont liés à l'expérience des enseignants sur les situations d'alternance école-entreprise, sur leur mode de recrutement ou encore leur engagement dans les animations pédagogiques, dans des équipes pédagogiques interdisciplinaires ou dans la vie syndicale. Pour autant, nous noterons quelques facteurs qui, au contraire, tendent à accroître cet écart : leur niveau d'entrée dans le cursus scolaire technique, leur première affectation, les moyens de transport disponibles, le positionnement par rapport au référentiel de formation ou encore les processus d'élaboration des contenus de cours. La diversité des organisations étudiées renvoient à la diversité des processus d'élaboration des instruments par chacun, en fonction des artefacts matériels, symboliques et conceptuels qui sont à sa disposition dans son environnement de travail. De fait, les stratégies adoptées sont largement différentes et les capacités d'adaptation montrent que les enseignants gabonais, tout au moins ceux de notre échantillon, font montre simultanément d'une forme de rigidité lorsque les conditions d'enseignement ne sont pas réunies, ils envisagent même de reporter leurs cours, et également d'une capacité de prévoyance importante en se constituant des réserves personnelles, qu'ils n'hésitent pas à autofinancer, pour faire face aux lacunes matérielles.

Il serait toutefois présomptueux de penser que les quelques indications obtenues dans cette étude sont représentative des conditions de travail des enseignants gabonais ou encore des stratégies qu'ils adoptent et donc de leurs pratiques. La collecte des données n'est pas

chose aisée et nous avons eu un très faibles taux de retour des questionnaires. De nature exploratoire, cette étude nous permet d'apprécier quelques-uns des éléments qui semblent agir sur les pratiques des enseignants de l'enseignement professionnel gabonais, tout autant dans les stratégies qu'ils développent que de leurs actions face à une situation matérielle qui ne permet pas d'organiser un enseignement compatible avec les objectifs atteints. On voit bien que l'attitude développée par ces enseignants reste partagée entre une attitude de renoncement, une capacité d'adaptation par la débrouille et le bricolage et une profonde indignation à ne pouvoir exercer leur métier dans des conditions honorables. De fait, cette prégnance contiguë dans le développement des pratiques professionnelles de postures aussi contradictoires et conflictuelles suppose d'être précisée et caractérisée dans toute perspective future, notamment dès lors qu'il s'agit de penser la formation de ces enseignants. Le rapport à la prescription institutionnelle prend un tour particulier, si l'on considère notamment non seulement la question de la distance entre savoirs professionnels et savoirs scolaires mais également celle des pratiques scolaires que ces prescriptions visent à induire en prévoyant par exemple l'usage d'équipements ou de matériels qui sont inexistantes ou encore en établissant des relations avec des secteurs socioprofessionnels qui ne correspondent à aucune réalité des entreprises gabonaises. De ce point de vue, il y a un travail important dans la définition d'un point de vue curriculaire qui relève d'une mise à plat de ces référentiels pour qu'ils soient représentatifs des emplois gabonais et des conditions scolaires.

Références bibliographiques

- Amigues, R. (1995). La description des situations d'enseignement : une nécessité et un obstacle pour la formation des maîtres. *Skholé*, 2, 217-230.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Bekale Nze, J.-S. (2008). *Relations entre le développement de l'enseignement professionnel et technologique au Gabon et la formation professionnelle des enseignants : influence des représentations des étudiants sur les métiers et les savoirs en jeu nécessaires à leur exercice*. Thèse de doctorat, Université de Provence, Marseille.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultures et modes de pensée, L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz.
- Carlier, G., & al. (2000), (dir.). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles: De Boeck.
- Clot, Y. (1996). L'analyse du travail, le sens et l'activité. In P. Cazamian, F. Hubault, N. Noulin, *Nouveau traité d'ergonomie*. Toulouse: Octares.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Fournier, M. (2003). Professeur : le plus beau métier du monde ? *L'Éducation, un objet de recherche*, 142, octobre.
- Geay, B. (1999). *Profession instituteurs. Mémoire politique et actions syndicales*. Paris: Seuil.
- Ginestié, J. (2008). From task to activity, a re-distribution of the roles between the teacher and the pupils. In J. Ginestié (Ed.), *The cultural transmission of artefacts, skills and knowledge: Eleven studies in technology education* (pp. 225-256). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ginestié, J. (2006). *La formation des enseignants. Au-delà des apparences, quelles différences. Une étude internationale sur la formation des enseignants en éducation technologique*. Santiago (Chili): Los Salesianos.

- Ginestié, J. (1995, 14-19 December). Knowledge or know-how: Overview about development of Technology education. Paper presented at the *2nd International Conference: Technology Education, Innovation and Management*, Erfurt.
- Ginestié, J., Balonzi, O., Kohowala, R-P., & Medjia, C. (2005). *Une éducation générale pour tous, une orientation professionnelle pour chacun. Proposition en vue de l'élaboration d'un schéma directeur du système éducatif gabonais*. Libreville: Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation technologique.
- Ginestié, J., Mendene M'Ekwa, F., & Ondo Eva, J. (2004). *Quel système d'enseignement technologique et de formation professionnelle pour le Gabon ? Un schéma directeur pour la structuration et le développement des relations éducation, formation, qualification et emploi*. Libreville: Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation technologique.
- Gohier, C., & Alin, C. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant. La recherche et la formation : postures épistémologiques et méthodologiques. In C. Gohier & C. Alin. *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle, recherche et formation*. (pp. 9-16). Paris: L'Harmattan.
- Gohier, C., & Anadon, M. (2000). Le sujet, une construction épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In C. Gohier & C. Alin. *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle, recherche et formation*. (pp. 17-28). Paris: L'Harmattan.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme. Problèmes*. Paris: Éditions sociales
- Leontiev, A., (1984). *Activité Conscience Personnalité*. Moscou: Éditions du Progrès
- Leplat, J., (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maggi, B., (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Martin, F., Morcillo, A., Jeunier, B., & Blin, J.F. (2005). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604.
- Mayen, P., & Vidal-Gomez, C. (2005). Conception, formation et développement des règles au travail. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèle du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 109-128). Toulouse: Octarès Editions.
- Meirieu, P., (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris: ESF.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience* (Nouvelle édition). Paris: Seuil, Fayard.
- Musial, M., & Tricot, A. (2008). Enseigner pour que les élèves apprennent. 1) un modèle de l'apprentissage. *Technologie STI*, 156, 20-27.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation - De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Éditions Octares.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154 (janvier-février-mars), 145-198.
- Piaget, J., (1973). *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Rabardel, P., (1995) *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris: Colin. (Disponible sur ergoserv.psy.univ-paris8.fr).
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement*. Toulouse: Octares.
- Rabardel, P. (2001). *Ergonomie: Concepts et méthodes* (3e édition). Toulouse: Octares.
- Rogalski, J. (2001). Pour une articulation des cadres théoriques de didactique et de psychologie dans l'étude des processus d'enseignement. *Conférence au colloque Qu'est-ce que la pensée. Compétences complexes dans le travail et l'éducation*. Laboratoire Cognition & Usages, Université Paris 8.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de cognition située et cognitiviste en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, 1(2), 103-120. (Disponible sur www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf).
- Rogalski, J., (2005). Situations et schèmes. Action et connaissance. In *actes du colloque hommage à Gérard Vergnaud : Les processus de conceptualisation en débat*. Paris.
- Rogalski, J., & Marquie, J-C. (2004). Évolution des compétences et des performances. In J.-M. Hoc & F. Darses. *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (pp. 142-173). Paris : Presses Universitaires de France.

- Rogalski, J. (1995). Que faire quand on veut enseigner un type de connaissances tel que la dialectique outil-objet ne semble pas marcher, et qu'il n'y ait apparemment pas de situation fondamentale ? L'exemple de l'algèbre linéaire. *Séminaire Université Joseph Fourier, Grenoble Didatech*, 169, 127-162.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation Permanente*, 123, 13-31.
- Saujat, F., (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur*. Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : Perspectives internationales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant(e) expert(e). Les repères pédagogiques*. Paris: Nathan.
- Touraine, A. (1995). La formation du sujet. Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine. In *acte du colloque de Cerisy*. 21-45, Paris: Fayard.
- Tozzi, M. (2002). Effets d'âge, de génération, d'époque ! *Cahiers pédagogiques*, 406, 132-141.
- Vergnaud, G. (2001, mai). Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance. In J. Portugais (Ed.), *Actes du Colloque GDM 2001 : La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation*, Montréal.
- Vergnaud, G. (Ed) (1994). *Apprentissages et Didactiques*. Paris: Hachette.
- Weill-Fassina, A., & Pastré, P., (2004). Les compétences professionnelles et leur développement. In P. Falzon, *Ergonomie* (pp. 213-231). Paris : Presses Universitaires de France.

Annexes

Annexe 1 : Matrice théorique sur le triplet de l'organisation de l'activité humaine

Dimensions	Composantes	Indicateurs
Schème	Cognitif (schème d'action). Pragmatique ou opératif (schème d'utilisation).	- Actions envisagées - Sources de l'expérience - Pratiques de référence
Situation	Artefacts (matériels, immatériels)	- Contraintes physiques - Contraintes subjectifs
Instrument	Ressources théoriques personnelles mobilisées Ressources matérielles induites	- Stratégies adoptées - Prise de décision

Annexe 2 : Matrice théorique sur le rôle du sujet dans l'organisation de son activité

Dimensions	Composantes	Indicateurs
Histoire de la carrière	Cursus scolaire et universitaire Expérience professionnelle	- Études secondaires - Études supérieures - Stages scolaires - Mode de recrutement - Année de recrutement - Premier lieu d'affectation - Autres lieux d'affectation - Ancienneté dans le métier - Animation pédagogique - Inspection pédagogique - Stages professionnels - Gestion administrative - Activités de recherche - Situation actuelle
Objets sur lesquels porte l'enseignement	Médiation avec l'objet de l'activité Médiations réflexives Médiations interpersonnelles	- Médiation avec l'objet de l'activité - Médiations réflexives (sur soi) - Sur le métier professionnel - Sur le métier d'enseignant - Le personnel d'encadrement - Les parents d'élèves - Les pairs
Organisation scolaire préétablie	Situation géographique Structures Services Prescriptions	- Zone (urbaine ou rurale) - Éloignement - Accès (moyens de transport) - Bâtimts - Salles de classe - Ateliers - Laboratoires - Documentations - Sociaux - Référentiels - Règlements - Planifications
Processus de développement de l'activité	Enseignement Parascolaires	- Processus d'appropriation - Mise en œuvre - Approvisionnements - Maintenance des structures et équipements - Les activités socio-éducatives - Les activités sociopolitiques

Dimensions	Composantes	Indicateurs
Schème	Cognitif (schème d'action). Pragmatique ou opératif (schème d'utilisation).	- Actions envisagées - Sources de l'expérience - Pratiques de référence
Situation	Artefacts (matériels, immatériels)	- Contraintes physiques - Contraintes subjectifs
Instrument	Ressources théoriques personnelles mobilisées Ressources matérielles induites	- Stratégies adoptées - Prise de décision

Résumé

Cet article rend compte des résultats d'une étude auprès d'enseignants gabonais en enseignement technologique et professionnel. Il s'agissait en effet de rendre compte du rôle de l'enseignant sur l'inévitable écart entre les savoirs à l'œuvre dans les activités de production industrielle en entreprise et ceux mis en œuvre dans les institutions de formation professionnelle. Sans prétendre l'annuler, toute tentative de réduction de cet écart vise à assurer à chaque apprenant, une chance de se construire un apprentissage significatif au travers de l'adéquation formation emploi. Pour notre part, nous nous intéressons à la manière, pour l'enseignant, d'orienter sa pratique quotidienne dans une approche de proximité environnementale susceptible d'engager ce processus de réduction.

Les résultats de cette étude ont mis en évidence les aspects épistémologiques et pragmatiques qui militent ou ne militent pas en faveur de cet engagement enseignant dans le cadre de l'organisation de son activité. En effet, pour que l'engagement enseignant soit effectif quant à la réduction de cet écart qui subsiste entre les savoirs issus du site de production et les savoirs mis en jeu dans l'organisation scolaire, il faut que l'organisation scolaire apporte des profondes réformes sur le niveau d'entrée dans le cursus scolaire technique, le premier lieu d'affectation, les conditions de transport, l'appropriation du référentiel de formation et les moyens d'élaboration des contenus de cours par l'enseignant.

Mots clés : Adéquation formation-emploi, épistémologie, identité professionnelle, insertion professionnelle, pratiques enseignantes, savoirs professionnels, savoirs scolaires.

Le développement de l'égalité des chances d'insertion sociale par la formation professionnelle

Le chômage, maladie endémique de nos sociétés contemporaines, met au premier plan le rôle des compétences d'«entrepreneuriat», d'«employabilité» des citoyens, en vue d'égaliser leurs chances face à l'emploi. Les formations postsecondaires, les formations qui échappent aux formes institutionnelles traditionnelles, seraient censées offrir une « deuxième chance » aux citoyens que leur formation initiale n'a pas réussis à mettre à égalité de chance d'insertion professionnelle avec leurs concurrents aux parcours scolaires moins difficiles. Les débouchés professionnels formels s'adressent à un secteur professionnel qui reste très minoritaire dans de nombreux pays africains, laissant dans un flou de non-formation toute l'insertion dans le secteur informel. N'est-il pas nécessaire de développer et soutenir les expériences qui visent à rapprocher la formation professionnelle de ces secteurs d'emplois ? Le choix de filières plus proches des offres d'emplois effectives favoriserait des parcours plus rapides de formations mieux adaptables. Nos analyses et nos pratiques précisent-elles les conditions de telles réalisations ? Ces formations, continuées ou permanentes, fonctionnent-elles à tous les niveaux et dans tous les domaines de qualifications professionnelles ? Quelles sont nos expériences à partager dans ces domaines ?

Formation professionnelle et égalité des chances d'insertion au Sénégal : l'expérience du projet d'appui à la formation professionnelle féminine (FORPROFEM)

Babacar Diouf

Abstract

Senegal, since the foundations of vocational and technical training in 2001, entered into a process of rebuilding the said sub-sector. Thus, several projects are initiated and supported by partners in the bilateral or multilateral plan. It is within this framework that the project FORPROFEM intervened which aims at the promotion of female professional training to Senegal. The Kingdom of Belgium for a financing of two million euros supports this project. The total objective aims at "Improving female professional insertion of the populations in the areas of Diourbel, Fatick, Kaolack and Kaffrine". It is about a population excluded from the education system and alive under conditions increased from poverty. The total objective aims at "Improving female professional insertion of the populations in the areas of Diourbel, Fatick, Kaolack and Kaffrine". This objective rises from the strategy as registered in the Decennial Plan of Education and Training (PDEF). The specific objective seeks to support the access young girls and women with employment by professional training.

The project is pressed on four key levers, which are the orientation and 'insertion in economic fabric, a better quality of professional training, improvement of the management of Centers of Female Teaching and the continuing education of the actors. Thus, the reports in terms of asset and challenges are made and made it possible succeed has recommendations for the various structures implied in the Project. Concerning the assets, new trades were identified, of the reference frames of formation and of certification are elaborate following a study of the needs for market. A device of insertion is set up in each center including/understanding of the workshops of transition and guarantee funds in structures of micro finance to support the plans of businesses of the girls or women who finish their formation.

This device of female formation in addition to positive discrimination in the management of the kind strongly contributes to the development of the social economy, which can have a positive repercussion on the education of the children. In spite of some obstacles, the project, in dialogue with the Ministry for Technical education and Professional training and all the partners, contributed to the best dealt with of unscolarized and not provided education for in the direction of a /insertion formation However for a swarming of great scale, it is necessary to apply the institutional framework resulting from this experiment which stipulates the orientations, the operation and the new structuring of the professional training centers female for more chance of professional socio insertion of the girls and women of Senegal.

Introduction

Le forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en 2000 a été l'occasion d'un engagement formel des pays d'Afrique subsaharienne pour un enseignement et un achèvement universel. Au vu des résultats révélés par le rapport de suivi de l'EPT, lancé en novembre 2004, en prélude à la réunion à Brasilia du groupe de haut niveau, et par le rapport analytique, qui a servi de document de base au forum régional « Dakar + 5 », une faible proportion d'enfants scolarisés acquièrent les connaissances et les qualifications spécifiées dans les curricula nationaux. La qualité reste encore un défi critique pour la plupart des systèmes éducatifs. Pourtant elle conditionne l'atteinte des objectifs de développement, de progrès social, de paix et de démocratie qui sont visés par la Déclaration Mondiale sur l'Éducation, les Objectifs du Millénaire pour le Développement, le Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD), etc. Au Sénégal la centralité de cette préoccupation pour la qualité apparaît à travers la place qui lui est donnée dans le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) dont elle est une des composantes essentielles. Pour le cas spécifique de l'ETFP, l'analyse des pratiques dans ce sous-secteur, amène à relever les constats suivants. Elle n'était pas, dans sa situation récente, orientée de manière à faire acquérir des compétences susceptibles de répondre aux besoins du marché du travail. On lui a souvent reproché sa double finalité visant à la fois l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle ce qui ne permettait guère d'être performant ni dans l'un ni dans l'autre cas.

La formation professionnelle féminine dans le système de l'éducation

La formation professionnelle féminine se fait de manière spécifique au Sénégal dans des établissements appelés « centres d'enseignement technique féminin (CETF). Lorsque ces établissements se situent dans un chef-lieu de région, ils s'appellent « centre régional d'enseignement technique féminin (CRETf). Les cibles formées dans ces centres sont essentiellement des jeunes filles et des femmes déscolarisées ou non scolarisées. Les centres d'enseignement technique féminin furent créés à partir des années 1960 avec l'objectif de former les jeunes filles, n'ayant pas pu terminer le cycle primaire ou secondaire, de suivre une formation en vue de l'amélioration des conditions familiales, à pouvoir devenir productives et influencer positivement sur leur environnement social. Ainsi, depuis près d'un demi-siècle, ces structures existent, forment des jeunes filles et des femmes mais ne se sont jamais préoccupées d'insertion socio-professionnelle. Les sortantes de ces écoles au mieux étaient perçues comme des « domestiques améliorées ». Elles ne pouvaient prétendre à aucun diplôme ni attestation.

Une approche formation-insertion dans la formation professionnelle féminine

Dans le souci de faire du Sénégal un pays émergeant, les autorités politiques ont jugé nécessaire de s'attaquer à de nombreux défis dont la pauvreté quasi endémique qui frappe le pays, surtout dans les zones rurales et plus particulièrement dans les régions du Centre, du Sud et du Nord-Est du Sénégal. Par ailleurs, le système éducatif apparaît essoufflé surtout au niveau de l'école élémentaire. Cette dernière se caractérise par des taux de redoublement et d'abandon très élevés en zones rurales, en particulier pour les jeunes filles. Cette situation a entraîné un taux d'achèvement encore peu performant (environ 52%). Par ailleurs la scolarisation des filles demeure très faible et le taux d'alphabétisation chez les personnes âgées de 15 ans (sachant lire et écrire), se situe à 39,1%. Mais il monte à 51,1% pour les hommes et descend à 28,9% pour les femmes. En milieu rural, le taux d'alphabétisation n'atteint que 24,1%, contre 57,2% en milieu urbain. Face à cette situation

suffisamment inquiétante, le gouvernement du Sénégal dans le cadre du PDEF, a décidé un certain nombre de mesures dont (i) la révision de l'offre de formation formelle et non-formelle et la mise en place de nouvelles filières, (ii) l'élaboration et la révision des programmes selon l'approche par les compétences, (iii) la promotion d'un partenariat dynamique avec le privé, (iv) l'organisation de l'apprentissage dans l'intérêt de l'apprenant, (v) la réduction des inégalités entre les sexes (la question du genre) et (vi) la formation des jeunes et adolescents ayant décroché du système éducatif, etc.

La formation-insertion : un nouveau paradigme

Aujourd'hui, 46 centres sont fonctionnels avec un total de 3391 jeunes en formation, dont 65 garçons¹. Le gouvernement du Sénégal a voulu professionnaliser cette formation pour que les jeunes filles et femmes aient de réelles opportunités de s'insérer avec leurs compétences acquises dans le marché du travail. L'égalité des chances, est perçue ici comme une exigence qui veut que le statut social des individus d'une génération ne dépende plus des caractéristiques morales, ethniques, religieuses, etc. Cette égalité des chances se rapproche de la notion d'équité, seul entre en ligne de compte l'effort individuel dans la distinction entre les individus. De ce point de vue l'égalité des chances intervient comme favorisant le développement d'« inégalités justes », c'est-à-dire celles étant légitimées par les efforts personnels de l'individu. Cependant, la femme sénégalaise étant mise pendant longtemps hors de l'éducation formelle et de la formation, il devient injuste de voir l'égalité sous cet angle. Pour plus d'équité, il y a lieu de poser le problème en termes de discrimination positive à l'égard des femmes. Pour mieux cerner cette approche stratégique d'insertion priorisant la jeune fille ou la femme non scolarisée ou déscolarisée, nous procéderons à la présentation du projet FORPROFEM, et de ses résultats obtenus en termes de structurants et de résultats reproductibles avant de cerner certains aspects à améliorer suivis de recommandations

La description du dispositif d'insertion fondé sur la discrimination positive

Le projet d'appui à la formation professionnelle féminine

Présentation générale

Le FORPROFEM (Formation Professionnelle Féminine) est un projet de la coopération bilatérale directe entre le Sénégal et la Belgique et est mise en œuvre en cogestion par le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) et la Coopération Technique Belge (CTB). Il s'agit d'un projet d'appui à l'amélioration des chances des femmes et des filles de s'insérer dans un marché difficile, par des formations qualifiantes longues ou courtes qui s'articulent aux besoins et potentialités du marché local permettant de s'engager dans des activités génératrices de revenus. Le projet couvre actuellement quatre régions avec au total trois CRETF et sept CETF. Un Centre privé financé par une association belge récemment rétrocédé au Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle porte le dispositif expérimental à dix centres. Au plan général ce projet cherche à contribuer à l'« Amélioration de l'insertion professionnelle féminine des populations dans les régions de Diourbel, Fatick, Kaolack et Kaffrine ». Cet objectif découle de la stratégie telle qu'inscrite dans le Plan Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF). De manière spécifique, il vise notamment « à

¹ METFP : Annuaire, Tableau 36, p. 42

développer les capacités de formation et d'accès à l'emploi des structures de formation professionnelle féminine des régions de Diourbel, Fatick, Kafrine et Kaolack² ».

Les leviers pour l'insertion socio-professionnelle des formées

Pour l'atteinte des dits objectifs, les quatre leviers clés ci-après sont mis en place. Le levier 1 concerne l'orientation et l'insertion avec la mise en place de dispositifs d'accompagnement des sortantes des centres de formation vers l'emploi, l'auto emploi et/ou une activité génératrice de revenus. Le levier 2 vise le reprofilage professionnel et la requalification des programmes de formation pour adapter au mieux les programmes de formation existants aux besoins et potentialités du marché, grâce à leur orientation vers des compétences pratiques et transversales pour une meilleure prise en charge de la demande. Le levier 3 s'intéresse à la gestion des centres qu'il s'agit de rendre plus performants afin d'avoir une meilleure assise pour la formation dans leur environnement local et régional, pour favoriser les collaborations multiples avec les autres CRETf et CETf, les autorités, les Chambres des Métiers, du Commerce, d'Industries et d'Agriculture, les Mutuelles d'épargne et de crédit, les associations et autres organisations de base. Le levier 4 s'intéresse à la formation continue pour la mise à niveau permanente des intervenants afin de les rendre plus compétents et actifs, grâce à l'instauration d'une culture d'actualisation et de formation continue permanente, ainsi que des échanges et apprentissages mutuels entre les personnels des centres.

Résultats obtenus

Les résultats couvrent plusieurs domaines, mais pour rester dans les limites de notre thématique, nous n'aborderons que les aspects liés aux trois premiers leviers que sont : l'orientation et l'insertion, le recadrage des profils professionnels et des programmes et la gestion des centres de formation.

Orientation et l'insertion

La mise en place de *cellules d'appui à l'insertion* dans chaque centre avec un/une responsable. Les tâches du responsable de cellules sont précisées. Ces cellules d'appui à l'insertion travaillent sur trois axes : Information, orientation et insertion des formées. Leurs objectifs tournent entre autres autour de la nécessité de faire connaître l'offre de formation du centre, de recenser les données nécessaires pour les enquêtes sur l'insertion, les stages, etc., de participer aux préparations des stages, d'accompagner les élèves dans la phase de transition/recherche de l'emploi et de faire des rapports pour la direction du centre. Les cellules coopèrent avec les responsables des filières de formation, de la communication, les IA et IDEN, les structures partenaires comme les chambres consulaires, les professionnels des différents corps des métiers. Cette coopération entre les acteurs du secteur économique et les structures étatiques de formation est un acquis très important, qui renforce les liens entre la formation et l'emploi. Avant la mise en place de cette cellule, le FORPROFEM a étudié les formules appliquées dans divers centres et pouvant contribuer à l'insertion et en a tiré des conclusions pour les démarches à entamer. Tous les responsables de cellule ont bénéficié des formations en technique d'élaboration de projet GERME, TRIE-CREE. De plus, ils et elles ont suivi des formations en informatique,

² Les résultats attendus, les activités, les tâches et les indicateurs et sources de vérification de ces indicateurs sont décrits dans le Dossier Technique et Financier (DTF), faisant partie intégrante de la Convention Spécifique signée le 27 novembre 2006.

communication, gestion de sites Web. Des études de base (baseline study) ont été réalisées. Elles concernent un état des lieux des secteurs économiques avec un répertoire des acteurs économiques dans les régions de Kaolack, Fatick et Diourbel, l'offre et la demande du marché du travail et des secteurs d'emploi, l'identification de besoins en main-d'œuvre qualifiée dans les régions où les centres sont implantés et la proposition des filières qui ciblent l'exercice d'un métier bien précis. L'analyse situationnelle des centres d'enseignement technique a permis de décrire l'état des infrastructures, du mobilier, des équipements, la gestion des centres, l'effectif des élèves par filière et par centre, les résultats des examens 2007 et les nouvelles filières de formation envisageables. Il est à noter que les nouvelles filières proposées diplômées par un CAP et même par des attestations de formation exigent un profil d'entrée de 4ème secondaire³. Pour les attestations, le profil d'entrée est toujours du niveau 0 à très faible en français parlé et écrit. Ce qui constitue la population cible des CRETF et CETF. Un fonds de garantie de 65 595 700 FCFA (100 000 €) a été mis en place par l'entremise du Crédit Mutuel du Sénégal (CMS)⁴. Notons que la somme prévue par le projet a été doublée par le CMS (en termes de taux de couverture du risque) et s'élève désormais à 130 millions de FCFA. L'Organisation des stages en entreprise et l'accompagnement des stagiaires, a permis, en 2008, à 504 élèves (sur 611) de faire des stages (15 jours à 1 mois dans 106 entreprises, soit environ 5 par entreprise). En 2009, 80% des élèves sont en stage. Par élève, une bourse de 30 000 CFA est octroyée. Cette aide est très précieuse pour des familles qui sont souvent démunies. Pourtant, pour les filles qui font des stages à Dakar, cette somme ne peut pas couvrir les frais de séjour, ce qui représente pour certaines un frein. Le projet prévoit davantage de sensibiliser les parents pour qu'ils soutiennent leur fille.

L'appréciation des chefs d'entreprises et des ateliers montre que la polyvalence des stagiaires en restauration et hôtellerie est appréciée. Aussi, on a confirmé une bonne maîtrise dans la fabrication de produits artisanaux (broderie, perlage, fabrique de blouse, draps, macramé). Mais le niveau de qualification dans la couture est insuffisant, par exemple, on note un manque de connaissances en coupe. De plus, des remarques ont été faites sur un comportement non-professionnel de la part des stagiaires (pas de ponctualité, utilisation fréquente du téléphone). Certains chefs d'entreprise suggèrent que la durée du stage n'est pas suffisante pour vraiment apprendre le métier. Parfois, le nombre des stagiaires dans certains lieux de stages dépasse la capacité, d'où un encombrement des lieux ne permettant pas de faire des apprentissages approfondis. En 2008, 155 filles sortantes des centres ont été formées en GERME, dans le cadre d'une formation complémentaire de niveau 1 au moyen des langues locales, et en gestion des organisations (administration et gestion financière des OCB et GIE). Tous les membres des GIE reçoivent des formations en sérigraphie. La formation des formateurs et formatrices en sérigraphie est de 10 jours. Cette technique, nouvelle dans la région, et facile à maîtriser semble être très appréciée. Le projet vise à accompagner les sortantes individuelles et les groupes des sortantes (GIE). En 2008-2009, au total 25 GIE ont été créés avec l'appui des chambres consulaires. Des plans d'affaires sont élaborés par les responsables de cellule d'insertion et soumis pour approbation au comité de coordination et de suivi, qui valide les dossiers de financement soumis ensuite au CMS. Le nombre de dossiers financés et en activité s'élève actuellement à 12 sur 25 dossiers (plan d'affaires) ont été déposés, vingt GIE et cinq affaires individuelles. Deux GIE n'ont pas demandé de financement. Des fiches de suivi

³ FORPROFEM : Analyse Situationnelle des Centres d'appuyés par le Projet FORPROFEM, 2008

FORPROFEM : Étude du Marché de l'Emploi dans les Régions Diourbel, Fatick et Kaolack, Rapport Final, Soft Solutions SARL, Octobre 2008

⁴ Après un appel d'offre lancé par le METFP, mis en place le 26 décembre 2008

sont tenues par les responsables des cellules et un répertoire de tous les centres disponibles au projet. Du point de vue de l'insertion effective des sortantes, au total, en 2008-2009, 91 filles sont insérées (sortantes de 2008), ce qui représente au 31.10.2009 un taux de 34% en moyenne. Avant le démarrage du projet, le taux a été estimé à 7% et en 2008 il était de 3%. L'insertion des filles sortantes de 2009 est en cours. La vraie insertion a commencé en juin 2009 et son impact commence à être perceptible (taux d'insertion 2009 par rapport aux sortantes par centre : Gossas 4%⁵, Kaffrine 74%, Foundiougne 60%, Bambey 27%, Diourbel 39%). Par ailleurs, une stratégie de gestion de l'attente du premier emploi est mise en place avec les ateliers de transit. Une étude à cet effet a été réalisée sur l'organisation et la gestion des ateliers de transit. Ces ateliers devraient servir à perfectionner, pendant une année, les sortantes, qui n'ont pas trouvé un emploi, par des formations techniques dans le métier et en marketing, informatique, comptabilité simplifiée. Ces centres devraient créer des conditions de travail réelles et produire pour les marchés des environs. Il est proposé que les ressources générées soient réparties entre le/la formateur/formatrice selon une clé de répartition. La réflexion se poursuit mais il faut préciser que ces ateliers de transit sont surtout destinés à compléter la formation des sortantes qu'à chercher des marchés. En général, l'action du centre de formation doit se limiter à ses fonctions de formation et d'appui à l'insertion. Mais il ne peut pas assurer et prévenir toutes les difficultés que les filles sortantes des centres pourront rencontrer. D'autres structures d'encadrement qui existent dans les régions doivent prendre la relève (Projets de l'entrepreneuriat, lancés par le Ministère de la Femme, FNPJ, ANEJ, CRJS, Ministère de l'Agriculture, structures du développement rural, structures locales etc.). Les associations des sortantes vont être amenées à nouer des contacts avec toutes les structures d'appui aux jeunes.

Nouveaux profils professionnels et programmes de formation

En partant de l'étude sur le marché de l'emploi réalisée dans chaque localité d'un centre, dix nouveaux métiers ont été définis et spécifiés ; il s'agit des métiers d'assistante sage-femme, horticulteur/horticultrice, aviculteur/avicultrice, producteur de lait et de viande, transformateur de fruit et de légumes, coiffeur/coiffeuse, esthéticien/esthéticienne, teinturière/sérigraphe, technicienne de surface, agent en nettoyage industriel. Suite à la définition des profils professionnels, il a été procédé à une activité d'adaptation des programmes⁶. Au moment d'une rencontre de validation, sur les dix programmes ciblant des métiers, huit ont été validés. Pour les deux autres, il a été demandé un approfondissement de la réflexion. Il s'agit du métier d'assistante sage-femme et celui d'esthéticien/esthéticienne. Un référentiel de certification a été élaboré pour toutes les formations validées. Ainsi, la formation professionnelle féminine dispose aujourd'hui dans le domaine de la formation de six référentiels métiers, de huit référentiels de compétences, de vingt-deux référentiels de formation, de quinze guides pédagogiques, de quatre guides d'organisation matérielle et pédagogique, de six guides d'évaluation sur les métiers issus des filières traditionnelles et d'un référentiel de certification par métier. En outre, dix

⁵ Apparemment, les sortantes n'ont pas voulu s'engager dans des crédits alloués à un groupe.

⁶ Suivant le Guide pour l'APC, 2009 (p. 37) des Programmes pour les formations : d'agent de santé communautaire, d'agri-élevage, conservation et transformation de produits locaux, agent de développement communautaire, poterie et céramique, habillement, coiffure-soins esthétiques, hôtellerie-restauration à travers le projet SEN018 appuyé par Lux-development du Grand-Duché de Luxembourg ont été élaborés. Nous ne disposons pas d'information, si ces programmes ont été employés par le projet.

Dans le cadre de l'apprentissage (formation non-formelle) ACIDI a également appuyé l'élaboration des programmes dans les filières couture/ teinture, transformation agro-alimentaire, agriculture-élevage.

modules de perfectionnement ont été réalisés dans le sens d'une formation complémentaire des sortantes.

Amélioration de la gestion des établissements de formation

Un plan de communication favorisant le partenariat public/privé est élaboré et mis en place dans chaque centre. Un projet d'établissement est réalisé en concertation avec tous les partenaires est mis en place dans chaque centre. Un comité de gestion, dont les membres sont élargis aux différents partenaires, est mis en place et est opérationnel dans chaque centre. Un système de gestion standardisé (cadre institutionnel) élaboré et validé par l'ensemble des partenaires. Ce nouveau dispositif de gestion des centres a permis l'identification de pôles de compétences par la mise en réseaux des enseignants et la création de cellules pédagogiques. La structuration des enseignants en filières avec ce qu'il convient d'appeler les responsables de filière qui travaillent en parfaite collaboration avec les chargés du suivi insertion. La création de cellules d'animation pédagogique constitue dans le principe d'intéressantes formules de formation continue par les pairs. Des cellules d'appui à l'insertion sont créées et équipées (matériel informatique, mobiliers de bureau, moto de liaison). Une base de données est installée et est mise à jour en permanence (informations : suivi des sortantes par classes, par filière et par niveau ; registre des partenaires et potentiels employeurs.

Aspects nécessitant une réflexion approfondie

Le projet a réalisé des importantes étapes et créé le cadre institutionnel pour promouvoir l'insertion des filles et femmes formées dans les centres. Aussi le taux actuel d'insertion est remarquable. Pour vraiment consolider cet avancement et dans le souci que ceci se passe dans des bonnes conditions, des défis sont à relever.

Concernant les cellules d'insertion

Les critères de nomination des responsables ne sont pas connus. Les compétences exigées par le poste ne sont pas souvent en congruence avec les compétences dont disposent les occupants des postes. La majorité des responsables des cellules d'insertion des sortantes sont des hommes (pour les cellules 6 sur 9). Pourtant les centres devraient soutenir le leadership féminin, de plus l'entrepreneuriat des femmes a des spécificités qui peuvent mieux être saisies par la gente féminine.

Pour les GIE

Les GIE sont de création récente et il apparaît, que les filles et femmes sont, d'un côté, trop encadrées par les responsables surtout pour l'établissement des dossiers de demande de financement, recherche de marché de production. Elles ne s'associent pas, on les associe, on les rassemble. Les risques sont élevés à ce niveau : la question de stabilité des groupes (abandon (8%) à cause du mariage ou d'un déplacement, filles et femmes avec des intérêts et obligations divergents, combinaison des groupes ayant fait les mêmes classes ce qui n'est pas suffisant pour gérer une entreprise.

À propos des crédits

Pour une bonne partie, les sommes accordées sont très importantes pour une population jeune, non-expérimentée et issue des familles plutôt démunies. L'utilisation et les investissements ne sont pas toujours bien maîtrisés et on risque d'endetter les filles et leur

famille. L'apport personnel pour le crédit est, en raison de la pauvreté des parents, souvent donné par le centre, et il est même proposé de créer un fonds destiné à cet effet. Or, il serait plus prudent que les filles commencent à épargner pour pouvoir bénéficier des crédits plus tard avec un apport généré par elles-mêmes. Ce qui pourrait aussi être un signe d'engagement et de persévérance. Les associations des sortantes ont mis en place des activités génératrices de revenus et des cotisations mensuelles pour régler ce problème d'apport personnel.

Conclusions principales

Les bénéficiaires directs du FORPROFEM sont à 97,5% des jeunes filles, ayant terminé l'école primaire (6 ans) ou 3 ans de secondaire (4ème année) ou qui ont peu de chances de terminer l'école primaire. Dans quelques centres, des garçons ont également été admis dans la filière « couture/habillement ». La majorité des acteurs et actrices défendent de garder la « discrimination positive » en faveur des filles/femmes, pendant longtemps défavorisées. De plus, le groupe ciblé fait partie des « exclues du système éducatif » n'ayant pas d'autres possibilités d'accéder à des formations reconnues et il faudrait éviter de les marginaliser davantage. L'objectif d'insertion des sortantes dans le tissu socio-économique par des diverses mesures et les formations dispensées à cet effet renforcent les capacités des filles et femmes d'acquérir des compétences importantes, plus d'autonomie, la reconnaissance des membres de la famille, de la société et spécifiquement aussi des hommes. La confiance en soi et la motivation d'action augmentent. Les filles et femmes sont fières de leur succès. Mais des risques sont aussi à mentionner, avec l'ouverture des centres aux garçons, il se peut que ceux-ci vont entrer en masse aux dépens des filles. De plus en plus l'entrée des hommes dans les centres aussi bien comme apprenants qu'en tant que formateurs est à noter. Même si le projet au nord, soutenu par Lux-development, apprécie le fait que de plus en plus de garçons fréquentent les centres, et de là il faudrait changer la dénomination des instituts, nous proposons de garder la féminité des centres. D'autres effets pervers peuvent se produire par rapport au fonctionnement des GIE. Du fait que les jeunes filles sont souvent inexpérimentées, elles sont exposées à de nombreux obstacles ou même menaces. Il est recommandé de renforcer à tous les niveaux le leadership des femmes et de veiller à ce que les objectifs nobles du projet soient respectés. Même si la majorité des acteurs/actrices dans le projet FORPROFEM est féminine, on note quand même, qu'en remontant la pyramide, que le monde se masculinise de plus en plus, même dans les centres de formation. Alors il faudrait soutenir les filles/femmes à se faire écouter en public, à définir des critères de compétences pour la nomination à des postes, à présenter des modèles de performance et à négocier avec les hommes, pour que l'approche du « Genre » devienne un jeu gagnant-gagnant.

Recommandations et perspectives

Au plan général, il s'agit de mettre en application le cadre institutionnel, d'améliorer la communication entre les cellules et avec le public, de vérifier les critères de nomination des responsables et professionnaliser la cellule d'insertion, de veiller à la qualité des équipements et l'entretien du mobilier et des équipements, de renforcer l'ouverture sur l'environnement et le réseautage avec d'autres structures (tissu professionnel, de développement, promotion féminine, insertion des jeunes, divers fonds d'insertion...). En ce qui concerne l'insertion, le projet vise à améliorer les procédures de création des GIE, à étudier la durabilité des GIE (octroi des crédits, fonctionnement, risques...), à évaluer les expériences vécues et les effets sur les filles et leur famille, les secteurs productifs, à étudier

la formule des ateliers de transit par rapport à leur environnement, finalité, cohérence et pertinence, à appuyer le réseautage des filles sortantes et les mettre en partenariat avec d'autres structures et à préparer la pérennisation du microcrédit avec d'autres structures travaillant dans ce domaine. En matière de curricula, il s'agit d'élaborer des stratégies d'implémentation dans les classes des référentiels de formation déjà réalisés. Ces stratégies devront prendre en compte la réflexion sur la professionnalisation des enseignant(e)s dans les centres : les dimensions nouvelles de leur métier d'enseignant, leur nouveau profil et les compétences transversales requises au-delà de leur maîtrise des contenus-matière. Si nous voulons changer les pratiques des enseignants, il faut nécessairement changer leur formation, mais aussi les manières de les suivre et de les encadrer, ce qui soulève la question de la formation de leurs formateurs et de leurs encadreurs. L'approche par compétences doit être bien raisonnée et adaptée par rapport aux capacités des centres dans l'avenir (infrastructures et équipements), par rapport aux compétences exigées sur le marché du travail et aux possibilités d'assimilation des formateurs et formatrices. En cas de besoin, des modules de courte durée seront à élaborer et à mettre en œuvre... Le but est d'offrir des formations de courte durée dans les centres pour une population peu scolarisée et, pour les formations de longue durée, de démarrer la formation en entrepreneuriat dès la première année.

Bibliographie

- CTB-BTC : Dossier Technique et Financier. (2007). *Projet d'Appui à la Formation Professionnelle Féminine au Sénégal – FORPROFEM.*
- CTB-BTC, D'Hondt, Walter. (07/03/2008). *Appui au démarrage du Projet FORPROFEM Sénégal, Rapport de Mission 5/03.*
- CTB- BTC, Hildegard Shuring; DIOUF, B. (2010). *Évaluation mi-parcours du projet FORPROFEM, rapport.*
- FORPROFEM. (2009). *État des Lieux des Établissements polarisé par le Projet FORPROFEM : CRETf et CETF des Régions de Diourbel, Fatick, Kaolack et Kaffrine, Fiches de Suivi des Sortantes.*
- FORPROFEM. (2008). *Analyse Situationnelle des Centres d'appuyés par le Projet FORPROFEM.*
- FORPROFEM Ndiaye A. B. & Diakhate I. (Novembre 2008) *Manuel de procédures des cellules d'appui à l'insertion des CETF et CRETf de Diourbel, de Fatick et de Kaolack.*
- FORPROFEM. (24 Février 2009). *Rapport Annuel, Projet FORPROFEM.*
- FORPROFEM Ndiaye A. B. & Diakhate I. (Juin 2009). *Étude sur l'organisation et la gestion des ateliers de transit dans le cadre des activités de transit au profit des sortantes des CRETf et CETF des Régions Diourbel, de Fatick, de Kaolack et de Kaffrine, Rapport provisoire.*
- FORPROFEM Rapport Provisoire. (Octobre 2009). *Rapport de suivi des Activités d'Insertion des CRETf et CETF des Régions Diourbel, de Fatick, de Kaolack et de Kaffrine.*
- Lux-development Nicolau J. P. PROMAN S.A. (Avril 2008). *Évaluation finale du projet SEN/018 : Appui aux Centres d'Enseignement Technique Féminin de la Région de Saint-Louis, Sénégal.*
- Lux-development Nicolau J.P. Proman S.A. (Avril 2008). *Évaluation finale du projet SEN/016 : Implantation d'un Lycée d'Enseignement Technique Féminin à Thiès, Sénégal.*
- Sénégal, Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. (Février 2002). *Document de Politique de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Version finale.*
- Sénégal, Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle. (Mars 2009). *Cadre global –Élaboration et Mise en œuvre des Programmes de la Formation Professionnelle et Technique selon l'Approche par Compétences au Sénégal.*
- Sénégal, Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Direction de la Planification et des Ressources Humaines. (2008). *Annuaire des Statistiques de la Formation Professionnelle et Technique.*
- Sénégal, Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel. *Cadre Institutionnel pour le Management des CRETf et CETF.*

Sénégal, Ministère de la Femme et de l'Entreprenariat Féminin. (2005). Stratégie Nationale pour l'Égalité et Équité de Genre. S.N.E.E.G. 2015.
Sénégal, Ministère de l'Éducation. (Octobre 2005). Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation – PDEF : Gestion de la Qualité de l'Éducation et de la Formation dans la deuxième phase du Projet PDEF.

Sites web

FORPROFEM, Site du Projet : www.forprofem.sn

Gouvernement du Sénégal : <http://www.gouv.sn/>

Accès aux services et modules de formation pour la création et gestion d'une entreprise : www.senegal-entreprises.net

Formations offertes 2009 à Dakar : <http://www.senegal-entreprises.net/modules-de-formation.htm>

Entreprenariat féminin, Sénégal : <http://www.senegal-entreprises.net/entreprenariat-feminin/index.htm>

Résumé

Le Sénégal, depuis les assises de la formation professionnelle et technique de 2001, est entré dans un processus de refondation dudit sous-secteur. Ainsi, plusieurs projets sont initiés et appuyés par des partenaires aussi bien sur le plan bilatéral, que multilatéral. C'est dans ce cadre qu'est intervenu le projet FORPROFEM qui vise la promotion de la formation professionnelle féminine au Sénégal. Ce projet est appuyé par le Royaume de la Belgique pour un financement de deux millions d'euros. L'objectif global vise à «Améliorer l'insertion professionnelle féminine des populations dans les régions de Diourbel, Fatick, Kaolack et Kafrine ». Il s'agit d'une population exclue du système éducatif et vivant dans des conditions accrues de pauvreté. L'objectif global vise à «Améliorer l'insertion professionnelle féminine des populations dans les régions de Diourbel, Fatick, Kaolack et Kafrine ». Cet objectif découle de la stratégie telle qu'elle est inscrite dans le Plan Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF). L'objectif spécifique cherche à favoriser l'accès des jeunes filles et femmes à l'emploi par la formation professionnelle.

Le projet s'appuie sur quatre leviers clés que sont l'orientation et l'insertion dans le tissu économique, une meilleure qualité de formation professionnelle, l'amélioration de la gestion des Centres d'Enseignement Féminin et de la formation continue des acteurs. Ainsi, les constats en termes d'acquis et de défis sont faits et ont permis d'aboutir à des recommandations pour les diverses structures impliquées dans le Projet. Concernant les acquis, des nouveaux métiers ont été identifiés, des référentiels de formation et de certification sont élaborés suite à une étude des besoins de marché. Un dispositif d'insertion est mis en place dans chaque centre comprenant des ateliers de transition et un fonds de garantie dans des structures de micro finance pour appuyer les plans d'affaires des filles ou femmes qui terminent leur formation. Ce dispositif de formation féminine en plus de la discrimination positive dans la gestion du genre contribue fortement au développement de l'économie sociale qui peut avoir une retombée positive sur l'éducation des enfants.

Malgré quelques obstacles, le projet, en concertation avec le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle et tous les partenaires, a contribué à une meilleure prise en charge des déscolarisées et des non scolarisées dans le sens d'une formation/insertion. Cependant pour un essaimage de grande envergure, il y a lieu de mettre en application le cadre institutionnel issu de cette expérience qui stipule les orientations, le fonctionnement et la structuration nouvelle des centres de formation professionnelle féminine pour plus de chance d'insertion socio-professionnelle des filles et femmes du Sénégal.

Promotion de l'égalité des chances en insertion socioprofessionnelle en République Centrafricaine

Pierre Djibao

Abstract

The third International Conference on "Technological Education, Training and Equal Opportunities" to be held in Dakar from 24 to 26 October 2011 asked a topical issue relating to people with disabilities, rural populations, immigrants, unemployed urban, etc., that we should detect a democratic requirement to provide an opportunity for this group of people to freely choose a profession, to learn and perform. The vision of equal opportunity in Central African Republic from a distribution of natural assets, traditional or customary. Those at the same level of talent and ability and have the same desire to use them should have the same prospects of success, this regardless of their position in the social system. Unfortunately this theory has only aggravated the situation without trying to improve the situation of the poor. Equality of opportunity is close to the concept of social equity if individuals are not advantaged or disadvantaged over each other. However the concept of discrimination is reached, equal rights, equal opportunities, but also to equality of duties of each. It was found in Central African Republic, in times of socio - political or military - a policy involving armed conflict, discrimination worsened significantly against certain ethnic groups or communities, made responsible for the situation unfairly. Demographic and economic imbalances caused by armed conflict in parts of the Central African Republic have made precarious living conditions of over 800,000 young girls and boys and increased inequality of opportunity in social and professional integration for young people living there. Fund Peace-building in Central African Republic has just funded a program to support the apprenticeship training and the integration of school leavers and unemployed in conflict areas as a factor in peace-building. The challenge is (1) to transform the youth of these areas strongly destabilized and poor in both local development tool and vehicle for peacebuilding. To achieve this transformation, we must create better living conditions by focusing on agricultural and pastoral options (note that agriculture is a purveyor par excellence of employment in rural areas) and crafts (craft semi - modern and traditional crafts) through apprenticeship training-oriented activities developed by the youth themselves without diverting them from their initial options and (2) to provide an equal chance of inclusion in the youth who never took up arms through the apprenticeship so that it can defend the peace, ensuring stability of employment and its communities, and also to promote a climate of calm and confidence to facilitate the reintegration and rehabilitation of young ex - combatants demobilized and disarmed in their home communities.

To this end, we have implemented a systematic approach based on interventions focusing on strategic options through the training, development and support for inserting oriented activities developed by the young people same without them away from their initial activities. For this, we must create structures responsible for providing local technical advice, to ensure the practical training of young people in various fields of agriculture, pastoral and other. In other words, a platform, a development of local learning mechanisms. I take this opportunity to share with you the experience we have developed in these conflict areas because most African countries exploit of post - conflict for which I hope also capitalize experiences.

Contexte

Le troisième Colloque International sur le thème « *Éducation technologique, Formation professionnelle et Égalité des chances* » pose une problématique d'actualité relative aux personnes handicapées, aux populations rurales, aux immigrés, aux chômeurs urbains, etc., qu'il faille détecter une exigence démocratique en vue d'offrir une opportunité à cette catégorie de personnes de choisir librement un métier, de l'apprendre et de l'exercer. Les résultats du deuxième colloque international tenu à Hammamet en Tunisie montrent que les enseignements formels ne contribuent pas à réduire les inégalités des chances d'insertion, tout au contraire, ils peuvent créer de nouvelles catégories d'exclus. Le thème 3 du troisième Colloque International de Dakar « *Éducation Technologique, Formation Professionnelle et Égalité des chances* » m'a inspiré pour communiquer sur le thème : « *Promotion de l'égalité des chances en insertion socioprofessionnelle en République Centrafricaine* ». En effet, les déséquilibres économiques et sociodémographiques engendrés par les conflits armés dans certaines régions de la République Centrafricaine ont rendu précaires les conditions de vie de plus de 800.000 jeunes, filles et garçons confondus. Fuyant les villages et les villes, car désœuvrés et privés des possibilités d'accès à un métier et à l'emploi durable, ils sont facilement enrôlés dans les rebellions armées, intègrent les groupes de braqueurs et de coupeurs de route, constituant ainsi des vecteurs de violence et mettent en péril la vie de leurs communautés. Les conséquences sont nombreuses et insoutenables, notamment l'entrave à la circulation des personnes et des biens, la dégradation de services publics, la perte de pouvoir des autorités locales et la généralisation du sentiment de peur et de méfiance.

Le Fonds de Consolidation de la Paix en République Centrafricaine vient de financer un programme d'appui à la Formation par l'Apprentissage et l'Insertion des jeunes déscolarisés et désœuvrés des zones en conflits comme facteur de consolidation de la paix. Je voudrais saisir cette opportunité pour partager avec vous l'expérience que nous avons développée dans ces zones de conflits en tentant de relever deux défis principaux : (1) transformer la jeunesse de ces zones fortement déstabilisées et pauvres à la fois en levier de développement local et en vecteur de consolidation de la paix. Pour atteindre cette transformation, il faut créer les meilleures conditions de vie en privilégiant les options agricoles et pastorales (précisons que l'agriculture est un pourvoyeur par excellence d'emploi en milieu rural) et artisanales (artisanat semi – moderne et artisanat traditionnel), à travers la formation par apprentissage orientée vers les activités développées par les jeunes eux-mêmes sans les détourner de leurs options initiales et (2) offrir dans un premier temps une égalité de chance d'insertion à cette jeunesse qui n'a jamais pris les armes, à travers la formation par apprentissage, afin qu'elle puisse assurer la défense de la paix, garantir la stabilité de son emploi et de ses communautés, et dans un deuxième temps, de promouvoir un climat apaisé et confiant pour faciliter la réintégration et la réinsertion des jeunes combattants désarmés et démobilisés dans leurs communautés d'origine.

Contexte socio-économique

Aperçu de la situation socio-politique

Située au cœur de l'Afrique, la République Centrafricaine, pays membre de la Communauté Économique et Monétaire en Afrique Centrale dont elle abrite le siège, couvre une superficie de 623 000 km². Sa population, selon les projections du dernier Recensement Général de la Population et de l'Habitat, de décembre 2003 et publié en 2007, est de 4 216 664 habitants, soit une densité moyenne de 6,3 habitants au km². Femmes : 1 955 813

(50,21%), hommes : 1 939 326 (49,79%), jeunes de moins de 18 ans : 49,8%, population en zone rurale : 2 419 824 (62,12%), population en zone urbaine : 1 475 315 (37,88%). Le pays dispose de nombreux atouts qui en principe devraient lui concéder des opportunités de croissance et de prospérité. Une population active avec 52% de la population totale, des ressources minérales, fauniques et aquatiques très variées, un réseau hydrographique et une flore denses, des conditions climatiques favorables à l'agriculture. La pyramide des âges montre que la population est très jeune : 49,4% des habitants sont âgés de moins de 18 ans, dont 50,1% de garçons et 49,9% de filles. 38% des hommes et des femmes ont entre 29 et 59 ans et 4% sont âgés de 60 ans et plus. Les deux groupes extrêmes de la population, les plus jeunes et les plus âgés constituent des problèmes sociaux liés à leurs catégories d'âges qui engendrent d'importants besoins à couvrir notamment dans les domaines de l'éducation, de l'emploi, de la santé, du logement, des loisirs, de la sécurité sociale, etc. Le pays est caractérisé par une forte fécondité, une femme centrafricaine met au monde en moyenne 5,1 enfants avant la fin de vie procréatrice.

Malgré toutes ces potentialités, la RCA est classée aujourd'hui au 181ème rang sur 181 pays au monde compte tenu du niveau très faible de son Indice de Développement Humain (IDH)¹ qui est de 0,361 et du revenu moyen par tête d'habitant inférieur à un dollar US par jour. En dépit des efforts déployés, la situation sociale reste globalement marquée par la dégradation générale des conditions de vie de la population. Les indicateurs sociaux demeurent alarmants : un taux de mortalité de 20/1000, une espérance de vie à la naissance passée de 48 ans en 1988 à 43 ans en 2005, un taux de scolarisation dans le primaire passé de 53% en 1990 à 40,7% en 2008 avec un ratio maître/élève de 78,5% et un taux d'équité de 0,83 fille pour un garçon. Le taux d'alphabétisme est de 57,3% pour la tranche d'âge de 10 ans et plus

Définition de l'égalité des chances par l'insertion professionnelle

L'égalité des chances est une exigence qui veut que le statut social des individus d'une génération ne dépende plus des caractéristiques morales, ethniques, religieuses, politiques, mais plutôt sur des équivalences financières et sociales d'une manière équitable tant sur le plan de l'emploi que sur le plan de l'éducation. Cette vision de l'égalité des chances en République Centrafricaine provient d'une répartition des atouts naturels, traditionnels ou coutumiers. Ceux qui sont au même niveau de talent et de capacité et qui ont le même désir de les utiliser devraient avoir les mêmes perspectives de succès, ceci sans tenir compte de leur position initiale dans le système social. Malheureusement cette théorie n'a fait qu'aggraver la situation sans pour autant chercher à améliorer la situation des plus défavorisés. Cette égalité des chances se rapproche de la notion d'équité sociale si les individus ne sont pas plus favorisés ou défavorisés les uns par rapport aux autres, alors seul rentre en compte l'effort individuel dans la distinction entre les individus.

Définition de la discrimination

Dans le domaine social, la discrimination est la distinction, l'isolement, la ségrégation de personnes ou d'un groupe de personnes par rapport à un ensemble plus large. Elle consiste à restreindre les droits de certains en leur appliquant un traitement spécifique défavorable sans relation objective avec ce qui permet de déterminer l'ensemble plus large. Qu'elle soit volontaire ou inconsciente, la discrimination porte atteinte, à l'égalité des droits, à l'égalité des chances, mais aussi à l'égalité des devoirs de chacun. Il a été constaté qu'en période de crise sociopolitique ou militaro-politique impliquant des conflits armés, la discrimination s'aggravait de manière importante envers certaines ethnies ou communautés, rendues

injustement responsables de la situation. Dans les démocraties, les lois constituent l'un des moyens les plus efficaces pour combattre toute forme de discrimination. Cependant cette lutte devient difficile lorsque la discrimination est une habitude sociale généralisée.

Égalité des chances en insertion professionnelle

Facteurs de blocage en milieu rural et en milieu périurbain

On pourrait penser que la misère n'est pas plus supportable en rural qu'en urbain. Seulement, elle prend un autre visage. La précarité et la pauvreté touche de plus en plus les couches des populations vivant en milieu rural qu'en milieu périurbain. Pour lutter contre cette précarité, il faut lutter contre l'isolement qui est un facteur important de la misère dans ces milieux. Car, au sens objectif, les distances, l'impossibilité de se déplacer accentuent la précarité, et au sens subjectif, le manque de participation à la vie commune en est un autre vecteur. La vie sociale dans ces milieux a perdu sa cohésion, la vie personnelle perd sa cohérence. L'absence d'échanges déshumanise. Telle est la principale forme de la misère en rural et périurbain qui a connu son essence en urbain. La personne ne sait plus à quel groupe de relations sociales elle pourrait appartenir, ni attendue, ni entendue, elle reste seule. La solitude constitue la pire pauvreté. Tout est loin, seule la misère. Ces facteurs se classifient en quatre catégories : (i) facteurs sociaux environnementaux décrits ci – haut et se résument en situation de coutumes, traditions et préjugés, (ii) facteurs physiques : maternité (grossesse rapprochée), complexe d'infériorité, violence à l'égard des femmes, (iii) facteurs intellectuels : analphabétisme, ignorance, faible taux d'alphabétisation, manque de volonté, motivation ; (iv) facteurs économiques : manque de financement, manque d'accès aux crédits, manque de structures d'encadrement et d'accompagnement.

Problématique de l'insertion professionnelle en milieu rural et urbain en République Centrafricaine (sexe confondu)

La présentation des problématiques, notamment celle de l'offre d'insertion en matière de développement économique rural ou urbain dans la prise en charge des jeunes défavorisés nous amène à examiner les principaux constats qui s'articulent autour de cinq problématiques principales : (i) l'offre d'insertion, (ii) la mobilité, (iii) l'accès à la formation, (iv) un financement inadapté aux structures d'insertion, (v) l'accompagnement et l'encadrement. (i) L'offre d'insertion est relative à la situation économique du pays. Autant les réalités sociales, économiques et politiques sont très hétérogènes, autant l'offre d'insertion sur tout le territoire apparaît très inégalement répartie au regard de la localisation des personnes concernées notamment dans les zones de conflit, dans les zones minières, dans les zones forestières, dans les zones de crue, etc. (ii) La mobilité, il apparaît clairement que si les réalités rurales sont multiples, les problématiques des différents territoires ruraux sont identiques. Les personnes qui sont destinées à l'insertion sont moins mobiles parce que l'offre de transport collectif est moins grande en milieu rural à cause de l'insécurité causée par les événements militaro-politiques. En effet, l'état de délabrement très avancé des infrastructures routières et la faible fréquence des transports interurbains entravent les déplacements. (iii) L'accès à la formation, l'offre de formation est souvent inexistante, le marché plus étroit, et les possibilités locales d'embauche restreintes. Pourtant, compte tenu de l'impérieux principe d'égalité entre les territoires, les ruraux ne disposent pas des mêmes possibilités d'accès aux formations que les publics résidant en zone urbaine ou périurbaine. Suite aux différentes crises qu'a connues le pays, de nombreuses infrastructures ont été détruites entraînant un grave déséquilibre qualitatif et quantitatif à l'intérieur du pays par

rapport à Bangui la capitale. Les équipements et infrastructures existants sont pour la plupart vétustes et en piteux état. Les formations relevant des domaines relatifs aux secteurs primaire, secondaire et tertiaire sont généralement dispensés dans des Centres de Formation. En province, la tendance est fortement orientée vers le secteur primaire (agriculture, élevage, artisanat), et est en baisse dans les secteurs secondaires (maçonnerie, menuiserie, couture) et tertiaires (comptabilité de base). Par contre à Bangui, le vecteur dominant est le secteur tertiaire (comptabilité, gestion, informatique, bureautique), ensuite vient le secondaire (mécanique, électricité, électromécanique). Au total 237 Centres de Formation Professionnelle ont été recensés dont 15 Organisations Non Gouvernementales et 25 Centres fermés. La ville de Bangui comprend, à elle seule, 105 Centres de formation et les 13 Préfectures comptent 92 Centres soit 23%. On voit clairement que les populations des provinces connaissent un problème de formation professionnelle, d'où la difficulté d'insertion. Aussi il faut reconnaître qu'il se pose un sérieux problème d'orientation et de répartition des options de formation selon les potentialités locales. (iv) Un financement inadapté aux structures d'insertion, au regard des statistiques de l'offre de la formation professionnelle, environ 22 478 personnes (sexes et âges confondus) sont mobilisées chaque année dans les Centres de Formation Professionnelle pour apprendre un métier couronné par un Diplôme ou un Certificat et pour qui la Fonction Publique Centrafricaine qui était autrefois le premier pourvoyeur d'emploi est aujourd'hui dans l'incapacité notoire de résorber cette main d'œuvre. La plupart de ces jeunes qui sont issus des zones des conflits militaro – politiques n'ont qu'un seul rêve, l'exode rural dont les effets se mesurent au nombre sans cesse croissant de chômeurs dans les centres urbains et qui sont à l'origine du banditisme, de braquages, de la prostitution, etc. Cette situation a tendance aussi à exclure du système les jeunes travaillant dans le secteur informel tels que les petits vendeurs, petits artisans, chargeurs de bus et taxis, pousseurs de bois de chauffe, aides bouchers, etc.... et qui sont pleins d'initiatives. Ainsi, pour plus d'équité dans la distribution des ressources allouées à toute cette frange active et jeune de la population centrafricaine, et pour toucher également un grand nombre possible, à travers les politiques contre le chômage, l'Agence Centrafricaine pour la Formation Professionnelle et l'Emploi (ACFPE) a jugé opportun d'initier un projet de création d'un Fonds d'Appui à l'Insertion et à la Réinsertion des Jeunes pour répondre de façon satisfaisante à la demande sociale de ceux-ci. (v) L'accompagnement et l'encadrement, il convient aussi de signaler que l'insuffisance et l'état de vétusté des structures d'accueil constituent des défis à relever. Au niveau des Centres privés de formation, parfois, ce sont des maisons d'habitations qui sont louées pour servir de salle de classe alors que ce genre d'infrastructures ne sont pas conformes aux normes de construction exigées pour en faire des établissements d'enseignement professionnel et technique. Ces locaux posent en outre de graves problèmes par rapport à l'évolution rapide des effectifs des élèves, notamment en ce qui concerne leurs faibles capacités d'accueil, d'hygiène et de sécurité. Quant aux Centres publics de formation non dotés d'autonomie financière, ils fonctionnent pour la plupart des cas, au rythme des besoins exprimés par les Départements de tutelle. Ce qui revient à dire que généralement, ils sont laissés à l'abandon dès que ces besoins sont satisfaits. Les budgets d'investissement et de fonctionnement demeurent globalement faibles. Les budgets spécifiques pour la mise en œuvre des programmes d'étude sont quasi inexistantes.

Promotion de l'égalité de chance en insertion professionnelle

Avant d'aborder cette partie de l'exposé, j'aimerais porter ma réflexion sur les deux entités qui animent la vie sociale de l'humanité : il s'agit de l'emploi et de l'entrepreneuriat. L'emploi par définition est un contrat passé entre deux parties, l'employeur et l'employé, pour la

réalisation d'un travail contre une rémunération, par l'exercice d'une profession, ou bien pour un travailleur indépendant, la réalisation de multiples contrats implicites ou explicites dans le cadre de l'exercice d'une profession. Une personne bénévole n'occupe pas un emploi au sens strict du terme. La notion d'emploi est souvent assimilée avec celle de salariat. En réalité la rémunération peut tout aussi bien prendre la forme d'un traitement si l'employeur est une personne publique, d'un salaire si l'employeur est une personne morale ou physique autre que le travailleur ou encore d'honoraires lorsqu'il s'agit d'un indépendant qui est son « propre employeur » (artisan, commerçant, exploitant agricole, profession libérale...). L'entrepreneuriat consiste à prendre des risques. L'entrepreneur est une personne qui est prête à mettre en jeu sa carrière et sa sécurité financière pour mettre en œuvre une idée, à mettre son temps et son capital dans une entreprise risquée. Une autre définition de l'entrepreneuriat décrit le processus de découverte, d'évaluation et d'exploitation d'occasions. Ainsi un entrepreneur peut être défini comme « *quelqu'un qui agit non en fonction des ressources qu'il contrôle actuellement, mais qui poursuit inlassablement une occasion* ». On crée une entreprise pour développer l'employabilité qui montre très bien les responsabilités de l'entreprise pour que les salariés développent leurs compétences. C'est pourquoi, la leçon tirée de cette réflexion met en exergue l'emploi et l'entrepreneuriat qui vont de pairs et qui caractérisent la vie sociale humaine quelles que soient les qualifications professionnelles.

Dans le cadre de notre expérience, nous avons au regard de tous ces aspects socio-économiques voulu démontrer que la solidarité entre les villageois puisqu'il s'agit d'une situation rurale, a été l'une des options visées pour adopter des actions communes et concertées afin de créer un climat de créativité et d'engagement dans un processus de complémentarité en fonction des besoins précis et réellement ressentis par les bénéficiaires. L'option de l'entrepreneuriat qui devrait propulser l'employabilité en milieu rural a été privilégiée. C'est dans cette optique que les préfectures de l'Ouham, de l'Ouham-Pendé, et de la Nana-Gribizi, prises dans la tourmente des conflits armés et où les forces vives qui y habitent sont contraintes à une inégalité de chance d'insertion socio-professionnelle viennent de bénéficier de l'apport du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) pour former par apprentissage les jeunes désœuvrés et déscolarisés en vue de les insérer dans leurs communautés. Cet appui a permis de déclencher un processus de sensibilisation et de mobilisation des jeunes sanctionné par la mise en place des réseaux professionnels regroupant des agriculteurs, des éleveurs, des pêcheurs et des chasseurs d'une part et des artisans locaux comprenant des artisans semi-modernes (mécaniciens, maçons, menuisiers, etc.) et des artisans traditionnels (potiers, vanniers, sculpteurs, etc.) d'autre part. Très souvent les moyens nécessaires au développement des activités ne sont pas présents ou disponibles aux villages. Nous pensons aux structures d'encadrement et d'accompagnement. Il faut donc aller les chercher à l'extérieur. Le promoteur du développement villageois que nous appelons dans le processus de ce projet les Jeunes Leaders Communautaires (JLC) doit provoquer la réflexion sur le sujet en privilégiant les projets simples et réalisables à partir des moyens du village. C'est pourquoi l'organigramme ci-dessous a été conçu sur la base des activités prioritaires développées en milieu rural par les jeunes. Il s'agit primo de l'activité agro-pastorale, pêche et chasse qui regroupe des jeunes communément appelés « paysans » et qui sont représentés dans ce schéma par les Sous-Leaders Communautaires (SLC), et secundo de l'activité artisanale composée des métiers semi-modernes (mécanique, menuiserie, maçonnerie, soudure, couture etc....) et l'artisanat traditionnel (poterie, vannerie, tissage, saponification, fabrication de l'huile de karité, d'arachide de sésame, etc....) traduit sur ce schéma par les Artisans Locaux (AL).

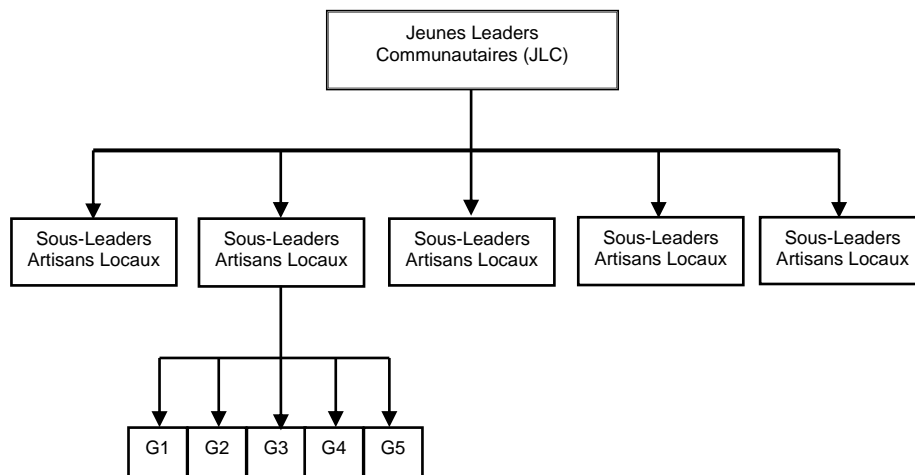


Figure 1 : organigramme des activités prioritaires développées en milieu rural par les jeunes

- Jeunes Leaders Communautaires (JLC) : Planificateurs, Mobilisateurs et Superviseurs en liaison permanente avec la Coordination du Projet,
- Sous-leaders Communautaires : chaque Jeune Leader Communautaire (JLC) dispose de 5 Sous Leaders Communautaires (SLC) installés dans les Communes environnantes et chargés de l'animation agricole,
- Artisans Locaux : chaque Jeune Leader Communautaire (SLC) dispose de 5 Artisans Locaux installés dans les Communes environnantes ou dans les Chefs-Lieux des Sous - Préfectures chargés de l'animation des petits métiers (formation par apprentissage),
- Groupements : chaque Sous-Leaders Communautaire et chaque Artisan Local peuvent constituer plusieurs groupements en fonction du nombre fixé dans les villages qui sont dans sa Commune. (Groupements des jeunes agriculteurs par spécialité et Groupements des jeunes artisans par métiers).

Les produits recherchés dans cette démarche sont classés en quatre résultats :

- Avoir des effets catalytiques : les actions à déployer devraient motiver suffisamment les jeunes et les mobiliser vers les activités génératrices de revenu. Il va sans dire que la République Centrafricaine ne dispose pas d'industries régionales pouvant résorber cette main d'œuvre. Pour ce faire la création des structures d'encadrement et d'insertion locales s'avère nécessaire à travers des groupements professionnels de jeunes. Elles sont innovantes et actives et pourront bénéficier des appuis des services publics locaux plus réactifs. (Création de groupements d'agriculteurs et d'artisans locaux dans tous les villages).
- Avoir des valeurs ajoutées : il faut offrir l'opportunité aux jeunes désœuvrés et déscolarisés de se stabiliser dans leurs communautés et d'être productifs et responsables (fourniture de kits d'insertion et de kits didactiques).
- Caractère innovateur : la formation et l'appui à l'insertion fourniront une expertise locale chargée d'encadrer les autres jeunes. Ils adopteront la culture citoyenne et pacifique. Devenus plus responsables, ils assureront la défense de la paix afin de garantir la stabilité de leurs emplois et de leurs communautés, (formation par apprentissage et insertion socio-professionnelle). Ces actions de formation ne font pas appel aux structures formelles telles que les Centres de Formation Professionnelle. Les

Animateurs ruraux ou les tuteurs ou les maîtres d'apprentissage qui sont recrutés ou élus parmi les membres des groupements ou dans les villages en fonction de leur expérience et de la confiance dont ils ou elles bénéficient de la part de la population. En général, l'option de collaborer avec les retraités ou les techniciens avérés dans les différents domaines a été retenue.

- Promouvoir un climat apaisé et confiant : créer un cadre de vie et des conditions de réception acceptables pour les éléments armés reconvertis (développement du sens de la responsabilité, de la protection, de la conservation, du partage, de la solidarité, donc des éléments constitutifs de la consolidation de la paix, de la lutte contre la pauvreté et du développement durable).

Ce projet qui se déploie dans les zones de conflit connaît un début de programme DDR (Désarmement – Démobilisation – Réinsertion) des ex-combattants. Leur réinsertion dans leurs communautés d'origine pourrait créer un comportement de stigmatisation vis-à-vis d'eux, étant entendu qu'ils ont instauré avec les armes qu'ils détenaient, un sentiment de peur et de méfiance dans la population. La promotion d'un climat apaisé et confiant au sein de ces populations permettrait de faciliter la réintégration et la réinsertion des jeunes ex-combattants démobilisés et désarmés.

Conclusion et Recommandations

Conclusion

Pour contribuer effectivement au changement des conditions de ces jeunes qui ont perdu tous leurs atouts d'insertions socio-professionnelles, il faut leur offrir la possibilité d'accéder localement à un emploi, de se créer de meilleures conditions de vie et de se constituer en promoteurs pour la consolidation de la paix. Pour ce faire, les interventions devraient privilégier : (i) la mobilisation vers la création d'emploi, (ii) le renforcement des structures d'encadrement et d'insertion des jeunes plus innovantes et actives (artisans locaux ou maîtres d'apprentissage), (iii) la stabilisation dans leurs communautés pour être productifs et responsables, (iv) l'adoption de la culture citoyenne et pacifique, (v) la sûreté dans la défense de la paix, la garantie de la stabilité de leurs emplois et de leurs communautés et (vi) la promotion d'un climat d'apaisement et de confiance.

Recommandations

La situation des déscolarisés et des désœuvrés est très alarmante et les infrastructures d'encadrement sont inexistantes. Des approches systémiques qui consistent à privilégier les organisations des réseaux professionnels des jeunes permettraient de revaloriser le processus de solidarité, d'entente et de pardon entre les communautés, et favoriser une forte accessibilité aux populations vulnérables, si l'on veut véritablement rétablir la paix, la stabilité économique et réduire la pauvreté d'ici 2010 selon le programme du DSRP. Pour ce faire, nous avons répertorié 4 grands axes stratégiques qui correspondent à 18 actions prioritaires.

Axes stratégiques	Actions prioritaires
<p>La promotion de la négociation et du dialogue avant tout entre les jeunes leaders, entre eux et leurs communautés de base, entre eux et toutes les parties prenantes autour de la nécessité de protéger et de conserver la paix ; NB : Axe stratégique transversale pendant toute la durée du projet et au besoin le pérenniser.</p>	<p>Sensibilisation, Mobilisation, Communication, Capitalisation des bonnes pratiques Promotion de la culture citoyenne et la paix</p>
<p>Le développement des capacités des jeunes leaders en matière de leadership pour le développement local ;</p>	<p>Analyse de l'offre de la Formation / insertion en relation avec les résultats de l'évaluation des besoins. Élaboration des Référentiels de Formation (Référentiels des Aptitudes Professionnelles, Référentiels de Certification) et en déterminer les curricula. Alphabétisation fonctionnelle (la lecture, l'écriture et le calcul) des déscolarisés de longue durée et des désœuvrés en vue de faciliter leur insertion socio – économique dans leurs communautés. Organisation des réseaux professionnels des jeunes par spécialité (artisanat, agro- pastoral). Développement des THIMO (aménagement des pistes rurales, des espaces d'échanges, drainage d'eaux etc....) Promotion des petites et moyennes entreprises</p>
<p>Le renforcement des capacités (fourniture de kit) des jeunes leaders en matière d'initiatives locales de développement comme facteur de mobilisation de leurs communautés pour la paix et le développement</p>	<p>Priorisation des filières porteuses. Mise en place de stratégies de gestion des Kits. Organisation des sessions de formation. Développement du tutorat. Organisation des activités de compétition.</p>
<p>Le suivi et conseils des initiatives locales</p>	<p>Orientation des jeunes vers les filières porteuses. Appui à l'identification des espaces d'échanges économiques (marchés, magasins de stockage, aires de séchage) en vue de favoriser la libre circulation des biens commercialisables.</p>

Résumé

Le troisième Colloque International sur le thème « Éducation technologique, Formation professionnelle et Égalité des chances » qui se tiendra à Dakar du 24 au 26 octobre 2011 pose une problématique d'actualité relative aux personnes handicapés, aux populations rurales, aux immigrés, aux chômeurs urbains, etc...qu'il faille détecter une exigence démocratique en vue d'offrir une opportunité à cette catégorie de personnes de choisir librement un métier, de l'apprendre et de l'exercer. La vision de l'égalité des chances en République Centrafricaine provient d'une répartition des atouts naturels, traditionnels ou coutumiers. Ceux qui sont au même niveau de talent et de capacité et qui ont le même désir de les utiliser devraient avoir les mêmes perspectives de succès, ceci sans tenir compte de leur position initiale dans le système social. Malheureusement cette théorie n'a fait qu'aggraver la situation sans pour autant chercher à améliorer la situation des plus défavorisés. Cette égalité des chances se rapproche de la notion d'équité sociale si les individus ne sont pas plus favorisés ou défavorisés les uns des autres. Cependant la notion de discrimination porte atteinte, à l'égalité des droits, à l'égalité des chances, mais aussi à l'égalité des devoirs de chacun. Il a été constaté en République Centrafricaine, qu'en période de crise socio-politique ou militaro-politique impliquant des conflits armés, la discrimination s'aggravait de manière importante envers certaines ethnies ou communautés, rendues injustement responsables de la situation. Les déséquilibres économiques et sociodémographiques engendrés par les conflits armés dans certaines régions de la République Centrafricaine ont rendu précaires les conditions de vie de plus de 800.000 jeunes, filles et garçons confondus et accentué l'inégalité des chances dans l'insertion socio-professionnelle pour ces jeunes qui habitent ces régions. Le Fonds de Consolidation de la Paix en République Centrafricaine vient de financer un programme d'appui à la Formation par l'Apprentissage et l'Insertion des jeunes déscolarisés et désœuvrés des zones en conflits comme facteur de consolidation de la paix. Le défi à relever est de :

1°) transformer la jeunesse de ces zones fortement déstabilisées et pauvres à la fois en levier de développement local et en vecteur de consolidation de la paix. Pour atteindre cette transformation, il faut créer les meilleures conditions de vie en privilégiant les options agricoles et pastorales (précisons que l'agriculture est un pourvoyeur par excellence d'emploi en milieu rural) et artisanales (artisanat semi-moderne et artisanat traditionnel), à travers la formation par apprentissage orientée vers les activités développées par les jeunes eux-mêmes sans détourner de leurs options initiales

2°) d'offrir une égalité de chance d'insertion à cette jeunesse qui n'a jamais pris les armes à travers la formation par apprentissage afin qu'elle puisse assurer la défense de la paix, garantir la stabilité de son emploi et de ses communautés, et aussi de promouvoir un climat apaisé et confiant pour faciliter la réintégration et la réinsertion des jeunes ex-combattants démobilisés et désarmés dans leurs communautés d'origine.

À cet effet, nous avons mis en place une approche systémique qui s'appuie sur les interventions qui privilégient les options stratégiques à travers la formation, le perfectionnement et l'appui à l'insertion, orientées vers les activités développées par les jeunes eux-mêmes sans les détourner de leurs activités initiales. Pour cela, il faut créer des structures techniques locales chargées de fournir des conseils, d'assurer la formation pratique des jeunes dans les différents domaines de l'activité agricole, pastorale et autre. En d'autres termes, une plateforme de développement des mécanismes d'apprentissage locaux. Je voudrais saisir cette opportunité pour partager avec vous l'expérience que nous avons développée dans ces zones de conflits parce que la plupart des pays africains exploitent des situations post-conflits pour lesquelles j'espère capitaliser aussi leurs expériences.

Formations professionnelles et égalité des chances d'insertion sociale : les cas des CETF du Sénégal

Aminata Ka

Summary

Technical education and professional training, not only offer training for citizens at all levels of education, but also offers to citizens of certain social groups (disabled, rural, urban unemployed). Several donors are interested in technical education and professional training in Senegal, we will present the models set up in Senegal through CETF which have undergone special training and employability for the middle-class citizen ... 3,838 Girls are officially enrolled in these institutions including 163 boys with a total of 4,001 students. There are 37 centers across Senegal. The social organization of work at the centers level has received support from donor with the assistance of FORPROFEM, in areas between Kaolack, Fatick and Diourbel. We have focused on the CETF of Fatick and Grand Yoff. The CETF of Grand Yoff is funded only on the state budget. We wanted to know the level of balance between training, employment and the students' opinions on their integration in the economy. Economy related to social family is a social course that has emerged since independence (1960) in Senegal and was able to help people in subject such as feeding and nutrition, domestic economy, reproductive health, manual work -sewing-cooking etc.. The CETF grew across all regions, with the guidance of specialised instructors in various subjects. The evolution of these centers has led to the development of more specific subjects such as catering, community development ... The development projects are coming to reinforce those CETF and we wanted to present this aspect of the technical education and professional training in its evolution and verify the hypothesis that CETF plays an important role in the integration of citizens.

Introduction

L'avènement de l'enseignement technique féminin procède de la volonté de l'État de promouvoir les jeunes filles n'ayant pas pu accéder au cycle secondaire, en leur disposant un enseignement pratique indispensable à la bonne occupation de leur espace de vie. Ce qui explique la création dès 1960 des Centres d'Enseignement Technique Féminins (CETF). L'objectif des CETF était de préparer les élèves à un ensemble d'aptitudes techniques qui les prédisposaient à la fois, à mener une vie familiale saine, à être des agents de production et à influencer positivement sur les habitudes sociales de leur environnement immédiat. Le FORPROFEM est un projet belgo-sénégalais d'appui à la formation professionnelle féminine des régions de Diourbel Fatick et de Kaolack. D'une durée de trois ans, il a la volonté de développer l'enseignement technique et la formation professionnelle visant la promotion de l'insertion des formées, le développement de la formation continue, la prépondérance accordée au marché du travail, la prise en charge effective de l'apprentissage et l'élaboration de référentiels de formation selon l'approche par les compétences. Pour soutenir le Sénégal dans sa politique de réforme et de développement de l'ETFP, la convention de financement a été signée entre les deux états, l'exécution est menée de

concert entre la coopération technique belge CTB et le METFP (ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle) avec un budget de 1 814 000 euros pour une durée de trois ans, il prend fin le 31 décembre 2010.

Les agents encadrant les CETF sont formés à l'ENFEFS (École Nationale de Formation en Économie Familiale et Sociale). Ils sont des maîtres ayant obtenu le certificat d'aptitude à l'enseignement de l'économie familiale sociale (CAEEFS) recrutés au sein de la fonction publique et ont des années d'expérience dans leurs fonctions. En ce qui concerne la formation professionnelle, elle vise à préparer l'entrée dans la vie active en faisant acquérir aux élèves les connaissances, aptitudes et compétences théoriques et pratiques nécessaires à la maîtrise et à l'exercice d'un métier déterminé. Le sous-secteur fait face à un déficit énorme en formateurs. Toutes spécialités confondues, il ne comptait en 2001, au niveau des établissements publics, qu'environ 600 formateurs dont plus de la moitié sont de l'économie familiale et sociale. En 2003 le sous-secteur comptait 234 PES ; 155 PEM ; 352 METP ; 25 instituteurs ; 268 vacataires ; 167 contractuels, soit un total de 1.101 formateurs. Ce sous-secteur correspond aussi aux priorités de la coopération belge bilatérale dans le secteur de l'éducation (formation des formateurs et éducation de base). L'intervention du projet d'appui à la Formation Professionnelle Féminine FORPROFEM s'insère dans le Plan Régional de Développement Intégré (PRDI) qui a élaboré des axes prioritaires pour chaque Région, entre autres : la promotion de la femme à Diourbel, l'appui aux métiers à Kaolack et l'appui au secteur touristique à Fatick. Pour soutenir le Sénégal dans sa politique de réforme et de développement de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (EFTP), le Royaume de Belgique a signé avec l'État du Sénégal une convention de financement (d'un coût global de 2.000.000 €) dans le cadre du projet d'appui à la formation professionnelle féminine des Régions de Diourbel, Fatick et Kaolack. Le FORPROFEM lancé officiellement en janvier 2008 pour une durée de trois ans (2008-2011), vise l'amélioration de l'insertion professionnelle des bénéficiaires c'est-à-dire des jeunes filles et femmes des 3 régions de Diourbel, Fatick et Kaolack. Pour améliorer les chances pour les filles formées de s'insérer dans le tissu économique sénégalais, le projet travaille sur quatre axes, qui sont également quatre volets distincts du projet :

- Orientation et insertion : des dispositifs d'accompagnement des sortantes vers l'emploi et une activité génératrice de revenus sont expérimentés et opérationnels
- Adéquation des profils professionnels et des programmes de formation aux besoins et potentialités du marché : Les programmes de formation existants seront plus adéquats aux besoins et potentialités du marché
- Gestion des centres : les centres de formation féminine seront plus performants dans leur gestion et mieux insérés dans leur environnement local et régional, grâce à des collaborations multiples avec les autres centres régionaux et locaux, les autorités, les chambres de métiers, du commerce, de l'industrie et d'agriculture, les mutuelles d'épargne et de crédit et les associations féminines et autres organisations de base.
- Formation continue et mise à niveau permanente des intervenants : les personnels des centres seront plus compétents et actifs, grâce à l'instauration d'une culture d'actualisation et de formation permanente, ainsi que des échanges et apprentissages mutuels entre les personnels des centres établis dans les 3 régions et au sein du secteur en général.

L'enseignement technique et la formation professionnelle a pris une place de plus en plus importante dans les pays en développement comme le Sénégal. Il offre aux citoyens qui n'ont pas la chance de poursuivre des études poussées, soit par manque de moyens financiers pour poursuivre leurs études supérieures, ou par manque de capacités intellectuelles ou physiques (handicap), de choisir selon leurs capacités et leurs possibilités

reconnues à acquérir une formation technologique ou professionnelles pour l'acquisition d'un métier et des capacités entrepreneuriales pour lancer leurs propres « créations » à travers un métier durable donc rentable tout le long de leur vie de citoyen. Le Sénégal réserve une place très importante à l'enseignement technique et à la formation professionnelle par la création de structures d'accueil diverses et novatrices qui offrent aux citoyens la possibilité de se former afin d'acquérir des compétences pour faire un métier utile et durable par sa politique gouvernementale mise en place. L'Économie familiale sociale (EFS) est une discipline qui, à travers sa spécificité, aborde des thèmes d'accueil pour des citoyen(ne)s de tout âge, voulant acquérir un métier pouvant les faire sortir des situations de précarité dans lesquelles ils ou elles vivent. L'État Sénégalais, par son souci de réduction des inégalités entre les citoyens face aux technologies disponibles vise une insertion professionnelle par ses choix politiques d'enseignements techniques et professionnels et met donc tout un choix de métiers, grâce à l'EFS dans des centres d'enseignement techniques et professionnels une panoplie de formation, telles que la couture confection coupe, le batik et teinture, les techniques culinaires (alimentation et nutrition) en vue d'acquérir des compétences en restauration, les techniques manuelles pour la réalisation d'objet d'art et d'articles utilitaires, la coiffure manucure et pédicure, l'entrepreneuriat et informatique, l'hôtellerie ou encore les services communautaires de base (agent technique), etc. Ces centres s'appuient sur les organisations communautaires de base (GIE GPF...) et les bénéficiaires sont âgés de 18 à 25 ans. Quelles sont les offres particulières au niveau de l'EFTP au Sénégal ? Nous allons présenter une réponse en prenant comme exemple la formation dans les CETF.

Méthodologie (matériels et méthodes)

La méthodologie choisit à partir d'un échantillon représentatif d'utilisateurs des CETF (au moins deux centres, le centre de Dakar et le centre de Fatick) de consulter les chiffres ou quotas d'utilisateurs ayant fréquenté ces structures d'accueil, de recueillir leurs perceptions sur le type de formation choisie, de mesurer leurs chances d'insertion dans le tissu socio-économique du Sénégal. Nous voulons vérifier l'hypothèse suivante : les CETF assure une éducation technologique et citoyenne pour tous et permettent d'éclairer les choix professionnels qui structurent tout développement socio-économique et démocratique. L'objet de la recherche a été construit à partir des programmes en cours dans les CETF, des effectifs de ces centres pour en mesurer l'évolution, des perspectives de l'État pour des améliorations éventuelles des offres de formation en vue de cerner les diversités d'offres en EPF/EFS...

Enquêtes auprès des usagers des CETF

Qui sont les usagers de ces CETF ? Quels sont leurs niveaux d'études, leur âge leur statut matrimonial ? Quelles sont les types de formation mises en place dans les CETF ? Quelle formation ont-ils choisie, sur quelle durée ? L'adéquation formation/emploi est-elle perceptible au niveau du formé ? Quel est le degré de satisfaction de la formation reçue ? Les chances d'insertion dans le tissu économique est-elle perceptible par le formé ?

Utilisation des logiciels Excel, SPSS 10.5 et de Sphinx 2000

Les logiciels de traitements de nos données recueillies auprès des usagers des CETF, a permis la présentation des résultats et l'interprétation des données. Nous avons recueilli 56 réponses à nos investigations par email (37 du CETF de Dakar (Grand Yoff) et 19 usagers de CETF de Fatick. Nous avons réalisé une enquête auprès des usagers de ces deux

centres pour les raisons suivantes : celui de Dakar ayant un financement national et celui de Fatick reçoit un financement du FORPROFEM (...) et a mis en place des infrastructures (salle de travaux pratiques, machine à coudre, ordinateurs etc.). Nous avons procédé à l'envoi des questionnaires par mail, ayant reçu les adresses email de tous les CETF du Sénégal pour une analyse comparative des deux centres avec les variables identiques :

- les caractéristiques socio-économiques des usagers de ces centres (sexe, âge, région, statut matrimonial, niveau d'étude : primaire, secondaire, universitaire, autre).
- le choix de formation et la motivation
- leurs perceptions de la formation choisie (type de formation choisie /possibilités de trouver un emploi) et le degré de satisfaction (très satisfait ; moyennement satisfait ; pas du tout satisfait)
- leurs chances d'insertion socio-économique (optimiste, peu optimiste, moyennement optimiste, très optimiste).

Nous avons ciblé au départ une centaine d'usagers (garçons et filles) afin de répondre aux questionnaires d'enquête et nous avons reçu 56 réponses par voie électronique puisque les enquêtes ont été envoyées de cette façon au CETF. Nous avons recueilli un peu plus de la moitié des questionnaires (36 pour Dakar et 19 pour le centre de Fatick). Une interview sera proposée aux responsables et encadreurs du centre choisi.

Résultats

Nos résultats pourraient être confrontés dans un premier cas, aux statistiques de l'État, si ces derniers existent. Nos résultats empiriques seront présentés et analysés grâce au logiciel SPSS 10.5.Excel et Sphinx 2000.

Présentation de Résultats de l'enquête

Cinquante-six femmes ont répondu à nos investigations : 37 des centres de Dakar et 19 du centre de Fatick. Nous notons que 50 sont des célibataires dont l'âge se situe entre 18 et 25 ans. Le niveau secondaire moyen est le niveau le plus enregistré. La restauration (27) est le thème qui retient le plus l'attention, puis vient la santé communautaire (10), la durée de la formation est de trois ans pour toutes les filières Le choix de la formation a été guidé par l'espoir de trouver une activité génératrice de revenus et le degré de satisfaction oscille entre « très satisfait » et « satisfait ». En ce qui concerne leur insertion l'optimisme est de mise (31).

Caractéristiques générales de notre échantillon

Les femmes représentent les 100% de notre échantillon donc les (56) enquêtées des deux régions Les 50 (89.3%) sont célibataires contre six (6) qui sont en ménage. La tranche d'âge la plus représentée est celle de 18 à 25 ans ce qui fait 43 femmes/56, les moins de 18 ans sont de 16,1%. Le niveau d'étude est 66,1% secondaire et primaire à 33,9%.

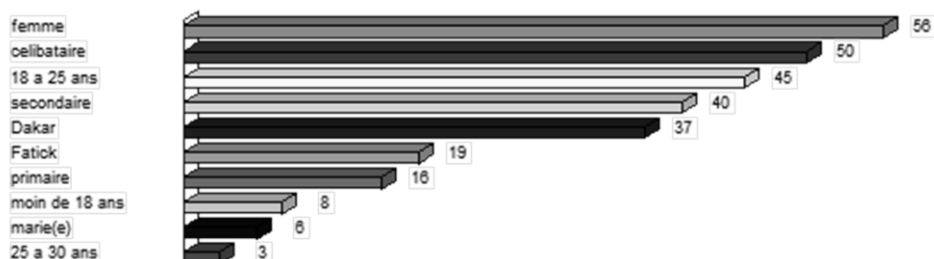


Figure 1 : Caractéristiques générales de la population de référence

Fréquence de la formation choisie

La formation choisie est de 48,2% pour la restauration, l'hôtellerie (9%), puis vient la santé communautaire à 17,9%, et enfin la couture confection et la coupe couture à 17.9%. L'hôtellerie est la seule formation que l'on retrouve à Dakar et le santé communautaire est plus fréquente à Fatick.

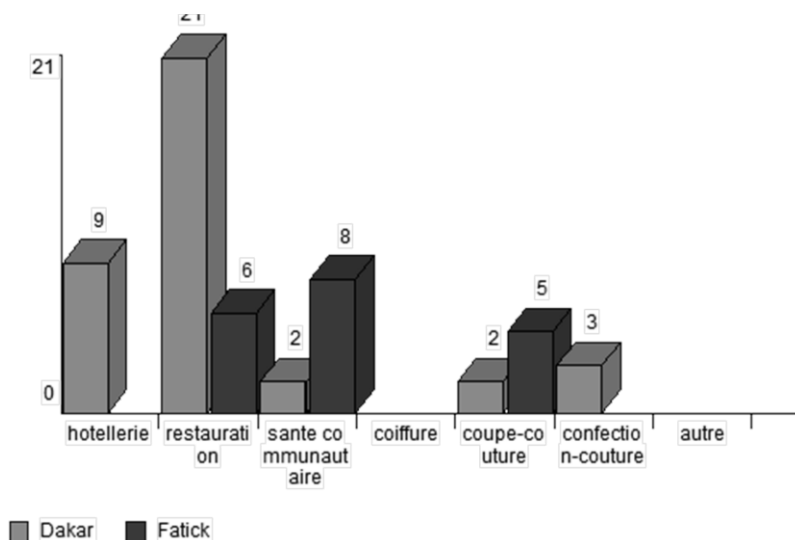


Figure 2 : types de formation dans les CETF selon les régions

Adéquation formation / emploi

Le choix de la formation a été guidé par l'offre d'emploi dans le contexte de vie des élèves. 53 des élèves choisissent la formation parce que la demande est forte et les possibilités de recrutement sont grandes.

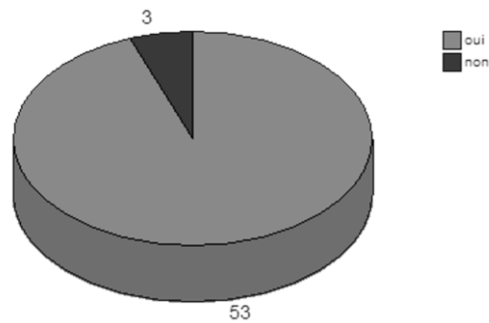


Figure 3 : Choix de formation dans les CETF

L'adéquation formation /emploi

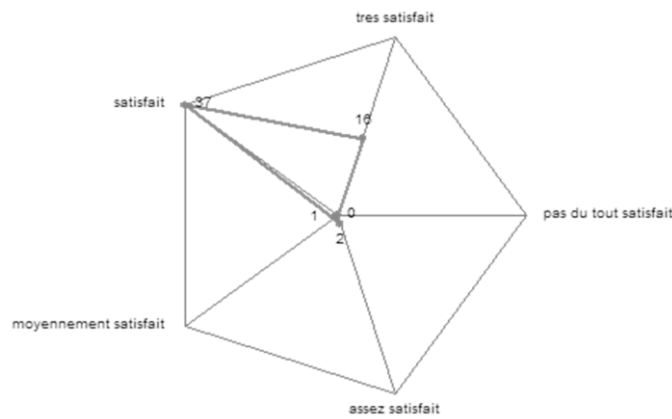


Fig. 4 : Degré de satisfaction de la formation dans les CETF

Chance d'insertion dans le tissu économique

Les chances d'insertion dans le tissu socio-économique sont très élevées : 31 élèves sont optimiste et 17 » très optimistes ».

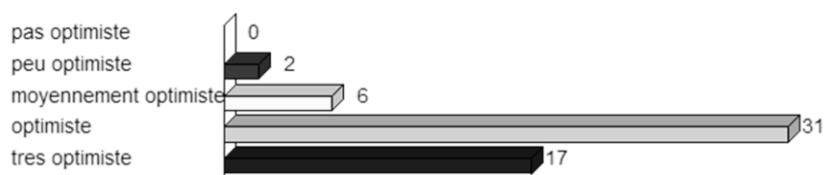


Figure 5 : Chance d'insertion dans le tissu socio-économique / formation dans les CETF

Le choix de la formation /degré de satisfaction

Le degré de satisfaction des élèves est très positif 37 sont « satisfait » et 16 « très satisfait ».

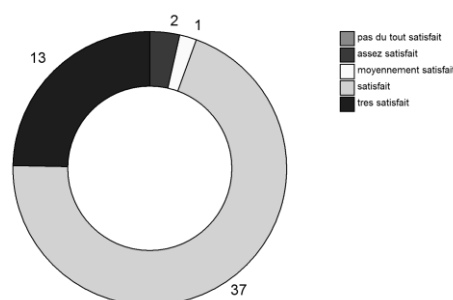


Figure 6 : Choix de formation dans les CETF, degré de satisfaction des élèves

Votre degré de satisfaction par rapport à votre insertion socio-économique :

La corrélation est significative (τ de Kendall = 0.504) signification unilatérale au niveau de 0.01.

Discussions

Des analyses et discussions, tourneront autour des questions de départ : -QP1- Nos analyses et nos pratiques de formations précisent-elles les conditions de telles réalisations ? -QP2- Ces formations continuées ou permanentes fonctionneraient-elles à tous les niveaux et dans tous les domaines de qualifications professionnelles ? Au vu des résultats, nous pouvons dès lors penser que les pratiques de formation dans les CETF favorisent les conditions de succès et d'insertions dans les circuits socio-économiques des régions ce qui se traduit par les résultats (28/56 degré d'optimisme) auprès des usagers de ces CETF : Les femmes sont les plus représentées au sein des CETF dans la mesure où ces centres étaient destinés à l'enseignement féminin avec les mêmes filières de bases. Les centres restent quand même ouverts aux hommes qui s'intéressent à ces nouvelles filières porteuses (restauration, santé communautaire, couture – confection...). Les matières de formations répondent aux besoins des usagers : la restauration (27 personnes, 48,2%), l'hôtellerie (16.1%, 9 personnes), le développement communautaire (19.6%, 11 personnes), la couture-confection (16.1%, 9 personnes). Le cadre de formation est amélioré au niveau des CETF grâce au projet, comme c'est le cas, par exemple, du FORPROFEM qui soutient la zone Nord Fatick, Diourbel, pour un budget de 2 millions d'euros pour trois ans... Les leçons à tirer de ces investigations confirment l'hypothèse que la formation professionnelle contribue à l'égalité des chances d'insertion sociale. Ces formations post scolaires offrent une deuxième chance aux citoyens sénégalais dans le cadre de leur contexte et développent l'entrepreneuriat par un parcours rapide et donc adaptable. Ces formations contribuent à des qualifications professionnelles dans les domaines précités.

Conclusion

Quelles sont les expériences à partager dans ces différents domaines ? Nous pourrions en tirer des propositions et de conclusions qui répondront aux préoccupations du thème 3 : Formations Professionnelles et développement de l'égalité des chances d'insertion sociale. Ces expériences méritent d'être partagées avec les pays de la sous-région et aussi avec les partenaires au développement dans nos pays émergents surtout dans le domaine de la formation professionnelle adaptée aux besoins des citoyens. On peut affirmer que les

matières de l'économie familiale sociale, contribue à l'acquisition de compétences et de qualifications professionnelles avérées et cette égalité des chances d'insertion dans le tissu économique est un facteur de lutttes contre la pauvreté. Mais nous n'ignorons point les diversités régionales qui font que les besoins des citoyens doivent être contextualisés pour une meilleure adéquation formation emploi. Ceci revient aux responsabilités politiques de chaque pays qui partant de l'analyse des besoins des collectivités et des individus, doit augmenter les offres de formations à tous les citoyens pour permettre un développement durable des problèmes socio-économiques des populations. L'enseignement professionnel est par là, une voie indiquée, si elle est bien pensée. Quelles leçons en tirer pour les autres domaines de qualifications professionnelles ? Nous nous permettons de proposer des pistes de réflexions pour une constante amélioration de ces domaines de l'enseignement technique et de la formation professionnelle par ces différents axes :

- analyses des conditions d'insertion des citoyens
- analyse des performances entre les régions
- développement des qualités des prestations et des prestataires
- favoriser l'APC (Approche Par les Compétences) pour les formations techniques et professionnelles pour de meilleures performances des usagers

Bibliographie

- Altet, M. (2002). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris , PUF.
- Bandoura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles , De BOECK.
- Bru M., et Talbot L. (2007) (Dir.). *Des compétences pour enseigner, Entre objets sociaux et objets de recherche...* Rennes, Pur.
- Talbot., L., (Dir.) (2008). *Les pratiques d'enseignement, Entre innovation et travail*. Collections Savoir et formation. Paris : l'Harmattan.
- Unicef /Ministère de l'éducation /PDEF. (2009 2012). *Plan de développement pour l'éducation des filles au Sénégal*
- Document Cadre (Mars 2005) PDEF (programme décennal de l'éducation et de la formation) *Éducation Qualifiante des jeunes et des Adultes (EQJA)*
- Ministère de l'Éducation PDEF *Sénégal plan 2005 2007*

Webographie

- www.forprofem.sn
- www.sendeveloppementlocal.com/formation-professionnelle-du-materiel-pour-demarrer-la-section-coiffure-du-CETF_
- www.sudonline.sn/spip.php?article2320
- www.sendeveloppementlocal.com/Malgre-la-faiblesse-de-leur-employabilite-Le-Senegal-pr
- www.education.gouv.sn/actualite/Fichiers
- www.famille.gouv.sn/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=32&Itemid

Résumé :

L'enseignement technique et la formation professionnelle offrent non seulement des cadres de formation à des citoyens à tout niveau de formation, mais aussi des offres à des citoyens de certaines catégories sociales (handicapés, populations rurales, chômeurs urbains, déperditions scolaires). Plusieurs bailleurs de fonds se sont intéressés à l'enseignement technique et à la formation professionnelle du Sénégal ; Nous allons vous présenter le modèle du Sénégal à travers les CETF qui ont fait l'objet d'attentions particulières de formation et d'insertion professionnelle pour le citoyen lambda, 3838 filles sont officiellement inscrites dans ces établissements et 163 garçons dont un total de 4001 élèves. Qui sont dans 37 centres à travers le Sénégal ? L'organisation sociale du travail au niveau des centres a connu des soutiens aux niveaux des bailleurs de fonds avec l'appui du FORPROFEM, dans les régions entre du Kaolack, Fatick, et Diourbel. Nous nous sommes intéressés au CETF de Fatick et celui de Grand Yoff, ce dernier ne recevant que l'aide d'un budget de l'état. Nous avons voulu savoir le degré d'adéquation formation/emploi et aussi l'opinion des élèves sur leurs chances d'insertion dans le tissu économique du pays.

L'Économie Familiale Sociale est une matière qui a vu le jour depuis les indépendances (1960) au Sénégal et a pu aider les populations dans les matières telles que : l'alimentation et la nutrition, l'économie domestique, la santé, la reproduction les travaux manuels - coupe couture - cuisine etc. Les CETF se sont développés à travers toutes les régions, avec l'encadrement des monitrices spécialisées dans les différentes matières. L'évolution de ces centres a vu le développement des matières plus précises telles que la restauration, l'hôtellerie, le développement communautaire... Les projets de développement sont venus prêter main forte à ces CETF ; nous avons donc voulu présenter cet aspect de l'enseignement technique et de la formation professionnelle dans son évolution et vérifier l'hypothèse que les CETF jouent un rôle important dans l'insertion des citoyens.

Femmes sur le marché du travail. L'autre relation formation-emploi des stagiaires des métiers de l'imprimerie (Projet Régional CIADFOR, Gabon)

Ignace Koumba Pambolt

Abstract

The theme of professional training and the employment of young girls and women is a recurrent one. It has often been dealt with by public powers. However, numerous interrogations subsist and they have led the group of technological teachers of CIADFOR – Gabon (trainers, chiefs of works, people responsible for laboratories) to be interested in the question. One of the major objectives is to try to speak of “girls” without systematically speaking of boys. That step inscribed in the evolution of women in the Gabonese society which is committed to a process of sustainable development which tends to promote equality among sexes and the promotion of women, above all from the eighties (1980-1985) marked with the oil boom, develops problematic putting forward the peculiarities of the feminine universe. This study highlights the practices of continuing education of the crafts of printing within an instrument of cooperation for the development of professional training, the CIADFOR-Gabon (Inter-African Center for the development of professional training): history of those practices, nature of the training, modalities, categories of persons concerned, budgets, plans, etc. From an inventory of professional choices, phenomena of activity and unemployment in questioning the different forms of the valorization of training, the study presents a kind of balance sheet and sketches, in its conclusion, the new problems which give rise to the prospect of “training throughout life” and the question of the validation of feminine professional acquired knowledge.

Keywords: Equality, employment, women, training, work.

Introduction

Depuis la décennie quatre-vingt-dix, le thème de la formation professionnelle et de l'emploi des jeunes filles et des femmes a souvent été abordé par le Gouvernement gabonais dans un cadre plus général de développement intégré des ressources humaines, face à l'inadéquation formation-emploi d'une main-d'œuvre avec les nouvelles exigences du marché du travail. L'analyse des flux d'entrée sur le marché du travail à partir des flux scolaires pointant une montée inquiétante du chômage des jeunes, notamment les hommes et plus fortement encore les femmes¹, l'offre de main-d'œuvre se caractérise par un large déficit de qualification et de technicité au sein de la population active (à fortiori aggravé chez les chômeurs), moins de 5% de cette population détenant un diplôme à dominante technique, professionnelle ou scientifique.

¹ Le Projet GABON-PNUD d'Assistance au Développement Intégré des Ressources Humaines (1997) cite un taux de plus de 30% dans la tranche des moins de 26 ans, p. 3.

Même avec un volant de 2 000 offres d'emplois disponibles et publiées par l'Office National de l'Emploi (ONE)², ce sont moins de 60% qui ont pu être correctement pourvues par des Gabonais. En 1999, le premier colloque sur l'emploi et la formation professionnelle a posé les jalons de cette problématique de l'inadéquation « *formation-emploi* » dans les diverses branches d'activités du marché du travail et de la formation de la main d'œuvre. Il est apparu alors une véritable prise de conscience des graves dysfonctionnements qui affectent le système éducatif gabonais³ et plus particulièrement l'enseignement de base et la formation professionnelle, pour l'orienter vers les nouveaux besoins du marché de l'emploi et le perfectionnement des compétences, gages d'une croissance soutenue et d'un développement durable de l'économie nationale. Cette vision prospective des ressources en capital humain passe nécessairement par la réforme du système éducatif et la restructuration de l'Agence Nationale de Formation et de Perfectionnement Professionnels (ANFPP) du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle. Dans cette perspective, le Groupe des Enseignants Technologiques du Centre Interafricain pour le Développement de la Formation Professionnelle (CIADFOR-Gabon) a évoqué les questions sur la situation professionnelle des femmes en activité et la rémunération des femmes diplômées.

Approche théorique

Notre théorisation s'appuie sur l'approche du concept « *genre et parcours* » dans les réflexions sur la formation professionnelle et l'emploi. Une telle optique sur la relation formation-emploi n'a été, jusqu'ici, adoptée, que par peu de spécialistes⁴. La question du travail des femmes s'inscrit dans une perspective économique certes, mais elle est aussi porteuse de bouleversements théoriques dans le champ scientifique et fondatrice de la conception des « *rapports de genre* » en termes de lutte des sexes et de la division sexuelle du travail (CLEF, 1984 ; Combes et Haicault, 2004). « *Analyser dans une perspective de genre, l'accès des femmes à l'emploi, c'est admettre que, dans les différences hommes-femmes, il n'y a qu'un aspect biologique (le sexe) mais surtout une construction sociale. Et que cette construction sociale est marquée par des rapports asymétriques - où le masculin est privilégié par rapport au féminin – et par le rôle central du travail* »⁵. Notre propre modèle d'analyse des pratiques de formation-emploi dans les entreprises de l'imprimerie et des arts graphiques se voudrait original : il propose d'établir, sur la base des données empiriques recueillies par voie d'enquête monographique, le principe d'une articulation entre les dimensions économiques et les dimensions sociales de ces pratiques, et de relier ces dimensions à des politiques de gestion de main-d'œuvre et de comportement professionnel. Nous présenterons successivement dans cette étude les pratiques de formation professionnelle que nous avons vues concrètement à l'œuvre, ainsi qu'un essai d'interprétation des finalités dégagées de ces pratiques en relation avec le marché du travail.

² Les chiffres indiqués concernent l'année 1994 à la création de l'Office National de l'Emploi (O.N.E), Projet GABON-PNUD, 1997, p. 6.

³ Voir le Document de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSCR 2005), Ministère de la Planification et de la Programmation du Développement, pp. 94-97.

⁴ Font exception le Rapport général du Séminaire de Validation de la Stratégie pour l'Emploi et la Formation Professionnelle (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Libreville, 6-7 Juillet 1999) et le Projet GABON d'Assistance au Développement Intégré des Ressources Humaines (PNUD, Libreville, Mars 1997).

⁵ Interview de Pascale Molinier par Nathalie Quéruel, in Enquête « Quand le travail malmène les femmes », Santé et Travail, n° 63, Juillet 2008, pp. 6-8.

Les pratiques de formation professionnelle des jeunes filles et leurs finalités

Le CIADFOR-Gabon est une des composantes des Centres de Formation et de Perfectionnement Professionnels (CFPP) de Libreville dont le CFPP d'Oloumi constitue la clef de voûte. Le Centre Interafricain pour le Développement de la Formation Professionnelle (Projet régional CIADFOR) a été créé en 1977 à Abidjan (Côte d'Ivoire) pour susciter la volonté des pays du continent africain à se doter d'un instrument de coopération permanent et dynamique, susceptible de favoriser l'émergence des systèmes de formation cohérents, aptes à contribuer au processus de développement. Dans ce contexte, le CIADFOR assure exclusivement la formation des métiers de l'imprimerie et des industries graphiques, et nous indiquons ici succinctement les objectifs qui lui sont assignés, à savoir (i) promouvoir le développement des systèmes de formation professionnelle appropriés aux spécificités locales, (ii) développer les ressources africaines dans le domaine de la formation professionnelle pour favoriser l'articulation entre les politiques de formation, d'éducation et d'emploi et (iii) promouvoir l'égalité des chances en matière de formation professionnelle.

Les objectifs de la formation

Les objectifs de la formation visés par le CIADFOR se focalisent autour de quatre grands secteurs d'activités : façonnage et brochage, laboratoire photo et montage offset, sérigraphie, conduite machine offset. La formation comprend deux parties : une formation générale en tronc commun et une formation en spécialité. La formation générale développée en première année, vise à donner aux futurs imprimeurs des notions de technologie indispensables, des connaissances de base concernant les techniques employées couramment par les services de fabrication, ainsi qu'un langage approprié qui les amènera à une meilleure compréhension des problèmes techniques et à cerner la polyvalence des imprimeries. Au total, ce sont environ 36 heures de cours magistraux alternés avec des travaux d'atelier qui sont suivis en tronc commun (voir Tableau 1). La formation assurée en spécialité en deuxième année est destinée au renforcement des capacités en technologie professionnelle, et à l'acquisition de compétences de la gestion technique d'un atelier d'imprimerie. Logiquement, un bon ouvrier imprimeur, qui a fait ses preuves, est amené à se perfectionner pour devenir un jour chef d'atelier. Les élèves-apprenants suivent des cours théoriques de technologie de leur domaine professionnel et des séances d'atelier (voir Tableau 2).

Tableau 1 : 1ère Année de Formation

Désignation	Heure	Volume horaire hebdomadaire
Technologie générale	3 h 30	
Calculs professionnels	3 h 00	
Arts graphiques	3 h 00	
Sérigraphie	3 h 00	
Laboratoire	4 h 00	
Montage	4 h 00	
Législation	2 h 30	
Français	2 h 30	
Atelier	4 h 30	
Informatique	3 h 30	
Électricité	3 h 00	
Total	36 h 00	36 h 00

Tableau 2 : 2ème Année de formation

Désignation	Heure	Volume horaire hebdomadaire
Technologie professionnelle	4 h 00	
Calculs professionnels	2 h 00	
Arts graphiques (pratique)	4 h 00	
Sérigraphie (pratique)	4 h 00	
Laboratoire (pratique)	5 h 00	
Montage (pratique)	5 h 00	
Législation	2 h 00	
Français	2 h 00	
T.P. (conduite machine)	5 h 00	
Informatique	3 h 00	
Total	36 h 00	36 h 00

Contenus de la formation

Les prescriptions concernant la formation professionnelle dans chacun des secteurs comporte tous les ingrédients nécessaires à la formation du futur imprimeur : opérations d'atelier sous forme d'exercices pratiques qui constituent l'ossature de la méthode de formation ; apprentissage des règles d'hygiène et de sécurité du travail correspondantes et des principes d'entretien des machines et matériels ; mise au point des connaissances en Français, Orthographe, Législation du travail et en Informatique notamment.

Les modalités de la formation

La formation du CIADFOR a débuté en 1984/1986 avec le recrutement de 80 élèves pour favoriser l'insertion des jeunes de 15 à 20 ans qui ne remplissaient pas les conditions d'entrée (niveau de la classe de 3ème requis plus tests psychotechniques). Aujourd'hui l'entrée se fait par voie de concours (niveau classe de 3ème) et le CIADFOR dispose d'une

capacité de 20 stagiaires encadrés par 7 professeurs spécialisés et compétents, pour une durée de formation de 18 mois. Le CIADFOR met à la disposition des élèves des équipements performants (salle d'informatique avec logiciels, laboratoire de composition-montage). Le déficit important d'enseignants laisse supposer un encadrement de qualité réduite dont 83 stagiaires pour un enseignant (Projet AFOP, 2010). Les effectifs des stagiaires 2008-2010 sont en constante évolution et présentent un ratio en faveur des filles. Ainsi sur un effectif total de 83 stagiaires inscrits au concours, on dénombre 65 filles contre 18 garçons. La répartition des admis par sexe montre aussi un ratio en faveur des filles, soit 26 filles contre 12 garçons ayant soutenu leur rapport de stage. Au total, les effectifs des stagiaires susmentionnés sont en faveur de la présence des filles dans la plupart des spécialités avec une proportion qui oscille entre 60 et 70%, ainsi que l'indique le tableau qui suit.

Tableau 3 : Effectifs des stagiaires 2008-2010

Période	Garçons	Filles	Total	Observations
Début d'année	18	65	83	Abandons et décès
Fin de formation	16	50	66	
Admissibles	15	31	46	12 abandons
Rapports de stages soutenus	12	26	38	
Admis	12	26	38	57,57%

Clivages internes à la population féminine

La présence massive des filles et des femmes dans la plupart des spécialités connotées comme « *féminines* » nous amène à postuler quelques hypothèses. La première hypothèse pose l'adéquation des filles avec les métiers traditionnellement réservés aux femmes dans l'univers féminin (Projet AFOP, 2010). Si les filles s'adaptent relativement bien aux « *métiers graphiques, métiers de jeunes* » (brochure, laboratoire, sérigraphie), c'est que la dextérité qu'impliquent ces métiers rend compte des « *qualités* » dont font preuve les femmes : finition, méticulosité, soin, force physique moindre. La seconde hypothèse pose l'articulation entre formation et le milieu social d'origine des jeunes filles (CEREQ, 1997 ; Duru-Bellat, 2004).

Cette articulation est nécessaire pour expliquer les clivages internes de parcours scolaires de la population féminine. Duru-Bellat (2004) observe que « *les clivages de parcours scolaires s'articulent aussi avec de fortes inégalités en fonction du milieu familial, à valeur comparable* ». Nous avons noté, en effet une très forte précarité des milieux sociaux des filles et des femmes stagiaires enquêtées dans deux entreprises de taille moyenne. À la question de savoir ce qui, du sexe ou de l'origine sociale introduit le plus de clivages dans l'échec scolaire, la réponse est globalement, « *l'origine sociale* » (pauvreté générale des deux parents, grossesses précoces, mariages précoces). Il est certain que les filles n'ont pas un parcours scolaire de manière apparemment aisée, pendant les années de scolarité dans l'enseignement secondaire et qu'elles ont au sortir de la scolarité obligatoire, un niveau de formation faible⁶, en comparaison avec celui des garçons.

⁶ Sur 6 jeunes femmes enquêtées, seules 2 femmes ont le Baccalauréat A et B et une femme le niveau de Terminale A.

Les femmes sur le marché du travail de l'imprimerie

Dans le cadre des contacts établis par la direction du CIADFOR avec les entreprises partenaires de la formation, l'idée de valoriser les formations des stagiaires par la reconnaissance officielle du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) d'imprimerie a été approuvée sous forme d'une convention de stage obligatoire. Cette convention prévoit un ensemble de mesures visant à améliorer la formation initiale, l'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes filles. Il s'agit de donner à celles-ci une plus grande liberté d'accès à toutes les professions de l'imprimerie et de leur ouvrir en particulier les portes des entreprises. Les filles sont sensibilisées et les responsables d'entreprises doivent veiller à l'application de ces mesures. Parmi les entreprises signataires de la convention qui sont nombreuses⁷, seules deux Petites et Moyennes Entreprises (PME) ont été sélectionnées pour les besoins de l'enquête.

La féminisation des métiers traditionnels

Présentation des PME gabonaises

L'imprimerie Saint Joseph

Créée en 1951 sur la base du charisme des frères Saint Gabriel spécialisés en éducation, l'Imprimerie Saint-Joseph de Libreville a pour objet tous travaux d'imprimerie et toutes œuvres de bienfaisance au service de l'Église Catholique du Gabon⁸. Elle dispose de trois unités de fabrication (Laboratoire, Papeterie, Atelier) et emploie un effectif de 12 salariés dont quatre jeunes femmes. L'Imprimerie Saint-Joseph de Libreville est signataire de la convention de stage avec la direction du CIADFOR depuis l'année 2000, et a intégré la première promotion de stagiaires de jeunes femmes pour favoriser une politique de l'égalité des chances entre filles et garçons dans l'entreprise. Ces femmes sont intégrées dans toutes les activités, mais favorisées aussi par la pénurie de main-d'œuvre dans certaines d'entre-elles (papeterie, conduite machine offset). De fait, les femmes sont bien intégrées durant le stage de 3 mois et s'adaptent à l'organisation du travail (cadences, horaires, etc.).

Imprimerie Commerciale "La Dynastie"

L'Imprimerie Commerciale "La Dynastie" est une PME gabonaise de référence, parce que créée en 1990 sous l'impulsion d'une femme gabonaise autodidacte et dynamique⁹. Entreprise performante équipée d'un matériel innovant, c'est la PME gabonaise leader dans son secteur d'activité qui réalise un chiffre d'affaires d'environ 200 millions de francs CFA par an. Elle emploie un effectif de 18 personnes dont 5 filles affectées aux emplois traditionnellement féminins (brochure, conditionnement, agrafage). En 2010, elle a accueilli deux stagiaires du CIADFOR (dont une fille et un garçon) pour une durée de trois mois.

⁷ Voir Imprimerie City Press, Imprimerie La Renaissance, Multipress-Gabon.

⁸ Cf. Alexandre Pambi Kombetto (2004), Organisation comptable et financière. Cas de l'Imprimerie Saint-Joseph (Libreville-Gabon), Rapport de stage, New Tech Institut, Université de Bangui, pp. 7-8.

⁹ Marie Julie Nse Ndzime a suivi une formation en cours du soir au CIADFOR pour apprendre la Gestion Technique d'un Atelier d'Imprimerie.

Socialisation des stagiaires

Les finalités des actions de formation des jeunes stagiaires peuvent être rapportées « *in fine* » à un processus de socialisation professionnelle (Maupeou-Abboud, 1980). Cette socialisation professionnelle peut être déclinée en deux étapes :

Instruction professionnelle

Les stages pratiques de formation visent à préparer des jeunes femmes de niveau moyen BEPC et de niveau BAC pour des fonctions d'employées qualifiées les destinant à l'exercice de tâches routinières (brochure, papeterie, reliure) et à la préparation des commandes de la clientèle (emballage). Les stages se situent dans ce qu'on peut appeler une « *instruction professionnelle assise sur des savoirs de base généralisables* ». Ainsi, disons simplement que les femmes apprennent quelques savoir-faire dérivés de la législation du travail (modelage du comportement social, modelage du comportement professionnel, par acquisition de connaissances dans la profession).

Socialisation à la profession

Les stages ont pour objectif primordial la « *socialisation à la profession* ». Les futures techniciennes d'imprimerie acquièrent des « *savoirs et des savoir-faire parcellaires* », ayant pour principe de cohérence la familiarisation avec les postes de travail, puis avec les services de préparation du travail. Pour Maupeou-Abboud (1980), ce type de stage est qualifié de « *polyvalents* » et favorisent la « *mobilité professionnelle* », parce qu'ils permettent aux stagiaires de s'imprégner de toutes les activités de l'entreprise. Ces stages, tout en transmettant quelques savoir-faire et recettes, ont avant tout et surtout pour rôle la « *socialisation professionnelle* » des jeunes femmes stagiaires. Ce qui est transmis est un ensemble de savoirs sociaux permettant aux stagiaires de connaître la division du travail, les règlements, les coutumes et les modes de relations sociales qu'il faut respecter à l'intérieur de l'entreprise.

L'accès des femmes aux métiers masculins

La situation de l'emploi montre une présence remarquable des jeunes femmes stagiaires dans les branches d'activités des entreprises. Mais qu'en est-il réellement de l'insertion professionnelle des jeunes femmes diplômées sur le marché du travail ?

Problèmes d'insertion professionnelle des jeunes femmes

L'insertion professionnelle des « *jeunes femmes diplômées* » d'un CAP d'imprimeur est l'objectif le plus difficile à atteindre de l'aveu même du Groupe des Enseignants Technologiques. Il comporte deux volets : sensibilisation des employeurs à l'adéquation formation-emploi et mise en place d'un suivi des diplômées du CIADFOR. Face aux difficultés rencontrées par les femmes dans les métiers d'imprimerie réservés aux hommes, les Enseignants Technologiques sont dans leur grande majorité convaincus de la nécessité de *sensibiliser les chefs d'entreprises* à l'embauche des femmes dans les secteurs traditionnellement masculins. Dans ce domaine, les contacts permettent à la direction du CIADFOR de mieux appréhender les besoins en termes de compétences et de qualifications. Ils amènent aussi les professionnels à réfléchir davantage à la place des femmes dans les entreprises et à mieux connaître les formations professionnelles enseignées par le CIADFOR. Or à la lumière des faits constatés, il n'y a pas de véritable relation entre la direction du Centre de Formation et les Entreprises pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes femmes. Les formations se font « *tous azimuts* » (brochure-

façonnage, sérigraphie), et il en résulte une méconnaissance des besoins réels de qualifications des entreprises (conduite machine offset, graphisme PAO, Infographie). Pour améliorer la relation durable entre formation et insertion, il est plus que nécessaire de proposer des actions de partenariat avec les grandes entreprises, et avec les autres employeurs, de susciter des groupes de réflexion, des tables rondes ayant pour objet le parrainage des jeunes filles qualifiées dans les métiers non traditionnellement féminins. S'agissant de la mise en place « *d'un suivi des diplômées* », il n'existe pas de statistiques sur le devenir des jeunes filles sorties du Centre de Formation avec le CAP d'imprimeur. En définitive, les actions de partenariat avec les entreprises sont plus faciles à mettre en œuvre pour développer l'information que pour favoriser l'embauche de jeunes filles engagées dans des formations techniques de l'imprimerie.

Réflexions des Enseignants Technologiques du CIADFOR

Pour un meilleur ancrage des femmes sur le marché du travail, quelques-unes des questions évoquées par le Groupe des Enseignants Technologiques appellent commentaire.

Situation professionnelle des femmes en activité

À notre connaissance, la situation des femmes en activité dans les métiers de l'imprimerie n'est guère reluisante. Les jeunes femmes diplômées du Centre de Formation, dès lors qu'elles sont embauchées et confinées dans des emplois traditionnels féminins qui ne leur laissent que peu d'espoir d'accéder aux emplois masculins, n'ont pas droit à des stages de promotion professionnelle, ni à des stages de perfectionnement des connaissances. Dans un monde où les métiers de l'imprimerie, de labeur représentent l'évolution d'aujourd'hui et de demain¹⁰, les femmes ne sont pas envoyées en stage de formation dans un autre pays (Cameroun, Côte d'Ivoire) pour y préparer un autre diplôme, par exemple le Brevet de Technicien (BT) de compositeur-photomontage ou le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) de conducteur offset. Pourtant, dans un processus de construction sociale de qualifications (Coenen-Huther, 2004, 25), les femmes s'adaptent facilement aux métiers de « *la composition-photocomposition-photomontage* », dès lors qu'il s'agit d'exercer les mêmes métiers que les hommes. L'autre approche d'une difficulté de l'évolution professionnelle des femmes, se situe au niveau de la hiérarchie de l'entreprise. Corroborant la thèse des économistes du marché du travail (Méhaut, Rabanès, Vautrin ; 1978, 53), les chefs d'entreprise posent l'hypothèse d'une relation durable pour responsabiliser les femmes aux emplois les plus qualifiés¹¹.

Rémunération des femmes diplômées

La rémunération des femmes diplômées des secteurs de l'imprimerie est une donnée concomitante qui conforte la place de la femme sur le marché du travail. Face à la précarité des statuts professionnels, où en est le statut des femmes diplômées de ces secteurs ? De prime à bord, on note l'absence d'une Convention nationale réglementant le personnel des imprimeries de labeur et des industries graphiques au Gabon, comme c'est le cas en France avec la Convention collective de la presse quotidienne. Du coup, la fixation d'une grille

¹⁰ Selon Albert Mamboundou, Formateur au CIADFOR, « L'imprimerie n'est pas un métier, mais plusieurs métiers différents et complémentaires ».

¹¹ Pour ces emplois, l'employeur a tendance à sélectionner les candidats en fonction de leur engagement durable, tel qu'il le perçoit.

salariale déterminant les salaires d'un CAP ou d'un BTS est inexistante. D'où la nécessité d'harmoniser les salaires dans toutes les branches de la corporation. Tandis que la majorité des entreprises ont adopté en 2010 les nouvelles dispositions du Revenu Minimum Garanti (RMG), soit un salaire mensuel de 150 000 francs CFA, d'autres continuent à rémunérer leur personnel sur la seule base du SMIG de 80 000 francs CFA. Ces écarts de salaires sont préjudiciables à la qualification des diplômées.

Conclusion

La place prise par la population féminine dans les systèmes de production et de formation représente un développement majeur de la société gabonaise depuis une vingtaine d'années, 1980-85 étant considérée comme la période charnière du positionnement de la femme sur le marché du travail. Ce développement s'inscrit dans un contexte de mutations technologiques substantielles au sein d'un environnement international de plus en plus concurrentiel. La montée des femmes dans l'économie nationale concerne de manière inégale les différents secteurs d'activités et professions, avec une représentativité de l'ordre de 51% de la population totale. Dans ce contexte, l'entrée dans la vie active des jeunes filles constitue un moment privilégié d'observation des conditions dans lesquelles se déroule leur intégration au marché du travail. La situation des jeunes femmes diplômées sortant des spécialités de l'imprimerie avec un CAP du tertiaire, est particulièrement intéressante au niveau des difficultés rencontrées et de la promotion de la formation tout au long de la vie.

En entrant dans le marché du travail, quelles difficultés les jeunes femmes diplômées ont-elles rencontrées ? Les femmes exercent-elles véritablement le métier « masculin » qu'elles ont appris ? Il semble que les difficultés d'insertion des femmes dans les entreprises gabonaises procèdent d'un « marché du travail très limité », même si la formation reçue est d'un bon niveau. Mais la majorité des femmes disent avoir rencontré des difficultés d'embauche, liées le plus souvent à des problèmes discriminatoires qui se posent notamment et à une fréquente déqualification à l'embauche. La restructuration de la formation professionnelle pour l'adapter au marché du travail et aux besoins individuels des travailleurs, offre aux femmes de réelles opportunités de formation tout au long de la vie. Les jeunes femmes diplômées, pour assurer leur « promotion sociale », peuvent participer à des stages de « recyclage » ou de « reconversion ». Enfin, elles peuvent s'investir dans la « formation à l'entrepreneuriat » ou à « l'auto-emploi » qui favorisent la création des unités d'imprimerie ou de micro-entreprises par le biais de différents programmes.

Liste des abréviations

- CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
- CFPP : Centre de Formation et de Perfectionnement Professionnels
- PME : Petites et Moyennes Entreprises
- PAO : Publication Assisté par Ordinateur
- Projet AFOP : Projet d'Appui à la Formation Professionnelle
- Projet Régional CIADFOR : Projet du Centre Interafricain pour le Développement de la Formation Professionnelle

Bibliographie

African Management Today. (1994). Chômage : création d'un office national de l'emploi au Gabon. n° 3, Mai-Juin-Juillet, p. 5.

- Centre Lyonnais d'Études Féminines (CLEF) (1984), *Les Femmes et la question du travail*. Lyon PUL. 202 p.
- Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ). (1997). *Femmes sur le marché du travail. L'autre relation formation-emploi*, Marseille, Coll. « Études » n° 70, 170 p.
- Coenen-Huther J. (2004). *Femmes au travail. Femmes au chômage*, Paris, L'Harmattan, Coll. « Logiques Sociales », 222 p.
- Combes D., Haicault M. (2004). Production et reproduction, rapports sociaux de sexes et de classe. In : Marie-Agnès Barrère-Maurisson, *Le sexe du travail*, Presses Universitaires de Grenoble (réédition 2006).
- Duru-Bellat M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan, Coll. « Bibliothèque de l'Éducation », 276 P.
- Maupeou-Abboud N. (1980). Les politiques patronales de formation et leurs finalités, *Sociologie du travail*, n°2, pp. 171-192.
- Méhaut P., Rabanès P., Vautrin G. (1978). *Formation continue, gestion du personnel et marché de la formation*. Paris, CNRS, Coll. « ATP » n° 27, 113 p.
- Gabon, Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (2010). *Atlas de l'enseignement technique et de la formation professionnelle*. Projet AFOP, Libreville, Presses Universitaires du Gabon / Lagrag, 141 p.
- Gabon, Ministère de la Planification et de la Programmation du Développement (2005). *Document de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSCR)*. Libreville, 196 p.
- Gabon, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (1997), *Rapport général du Séminaire de Validation de la stratégie pour l'Emploi et la Formation professionnelle*. Libreville, 6-7 Juillet, 89 p.
- Pembi Kombetto A. (2004). *Organisation de la fonction comptable et financière. Cas de l'Imprimerie Saint-Joseph (Libreville-Gabon)*, Rapport de stage. New Tech Institut, Université de Bangui, 46 p.
- PNUD (1997), *Projet Gabon d'Assistance au Développement Intégré des Ressources Humaines*. Libreville, 27 p.
- Quéruel N. (2008). Enquête : Quand le travail malmène les femmes. *Santé et Travail*, n° 63, pp. 6-9.

Résumé

Le thème de la formation et de l'emploi des jeunes filles et des femmes est un thème récurrent et a souvent été abordé par les pouvoirs publics. Toutefois, de nombreuses interrogations en suspens subsistent et ont conduit le Groupe des Enseignants Technologiques du CIADFOR-Gabon (Formateurs, Chefs de travaux, Responsables de laboratoires) à s'intéresser à la question. L'un des objectifs majeurs est d'essayer de parler des « filles » sans systématiquement parler des garçons. Cette démarche, inscrite dans l'évolution de la réflexion sur la situation des femmes dans la société gabonaise engagée dans un processus de développement durable, qui tend à promouvoir l'égalité, entre les sexes et la promotion des femmes surtout à partir des années quatre-vingt (1980-1985) marquées par le boom pétrolier, développe des problématiques mettant en avant les particularités de l'univers féminin. Cette étude met en exergue les pratiques de formation continue des métiers de l'imprimerie au sein d'un instrument de coopération pour le développement de la Formation Professionnelle, le CIADFOR-Gabon (Centre Interafricain pour le Développement de la Formation Professionnelle) : histoire de ces pratiques, nature de la formation, modalités, catégories de personnes concernées, budgets, plans, etc. À partir d'un inventaire de choix professionnels, des phénomènes d'activité et de chômage en interrogeant les différentes formes de valorisation de la formation, l'étude présente une sorte de bilan et esquisse, dans sa conclusion, les problèmes nouveaux que suscitent la perspective de la « formation tout au long de la vie » et la question de la validation des acquis professionnels féminins.

Mots-clés : Égalité, emploi, femmes, formation, travail.

La prise en compte des rapports aux savoirs pour favoriser l'égalité des chances d'insertion professionnelle et sociale des élèves dans un lycée professionnel français

Nicole Lebatteux¹

Abstract

Often oriented by default, students enrolled in vocational education are characterized by a lack of professional project for the future job. This lack creates an insufficient engagement in their studies. In this context, we present and illustrate an original formative practice that considers a special form of relationship to knowledge and to school in order to further their chances of professional and social integration. To do so, relying on interviews, we meet the views of teachers and students.

Introduction

Une voie de relégation pour des élèves qui ne se coulent pas dans le moule général (Raulin, 2006) ? Il est vrai que la voie professionnelle accueille des élèves souvent orientés par l'échec vers un métier qu'ils n'ont pas choisi et ils le marquent dans leur comportement, notamment par un manque de projet professionnel et une faible implication dans leur formation qui s'accompagnent d'un rejet de la forme scolaire et d'une faible estime de soi (Astolfi, 2003 ; Lebatteux, 2005). Cette orientation, qui se définit pourtant comme un nouveau départ, se heurte encore à des difficultés en termes de « savoir-être » qui prennent leurs sources dans l'histoire sociale des élèves, souvent issus de milieux sociaux défavorisés. En effet, si à l'issue de leur formation en alternance sous statut scolaire ils sont reconnus comme des professionnels compétents, il leur est souvent reproché une insuffisante adaptation aux « attitudes » attendues par les entreprises pour être « employables ». L'expression des attentes de la société influe alors sur les rôles attribués aux enseignants dans le cadre de leur mission générale d'insertion. Pour S. Johsua : « On demande au système éducatif de jouer son rôle contre le chômage des jeunes en leur inculquant les comportements adéquats qui les prépareraient à « l'insertion » et à « l'employabilité ». On lui demande aussi, bien entendu, de transmettre les connaissances jugées indispensables. Mais également de pourvoir à une « socialisation » à laquelle une fraction croissante de la population est déçrétée rétive. » (1999, pp. 31-32). Ce n'est donc plus seulement le savoir prescrit qui caractérise l'enseignant de lycée professionnel mais plus spécifiquement un ensemble de postures qui légitiment son action. Et les questions du sens des savoirs enseignés, de la nature de l'activité d'apprentissage et du statut de ce qui est appris se posent pour favoriser l'égalité des chances d'insertion professionnelle et

¹ Université de Provence – IUFM d'Aix-Marseille – UMR CEPERC

sociale de ces élèves. Dans ce contexte, nous nous intéressons à une pratique formatrice originale mise en œuvre depuis plusieurs années par deux enseignantes de la filière Hygiène et Environnement qui ont choisi de « travailler autrement », avec leurs classes de baccalauréat professionnel en prenant en compte les caractéristiques des élèves et les spécificités des métiers visés par le diplôme. Après avoir indiqué nos appuis théoriques et les démarches méthodologiques utilisées, nous décrivons les pratiques pédagogiques initiées en fonction des intentions des enseignantes, puis nous les mettrons en relation avec le ressenti des élèves et les conséquences qu'ils « mettent en mots » pour leur parcours scolaire et leurs perspectives d'avenir.

Approches théorique et méthodologique

La gestion des rapports aux savoirs et à l'apprendre

Les élèves de lycée professionnel ont un rapport à l'apprendre dominé par la question de la relation aux autres alors que leur rapport au savoir proprement dit reste particulièrement flou. Selon Charlot : « *L'important [pour ces jeunes], c'est l'emploi qui permet d'accéder à la « vraie vie », et le type de vie professionnelle associée à tel ou tel métier* » (1999, p.96) et l'école semble plus compter pour l'espace relationnel quelle ouvre que pour les savoirs formels dispensés. Dans ce cadre, l'utilité des savoirs enseignés est difficile à mettre en évidence, non seulement pour les disciplines générales, souvent à l'origine de l'orientation subie, mais aussi au niveau des disciplines professionnelles en l'absence d'une « identification de soi » à la formation (Jellab, 2005). Ce rapport pratique aux savoirs interpelle le rôle des enseignants qui doivent prendre en compte la façon dont les élèves se mobilisent sur les contenus enseignés afin de favoriser l'acquisition de compétences et de connaissances susceptibles d'assurer à la fois la formation à un métier, l'adaptation aux nouveaux métiers et leur permettre de s'inscrire dans une trajectoire d'évolution professionnelle. C'est alors pour certains, au regard de leur conception de leur mission, le rapport à l'apprendre qui permet de penser la gestion des rapports aux savoirs (Jellab, 2003) dans le processus de transposition didactique (Legardez, 2004 ; Perrenoud, 1998) en construisant « leurs bonnes distances » (Legardez, Lebatteux & Froment, 2003) aux savoirs de références extérieurs à l'école (ceux des organisations) et aux curricula.

Le terrain et la méthodologie de l'étude

Nous avons mené de nombreux entretiens, formels et informels, avec les enseignantes pendant deux ans afin d'approcher des éléments du contexte, de recueillir leurs intentions, d'identifier les spécificités des dispositifs mis en œuvre et les effets perçus de leurs actions. Par ailleurs les neuf élèves de la classe de terminale Hygiène et Environnement ont participé à des entretiens semi-directifs en deux groupes pour connaître leur point de vue après un an et demi d'inscription dans ce cursus de formation (Lebatteux & Legardez, 2010). Ce faible effectif s'explique par le fait que dans la voie professionnelle les classes sont souvent composées de douze à quinze élèves pour permettre d'assurer des travaux dirigés sans dédoublement. De plus, il est assez fréquent que certains quittent la formation pour se réorienter.

Contexte de l'étude et résultats

Le contexte institutionnel et social de la filière

La filière hygiène et environnement prépare aux compétences des métiers du nettoyage industriel, du nettoyage et de l'assainissement. A court terme, il s'agit de former à des métiers d'agents ou d'employés (tels que agent de maîtrise dans le nettoyage ou encore technicien de l'assainissement) alors que dans une perspective d'évolution de carrière ce sont des emplois d'encadrement à forte composante communicationnelle qui sont visés (comme responsable d'exploitation dans le domaine de l'épuration des eaux ou chef d'équipe dans le nettoyage industriel). Ces métiers se développent et se diversifient avec une complexité technique croissante. De plus, en interaction avec les problématiques actuelles liées à l'environnement, ils sont soumis aux évolutions des nombreuses directives nationales et européennes – notamment en matière de sécurité des personnels comme des clients ou des usagers – qui rendent les référentiels (curricula) rapidement obsolètes. Cependant, dans ce contexte favorable à l'insertion, les enseignantes dressent un constat assez pessimiste des caractéristiques des élèves accueillis. Notamment : en fonction d'une orientation subie, ils intègrent leur cursus avec vision restrictive et assez peu valorisée de la filière et ils ont majoritairement des difficultés à communiquer en tenant compte de leur interlocuteur dans l'espace social-scolaire comme professionnel. Face à ces constats, elles ont choisi de « *susciter l'envie d'apprendre pour faire* » en privilégiant un travail par projets « *ancrés sur le territoire de l'établissement* » et « *d'ouvrir les élèves sur leur environnement professionnel et social* » en développant des partenariats avec des professionnels en activité et des associations. L'objectif visé à terme est de « *former des acteurs des changements de demain grâce aux connaissances et à la culture des choix apportées par l'enseignement. C'est-à-dire qu'ils pourront faire des choix technologiques qui vont limiter l'impact sur l'environnement et ils auront les outils de communication pour les exprimer auprès des décideurs et de leurs équipes* ».

Donner du sens aux apprentissages grâce à un travail par projets pour favoriser l'implication des élèves

Afin de donner du sens aux apprentissages, les enseignantes privilégient un travail par projets (Boutinet, 1996) qui permet de développer des compétences générales par l'acquisition de méthodes de travail en équipe tout en favorisant l'acquisition des compétences et connaissances du diplôme dans les disciplines professionnelles comme dans celles de l'enseignement général. Il s'agit de mettre en place des dispositifs d'investigation et d'exploration avec des notions (les savoirs scolaires prescrits) apportées « *comme réponses à des besoins... car les élèves sont plus dans le savoir-faire que dans le savoir... les apports scientifiques et techniques viennent après.* », « *ce qui n'exclut pas à d'autres moments des enseignements magistraux, mais ils sont alors mieux acceptés par les élèves* ». Cette démarche vise bien sûr la mise en évidence des interrelations entre les disciplines en faisant ressortir « l'utilité » des matières générales – donc la cohérence de la formation – elle s'inscrit aussi dans la perspective du développement d'attitudes professionnelles et du « savoir être » qui fait défaut aux élèves en début de cursus. Les projets « utiles, réalisables et réalisés », sont encore destinés à valoriser l'image de la filière dans l'établissement et, partant, l'image de soi des élèves. Nous illustrons cet aspect avec un projet dont la problématique professionnelle est d'installer un arrosage automatique pour l'éco-jardin de l'établissement en recherchant l'efficacité économique dans le respect de la protection de l'environnement. Plusieurs enseignants de l'équipe pédagogique vont alors aborder les savoirs nécessaires en fonction des besoins dans la phase d'étude préalable.

Ainsi, les pôles professionnels travaillent sur les aspects techniques tels que la création d'un observatoire de la pluie (cycle de l'eau), l'élaboration d'un plan d'arrosage (calcul du débit et de la perte de charge), la recherche d'économies d'eau (programmation en fonction de l'évaporation solaire, récupération des eaux de pluie...) ou la prévision du budget, les disciplines générales apportent les connaissances et compétences nécessaires en géographie (travail sur les plans, recherche cadastrale, observation des points cardinaux), en anglais (lecture des notices de programmation) en mathématiques (calculs induits)...

La nécessaire ouverture de l'École sur l'environnement professionnel

La formation professionnelle en milieu scolaire se heurte à de nombreuses difficultés : les périodes de formation en milieu professionnel ne suffisent pas à couvrir l'étendue des métiers préparés dont nous avons rappelé l'évolution rapide et la technicité croissante. De plus, le matériel coûteux, souvent encombrant et rapidement obsolète ne peut pas être disponible dans un établissement scolaire. Enfin, les enseignants ne sont pas formés à l'ensemble des techniques pointues et évolutives dans les différents aspects de la prescription et il leur est difficile de suivre l'évolution des aspects réglementaires. Pour pallier ces difficultés les enseignantes ont choisi d'assurer certains aspects de la formation en collaboration avec des partenaires extérieurs qui occupent un emploi visé, immédiatement ou à terme, par le titulaire du baccalauréat Hygiène et Environnement. Il s'agit de la formation « par » et parfois « dans » l'entreprise de l'ensemble de la classe. Par exemple, pour aborder certains aspects du pôle « nettoyage », plus particulièrement orienté sur la propreté et la salubrité de la voie publique, les élèves se rendent dans les locaux de la ville de Marseille, partenaire de l'établissement. La formation, assurée par des chefs d'équipe, traite notamment des techniques de balayage et de lavage des voies avec des engins mécanisés. A ce moment les questions de sécurité (risques liés à l'activité sur la voie publique et à l'utilisation des matériels) et de maintenance (entretien des équipements, détection et signalement des anomalies) sont développées.

Les effets perçus

Des effets perçus par les enseignantes

Selon les enseignantes, ces moments de formation privilégiés permettent, outre l'acquisition de connaissances et de compétences actualisées, l'appropriation d'attitudes professionnelles favorisée par la découverte des codes de l'entreprise (vocabulaire technique et usuel, tenue vestimentaire...) et une plus grande facilité à communiquer : « *Ils sont capables de s'adresser à des interlocuteurs différents en adaptant leur vocabulaire et leur comportement* ». Grâce à ces dispositifs, elles perçoivent une meilleure implication des élèves dans leur formation par la création d'un « *climat de confiance entre eux et l'équipe pédagogique, ce qui évite l'autoritarisme qui n'est pas toujours bien accepté.* » et « *Ils sont plus autonomes* ». Elles en mesurent aussi les effets au niveau de la réussite au baccalauréat et dans le cadre de la poursuite d'études. Par exemple, sur la promotion de neuf élèves avec laquelle nous avons mené des entretiens, sept ont obtenu le baccalauréat et deux poursuivent leur cursus dans un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) en alternance.

Le ressenti des élèves : un nouveau rapport à « l'apprendre »

Lors des entretiens, les élèves rappellent spontanément qu'ils n'ont pas choisi leur orientation : « *[...] euh, déjà à la base quand on est arrivé on savait pas trop c'était quoi ce*

bac ». Ils développent aussi une réflexion sur leurs modalités d'apprentissages en rupture avec l'enseignement traditionnel qu'ils ont connu : « *Ce qui est bien dans notre bac, c'est qu'on a beaucoup de contacts, beaucoup d'entretiens, beaucoup de sorties...* » dont ils analysent clairement les processus induits : « *[...] on commençait à s'intéresser* » ; « *[...] doucement, doucement, on nous a appris, on a découvert quoi.* » ; « *Après on s'est investi.* ». Ils semblent avoir construit une image positive et valorisante de leur filière : « *C'est une filière importante* » ; « *Dans ce bac on a beaucoup de débouchés* ». À ce moment ils s'inscrivent tous dans une perspective de poursuite d'études : « *Il y a un BTS HE pour travailler dans le pétrole, dans les forêts...* ».

Conclusion

Nous avons présenté une expérience contextualisée de pratiques formatrices qui paraissent efficaces pour remobiliser des élèves en rupture avec l'école et ainsi favoriser leurs chances d'insertion professionnelle et sociale. Du côté des enseignants, il s'agit d'un changement de posture (Astolfi, 2003) aussi bien pour la mise en œuvre de projets – où ils ne sont plus « professeurs » au sens traditionnel mais animateurs et personnes ressource – que dans la construction de nouvelles relations aux entreprises – où ils acceptent de partager le statut de seule « source » de savoirs avec des professionnels pour donner une légitimité aux savoirs enseignés. Cette démarche réflexive (Schön, 1996), qui inscrit la formation dans une perspective de long terme, implique une vision dynamique de la prescription, regardée à l'aune de l'évolution des métiers. Elle nécessite cependant un investissement important de la part des enseignants sur différents aspects : pour s'affranchir d'une lecture linéaire des curricula (Rey, 1996) en adoptant une approche systémique en fonction des « besoins » engendrés par des problématiques professionnelles ; pour s'engager dans des dispositifs pluridisciplinaires, difficiles à mettre en œuvre ; pour créer des relations avec des organisations susceptibles d'intervenir dans la formation... Il s'agit d'une (nouvelle) identité professionnelle qui se construit à l'épreuve du changement des pratiques et des métiers préparés mais aussi à l'épreuve du changement des caractéristiques des élèves. Dans ce cadre, nous retiendrons l'interrogation de Raulin : « *Il est de savoir si l'enseignement est une suite d'intuitions plus ou moins heureuses prises par les professeurs ou bien s'il existe des résultats scientifiques qui permettent d'améliorer la qualité de l'enseignement et donc celle de l'efficacité des apprentissages des élèves* » (2006, p.111) qui fait écho à la remarque de Lebatteux et Legardez : « *[...] seule une formation universitaire (donc liée à la recherche) est en mesure d'aider les professeurs stagiaires à commencer la construction de leur identité professionnelle* » (2007, p. 57).

Bibliographie

- Astolfi, J. P. (2003). Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. In J.-P. Astolfi (dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* (pp.23-52). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Boutinet, J. P. (1996). *L'anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Jellab, A. (2003). Expérience scolaire et forme de rapport aux savoirs chez les élèves de lycée professionnel. *Revue française de pédagogie*, 142, 55-67.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte entre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46-2, 295-323.
- Johsua, S. (1999). *L'École entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.

- Lebatteux, N. (2005). *Représentation sociale de l'entreprise et contexte scolaire en lycée professionnel tertiaire. Obstacles et appuis pour un apprentissage citoyen*. Thèse de doctorat de l'Université de Provence. Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Lebatteux, N., & Legardez, A. (2007). Quelles relations entre recherche et contenus de formation ? Une illustration dans la formation de professeurs de lycées professionnels tertiaires, *Recherche et Formation*, 55, 41-58.
- Lebatteux, N., & Legardez, A. (2010). *L'éducation au développement durable dans un lycée professionnel français en démarche d'Agenda 21. Identification d'obstacles à partir du discours d'élèves éco-délégués*. In Actes du congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation [<https://plone2.unige.ch/aref2010>].
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs ; l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 19-27.
- Legardez, A., Lebatteux, N., & Froment, J.-P. (2003), Relation à l'entreprise et processus de structuration de la professionnalité d'enseignants de lycées professionnels tertiaires en formation initiale à l'IUFM d'Aix-Marseille, *Rapport de recherche n°30-025*. Paris : INRP.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 3, 487-514.
- Raulin, D. (2006). *L'enseignement professionnel aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Schön, D. (Dir.). (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Logiques.

Résumé

Souvent orientés par défaut, les élèves de la voie professionnelle se caractérisent notamment par un manque de projet professionnel pour le métier préparé qui engendre une insuffisante mobilisation dans leur cursus. Dans ce contexte, nous présentons et illustrons une pratique formatrice originale qui prend en compte une forme particulière de rapport aux savoirs et à l'école dans la perspective de favoriser leurs chances d'insertion professionnelle et sociale. Pour cela, en nous appuyant sur des entretiens, nous croisons le regard des enseignants et celui des élèves.

AIFPA, expérience pertinente de l'égalité des chances d'insertion sociale en Afrique sub-saharienne. Le cas de la Côte d'Ivoire

Nicolas Nguessan Lavri

Abstract

Vocational training alternating is a mode of transmission of knowledge practical for ages in Germany. It has shown its effectiveness through the performance of the German industry. Vocational training alternating, as correct response to the chronic unemployment of the mostly young people, has been introduced and applied in Côte d'Ivoire since 1998. It had specific objective to propose offers of vocational training better meeting the needs some labor market and in the imperatives of the economic development with the implication of the Ivorian Companies. It has given positive results, because despite the crisis since 2002, the percentage of hiring, all sectors combined, is 75%. The African problem of resumption of the important flow of unemployment, endemic disease of our contemporary societies, which is unfortunately highlights a chronic deficit of equalization of opportunities in employment by the classical education, the Support for the Introduction of the Vocational Training Alternating (AIFPA) is a relevant experience of the equality of the chances of social integration in these countries of Africa sub Saharan.

Introduction

Parmi les principaux défis auxquels l'Afrique en général, et l'Afrique de l'Ouest en particulier est confrontée, il y a la persistance de la croissance démographique, les modestes perspectives économiques, le taux élevé d'analphabétisme et l'inadéquation du système éducatif avec le marché de l'emploi. En effet, avec environ trois cents millions d'habitants dont la moitié a moins de vingt ans et les trois quarts ont moins de trente ans et un taux de chômage de 18%, les pays de l'Afrique de l'Ouest doivent faire face impérativement à la problématique de l'emploi des jeunes. Selon des experts du Bureau sous-régional pour l'Afrique de l'Ouest de la Commission Économique des Nations Unies pour l'Afrique, la promotion de l'auto-emploi des jeunes s'avère être une alternative fiable voire une réponse stratégique à ce qu'il est convenu d'appeler la crise de l'emploi des jeunes. Car à la vérité, l'on constate que les débouchés professionnels formels s'adressent à un secteur professionnel qui reste très minoritaire dans de nombreux pays africains, laissant toute l'insertion des jeunes dans l'auto-emploi. Or ceux-ci ne sont pas toujours formés à se prendre en charge. Cet état de chose accentue dangereusement l'inégalité des chances des jeunes face à l'emploi et se présente non seulement comme une entrave à l'éclosion de leurs potentiels, mais fragilise également la stabilité et les perspectives de développement socio-économique des pays de l'Afrique de l'Ouest. C'est donc assurément une bombe à retardement pour la sécurité en Afrique de l'Ouest. Face à un chômage récurrent de leur population en âge de travailler, les pays membres de la Communauté Économique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) ont convenu de mettre en place en avril 2008 un plan

quinquennal commun de création d'emploi. Ce plan élaboré en collaboration avec des syndicats de travailleurs, des organisations patronales et les organisations non gouvernementales, présente aux États le cadre de création d'un environnement propice à l'investissement dans le capital humain et l'amélioration de l'employabilité des demandeurs d'emploi, en particulier les jeunes. Selon Babacar Cissé, un expert sénégalais, la dernière enquête en date sur la question de l'emploi des jeunes au Sénégal remonte à 2001 et indiquait un taux de chômage de 51% des jeunes et de 87% sans qualification professionnelle ou sans formation adaptée aux besoins des structures de la place. Un autre expert, Jessie Okpuno, du Nigeria soutient, pour sa part, que des centres pour l'emploi doivent être créés dans tous les pays de la CEDEAO, les programmes scolaires doivent être réformés pour mettre l'accent sur les compétences techniques, professionnelles et l'entrepreneuriat afin de réussir l'intégration sous-régionale en matière d'emploi. Toutes ces analyses et propositions posent clairement la question de la formation des jeunes et leur adaptabilité face à l'emploi. C'est pourquoi, il devient impérieux de développer, soutenir et de vulgariser les expériences qui visent à rapprocher la formation professionnelle des secteurs porteurs d'emplois. Cela éviterait peut-être de miner le développement et la stabilité de la sous-région et que les tendances démographiques actuelles, les politiques économiques et les pratiques de gouvernance laissent des dizaines de millions de jeunes sans emploi et dans le désespoir en ce qui concerne leur avenir. L'expérience de l'Appui à l'Introduction de la Formation Professionnelle par Alternance (AIFPA) en Côte d'Ivoire peut en notre sens, être évoquée comme une expérience pertinente de l'égalité des chances d'insertion sociale dans les pays d'Afrique subsaharienne. Le texte présente le (i) contexte d'initiation du projet, (ii) la présentation conceptuelle du projet (iii) le déroulement du projet, (iv) les acquis du projet et (v) les perspectives.

Le contexte d'initiation du projet

Le projet Appui à l'Introduction de la Formation Professionnelle par Alternance (AIFPA) est instruit dans le cadre du Plan National de Développement du secteur de l'Éducation et de la Formation (PNDEF, 1998-2010) mis en place par l'État Ivoirien en relation avec les bailleurs de fonds. En 1996, une étude sectorielle réalisée par la Coopération Allemande (GTZ) a permis d'identifier les problématiques suivantes :

- la majorité des jeunes ne possèdent pas de qualification professionnelle leur permettant d'exercer un emploi décent, dénotant une grave inégalité de chance d'insertion sociale ;
- l'offre de formation professionnelle des écoles ne répond pas toujours aux besoins des entreprises ;
- les entreprises ne sont pas impliquées dans la formation professionnelle initiale ;
- la qualification des jeunes issus du système de formation professionnelle ne répond pas aux besoins du marché ;
- l'augmentation du taux de chômage des jeunes, de la pauvreté et de la délinquance juvénile ;
- les entreprises au même moment recherchent de la main d'œuvre qualifiée qu'elles ne trouvent pas sur le marché du travail ;
- les investissements publics dans la formation professionnelle ne sont pas rentables pour l'économie nationale ;
- environ 300 000 jeunes sortent du système scolaire classique sans aucune qualification.

Ce sont tous ces grands maux qui ont conduit le Gouvernement Ivoirien, en relation avec les partenaires au développement, principalement la GTZ à mettre en place ce projet, somme

toute novateur dans l'approche égalitaire des chances face à l'insertion des jeunes en Côte d'Ivoire.

La présentation conceptuelle du projet

La formation professionnelle initiale a pour but de dispenser une formation théorique et technologique de base et de conférer des capacités et connaissances professionnelles au travers d'un programme rationnel de formation qui permet d'exercer une profession. La « formation par alternance » dit système « dual » : c'est tout mode de formation auquel participent à la fois des entreprises et des établissements de formation professionnelle. À ce titre, le système de formation professionnelle par alternance, est un mode de formation initiale. Il se distingue de la formation professionnelle purement scolaire, telle que pratiquée dans les établissements conventionnels de formation professionnelle, par deux caractéristiques : (i) la formation se fait en deux lieux d'apprentissage : dans l'entreprise et à l'École de Formation Professionnelle (EFP) ; La majeure partie de l'apprentissage s'effectue non pas à l'école mais dans les unités de production ou les entreprises de services. Le jeune est en même temps apprenti dans une entreprise et élève dans une école de formation. (ii) La formation professionnelle est assurée par deux responsables de la formation. Actuellement, il s'agit en Côte d'Ivoire de la Formation Professionnelle par Alternance (FPA) telle qu'introduite par le projet AIFPA. L'apprentissage amélioré, l'apprentissage moderne et l'apprentissage par alternance sont des synonymes. Ci-dessous, le schéma du système dual.

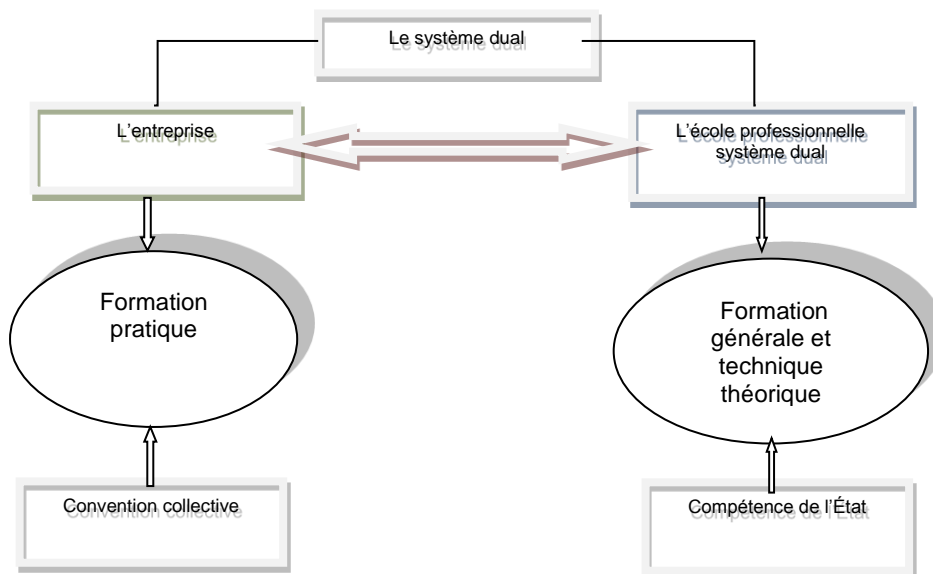


Figure 1 : le système "dual" de Formation Professionnelle par Alternance

L'intérêt de cette approche réside dans le fait que d'une part, la formation professionnelle est dispensée dans des conditions et sur des machines et équipements qui représentent l'état actuel de l'évolution de la technologie dans le métier choisi. A contrario, les ateliers scolaires sont confrontés au risque des équipements vieillissant précocement et non renouvelés dont la maintenance est rarement assurée pour défaut de financement idoine.

D'autres part, les formateurs en entreprise sont constamment au fait des nouvelles exigences technologiques et techniques, par conséquent, l'apprenti peut apprendre aussi bien à répondre aux exigences changeantes de la véritable situation, qu'à se rendre compte de la multiplicité des relations sociales qui structurent le monde du travail. En outre, la formation dispensée presque totalement dans un contexte de travail productif réduit les coûts de la formation et accroît la motivation de l'apprenant. Par ailleurs, un contrat de travail lie l'entreprise, l'école et l'apprenant. La formation dure trois (3) ans. La figure n°2 présente la répartition du temps de formation.

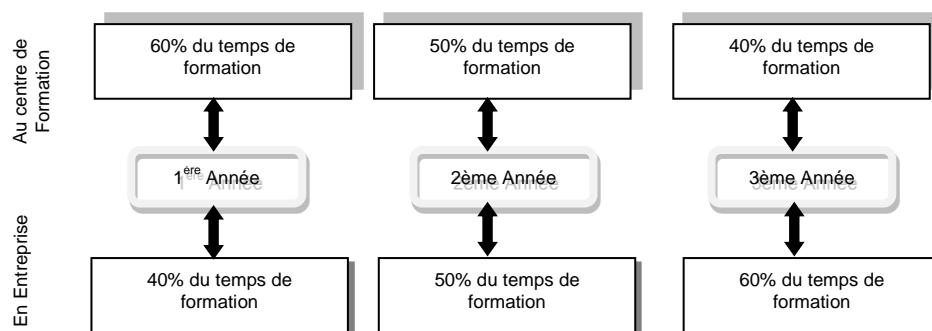


Figure 2 : La Répartition des temps de formation en alternance en Côte d'Ivoire

On notera que la Formation Professionnelle par Alternance s'adresse aux jeunes de 16 à 26 ans qui achèvent ou interrompent leurs études à différents niveaux du cursus scolaire et pour lesquels se posent à l'évidence un problème d'insertion professionnelle. Il leur est donc proposé, par la FPA de suivre une formation initiale, en réalité, d'apprendre immédiatement un métier en deuxième chance. D'où la manifestation d'une égalité de chance face à l'insertion sociale avec ceux qui continuent normalement le cursus.

Le déroulement du projet

Les objectifs

L'objectif global annoncé est de rendre plus performant et plus dynamique le système de formation professionnelle du Gouvernement ivoirien. Plus spécifiquement, il s'agissait pour les initiateurs du projet de faire en sorte que les entreprises et l'État proposent, conjointement, des offres de formations professionnelles qui répondent aux besoins du marché du travail et aux impératifs du développement.

Composantes et acteurs

Le déroulement du projet s'est adossé à cinq composantes majeures : (i) l'information et le renforcement des capacités des acteurs, (ii) le cadre juridique adapté pour le système de la Formation Professionnelle par Alternance (FPA), (iii) les programmes de FPA renouvelés et adaptés aux besoins des entreprises, (iv) le système de gestion des Écoles de Formation Professionnelles (EFP) et la coordination entre EFP et les entreprises, et (v) la pérennisation du système de financement de la FPA. Outre ces composantes, la FPA s'est appuyée sur un partenariat établi d'une part, entre les organisations professionnelles telles la Chambre de Commerce et d'Industrie de Côte d'Ivoire (CCICI), la Chambre Nationale des

Métiers (CNMCI), la Fédération et Associations Professionnelles et Patronales, les Syndicats des travailleurs et les différents Corps des Métiers. D'autres parts, sur les Institutions de Coopération telles la Coopération Technique Allemande (GTZ), la Banque Mondiale pour le volet Projet d'Appui du Secteur Éducation Formation (PASEF), la Coopération Française par le projet Appui à la Formation Professionnelle (AFPRO) et bien sûr les structures étatiques et paraétatiques comme le METFP1, le FDFP2, l'AGEFOP3, l'IPNETP4.

Rôle des partenaires

L'État ivoirien : Son rôle consiste à (i) assurer l'appui politique et technique à la réalisation du PNDEF, (ii) fournir le personnel administratif et enseignant du METFP et des autres partenaires publics, (iii) mettre à disposition les moyens financiers et matériels pour le fonctionnement et les investissements nécessaires à l'exécution du projet. La République Fédérale d'Allemagne (GTZ) : Sa contribution porte sur le financement (i) des conseillers techniques nationaux et internationaux, (ii) de l'équipement et du fonctionnement courant du bureau du projet, (iii) des actions de perfectionnement du personnel partenaire et (iv) des équipements et matériels. La Banque Mondiale (BM) : son appui porte sur le financement à travers les prêts IDA/PASEF (i) des équipements, (ii) de l'expertise, (iii) des formations et (iv) des frais de fonctionnement. *Ce volet n'a pu soutenir le projet pour des raisons liées aux exigences de la BM envers la Côte d'Ivoire.*

Phases du projet

Le projet s'est réalisé en deux phases : la phase d'implantation et la phase de consolidation.

Phase d'implantation

La phase d'implantation a consisté à programmer et à dérouler sur quatre domaines d'intervention, il s'agit : (i) des études sur les besoins de qualifications et sur les métiers porteurs, (ii) des interventions en équipement des établissements de formation professionnelle, (iii) de l'élaboration des programmes de formation dans les métiers pilotes et (iv) du renforcement des capacités et des transferts de compétences (Cf. figure 3).

Phase de consolidation

La phase de consolidation (2004-2006) est prévue pour permettre la maîtrise des techniques d'implantation de la Formation Professionnelle par Alternance (FPA) par les acteurs ivoiriens. Afin d'adopter un même niveau de convergence et de référence protocolaire, un document appelé Manuel de Procédure devrait être adopté par tous les acteurs. Quatre (4) axes de base sont retenus : (i) L'adoption du cadre juridique de la FPA, (ii) L'organisation administrative de la FPA, (iii) L'organisation pédagogique de la FPA, (iv) Les Actions de promotion de la FPA. Outre les filières existantes, une Filière supplémentaire, deux projets d'ouverture de Filière plus l'extension de la Filière coupe couture sont en cours de consolidation.

¹ Ministère de l'enseignement technique et de la Formation Professionnelle

² Fonds de Développement de la Formation Professionnelle

³ Agence Nationale pour la Formation Professionnelle

⁴ Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel

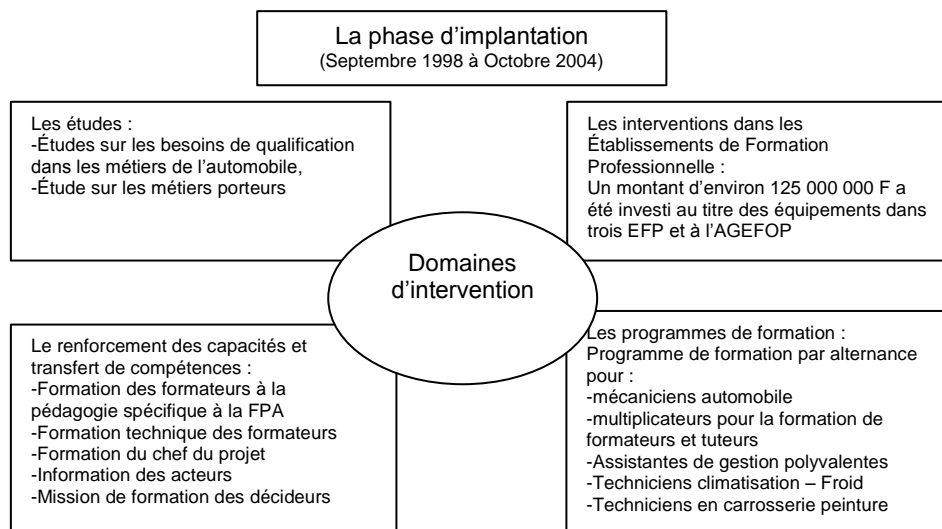


Figure 3 : la phase d'implantation du projet AIFPA

Les acquis du projet

La FPA suscite beaucoup d'engouement. Malgré l'étendue des difficultés rencontrées, le nombre d'entreprises partenaires est passé de 124 en 2004 à 259 en 2006 soit une progression de 108% ;

- les effectifs très faibles au démarrage du projet avec 35 apprenants en mécanique automobile est passé à 319 à ce jour pour l'ensemble des filières.
- le nombre de filières est passé de 4 en 2004 (mécanique auto, assistant de gestion polyvalent, coupe couture, climatisation-froid) à 6 en 2006 avec la création des filières carrosserie peinture et électronique auto.
- le nombre de candidats est sans cesse croissant. À titre d'exemple le nombre de candidats pour la filière Mécanique Automobile est passé de 50 en 2000 à 679 en 2006.
- les équipements pour les Centres d'Enseignement Professionnel sont disponibles.
- les équipements complémentaires pour l'ouverture de la Filière de spécialisation en électronique et électricité automobile sont livrés.
- des filières de formation FPA (Mécanique auto ; Électronique auto ; Carrosserie auto ; Peinture auto ; Climatisation froid, Menuiserie et Ébénisterie) ont présenté des candidats aux examens officiels de CAP et de BT.

Au stade de consolidation du projet, une étude statistique réalisée par les experts du projet sur l'efficacité du nouveau système, a donné une vue générale sur le pourcentage d'insertion des apprenants avec pour guide, le schéma de planification du projet. L'indicateur de performance repose sur le fait que 80% des apprenants ont trouvé un emploi six mois après la fin de la formation.

Les résultats indiquent que le taux global actuel d'insertion des lauréats dans les différentes filières est de 75%, avec des pics pour les filières : Assistant de gestion polyvalent (80%) et Froid –Climatisation (80%). La mécanique auto (70%) et la carrosserie peinture (65%). Les

autres filières ont été contrariées d'une part, par des considérations exogènes au projet, liées à l'environnement politique du pays et d'autres parts, par des aléas endogènes : le projet devrait bénéficier dans sa phase initiale, de l'appui de la GTZ jusqu'en 2010, c'est-à-dire dix ans de promotion globale et deux ans d'extension. Finalement le bailleur de fonds a limité son appui à neuf ans. L'on notera que la phase projet a pris fin effectivement en 2008 après évaluation et validation. Ce qui fait désormais de l'AIFPA, une structure du METFP, inscrite au budget de l'État depuis 2006. Selon les experts allemands, cette nouvelle structure de formation professionnelle est une banque de données en Afrique de l'ouest, non seulement pour la Côte d'Ivoire, mais aussi pour d'autres pays africains intéressés par ce système de formation. L'ambassadeur de la République Fédérale d'Allemagne (2008) dira à propos : « *mon pays ne se retire pas définitivement de l'AIFPA, mais reste en embuscade, le temps de voir ce que fera la Côte d'Ivoire de ce « bébé » qu'il vient de lui confier* ».

Les perspectives

Contrarié par la longue crise sociopolitique qu'a connue la Côte d'Ivoire, l'AIFPA n'en demeure pas moins un outil pertinent de gestion de l'égalité des chances. Les perspectives positives devraient l'emmener à prospérer davantage. La preuve, une nouvelle filière de pointe : la mécatronique, regroupant l'électronique, la mécanique, l'électricité, la pneumatique, l'hydraulique et la robotique devrait s'ouvrir en FPA, et sanctionnée par un BTS. Les protocoles d'accord restent à être validés. Quant aux formations de Technicien Chantier Bâtiment et Hôtellerie-Restaurant, elles sont en étude d'ouverture. Étant donné sa structure très ramifiée et l'esprit de partenariat qui l'anime, le système d'éducation professionnelle est conditionné par un impératif : la compétence technique et les intérêts de tous les protagonistes (employeurs, salariés, État, enseignants) doivent converger à tous les niveaux par responsabilité commune envers la planification, l'exécution et le perfectionnement. Les solutions trouvées en commun se traduiront par un engagement volontaire et une insertion dans la politique générale; les intérêts particuliers doivent alors céder le pas; cela permet d'éviter les pertes par friction. Assumés en commun, les résultats seront plus facilement acceptés sur le marché du travail.

Conclusion

« *Un système qui a réussi dans un pays qui a réussi* ». C'est ainsi que la formation dual allemande est qualifiée par M. Mohamed Abdelkader Belarbi, Directeur Général d'une entreprise marocaine. Profondément ancré dans les mœurs en Allemagne, ce système tend à devenir un modèle d'insertion des jeunes dans un contexte mondiale de chômage et d'évolution technologique accélérée. En Allemagne, plus des 2/3 des jeunes de 16 à 19 ans suivent une formation associant l'apprentissage en entreprise à un enseignement dans une école professionnelle. Sans être donc la panacée pour les Africains, la formation duale pourrait aider à trouver le difficile "rapprochement entreprise-formation" et se présenter comme une opportunité à saisir pour les pays sub-sahariens pour espérer concrétiser la pratique de l'égalité des chances face à l'insertion de leurs jeunes. Loin d'être de la théorie sur la formation professionnelle, l'AIFPA relève du vécu et est en cours de réalisation en 2011 en Côte d'Ivoire. Certes, comme tout nouveau projet, l'AIFPA en Côte d'Ivoire a connu beaucoup de difficultés liées à sa nature même de projet, mais aussi à l'environnement extérieur à celui-ci. Plusieurs réglages restent encore à faire pour que cette désormais structure de formation atteigne sa vitesse de croisière et demeure le fer de lance de la gestion de l'égalité des chances des jeunes face à l'insertion professionnelle. Sa

pérennisation est donc un défi à relever. Celle-ci passe naturellement par une volonté politique forte et bien évidente pour les autorités Ivoiriennes d'implanter la Formation Professionnelle par Alternance comme principe de base pour la formation professionnelle. Cette expérience doit pouvoir inspirer l'ensemble des États de l'Afrique de l'Ouest dans la promotion de l'emploi et de l'auto-emploi comme alternative fiable voire une réponse stratégique à la crise de l'emploi des jeunes. Le RAIFFET interpellé sur la question pourrait jouer un rôle majeur dans la conduite de réflexions pertinentes.

Bibliographie

- METFP-CESUR, (2010, juin). Rapport sur les acquis et les perspectives de l'AIFPA, Abidjan, Côte d'Ivoire.
- OCHA, (2005, Décembre). Afrique de l'ouest, Le chômage des jeunes menace la stabilité de la région. Publications : Integrated Regional Information Networks. Dakar, Sénégal.
- BS-Niebuell, (2005, avril). La formation professionnelle en Allemagne. Publication <http://www.bs-niebuell.de/bsn/dual/frds.htm#z4>, Niebuell, RFA

Résumé

La formation professionnelle par alternance est un mode de transmission de la connaissance qui se pratique depuis des lustres en Allemagne. Elle a montré son efficacité à travers la performance de l'industrie allemande. La formation professionnelle par alternance, comme réponse idoine face au chômage chronique des populations surtout jeunes, a été introduite et appliquée en Côte d'Ivoire depuis 1998. Elle avait pour objectif spécifique de proposer des offres de formation professionnelle répondant mieux aux besoins du marché du travail et aux impératifs du développement économique avec l'implication des Entreprises ivoiriennes. Elle a donné des résultats probants, car malgré la situation de crise depuis 2002, le pourcentage d'embauche, toutes filières confondues, est de 75%. À la problématique africaine de résorption du flot important du chômage, maladie endémique de nos sociétés contemporaines, qui met malheureusement en exergue un déficit chronique d'égalisation des chances face à l'emploi par l'éducation classique, l'Appui à l'Introduction de la Formation Professionnelle par Alternance (AIFPA) se veut une expérience pertinente de l'égalité des chances d'insertion sociale dans les pays d'Afrique sub-saharienne.

Une approche de développement des compétences dans la formation en alternance liées aux activités professionnelles par le moniteur en isolation thermique et acoustique (MITA)

Valérie Nsouami

Abstract

Our work is registered like a contribution for the research in a development approach of capacities and competence in the training alternately through professional activity connected to the MITA (Fitter in thermal insulation). In our communication, we interested in point of view of lecture and learner. It is question for us to prove and check that the professional activities can allow acquisition of competences and capacities in school learning. The objective of this study is to realize and study the current practical experiences connected to development of professional capacities through these lecturers of training alternately in the one hand. Second, to identify the difficulties students may encounter in professional activities. It is then to characterize what happens really in the training alternately, as for the transmission of knowledge competences and what lecture and learner do, after the training.

Keywords: Professional training, training alternately, competence, insertion, equality, luck, young.

Problématique

Dans les années 96, le Ministère de l'Éducation Nationale avait instauré l'ouverture des formations professionnelles vers l'entreprise sur toute l'étendue du territoire. En ce qui concerne les métiers du bois, cette nouveauté s'est concrétisée, par la découverte des milieux professionnels par les apprenants au travers de stages industriels de trois mois passés au sein des entreprises au cours de leur dernière année de formation c'est-à-dire en quatrième BEP. Cette innovation dans l'enseignement technique et professionnel vient donner une autre réalité de la formation, chose qui n'existait pas avec l'ancien système qui délivrait les CAP (certificat d'aptitude professionnel) et BETI (brevet d'études techniques et industrielles). À la suite de cette manière de repenser l'enseignement technique et professionnel au Gabon, nous avons observé qu'un grand nombre des jeunes issus des lycées trouvaient facilement un emploi dans les entreprises où ils avaient passés leur stage. Cette approche peut-elle être assimilée à une formation en alternance ? Nous définissons la formation en alternance comme : « *un mode d'organisation de cursus éducatifs et formatifs qui articule explicitement plusieurs lieux, temps et modalités d'apprentissages considérés comme proposant des contenus complémentaires, théoriques et pratiques* ». Mathey-Pierre, (1998). Dans cette optique, et malgré des résultats qui peuvent, en première approche, donner satisfaction du point de vue des statistiques de l'emploi du fait de l'intégration systématique d'un stage d'insertion en fin de cursus, la formation en elle-même n'en est pas

transformée pour autant. À ce jour, au Gabon, la formation par alternance est implantée dans deux établissements d'enseignement secondaire à savoir : Le lycée technique de Libreville dans son cycle industriel, option menuiserie-ébénisterie depuis 2004 et le lycée technique de Moanda dans son cycle industriel, option Véhicules Industriels et Engins de chantier (VIEC) depuis 2005. Puis un établissement d'enseignement supérieur : L'annexe de l'École polytechnique de Masuku, option Diagnostics Interventions sur les Équipements et Systèmes (DIES), depuis 2005 (Bakita Moussavou, 2010 forum). L'objectif est d'instaurer ce dispositif dans tous les établissements d'enseignements techniques et professionnels du pays. De sorte que tous les apprenants jouissent des mêmes chances d'intégration sociale. L'alternance dans son sens profond se caractérise par le recours à la mise en situation de travail comme moyen d'acquisition et le développement de savoirs et savoir-faire. D'un point de vue didactique, les interactions décrites dans le cadre du contrat didactique sont particulières et doivent être spécifiées, notamment, il est essentiel d'examiner à la lumière de ce cadre les rapports entre les enseignants de l'établissement scolaire et les tuteurs dans les entreprises. Le partage des savoirs à enseigner se fait sur la base du référentiel de formation mais les mécanismes à l'œuvre peuvent induire des distances importantes entre le prescrit et la réalité sur le terrain entre la tâche et l'activité (Leplat et Hoc, 1983). L'objectif serait de voir dans quelle mesure une telle formation peut se faire au niveau de l'enseignement technique et professionnel au Gabon. Ceci n'est possible qu'à deux conditions : par l'approfondissement du sujet et la conduite d'une étude in situ. Nous conduirons notre étude du point de vue didactique : à quelles conditions les activités professionnelles peuvent-elles permettre le transfert des compétences dans les apprentissages scolaires ? Il s'agit donc de caractériser ce qui se passe réellement dans une formation en alternance quant à la transmission des compétences, ce que font l'enseignant et l'apprenant. Cette entrée didactique suppose de se centrer sur l'étude de processus de transmission, appropriation de savoirs dans un contexte scolaire particulier car partagé entre l'École et l'Entreprise.

Hypothèse de la recherche

L'alternance pédagogique comprise comme un facteur de production de compétences suppose que chaque acteur concerné s'investisse dans les activités professionnelles mises en œuvre, pour ainsi permettre une formation adéquate des apprenants.

Questions de la recherche

Quelles sont les pratiques courantes relatives au développement des compétences professionnelles par le formateur et l'apprenant dans la formation en alternance ? Quelles peuvent être les difficultés des apprenants ? Les activités professionnelles seules permettent-elles le développement des compétences ?

Objectifs de la recherche

Recenser les pratiques courantes relatives au développement des compétences professionnelles par l'apprenant dans la formation en alternance. Identifier et étudier les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants lors des activités professionnelles.

Méthodologie de recueil des données

Le choix du champ d'investigation : le monteur en isolation thermique et acoustique (MITA). Nous avons effectué notre enquête au lycée professionnel Jacques Raynaud dans le 13e

arrondissement de Marseille. Nous avons réalisé un enregistrement vidéo de l'enseignant et des stagiaires après le stage. La classe concernée par notre étude est de niveau cinq qui prépare un C.A.P de monteur en isolation thermique et acoustique. Notre public est issu de la formation continue. Il est constitué de neuf stagiaires dont huit français et un étranger. Nous avons six stagiaires dont l'âge varie entre 16 ans et 20 ans, un stagiaire de 21 ans à 25 ans et deux autres dont l'âge est strictement supérieur à 26 ans. Nous avons eu recours à une observation directe *in situ* qui nous donne les moments précis des situations pédagogiques où les sujets sont dans leur cadre habituel de travail. Cet enregistrement audiovisuel nous a permis de prélever et de décrire les pratiques courantes relatives à l'exploitation du retour de stage par le formateur et les stagiaires. Pour se faire, nous nous sommes appuyés sur la transcription de l'enregistrement. Dans cette transcription, le formateur est noté P, le premier stagiaire est noté A, le deuxième est noté B, le troisième stagiaire est noté C et le quatrième est noté D.

Compte rendu terrain

L'analyse des pratiques du formateur et des stagiaires après le stage nous permet de mettre en évidence les interactions entre les différents acteurs.

P. Tout ce qu'on fait ici, vous critiquez en même temps. En disant, je trouve que ça c'était bien ce qu'on a fait ici. Ça m'a rappelé ou ça ne m'a pas rappelé. On va essayer de faire avec les deux ok. Nous ce qu'on fait, nous on va attaquer déjà. Abdelkader, tu vas attaquer. On va faire un bilan global. P. Tu dis ce que tu as fait quand tu as commencé. Les chantiers que tu as faits sur lesquels tu as pu travailler. Tu peux rentrer dans les détails comme tu l'as déjà fait.

Dans cet extrait, le formateur précise le cadre de travail dans lequel va se dérouler le bilan. Il donne un fil conducteur et l'orientation de ce qu'il attend des stagiaires. Mais qu'est ce qui s'est réellement passé en stage ?

P. Bon ça on verra Karim, lui il a passé un stage important. A. Il a fait le même stage que moi. P. Lui ça se passe pas mal, tu parleras de toi et en même temps on parlera de Karim quand il va venir. Tarik, il a fait un très bon stage ça c'est vachement mieux et après je pense qu'il pourra travailler pendant l'été avant qu'il fasse son 2e stage. Essa, lui il a un souci d'absentéisme. Il a été une fois là et un peu plus de 50%. Kader, Ça c'est vachement bien passé. Je pense très bien, on va en parler. Sidi, ça c'est bien passé aussi apparemment.

Dans cet extrait, le formateur fait un compte rendu succinct de la période de stage de tous ses stagiaires. Il relève qu'il y a un stagiaire qui a passé un excellent stage. Au point que celui-ci travaillera pendant l'été. Sans oublier les cas d'absences d'un stagiaire. Dans l'ensemble il y a eu de bon stage pour certains. Laissons alors parler ces acteurs.

P. En dalle ! Le même type de dalle qu'on a ? A. Le même type de dalle qu'on fait ici 60 par 60, du faux-plafond en plaquo. P. hé ! Faux-plafond en plaquo ! Mais tu peux nous en parler un tout petit peu. Tu as utilisé le remonte plaque A. les derniers jours, on a mis une plaque à 200 remonte- plaques. P. 200 remonte-plaques, qu'est-ce que tu as utilisé ? Des tiges filetées ensuite des rails, des fourrures des axes centraux, c'est ça ? A. ouais ! P. Ça par contre, tu ne l'avais jamais fait. A. ouhm ! P. c'est de ça qu'il faut parler. L'entreprise a une richesse aussi. On est d'accord, l'entreprise va nous amener peut-être quelque chose d'autre qu'on n'a pas à l'école. Elle peut se compléter hein ! Elle peut nous permettre d'approfondir des choses qu'on voit à l'école de les voir différemment. Par exemple ici, on n'a pas encore vu les fourrures, le système de suspendre un faux-plafond avec plaquo. Pour l'instant, par rapport au programme du CAP, on fait beaucoup de dalle en faux-plafond. Donc toi tu as pu faire du faux-plafond avec de la dalle. Tu n'as jamais fait du faux-plafond avec du plaquo ? Là ça t'a permis de pouvoir voir comment on fait ça. Abdelkader, lui je sais qu'il connaît ce système-là.

Cet extrait, le stagiaire énonce ce qu'il a fait, où il a passé son stage et comment il l'a fait. Dès ce moment, le formateur réagit pour saisir ce qu'a dit le stagiaire. Pour demander si les

matériaux utilisés en entreprise sont les mêmes qu'ils utilisent au centre de formation. Pendant ce moment, il reconnaît qu'une entreprise possède une richesse insondable dans ce sens qu'elle peut apporter des connaissances, des techniques et des nouveaux matériaux. L'idée énoncée est celle de la complémentarité de ce qui est fait à l'école et en entreprise. Il y a aussi le renforcement et d'approfondissement de connaissances par le biais des activités professionnelles. Pour le stagiaire, ceci est une occasion de découverte des outils, l'apprentissage en rapport à l'usage d'autres matériaux. Car selon Cru, (1995). « *Le métier ou le geste professionnel s'apprend sur le chantier en regardant faire les anciens, puis en articulant ses propres exigences* ».

P. Je vois que tu as en plus, c'est quoi ? A. Crayon, équerre, cutter. P. Non, ça. A. petit rabot. P. Tu l'as utilisé beaucoup ce rabot ? A. Ce rabot je n'avais pas utilisé celui-là parce que je l'avais oublié à la maison. P. Dit-moi, pourquoi tu peux l'utiliser ? A. On peut l'utiliser pour aplanir les arêtes des plaques. P. Les arêtes ? A. Les défauts de coupes qu'il y a eu. P. D'accord, ça je pense qu'on en commandera, c'est vachement utile ça. On en avait un avant. P. Toi tu en n'auras un pour le CAP, tu amènes ton matos à toi. B. Surtout ça. P. Ha ! Bein, oui.

Dans cet extrait, il y a l'idée de satisfaction d'avoir contribué à apporter quelque chose de plus à la classe et même au formateur. On constate même qu'à cause des outils apportés par le stagiaire, le formateur décide d'en commander pour approvisionner le magasin. De sorte que ces outils servent à tous lors des travaux pratiques.

P. Tu as déjà fait ce métier, ce n'est pas la première entreprise que tu fais là-dedans ? Tu fais d'autres métiers puisque tu viens du bois et tu as fait d'autres métiers. Tu penses que dans ce métier-là, tu peux en faire un petit chemin dans ce métier-là ? A. Franchement, ouais ! Même dans l'entreprise de M. Coulibaly, il m'a proposé de travailler cet été avec lui. Et me former les samedis avec eux. Voir en Septembre si c'est bon pour eux, ils m'embauchent. P. D'accord, ok ! Toi tu as mis le paquet. Tu as mis le maximum ? A. Ouais ! Avec M. Coulibaly, je me suis donné à fond. P. Tu t'as donné à fond, c'est pour ça qu'il veut te faire bosser un petit peu quoi cet été ? P. Ok ! Toi, tu penses que tu as fait de progrès dans quel domaine alors ? A. la faux-plafond.

Dans cet extrait, le formateur conforte le stagiaire lorsqu'il constate que celui-ci s'en est sorti dans les activités professionnelles. Au point qu'il s'est fait remarquer et ceci va lui valoir une embauche. Quant au formateur, il cherche à s'assurer que le stagiaire aurait progressé dans l'apprentissage du métier.

P. Tu penses que tu arrives à t'en sortir de plus en plus et tu as pris confiance ? B. Oui, déjà avec Michel, j'ai fait le traçage tout seul. P. Ha ouais ! L'implantation, le tracé, c'est toi qui l'as fait ok ! B. Toujours entre midi et une heure.... P. Une question, ouais ! Tu le faisais à part pendant qu'il mangeait quoi ! B. Il faut profiter.... P. Ha c'est bien, c'est sûr que tu voulais lui prouver que tu savais le métier. Pour mettre quelque chose d'équerre lui, comment ils font dans les entreprises ?

Dans cet extrait, le stagiaire a mis en exergue la prise d'initiative et travailler en autonomie. Au point de prouver au tuteur qu'il était capable de travailler seul et qu'il connaît le métier. Il y a aussi l'idée de savoir-faire (gestes professionnels) pour (Cheneval-Armand, H., & Ginesté, J. 2009) les gestes professionnels sont définis comme « *l'ensemble des habiletés que met en œuvre l'individu ou le groupe d'individus pour effectuer une tâche* ». Surtout lorsque le stagiaire travaille pendant de pose.

B. La plus part de temps c'est le 3, 4 et 5. P. Vous utilisez le 3, 4 et 5 qu'on utilise nous aussi ? B. Oui la plus part de temps on travaille comme ça. P. Vous n'avez pas d'équerre forcément qu'avec un mètre ? B. On a l'équerre mais on n'a pas de temps. Ça va vite. P. Quelquefois les entreprises utilisent les mêmes méthodes que nous. Moi, je viens du chantier donc je vous donne des trucs de chantier... A. De fois les murs ne sont pas droits. P. Ce que je veux savoir de vous c'est qui va ressortir de vous ce de savoir. S'il y a des choses qui sont différentes de ce qu'on apprend là ? Des petites combines comme 3, 4 et 5. C'est des combines de chantier que je vous donne. On est à l'école mais on fait du chantier quand on est en pratique.

Dans cet extrait, le stagiaire fait référence à un savoir d'expert selon Joshua (1998) qui serait le 3, 4 et 5. Ce savoir permet de tracer des murs perpendiculaires. Par exemple ici, nous constatons qu'entreprise et tuteurs utilisent les mêmes techniques apprises à l'école (le 3, 4 et 5). Ceci permet de rassurer le stagiaire que ce qu'il apprend à l'école est aussi appliqué en entreprise. Pour le formateur s'est le moment de gagner davantage la confiance des stagiaires. Après analyse de cette partie. Nous retenons que le retour de stage est le moment privilégié de la formation en alternance. C'est le formateur qui donne le sens véritable de celui-ci. Une manière d'arriver à une vue synthétique de la formation. Pour ainsi, effectuer l'ébauche d'un profil professionnel concret avec les stratégies, à partir de leur expérience de terrain. La stratégie de remédiation des lacunes constatées exige, une nouvelle conduite de la formation par rapport aux pratiques antérieures au stage. Il devient nécessaire après le passage des stagiaires par l'expérience sur le terrain. De tenir compte des difficultés spécifiques de chacun. Celles-ci sont rarement communes à l'ensemble des stagiaires. Il revient au formateur de leur proposer une pédagogie différenciée et des démarches de remédiation autonomisées. « *Les mots seuls ne peuvent permettre d'acquérir de l'expérience professionnelle si ce n'est qu'en pratiquant* » (Geay, 1998b ; Ganascia, 1990). La concrétisation du retour de stage aurait été que chacun vienne avec son matériel et matériaux pour faire une démonstration devant le groupe et demander aux autres de manipuler. Car la pratique permet de mieux s'approprier l'apprentissage et convaincre plus qu'un simple mode opératoire. Ou bien le formateur pouvait mettre en œuvre un entraînement destiné à suppléer aux faiblesses constatées chez les stagiaires. Le retour de stage est un moment où les stagiaires devaient consolider leurs acquis et relativiser leurs expériences par rapport à leurs camarades. Pour le formateur, c'est une occasion de faire des synthèses entre les apports théoriques et pratiques de l'école concernant les compétences mises en œuvre.

Conclusion

Notre communication était basée sur le développement des compétences dans la formation en alternance liées aux activités professionnelles. Nous nous intéressions aux points de vue de l'enseignant, et du stagiaire. Il était question pour nous de vérifier que les activités professionnelles peuvent permettre l'acquisition des compétences dans les apprentissages scolaires. Et nous avons comme hypothèse suivante : L'alternance pédagogique comprise comme un facteur de production de compétences suppose que chaque acteur concerné s'investisse dans les activités professionnelles mise en œuvre. Pour ainsi, permettre une formation adéquate des apprenants. Pour pouvoir atteindre l'objectif qu'on s'était fixé une approche de l'analyse des pratiques des acteurs dans les activités professionnelles nous a permis de mettre en lumière les pratiques mises en œuvre par ceux-ci. Enfin, l'analyse de la transcription de l'enregistrement audiovisuel réalisé avec le formateur et les stagiaires après le stage montre que les activités professionnelles sont complémentaires et permettent de renforcer les enseignements et les apprentissages. Ainsi, permet de vérifier notre hypothèse. Par ailleurs, cette analyse montre l'absence d'une véritable exploitation du retour de stage de la part du formateur en contextualisant chaque vécu d'expérience des stagiaires. Il serait peut-être temps que le MITA se dote d'un référentiel de formation qui réponde aux besoins du moment. Car le contexte de l'entreprise détermine les activités qui seront proposées. Par exemple que les stages se fassent aussi à l'Étang de Berre pour le domaine du calorifuge dans l'industrie. L'établissement pourrait avoir une vision de formation régionale tant dans les contenus hétérogènes : sous certaines conditions l'alternance est propice au développement des compétences. Pour le Gabon, si la volonté politique manifeste de prendre en main le développement du pays en agissant en

profondeur sur la structure éducative c'est un enjeu considérable qui va bouleverser les fondements mêmes de la société gabonaise au travers des éléments les plus forts : la structure de l'emploi, l'organisation des rapports aux savoirs, la formalisation des compétences à acquérir et donc des savoirs à enseigner. Il s'agit de penser globalement pour agir localement. C'est le pari de ce début de XXIème siècle qu'il faut relever (Ginestié, 2004, p.10).

Bibliographie

- Bakita Moussavou, Anicet (2010). *Formation par alternance en milieu scolaire : l'Expérience du Gabon* Forum Formation/Emploi, 8 juillet, Libreville : Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle.
- Cheneval-Armand, H., & Ginestié, J. (2009). Des pratiques sociales aux savoirs experts. Une analyse de la prévention des risques professionnels dans les métiers du génie énergétique. *Didaskalia*, 35, 11-38.
- Cru D. (1995). *Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention. Le cas du bâtiment et des travaux publics*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de l'EPHE, sciences de la vie et de la terre, Paris, Laboratoire d'ergonomie physiologique et cognitive.
- Ganascia, J-G., (1990). *L'âme-machine. Les enjeux de l'intelligence artificielle*. Paris, Seuil.
- Geay, André, (1998). *L'école de l'alternance*, Paris, l'Harmattan.
- Ginestié, J. (2010). Adéquation emploi, qualification, éducation, formation : une approche du développement durable. Exemple de l'élaboration d'un schéma directeur au Gabon. In : C. Lensing-Hebbeng (Ed.), *La problématique de l'emploi dans les politiques de développement en Afrique : enjeux majeurs, réponses stratégies et innovations* (pp. à paraître). Paris, Dakar : Unesco, Breda. p.7.
- Joshua S. (1998). Des savoirs et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, PUF, 79-97.
- Leplat J. & Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations.. in J. Leplat (Coord.) *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Tome 1 Toulouse : Octares. pp. 47-60.
- Mathey-Pierre Catherine (1998). Alternance. In C. Eteve, P. Champy (dir.) *Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan. 71.

Résumé

Notre travail s'inscrit comme une contribution à la recherche dans une approche de développement des compétences dans la formation en alternance liées aux activités professionnelles par le MITA (Monteur en Isolation Thermique et Acoustique). Dans notre communication nous nous intéressons aux points de vue de l'enseignant et de l'apprenant. Il est question pour nous de vérifier que les activités professionnelles peuvent permettre l'acquisition des compétences dans les apprentissages scolaires. L'objectif de cette étude est de dégager et étudier les pratiques courantes relatives au développement des compétences professionnelles par ces acteurs de la formation en alternance d'une part. D'autre part, d'identifier les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants lors des activités professionnelles. Il s'agit donc de caractériser ce qui se passe dans une formation en alternance quant au transfert des compétences et ce que font ces acteurs, après le stage.

Mots-clés : formation professionnelle, formation en alternance, compétence, insertion, égalité, chance, apprenant.

Accéder à un métier au travers d'un dispositif d'EFTP

Les reproches les plus fréquents à l'adresse des enseignements et formations technologiques et professionnelles (EFTP) concernent leur coût réputé insupportable, et leur inadéquation aux emplois réellement disponibles dans nos sociétés. Dans l'hypothèse où ces défauts sont réels, les EFTP ne peuvent guère prétendre développer l'égalité des chances pour nos concitoyens. Il sera très intéressant de rassembler dans cette rubrique, les analyses qui éclairent les causes et les contextes de ces défauts. Seront surtout fructueux, les exemples de formations à coût minime, à condition de sauvegarder surtout leur ouverture sur l'embauche des formés ou des créations de leur propre emploi, développant ainsi leurs chances d'accès au monde du travail.

Le projet maison-école au Congo Brazzaville

Gaston Dzondhault & Maurice Banoukouta

Introduction

« *Arrimer le Congo à la modernité par l'éducation* », telle est l'ambition du Congo qui a fêté, comme la plupart des pays africains, le cinquantenaire de son indépendance en 2010. Le Congo a souscrit aux objectifs du millénaire pour le développement (OMD), ainsi que de l'éducation pour tous (EPT) depuis la formalisation du cadre d'action de Dakar (2000). Malgré les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ce cadre d'action de Dakar (2000), le Congo s'engage à étudier toutes les opportunités susceptibles de diversifier l'acquisition des compétences et des offres d'emploi ou d'insertion socio-économique. Il est intéressant, pour le Congo, pays en situation de post-conflit, de mutualiser avec d'autres pays africains sur « le socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie ». Ce rapport sur la maison-école décrit l'une des initiatives engagées par la Fondation Congo Assistance qui se soucie de promouvoir l'action sociale dans les domaines de la santé, du développement de l'éducation et de la formation professionnelle, de réaliser des actions en faveur du couple mère-enfant, d'œuvrer pour l'émancipation de la jeune fille, de développer une coopération mutuellement avantageuse dans le domaine de la formation technique et professionnelle avec le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel et de promouvoir l'assistance aux jeunes filles vulnérables en vue de leur insertion socio-professionnelle dans le cadre du développement durable et de la lutte contre la pauvreté. Afin de réussir la mise en œuvre du projet, un protocole d'accord avait été signé entre le Ministère de l'enseignement technique et professionnel et La Fondation Congo Assistance aux fins d'appuyer la fondation Congo Assistance dans la réalisation des projets de formation initiés dans le cadre de l'insertion socio-économique des jeunes filles-mères en situation difficile, en leur assurant une formation qualifiante aux petits métiers et de fournir à la Fondation Congo Assistance l'expertise nécessaire en matière de formation. Face à cette mission le METP avait fait un choix méthodologique : la mise en place de structures porteuses de situations didactiques et intégrant le souci de l'alternance. Cette démarche est le moyen adéquat pour installer les compétences pratiques à évaluer en cours de formation. La stagiaire devient opérationnelle automatiquement à l'issue de sa formation.

Le contexte global de naissance du projet

Dans la dynamique de Jomtien et de Dakar, le Congo a réalisé l'objectif de la scolarisation universelle au cours des années 90, mais les effectifs ont connu un recul entre 1999 et 2003, particulièrement dans le cycle primaire, à la suite notamment des guerres récurrentes que le pays a connues. Depuis 2005, une nette amélioration est observée, ceci avec la contribution de l'offre de services provenant de l'enseignement privé, et de la mobilisation des communautés. Si du point de vue de l'accès à l'éducation, le genre ne constitue

quasiment pas un facteur discriminant au préscolaire et au primaire (avec un indice de parité fille/garçon respectivement de 1,05 et 0,92, qui traduit à peu près une situation d'égalité de genre), du point de vue de la rétention et de l'achèvement par contre, l'équité de genre demeure un problème. C'est dans ce contexte d'ensemble que la problématique des défis du millénaire et du développement de la formation qualifiante que la maison-école revêt toute sa pertinence, et constitue un thème porteur dans la perspective d'une éducation de qualité pour les jeunes filles-mères en situation difficile. Il est intéressant dans le cadre du Congo, de faire le point, d'examiner les forces et les faiblesses, les contraintes et les opportunités sur le chemin de leur insertion socio-économique, de formaliser des stratégies en vue de proposer les bonnes pratiques. Aujourd'hui, paradoxalement, la scolarisation des filles les éloignent des activités ménagères, elles deviennent analphabètes au niveau du socle commun des compétences féminines de base. L'économie domestique est devenue une science étrangère, voire inaccessible. C'est donc la prise de conscience de cette situation de fait qui a décidé les deux institutions à combler cette lacune grave. Enfin, les OMD étant aussi des objectifs d'équité, une des dimensions importantes de l'amélioration de l'offre et de la demande, sera la quête de l'égalité de genre vis-à-vis de l'accès. Sur ce plan, en 2008, la participation des filles passe de 47,97% au primaire à 32,29% au secondaire 2ème cycle, soit un recul de plus de 4 points. Au fur et à mesure qu'on s'élève dans les niveaux d'éducation, il y a de moins en moins de filles. Il est intéressant de relever que la présence des filles dans le secteur privé est plus importante au primaire et au secondaire 1er cycle, contrairement au secondaire 2e cycle où la participation est moins importante. De façon globale, les filles sont deux fois moins nombreuses au lycée qu'à l'école primaire ; le poids de la tradition culturelle est une des principales raisons de ce faible accès, de nombreuses familles pensent que la place de la fille est dans un foyer et auprès de ses enfants. Ainsi, on constate un important taux de jeunes filles-mères abandonnées et désœuvrées et la question de leur réinsertion se pose avec une acuité particulière.

La situation globale du développement économique et de l'emploi dans le pays :

La situation globale du développement économique et de l'emploi dans le pays se caractérise par les éléments suivants. L'économie est marquée par une rupture entre les activités scolaires et de la formation et le monde du travail. Cette économie est essentiellement informelle, elle repose sur des potentialités de croissance induites par la petite et moyenne activité. Elle connaît un manque évident de qualifications dans l'économie domestique mais peut être renforcée par l'intervention du secteur privé en partenariat avec le secteur public.

La situation socio-économique des lieux d'émergence du projet

Le projet maison-école a l'ambition de résoudre les besoins de formation et d'insertion professionnelle des jeunes filles-mères à partir de structures qui s'appuient ou recourent aux situations réelles de l'environnement socio-économique urbain. Puisque la municipalisation accélérée en cours dans notre pays, a pour corollaire l'urbanisation des départements et que ceux-ci exprimeront forcément les mêmes besoins en qualifications diverses que les grandes villes en termes de « petits métiers » liés à l'économie sociale et familiale, il est important que les jeunes filles déscolarisées et les jeunes filles-mères en difficulté soient récupérées pour leur insertion/réinsertion socio-économique. La volonté des acteurs locaux de développer leur département et leur localité est manifeste. Cependant, ce développement a un impact aussi bien sur le milieu physique que sur le milieu humain. Le besoin en crèches et en écoles maternelles, le recours aux cuisiniers et aux prestations des

pressings (buanderie) ; l'hôtellerie, la coupe/couture et la coiffure etc., se généralise dans toutes les villes, tous les départements, et deviennent autant de créneaux générateurs d'emplois et de revenus. La pratique de ces activités étant empirique au niveau de la plupart des familles et des jeunes filles, il devient urgent et important de les formaliser par une formation qualifiante et une certification.

La situation institutionnelle du champ de l'ETP

Les objectifs et les missions de l'Enseignement Technique et Professionnel l'oblige à faire évoluer suffisamment la formation en adéquation avec la demande économique et sociale. Pour ce faire, il s'agit de placer le ministère au cœur des actions de formation qualifiante en tant que partenaire incontournable, pourvoyeur de compétences pluri et transdisciplinaires. Cela suppose d'acquiescer et affecter les moyens financiers vers les nouveaux métiers ou lieux identifiés de formation et de qualification.

Les conditions de mise en place du projet

Elles doivent être comprises à la lumière du protocole d'accord signé entre le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel et la Fondation Congo Assistance le 3 mai 2004 et dont l'objet précise que : « les parties contractantes décident d'œuvrer ensemble dans le domaine de la formation initiale et continue des filles-mères en situation difficile, en vue de leur insertion socio-économique ».

L'émergence du projet d'appui à l'insertion socioprofessionnelle des filles-mères à Brazzaville

Le point de départ du projet maison-école puise sa quintessence dans le constat des effets pervers des guerres récurrentes au cours desquelles les femmes en général, les jeunes filles en particulier, ont été chosifiées, humiliées par les hommes en armes. La paupérisation globale du pays ayant des effets aggravant sur la situation des jeunes filles, La Fondation Congo Assistance s'est montrée soucieuse de donner aux jeunes filles-mères désœuvrées une qualification professionnelle pour favoriser leur insertion et leur réinsertion socio-économique. Les conflits armés ayant généré des phénomènes de déviance sociale tel que le viol systématique des femmes et des jeunes filles, il en résulte des grossesses non désirées donc des filles-mères contraintes d'abandonner l'école et de gérer leur maternité précoce. L'explosion démographique de cette catégorie de personnes a amené les municipalités et certaines ONG, à prendre conscience de la dégradation de la situation car la conjonction entre guerre et pauvreté a généré la dépravation des mœurs et le développement de comportements inadmissibles pour survivre. La fondation Congo Assistance ayant pris conscience de la dégradation de la situation des jeunes filles s'est tournée vers le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel (METP) pour trouver des moyens effectifs d'insertion pour les démunies et les désœuvrées afin de désamorcer l'implosion sociale. Il faut noter toutefois que : « *La dimension pauvreté semble être plus discriminante. En effet, quel que soit le milieu de provenance (riche/pauvres, urbains/ruraux), on observe également peu de différences dans l'accès à l'école primaire ; par contre les disparités deviennent importantes au détriment des plus pauvres à partir du collège. Le défi de la scolarisation apparaît donc pluridimensionnel. Il ne s'agit pas seulement de s'en tenir aux structures, mais aussi à orienter les efforts en direction des enfants issus des milieux défavorisés. Cette situation d'ensemble suggère que la mise en œuvre des objectifs d'une éducation de qualité se fera sans nul doute au prix d'efforts*

substantiels sur l'amélioration de la couverture scolaire aussi bien en milieu urbain que rural, et des conditions de scolarisation, notamment sur le plan de l'encadrement des élèves et de la mobilisation du personnel enseignant ». Le protocole d'accord suscité traduit la conjonction d'intérêts entre le METP et Congo Assistance. Ces deux partenaires ont exprimé le souci de mettre en œuvre une formation de qualité à destination des jeunes filles-mères en difficulté.

L'émergence du projet maison-école comme appui au développement socio-économique dans les villes secondaires

Le projet maison-école a été mis en œuvre prioritairement, selon des moyens et des finalités socio-économiques qui s'adossent sur les structures existantes en milieu urbain. Secundo, une inscription du projet dans une vision prospective axée sur la valorisation des potentialités en ressources humaines existant dans les départements ; l'hypothèse sous-jacente anticipe sur la municipalisation desdits départements qui générera les mêmes besoins que dans le milieu urbain. Un double investissement devra être réalisé tant au niveau urbain qu'à l'intérieur par l'acquisition de terrains, la construction de locaux et leurs équipements de la part de Congo Assistance ; et par la mise à disposition de personnels d'encadrement et de formation de la part du METP.

Les grandes caractéristiques des parcours de formation mis en place

Le projet maison-école a l'ambition de conquérir aussi l'espace rural qui est un vivier riche en jeunes filles-mères en difficulté.

Le dispositif de formation de la première maison-école de Brazzaville

Les descriptions indiquées sur la fiche expérimentale du projet ci-dessous, sont la restitution de la situation du dispositif à son stade de conception et ensuite, de réalisation actuelle.

Le pilotage du dispositif (projet)

Le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel (METP) est le maître d'œuvre des activités engagées dans le cadre du projet maison-école. Il a la tutelle du choix des personnels impliqués dans la formation et l'encadrement des apprenants dans les différents métiers. Ainsi, le processus de consultation et de décision, le processus de suivi et d'amélioration sont pilotés par les experts du ministère et de Congo Assistance.

Le lancement du dispositif (projet)

Dans le cadre de la formalisation des accords de départ entre le METP et Congo Assistance, les parties contractantes ont décidé d'œuvrer ensemble pour la réalisation du projet dénommé « Maison-École ». La formulation des hypothèses de départ, portant sur la formation théorique/formation pratique à mettre en œuvre, ainsi que la détermination de la stratégie de formation et de réinsertion a consisté à donner, en premier lieu, un fondement théorique et des techniques de base aux bénéficiaires puis à les orienter dans les ateliers d'apprentissage.

Le choix des acteurs et des bénéficiaires

La sélection des apprenants s'est effectuée dans le milieu des déscolarisés et des démunis vivant dans les quartiers périphériques dans des conditions précaires. Pour ce faire, il a fallu

solliciter la contribution des communautés religieuses, des collectivités locales et les maires d'arrondissement. La sélection s'est opérée à partir d'un dossier de sélection permettant de connaître l'âge des candidates (entre 15 et 20 ans) et un niveau scolaire minimum de classe de 6e. Les encadreurs intervenants sont choisis sur la base de leurs compétences avérées (un CV est examiné et apprécié par les experts du METP). L'effectif des apprenants par session est de 30 à 40 à raison de dix par filière.

L'ingénierie du dispositif :

Au total, six métiers ont été choisis et une grille de compétences a été élaborée pour chaque métier avec des orientations sur les contenus essentiels et sur l'approche pédagogique. La procédure de mise en œuvre du projet consiste à identifier, au cours d'un entretien, les bénéficiaires et leur préférence en formation. Les jeunes filles-mères désœuvrées et déscolarisées retenues sont de fait issues des familles les moins nanties des quartiers périphériques des villes retenues. Elles suivent une formation théorique pendant six mois (en alternance) avec une période d'apprentissage pratique en entreprise de trois mois. Il est ensuite prévu douze mois de compagnonnage ce qui porte à vingt-un mois le total de la formation qui est sanctionnée par un certificat de qualification professionnel (CQP). Les filières retenues sont coupe et couture, coiffure et esthétique ainsi qu'hôtellerie et restauration. L'expérimentation a eu lieu sur trois sites, à Brazzaville avec deux sessions et une session à Pointe-Noire et une autre à Dolisie. Il était attendu qu'à la fin de la formation les stagiaires devraient se prendre en charge au moyen d'un kit professionnel ou par placement direct. Il s'agit ainsi de lutter contre l'oisiveté en milieu juvénile, la délinquance, le sous-emploi pour promouvoir un développement durable.

Les voies et moyens de l'insertion

Le dispositif de suivi mis en place consiste à recevoir les apprenants en situation d'immersion pour une mutualisation sur les difficultés rencontrées. En outre, l'équipe de pilotage du projet est composée d'un chef de projet (point focal), d'un directeur de site, d'un conseiller pédagogique, d'une secrétaire, d'une sentinelle et de formateurs. La démarche retenue visait la sensibilisation et l'identification des apprenants et des formateurs. Il s'agissait également d'assurer la localisation du site et la mise en place du matériel et équipement. Ces deux premières phases étaient incontournables pour pouvoir lancer les actions et ensuite pouvoir les suivre et les évaluer. L'ensemble du projet est centré sur la qualification et l'insertion des filles-mères. Il en résulte que la philosophie en vigueur veut que les moyens mobilisés soient capitalisés par les apprentis afin de réaliser cette insertion.

Les modalités de financement du dispositif

Tableau 1 Le budget programme pour une session fonctionnelle est estimée comme suit :

Rubriques	Estimation
Sensibilisation	100 000 FCFA
Prise en charge formateurs	1 680 000 FCFA
Prise en charge administration	1 740 000 FCFA
Transport	200 000 FCFA
Caution de mise en stage	450 000 FCFA
Équipement et petit matériel	3 420 000 FCFA
Estimation globale	10 000 000 FCFA

Tableau 2 : détail des coûts du programme maison-école

N°	Désignation	Montant / Maison-École	Nombre de Maison-École	Montant Global
I	Fonctionnement			
11	Rentrée scolaire	20 000 000	3	60 000 000
12	Programme de travail	40 000 000	3	120 000 000
	Sous total	60 000 000	3	180 000 000
II	Autres frais de fonctionnement	3 600 000	3	10 800 000
21	Électricité et eau	6 720 000	3	20 160 000
22	Direction et secrétariat	840 000	3	2 520 000
23	Personnel de service	15 000 000	3	45 000 000
24	Formateur	4 800 000	3	14 400 000
25	Autres frais	30 960 000	3	92 880 000
	Sous total (I+II)	90 960 000	3	272 880 000
III	Construction/acquisition des structures		3	
301	Fondation	2 295 000	3	6 885 000
302	Montées des maçonneries et formes	5 520 000	3	16 560 000
303	Charpente + couverture + gouttière	3 798 000	3	11 394 000
304	Électricité + pose appareillage	2 000 000	3	6 000 000
305	Plomberie + pose appareillage	2 100 000	3	6 300 000
306	Fosse septique + regard de visite	800 000	3	2 400 000
307	Enduit	2 208 000	3	6 624 000
308	Puisard	700 000	3	2 100 000
309	Plafonnage	3 584 000	3	10 752 000
310	Menuiserie	1 300 000	3	3 900 000
311	Vitrerie	600 000	3	1 801 500
	Sous total	24 905 500		74 716 500

Le coût unitaire de la formation varie selon les métiers en raison notamment de la différence du coût des kits d'apprentissage spécifiques. La viabilité du projet est tributaire de l'investissement matériel, humain et financier et les chances de sa consolidation et pérennisation sont intimement liées aux moyens disponibles.

En conclusion

Le dispositif de formation en alternance a besoin d'être rôdé et renforcé et la culture du compagnonnage doit être canalisée selon les principes du ratio tuteur/apprenti (poste de travail/apprenant). Les maisons-écoles doivent être équipées pour en faire des maisons de micro enseignement pour les formations retenues.

Présentation des premiers résultats

Même si le projet est au milieu du gué, les enquêtes sur place tant à Brazzaville qu'à l'intérieur du pays rendent possible une première évaluation des résultats obtenus à ce jour. Ces résultats permettent autant d'apprécier l'efficacité interne du dispositif que son efficacité externe par rapport aux objectifs visés.

Tableau 3 Les résultats des principales maisons-écoles

Promotion	Option	Inscrits	Admis en stage	Admis en compagnonnage	Inserés	En entreprise	En individualité	En coopérative	En attente	Kit reçu
05/06 Brazzaville	Coupe-couture	9	9	9	4	2	2	0	5	0
	Coiffure-esthétique	8	8	8	8	2	6	0	0	0
	Hôtellerie-restauration	13	13	13	10	10	0	0	3	0
06/07 Brazzaville	Coupe-couture	8	8	8	0	0	0	0	0	0
	Coiffure-esthétique	9	9	9	7	0	7	0	2	0
	Hôtellerie-restauration	12	12	12	8	8	0	0	4	0
Pointe-Noire	Coupe-couture	14	14	14	2	0	2	0	12	0
	Coiffure-esthétique	14	14	14	5	2	3	0	9	0
	Hôtellerie-restauration	11	11	11	4	4	0	0	7	0
Dolisie	Coupe-couture	14	14	14	2	0	2	0	12	0
	Coiffure-esthétique	14	14	14	5	0	5	0	3	0
	Hôtellerie-restauration	11	11	11	6	6	0	0	5	0

À Brazzaville sur les deux années d'expérimentation, on a enregistré au total 59 apprenants, et en définitive 37 filles-mères soit 62,71%, ont été insérées : 22 en entreprise et 15 en individualité. Que sont devenues les 22 autres soit 37,28% de non insérées ? Elles auraient dû réaliser leur insertion de manière autonome par le mode coopératif. Malheureusement, la culture coopérative n'est pas le dada des congolaises et des congolais. Pourtant la mise en commun des compétences et des énergies est devenue aujourd'hui, une stratégie économique en Europe et dans les pays émergents. Il est regrettable que les apprentis ou les débutants dans un métier, ne recourent pas à cette démarche pour assurer leur insertion socio-économique et professionnelle. À Pointe Noire, capitale économique du Congo Brazzaville, l'insertion s'est faite timidement : 11 filles seulement sur 39 ont réussi leur insertion soit 6 en entreprise et 5 en individualité. À Dolisie, capitale de l'or vert au Congo Brazzaville, l'insertion a été réalisée à hauteur de 33% c'est-à-dire que 13 filles-mères sur un total de 39 ont pu être insérées, soit 6 en entreprise et 7 en individualité. Dans ces deux villes, on compte respectivement 26 filles-mères non insérées soit un taux d'échec de 66,66% à Dolisie et 71,79% d'échec à Pointe Noire. Qu'est-ce qui justifie ces taux élevés d'échecs ? Probablement leur condition de fille-mère en difficulté. Échecs aggravés par les problèmes de pilotage, d'errements méthodologiques et d'équipement. Le manque de kits d'insertion constitue l'une des difficultés d'insertion socio-professionnelle après formation.

Les données de base du dispositif

Elles sont autant quantitatives que qualitatives et rendent compte du nombre de jeunes filles-mères formées. La filière la plus sollicitée en vue de la formation, c'est l'hôtellerie/restauration, qui se révèle être un créneau pourvoyeur d'emplois certain grâce à une demande permanente en main d'œuvre. Ensuite vient le secteur très prisé par les jeunes filles ; la coiffure/esthétique qui permet une insertion après formation à hauteur de 100%. Enfin, la coupe/couture quant à elle exerce aussi une forte attraction. Elle offre un niveau d'insertion socio-professionnel de 40%. La même tendance est observée dans les maisons-écoles ouvertes dans les villes secondaires. Toutefois, le niveau d'insertion reste

encore faible du fait d'une activité économique peu dynamique dans le tertiaire. Cependant il faut relever que les apprenantes doivent intégrer l'esprit entrepreneurial. Cela leur éviterait d'être des éternelles assistées, mais de devenir des femmes d'action, pleines d'initiatives.

Dispositif de formation effectivement mis en œuvre

Six mois ont été consacrés aux cours théoriques. Ces cours ont été complétés par des visites guidées auprès des professionnels par les encadreurs des maisons-écoles ; La démarche en soi a revêtu les caractéristiques d'une formation professionnelle par alternance maison-école/artisanat. Par la suite trois mois ont été passés en entreprise en vue du stage pratique. L'immersion dans ces différents milieux, vise le renforcement de leurs compétences techniques et professionnelles. L'acquisition de ces compétences est indispensable à leur autonomisation et à leur insertion professionnelle. Dans l'ensemble, les enseignements transversaux suivants étaient prévus pour toutes les jeunes filles-mères quelle que soit la spécialité choisie, ce qui permettrait aux apprenants d'intégrer les savoirs, le savoir-faire et le savoir être nécessaires au développement de leurs activités.

Tableau 4 : organisation des formations

Modules transversaux	Volume horaire hebdomadaire
Économie domestique	1h
T E F	1h
Hygiène et sécurité	1h
Instruction civique	1h
Informatique	1h
Gestion	1h
Législation	1h

Sept heures par semaine sont consacrées à formaliser les savoir-faire demeurés empiriques jusque-là.

Contenus de la formation théorique et pratique

Les contenus de la formation répondent au souci d'équilibrer le dosage de la formation théorique et la formation pratique. Mais la mise en œuvre de la formation se heurte au sous équipement des maisons-écoles et des ateliers. Celle-ci constitue pour l'instant une des faiblesses à surmonter.

Tableau 5 : répartition horaire des principaux modules

Modules	Horaire
Modules Hôtellerie, restauration et pâtisserie	32 h
Technologie hôtelière	8 h
Technologie du restaurant bar	8 h
Technologie culinaire	8 h
Technologie pâtissière	8 h
Modules coiffure et esthétique	20 h
Coiffure (traditionnelle, mixte, moderne)	8 h
Esthétique	8 h
Anatomie	2 h
Cosmétique	2 h
Modules coupe et couture	18 h
Technologie textile	2 h
Coupe puis couture	4 h
Broderie	4 h
Tricotage et crochetage	8 h

Ce tableau nous présente 30% des enseignements fondamentaux et 70% des enseignements spécialisés pour une durée de formation de 21 mois dont les composantes se déclinent en une formation en alternance de six mois, suivi d'un stage en entreprise trois mois sanctionné par un CQP et enfin un dispositif de compagnonnage de douze mois sanctionnés par un CAP.

Les forces et faiblesses du dispositif

Elles sont analysées selon les quatre axes d'activité que sont le pilotage, l'approche par les compétences, la formation en alternance et les équipements. Puis elles sont présentées selon la catégorie des métiers auxquels les jeunes filles-mères se préparent.

Les faiblesses

Au niveau du pilotage

Les pesanteurs liées à la lourdeur du processus de décaissement des fonds, couplés à l'absence de financement occasionné par des investisseurs qui n'ont pas tenu parole ; tout cela justifie l'absence des kits d'insertion à la fin de la formation. Certaines coopératives n'ont pas su s'organiser pour recevoir les stagiaires ; l'organisation administrative et pédagogique est lacunaire, leur gestion étant empirique.

Au niveau de la méthodologie

L'absence des référentiels de compétences dans les maisons-écoles et l'ignorance de l'approche par les compétences par certains animateurs a failli favoriser les pratiques empiriques et fausser ainsi l'orientation pédagogique des maisons-écoles.

Au niveau de l'alternance

C'est l'inexpérience des encadreurs qui a constitué un frein dans le déroulement de l'action pédagogique, en outre l'insuffisance de la communication entre les différents partenaires n'a pas permis de huiler ou débloquer à temps le mécanisme de formation.

Au niveau des équipements

Toutes les promesses portant sur l'équipement des maisons-écoles n'ont pas été tenues. Ainsi les problèmes de logistique sont-ils restés pendant tout au long de la formation. D'où l'absence de kits à la fin de la formation.

Les forces

Le projet est en soi une démarche en faveur de la création d'emplois en partenariat avec les artisans du milieu informel c'est ainsi que l'on peut dire que, au niveau du pilotage, tous les acteurs ont été impliqués ; au niveau méthodologique, on a favorisé l'immersion dans des situations exigeant une prise de décisions ou au mieux la résolution des problèmes ; au niveau de l'alternance, le souci majeur consistait en l'acquisition des connaissances théoriques avec référence aux pratiques sociales. La maison-école a pour fonction essentielle la création de situations didactiques porteuses d'activités génératrices de revenus ; au niveau des équipements, le minimum de matériel acquis a été utilisé au maximum malgré l'absence d'un matériel polyvalent pour les différents métiers choisis.

Vers une intégration des maisons-écoles dans un dispositif intégré dans le système global de l'ETP

Les perspectives de développement envisagées

Depuis le lancement de la maison-école en tant que projet pilote, on note un réel engouement pour l'enseignement technique professionnel, de la formation qualifiante et de l'emploi dans notre pays, comme en témoigne les multiples initiatives qui corroborent la démarche de la maison-école. De nombreuses ONG comprenant la pertinence et l'intérêt de l'expérience initiée par Congo Assistance et le METP, n'ont pas attendu la phase de généralisation pour relayer et mettre en chantier cette expérience à l'identique. C'est le cas de « l'Action pour l'éducation et le Développement » (AED) dont l'objectif est l'initiation des jeunes filles déscolarisées aux petits métiers tels que la poterie, la coupe et couture, la coiffure et esthétique avec comme animatrice, Bernadette Massouassouama. Il existe des institutions dont la vocation est d'appuyer matériellement et financièrement ceux ou celles qui se lancent dans l'entrepreneuriat. C'est le cas du « *projet d'appui à l'éducation de base* » (PRAEBASE) qui se propose d'améliorer la qualité des services éducatifs et l'insertion en milieu productif, d'alphabétiser et d'élaborer un plan stratégique national de développement de la jeunesse déscolarisée et désœuvrée. Nous avons ensuite le « *Forum des jeunes entrepreneurs* » qui s'intéresse à la formation des jeunes désœuvrés aux activités d'apprentissage en vue d'une qualification technologique aux métiers de l'informel. A la fin les jeunes se prennent en charge au moyen d'une dotation en kit (trousse professionnelle). Il existe un fort engouement en faveur des métiers du tertiaire. Mais comment inverser la tendance ? La municipalisation accélérée a donné la preuve qu'il existe d'autres métiers que ceux du tertiaire et notamment des métiers porteurs qui connaissent un déficit énorme tout en étant à la base de l'amélioration de nos conditions d'existence. Il faut donc les revaloriser, les crédibiliser par la formation et la certification. En même temps, il faut les

rendre attrayant et accessibles en soulignant leur caractère scientifique et technologique. Au niveau des moyens institutionnels, il va falloir renforcer les capacités des formateurs destinés aux maisons-écoles ouvertes dans tous les départements et circonscriptions scolaires. Cela signifie qu'il faudra combler les déficits en relançant la formation initiale des formateurs destinés à l'ETP. Pour cela, il convient de créer des maisons-écoles départementales et de référence et de mettre en place des textes juridiques pour une meilleure traçabilité du fonctionnement de ces institutions au plan pédagogique, matériel et des ressources humaines. En termes de financement, il est clair qu'aucune initiative ne peut se réaliser sans un investissement financier conséquent. La nouvelle politique économique et administrative (la décentralisation) devra intégrer la nécessité de budgétiser pour chaque département les moyens financiers indispensables au fonctionnement des maisons-écoles. Le succès de l'expérimentation du projet maison-école a certes généré l'idée de sa généralisation, toutefois, il va falloir que la procédure d'ancrage dans les départements qui s'y intéressent soit codifiée.

Les conditions d'institutionnalisation du dispositif

Le projet maison-école s'adosse sur la nécessaire synergie qui existe entre le METP et Congo Assistance. Comment piloter une institution de formation et d'apprentissage de manière bipartite ? Dans le souci de répondre aux questions – qui fait quoi ? Quand ? Comment ? Pourquoi, avec qui et avec quels moyens ? - il faut mettre en place un pilotage public/privé partenarial qui devra instaurer une « *gestion axée sur les résultats de développement* » c'est-à-dire, que au début d'une initiative d'une entreprise, ou d'un projet, de penser aux résultats et aux moyens à prévoir pour les atteindre, puis de faire le suivi des progrès réalisés et de redresser le tir au besoin, afin d'arriver aux résultats escomptés. Puisque la formation se déroule selon un chronogramme préétabli et négocié, chaque étape notamment la formation théorique et technologique, ainsi que la formation pratique font l'objet d'une évaluation formative et sommative. Les contenus de la formation sont élaborés selon l'approche par les compétences. Au stade actuel le projet est encore en pleine expérimentation. La réussite de ce projet pilote au niveau urbain permettra son inscription dans le dispositif du champ réglementaire avant d'être généralisé. En outre, un cadre législatif, un cadre de formation et un cadre de suivi et d'évaluation pourraient contribuer à sa traçabilité, son essaimage et sa pérennité

Conclusions

La maison-école constitue indéniablement une opportunité pour les jeunes filles-mères en difficulté. Elle s'inscrit dans la formation en alternance et, de manière intrinsèque dans la formation par apprentissage comme élément constitutif du système de l'ETP. La maison-école peut avoir la capacité de faire de la formation professionnelle un moyen de récupération et d'insertion professionnelle et économique. En encourageant l'entrepreneuriat, elle peut devenir un élément catalyseur de la dynamique entrepreneuriale féminine engagée dans l'économie informelle. Les motivations qui sont à la base de la création de la maison-école sont une preuve qu'il y a une prise de conscience de la nécessité de surmonter des maux tels que l'inadaptation des formations aux réalités économiques et sociales, l'absence d'études d'opportunité, la gestion des ressources humaines globalement inefficace et l'absence d'un système d'information et d'orientation conséquent. Cette prise de conscience s'inscrit dans la philosophie de restructuration de l'ETP à qui l'on a confié aujourd'hui la formation qualifiante et l'emploi. Le METP a reçu pour mission, de qualifier les jeunes et de les accompagner vers le pré emploi et dans l'emploi, assurer l'employabilité

des actives et inactives par la formation continue, proposer de nouvelles modalités d'accès à la qualification, et proposer une carte des formations professionnelles répondant aux demandes de l'économie et aux attentes de promotion sociale et d'égalité de chances de la population congolaise.

Bibliographie

Les documents cités ci-dessous sont la production exclusive du projet maison-école et n'ont pas encore été publiés en dehors du DOSTRAPOGE

Ils constituent notre unique source documentaire associée aux différents protocoles et entretiens que nous avons eus sur le terrain : Fiches expérimentales du projet Maison-École, contenus de la formation, budget du programme et protocole d'accord avec le METP

Résumé

Ce rapport rend compte de l'expérience Congolaise en matière de stratégie d'insertion/réinsertion des jeunes filles désœuvrées et déscolarisées dans un pays en situation de post-conflit : le Congo-Brazzaville. Les conséquences néfastes de la guerre, quelle qu'elle soit, ont un impact négatif sur le tissu socio-économique, le patrimoine en infrastructures, le système sanitaire, le système éducatif, la conduite des hommes vis-à-vis de la femme, la déliquescence de nos sociétés est consécutive à cette situation de guerres récurrentes. La problématique du redressement socioéconomique d'un pays en situation de post-conflit ne peut éluder les questions d'éducation intégrale et de formation qualifiante. Pour le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel, l'initiation et la mise en œuvre du projet « maison-école » sont le levier par lequel le Congo espère répondre aux attentes pressantes et légitimes de la jeunesse féminine en situation de désarroi psychologique, social et économique. Le projet « maison-école » est aussi, à notre avis, une des offres particulières pour optimiser les formations dans la perspective de l'égalité des chances entre les citoyens en général et pour valoriser la notion du genre en particulier. Parallèlement au système formel et institutionnel, le projet maison-école responsabilise les partenaires, les ONG et les collectivités locales. Cette démarche intègre bel et bien la philosophie de la refondation du sous-secteur de l'ETFP qui veut promouvoir dorénavant les formations qualifiantes grâce à l'approche par les compétences. Celle-ci exige d'accompagner les apprenants depuis leur formation jusqu'à leur insertion socio-économique et professionnelle. L'intérêt du projet « maison-école » est qu'il développe un type d'ingénierie de formation par l'alternance et par immersion, en intégrant l'apprentissage dans une démarche plus didactique qu'empirique. Il favorise les échanges entre le système formel et informel en même temps qu'il contribue à sortir certains métiers peu appréciés (sous-estimés) des ornières de pratiques empiriques en les valorisant par la formation et la certification. Le caractère innovant de ce projet constitue en soi sa force et la garantie de son succès, car il est d'abord un appui à l'insertion socio-professionnelle des jeunes en général et de la fille en particulier, mais aussi une stratégie permettant de relever certains défis de l'Éducation pour Tous et des Objectifs du Millénaire. Pour réussir sa pérennisation, il conviendra d'établir une traçabilité de ses exigences liées à l'investissement en ressources humaines, matérielles et financières mais aussi, à rétablir l'équilibre psychologique de notre société.

Apprentissage et égalité de chances dans une refondation du système éducatif malien

Madi Yassa Goundiam

Introduction

Le gouvernement du Mali, à travers le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC), s'est fixé comme objectif d'offrir une éducation de base de 6 années pour tous les jeunes d'ici 2020 et un enseignement de neuf ans pour une majorité d'entre eux. La priorité nationale accordée à l'éducation par des ressources extérieures en augmentation de 19% en 1988 à 31% en 2008, ont permis d'enregistrer un taux de croissance des dépenses courantes de 11% en moyenne entre 1995 et 2008. Cependant, ces remarquables progrès dans la couverture scolaire à tous les niveaux d'enseignement par le Programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducatif (PISE) ne permettent pas d'atteindre les objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD).

État des lieux

Le système éducatif malien traverse une profonde crise et doit relever les défis suivants :

Une pression démographique importante sur le système éducatif

D'après le recensement de 1998, 60% de la population totale du Mali a moins de 16 ans. Selon les hypothèses retenues, un accroissement net de 3% par an, amène un doublement de la population en 23 ans. Si ces conditions sont maintenues, la population du Mali pourrait tripler d'ici 2035. L'augmentation de la population en âge d'être scolarisé demandera des efforts importants en termes d'enseignants, d'infrastructures scolaires et d'équipements didactiques. Ainsi, on peut constater une faiblesse de la qualité des apprentissages au niveau du premier cycle de l'enseignement fondamental, une absence de régulation des flux entre les différents cycles et une inadéquation qualitative entre l'offre et la demande se traduisant par des difficultés d'insertion des sortants du secondaire et du supérieur sur le marché de l'emploi. La réforme de l'enseignement secondaire, d'après l'UNESCO, doit permettre « *d'éviter la frustration de beaucoup de jeunes gens, de n'être ni convenablement préparés pour l'enseignement supérieur, ni armés pour l'entrée dans le monde du travail et de l'intégration, l'enseignement secondaire doit offrir une préparation efficace à ceux qui intègrent l'enseignement supérieur universitaire ou professionnel, comme ceux qui entrent dans le monde du travail* ». L'UNESCO souligne que l'un des objectifs de l'Enseignement et de la Formation Technique et Professionnelle est de « *répondre aux besoins de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objectif l'acquisition de connaissances ainsi que des compétences nécessaires dans la vie courante* ». La situation actuelle exige une meilleure politique éducative, soutenable

financièrement à moyen et long terme avec davantage de formations techniques courtes (un des objectifs du système éducatif malien). Il doit, avant tout, atteindre l'éducation pour tous en offrant des chances de scolarisation plus longues aux plus défavorisés par la réduction des inégalités suivantes :

Les grandes disparités du système éducatif

L'écart entre la scolarisation des filles et des garçons

Les progrès enregistrés au cours des dernières années dans la scolarisation des enfants n'a pas permis de réduire les écarts entre garçons et filles dans le premier cycle fondamental, le taux d'achèvement des filles reste plus faible que celui des garçons.

Le niveau de vie des familles

Ces inégalités apparaissent dès la première année de l'enseignement fondamental et augmentent avec le niveau des études : les enfants vivant dans les ménages les plus riches ont 20 fois plus de chances d'achever le fondamental 2 que ceux appartenant aux 20% des ménages les plus pauvres ; ceux-ci sont presque absents de l'enseignement supérieur.

Les disparités suivant le milieu de résidence

Les enfants de milieu rural ont moins de chance d'accéder au système éducatif que leurs camarades issus des milieux urbains. Ainsi, leur taux de fréquentation du premier cycle fondamental est 1,7 moindre ; trois sur dix achèvent ce cycle et ils ne sont qu'un sur dix à accéder au second cycle fondamental.

La pauvreté, facteur le plus discriminant

Les disparités selon le sexe sont inférieures à celles selon le niveau de résidence et selon le niveau de vie.

Les disparités régionales

Il existe de fortes disparités entre les huit régions administratives du pays : en 2007-2008, le taux d'accès en 7^e année de l'enseignement fondamental varie de 23,4% à Kidal à 79,1% dans le district de Bamako et le taux d'achèvement du cycle fondamental varie de 15,2% dans la région de Kidal à 72,0% dans le district de Bamako.

Les disparités dans la répartition des ressources publiques

Les documents de travail de la Banque Mondiale font ressortir une répartition socialement sélective des ressources publiques avec 75% des moyens alloués à l'éducation consommés par les 20% les plus riches. Les mesures de l'efficacité interne du système éducatif montrent que seuls 54% des enfants achèvent l'enseignement fondamental 1 et 21% en âge d'être scolarisés n'ont jamais été scolarisés.

Pour la même période, seuls 45% des enfants accèdent en 1^e année du fondamental 2, 34% à la 10^{ème} (seconde) et le taux d'accès à l'enseignement secondaire général est de 8%. Les abandons en cours de cycle et les redoublements de classes sont très élevés dans le système éducatif malien : les abandons au niveau du fondamental représentent, depuis 2004, une moyenne de 23% et les redoublements sont passés de 19% en 2004 à 14% en 2008.

Cette situation est lourde de conséquences pour l'avenir du Mali à cause du chômage des jeunes en milieu rural et urbain.

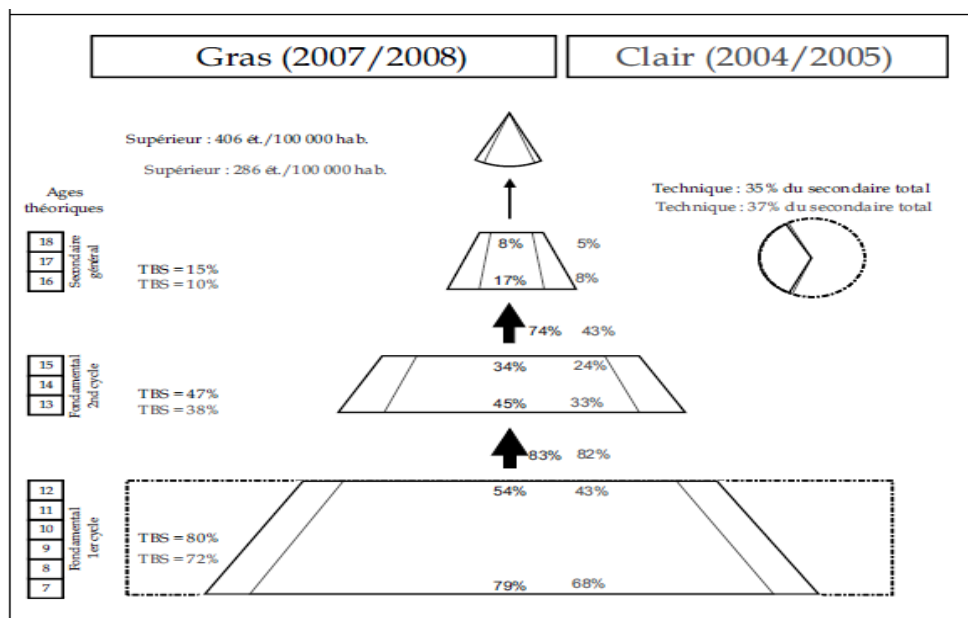


Figure 1 : évolution de la pyramide éducative du Mali entre 2004/2005 et 2007/2008 (Le système éducatif malien - Analyse - Document de travail de la Banque mondiale)

L'apprentissage, une seconde chance pour les plus vulnérables

Cette offre de formation constitue un autre cadre pédagogique pour ceux qui ont du mal à suivre le système scolaire classique ; elle propose des voies de formation adaptées aux besoins de développement à partir d'initiatives locales plus proches des réalités socio-économiques.

Une refondation du système éducatif malien doit proposer l'acquisition de qualifications sanctionnées par de titres à vocation professionnelles et/ou des diplômes de l'enseignement secondaire ou supérieur pour les plus vulnérables.

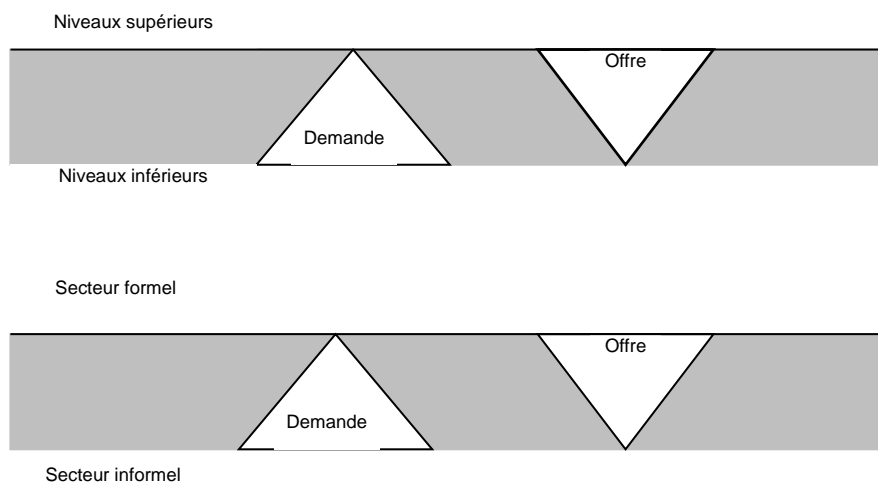


Figure 2 : Déséquilibre entre l'offre et la demande de formation (Documents de réflexion et d'orientation)- 1995, CONFEMEN, Dakar

Le marché du travail au Mali est caractérisé, selon les études de la Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en Partage (CONFEMEN) et de la Banque mondiale, par la juxtaposition de deux secteurs : un secteur moderne et un secteur non structuré dit informel. Les emplois agricoles informels sont prédominants et en augmentation constante tandis que l'essentiel de la progression non agricole concerne le secteur informel urbain de l'économie ; ces études se rejoignent sur le déséquilibre créé par des situations de chômage et de sous utilisations des qualifications disponibles. Pour l'Organisation Internationale du Travail (OIT) l'économie informelle est à l'origine de près de 70% des créations d'emplois dans les Pays en Voie de Développement (PVD).

Dans le cadre de la lutte contre la pauvreté par l'insertion des jeunes dans la vie active, "l'apprentissage, tout en favorisant la transmission de savoirs mieux adaptés au système de production, développe de façon intuitive une capacité à l'entrepreneuriat, aspect souvent peu négligé dans l'enseignement technique et professionnel".

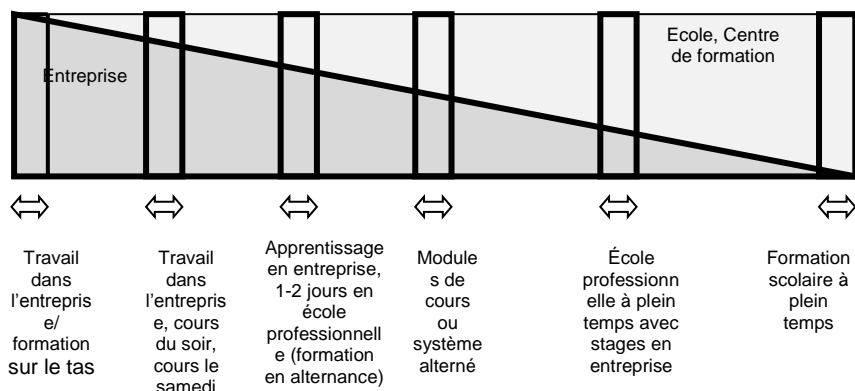


Figure 3 : schéma des formes coopératives de formation (Documents de réflexion et d'orientation)- 1995, CONFEMEN, Dakar

Cet avantage n'est pas négligeable dans une politique d'insertion des jeunes par des passerelles vers des qualifications professionnelles aux niveaux suivants :

- la 6^{ème} fondamentale pour des titres de qualification professionnelle à partir d'une formation de base, obligatoire et gratuite à la fin du premier cycle de l'enseignement fondamental
- la 9^{ème} année fondamentale pour l'accès aux classes préparatoires aux CAP et la possibilité de préparer des diplômes de l'Enseignement et la de Formation Technique et Professionnelle et du Supérieur par l'accès à la formation tout au long de la vie.

Conclusion

Le système éducatif malien laisse peu de chances d'insertion à la plus grande majorité des jeunes avant le cycle secondaire. La crise qu'elle traverse depuis près de deux décennies exige une véritable refondation par la reconfiguration et la professionnalisation de l'offre de formation pour répondre aux exigences du marché de l'emploi. Pour disposer d'un véritable outil de développement par la mise sur le marché de l'emploi de ressources humaines en rapport avec les besoins de l'économie, l'École malienne doit proposer :

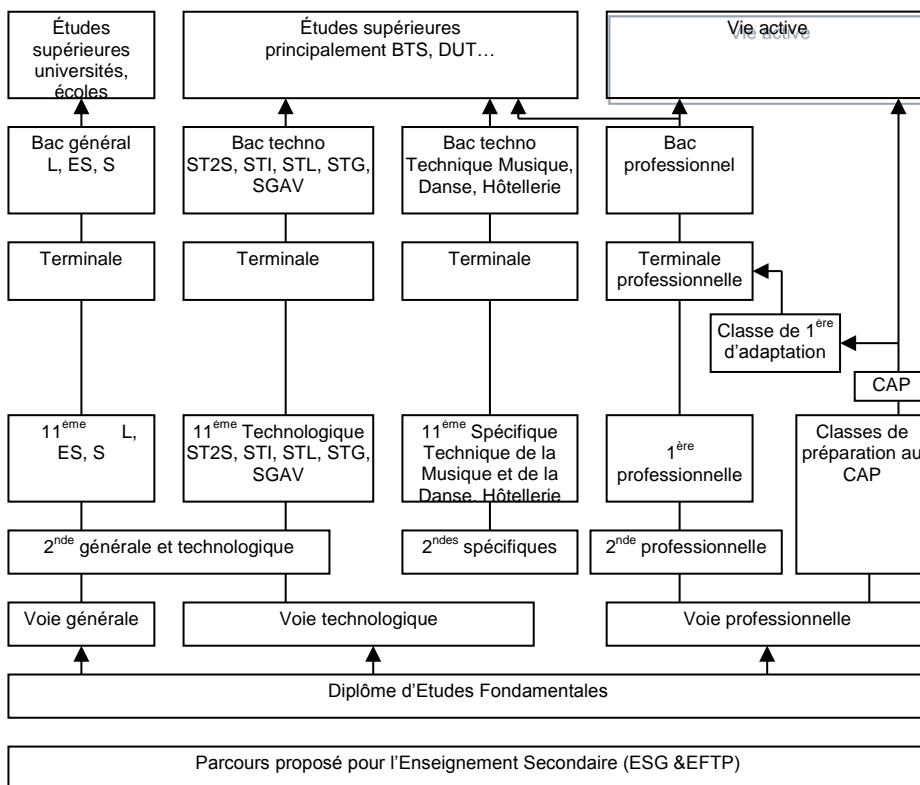
- une éducation de base de qualité pour tous les jeunes maliens
- une meilleure articulation entre l'Enseignement Secondaire Général (ESG) et l'Enseignement et la Formation Technique et Professionnelle pour une préparation efficace à l'Enseignement Supérieur et à l'entrée dans le monde du travail
- un dispositif d'Apprentissage pour l'accès aux qualifications professionnelles adaptées aux besoins du marché de l'emploi.

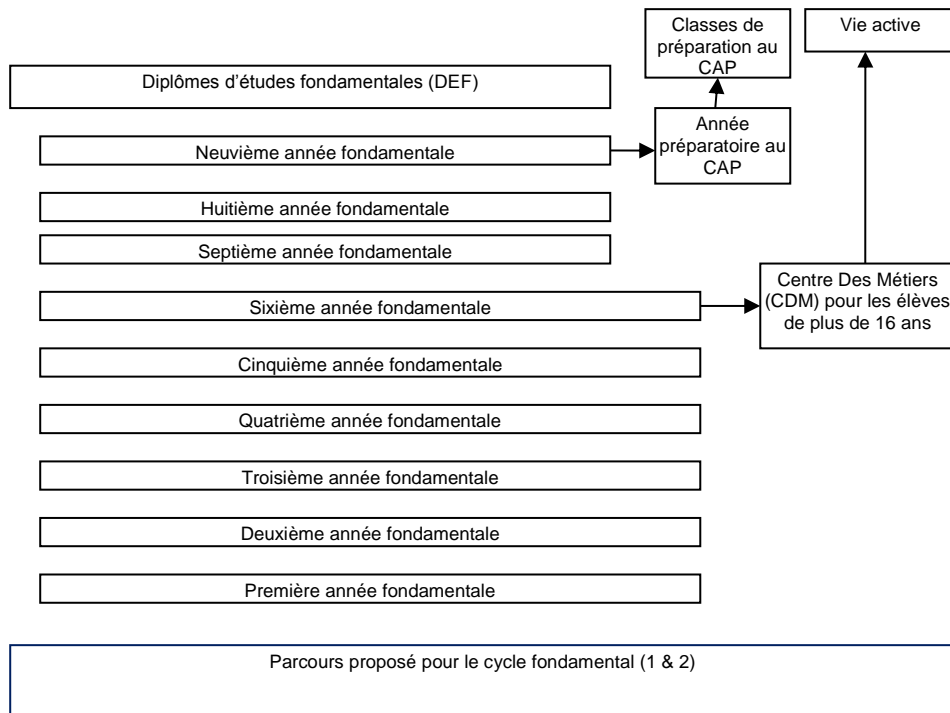
Si la jeunesse a constitué un atout dans le développement des pays émergents, sa marginalisation et son exclusion de la vie active représentent l'une des plus grandes menaces pour la stabilité de beaucoup de Pays en Voie de Développement.

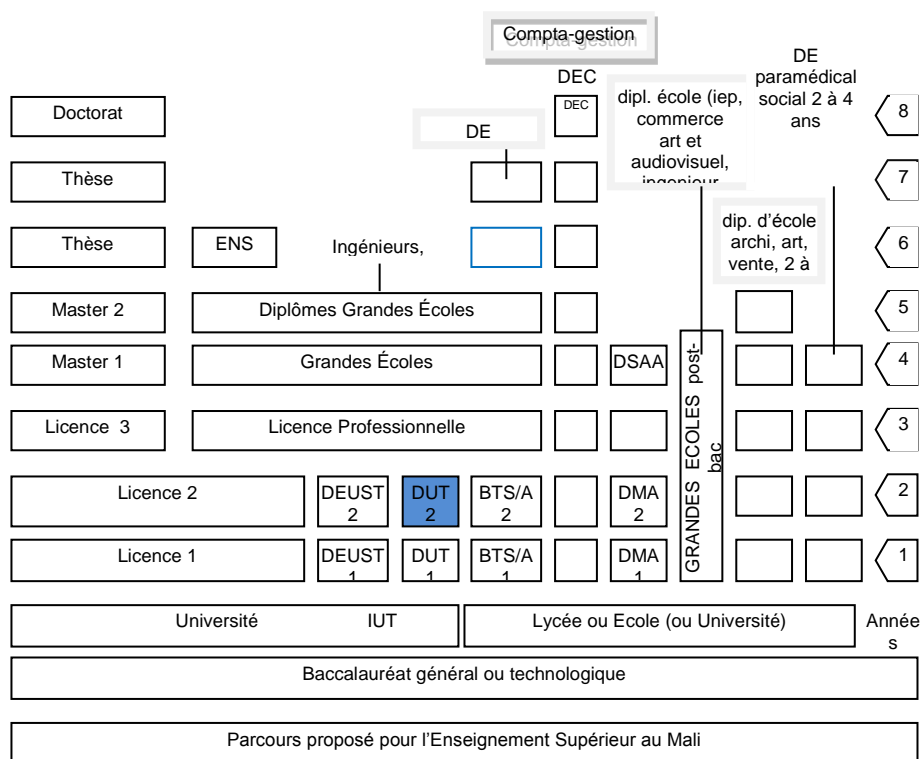
Bibliographie

- L'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique* (Document de réflexion et d'orientation)- 1995, CONFEMEN, Dakar
- Le système éducatif malien - Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du Système* ; Document de travail de la Banque mondiale
- Les notes du pôle de Dakar- Note pays*, 3, Mali, janvier 2007
- La réforme de l'enseignement secondaire – vers une convergence de l'acquisition des connaissances et des compétences* (UNESCO)

Annexes







La formation au Département Technologie à l'ISEFC de Tunis : Des processus unifiés pour des professions multiples, divergences et énigme des objectifs, des processus et des professionnalités envisagées à travers la formation

Ghassen Hanchi

Abstract

The department of technology at the ISEFC accommodates students coming from various professional sectors, private companies, administrations of the State and schools teachers.

The department of technology includes three sections with knowing: electric engineering, mechanical engineering and civil engineering,

Before starting his studies, each student presents a scientific folder at the scientific council of the department which delivers equivalence in order to exonerate the student of the study of the modules already acquired during preceding university formations. As an example, a student who presents only one diploma of baccalaureate, it is indebted forty units of values, in the other hand a student who presents a diploma for the occupation of high-level technician and who looks to continue in the same section, he will be indebted of 20 units of values.

To have a diploma, the students whatever their professional profile, they have to take some courses to unify the contents of the modules by section and obtain a diploma which is actually «A national control in Genius... ". Soon a License (with LMD reforms).

Our investigation was to study the impact and the stakes of this formation as a continuous training and a diplomat on the professionalism and the professional courses of the students. I.e. how the formation at the department technology acts on the professionalism of the students?

« En analysant a priori le métier auquel on prépare le formé et en identifiant les compétences, les capacités, les savoirs et les attitudes nécessaires pour l'exercer, l'institution de formation a plus de chance de réussir son entreprise. » (Perrenoud, 2000)

Introduction

Le Département Technologie de l'ISEFC accueille des étudiants provenant de différents secteurs professionnels, sociétés privées, administrations de l'État et professeurs de l'enseignement scolaire. Le département technologie comprend trois sections : le génie électrique, le génie mécanique et le génie civil. Avant d'entamer ses études, chaque étudiant présente un dossier scientifique au conseil scientifique du département qui délivre une équivalence en vue d'exonérer l'étudiant de l'étude des modules déjà acquis durant les formations universitaires précédentes. À titre d'exemple, un étudiant qui présente uniquement un diplôme de baccalauréat, est redevable de quarante unités de valeurs, par contre un étudiant qui présente un diplôme de technicien supérieur et qui demande de continuer dans la même section, sera redevable de 20 unités de valeurs. Pour avoir le diplôme, les étudiants quels que soient leur profil professionnel, passent par un parcours unifié en termes de contenu des modules par section et obtiennent un diplôme qui est

actuellement « Une maîtrise nationale en Génie... ». Prochainement une Licence (avec la réforme LMD)

Notre investigation se situe au niveau de l'impact et des enjeux de cette formation en tant que formation continue et diplômante sur la professionnalité et les parcours professionnels des étudiants. C'est-à-dire comment la formation au département technologie agit-elle sur la professionnalité des étudiants ? Cette formation participe-t-elle à professionnaliser (professionnalisation) les étudiants ? À transformer leurs pratiques professionnelles (reprofessionnalisation) ? À recommencer (reconduire) leurs professionnalités vers une autre professionnalité différente de la première (déprofessionnalisation) ?

Matériel et méthodes

Matériel

Pour répondre à cette problématique, nous avons entamé une étude diagnostique du programme de formation ainsi, nous avons lancé une enquête par entretien semi-directif comptant cinq questions auprès des étudiants du département technologie.

- Question 1 : À partir de votre propre expérience, citez vos objectifs personnels à travers les études que vous suivies à l'ISEFC ?
- Question 2 : Selon vous, quel est l'objectif fixé à cette formation par l'institution ?
- Selon vous, quel serait l'impact du diplôme obtenu de l'ISEFC sur votre avenir professionnel ?
- Durant vos études, vous réussirez les modules généralement dès la 1ère fois, la 2ème fois, la 3ème fois ou plus encore.
- Durant vos études, généralement combien obtenez-vous de modules par semestre ?

Méthode

La réalisation des entretiens était faite à l'institut sur plusieurs journées et ce en vue de la disponibilité des étudiants, chaque entretien a duré environ dix minutes.

Composition de l'échantillon des étudiants :

Tableau n°1 : présentation de l'échantillon selon les spécialités

Spécialité initiale	Spécialité à l'ISEFC			Total
	Génie Civil	Génie Électrique	Génie mécanique	
Génie Civil	5	2	0	7
Génie Électrique	2	10	2	14
Génie mécanique	1	2	8	11
Total	8	14	10	32

Résultats

Tableau n°2 : Présentation de la composition du programme

Spécialité	Cours théoriques		Contenus TP		PFE	Total
	1er cycle	2e cycle	1er cycle	2e cycle		
	Génie Civil	0	16	0		
Génie Électrique	18	16	2	2	2	40
Génie mécanique	18	16	2	2	2	40

Le premier cycle

Public concerné par le premier cycle

Comme nous l'avons indiqué en introduction, le dossier de candidature de chaque étudiant subi une étude par le conseil du département au départ des études, cette étude du dossier permet – selon une grille prédéfinie- de fixer une équivalence qui permet à son tour de classer l'étudiant à un niveau d'étude bien déterminé (1er ou 2ème cycle). Les étudiants concernés par le premier cycle ont soit un baccalauréat, et dans ce cas ils sont libres dans le choix d'une section parmi l'électrique et la mécanique, soit un diplôme de technicien supérieur. En ce cas, ce sont des étudiants qui ont envie de changer de section par rapport à leur spécialité d'origine ; en ce cas, tout ou partie de leur premier cycle est validée selon les contenus concernés et leurs relevés de notes antérieures.

Composition des modules du 1er cycle (Génies électrique et mécanique)

La première constatation que nous citons ici c'est que le programme des études se compose de trois à quatre types de modules, le premier consiste à des cours théoriques couvrant 90% du programme du premier cycle pour les deux génies éclectique et mécanique alors que les 10% restant sont réservés pour deux travaux pratiques. Tandis que la section génie civil ne possède pas de 1er cycle. Si nous avançons dans l'étude du 1er cycle, nous constatons que les modules théoriques du premier cycle ne se rapportent pas totalement à la section, c'est-à-dire qu'ils sont enrichis par des modules transversaux tel l'informatique, les mathématiques, les modules de langues (anglais et français), les modules de didactique etc. En comptant ces modules nous constatant que le nombre de modules en rapport avec la spécialité diminue jusqu'à 14 modules, soit 70% des modules.

Les professions des étudiants du 1er cycle

Les étudiants inscrits en premier cycle forment un public très diversifié qui exerce des professions totalement différentes et totalement lointaines l'une de l'autre. A travers l'étude de la base de données des fonctions des étudiants nous avons identifié les fonctions suivantes :

- Les formateurs dans les centres professionnels (étatiques et privés)
- Les ouvriers qualifiés dans les entreprises de l'Etat (STEG, SONED, etc.)
- Les techniciens supérieurs des entreprises privées ou Etatiques...
- Les professeurs de l'enseignement technique dans les lycées et collèges du ministère de l'éducation.
- Les fonctionnaires du ministère de la défense Nationale.
- Les fonctionnaires dans les diverses administrations et organismes de l'Etat.
- Autres ...

Présentation des profils des étudiants

Cas de l'étudiant sans spécialité :

Cet étudiant entame ses études au département technologie avec un niveau baccalauréat, c'est lui qui a choisi sa spécialité parmi les trois sections ouvertes (Professionalisation).

Cas de l'étudiant qui poursuit dans la même spécialité :

Cet étudiant entame ses études après une formation universitaire dans un autre établissement universitaire, l'étudiant poursuit ses études à l'ISEFC dans la même spécialité, à travers cette formation il va chercher à consolider ses acquis professionnels et affirmer son identité professionnelle (Reprofessionalisation).

Cas de l'étudiant qui change de spécialité :

Cet étudiant subit un phénomène de déprofessionalisation, puisqu'il part d'une situation professionnelle déformée qui l'oblige à pratiquer une profession autre que sa spécialité, cet étudiant cherche à acquérir une nouvelle professionnalité adéquate avec ses besoins professionnels. Pour réussir et acquérir la nouvelle identité professionnelle, l'étudiant doit réorganiser ses prérequis afin de pouvoir construire de nouvelles compétences professionnelles. (Déprofessionalisation)

La formation au département technologie à l'ISEFC, malgré son contexte de formation continue, porte clairement la casquette de la formation universitaire initiale et met la question de professionalisation en deuxième ou troisième plan après l'objectif d'apprentissage des connaissances et des savoirs, important mais insuffisant pour la professionalisation et l'acquisition d'une identité professionnelle claire et solide.

Analyse des résultats de l'enquête

Étude des objectifs personnels des étudiants à travers les études qu'ils suivaient à l'ISEFC

En réponse à cette question nous avons reçu une gamme d'objectifs que nous classerons en trois types pour des raisons de méthodologie :

Les objectifs liés à promotion professionnelle

37,1% des étudiants interviewés ont déclaré qu'ils ont choisi les études à l'ISEFC pour améliorer leurs situations professionnelles à travers le diplôme. Ces mêmes étudiants ont déclaré que cet objectif est nourri essentiellement par un besoin de passer à une situation matérielle plus confortable. Seul 25% de ce groupe ont ajouté que parmi leurs motivations pour cette formation figure l'acquisition de nouvelles connaissances professionnelles.

Le suivi des profils de cette catégorie nous a amené à des résultats très intéressants. Le premier, c'est que ces étudiants appartiennent majoritairement à la catégorie des étudiants ouvriers et techniciens exerçant dans des institutions étatiques et qui suivent leurs études à travers la convention-cadre de formation signée entre l'ISEFC et l'institut national de travail et de la formation professionnelle. Les études à l'ISEFC permettent à ces étudiants d'améliorer leurs situations sociales plus que l'amélioration de leurs situations professionnelles.

Ce qui prouve la pertinence de notre thèse à propos de l'importance du profil professionnel initial dans la fixation des choix et des objectifs des étudiants.

Les objectifs liés au changement des profils professionnels

Nous avons marqué que 28,6% des étudiants ont déclaré que la volonté de chercher une nouvelle profession forme l'objectif principal de leurs études au département technologie. Cet objectif n'est réalisable qu'à travers l'obtention d'un nouveau profil professionnel à travers les études. Environ la moitié de cette catégorie ont déclaré avoir une motivation forte pour changer de secteur d'activité vers une profession plus adéquate avec leurs ambitions. Les profils des étudiants de cette catégorie sont généralement des techniciens dans des sociétés privées qui vivaient des difficultés économiques ou qui offrent des salaires plus bas que ceux dans les sociétés similaires. Les étudiants de cette catégorie appartiennent en majorité à la section Génie électrique et aux étudiants provenant du secteur privé. Mais il faut noter que malheureusement nous ne possédons aucune information sur les causes des difficultés au sein de ces entreprises (probablement en liaison avec la crise économique mondiale).

Les objectifs liés à l'approfondissement des compétences professionnelles

Ce sont 34.5% des étudiants interviewés qui lient leurs objectifs personnels aux objectifs de l'entreprise sous argument de nécessité du travail. Ces étudiants appartiennent en majorité à des sociétés privées tunisiennes ou des compagnies d'origines étrangères et européennes plus spécifiquement. Ces sociétés implantées en Tunisie font recours à la main d'œuvre et aux compétences tunisiennes et exigent un niveau de qualification élevé. Ce qui explique leurs encouragements et appuis aux contrats de formation sous forme de conventions avec l'ISEFC de Tunis.

Les étudiants de cette catégorie sont connus par leur motivation très élevée et par un grand taux de réussite contre un taux de redoublement très faible voir rare entre ces étudiants.

Étude de l'impact du diplôme obtenu de l'ISEFC sur l'avenir professionnel des étudiants

Les réponses à cette question nous ont amené à la classification des impacts en une dizaine d'impacts professionnels en relation avec d'une part les objectifs personnels de l'étudiant et de l'autre son besoin professionnel et peut être d'une façon secondaire le besoin de la société employant. En ce qui suit nous présentons les impacts de la formation sur l'avenir professionnel des étudiants dans l'ordre d'importance qu'ils sont cités dans les réponses.

- Qualification professionnelle
- Obtention de nouveaux grades et/ou privilèges matériels
- Évolution dans la même profession
- Changement de profession
- Changement de fonction dans la même entreprise
- Départ vers une nouvelle entreprise pour la même fonction
- Départ du secteur étatique vers le secteur privé
- Départ du secteur privé vers l'étatique

L'étude de ces impacts déclarés nous a permis de déduire un ensemble de résultats qui sont les suivants. Les impacts sont aux moins de trois ordres :

- Un impact lié à la situation professionnelle de l'étudiant dans son entreprise.

- Un impact lié à la situation professionnelle de l'étudiant dans un nouvel emploi
- Un impact lié à la situation de l'étudiant dans une nouvelle spécialité

Ces résultats nous ont encouragé à essayer de créer un tableau croisé qui comprend d'un côté les objectifs personnels des étudiants et de l'autre côté les impacts attendus sur leur avenir professionnel est nous avons eu comme résultat le tableau suivant :

Tableau n°3 : tableau croisé impacts attendus ≠ objectifs étudiants

	Impact (attendu) de la formation sur l'avenir professionnel de l'étudiant	Les objectifs des étudiants		
		Les objectifs liés à la promotion professionnelle	Les objectifs liés au changement des profils professionnels	Les objectifs liés à l'approfondissement des compétences professionnelles
1	Qualification professionnelle			X
2	Évolution dans la même profession	x		X
3	Obtention de nouveaux grades et/ou privilèges matériels	x		
4	Changement de fonction dans la même entreprise		x	
5	Changement de profession	x	x	X
6	Départ vers une nouvelle entreprise pour la même fonction		x	
7	Départ du secteur étatique vers le secteur privé			X
8	Départ du secteur privé vers l'étatique	x	x	

Étude de la variation de la durée des études par section

Le taux de redoublement

Tableau n°4 : taux de redoublement par section

Section	Secteur professionnel	Taux de redoublement par module				
		aucun	1e fois	2e fois	3e fois	et plus
Génie Électrique	Secteur privé	+	+	+		
	Secteur étatique			x	x	x
Génie mécanique	Secteur privé	+	+	+		
	Secteur étatique			x	x	x
Génie civil	Secteur privé	+	+	+		
	Secteur étatique	+	+		x	

Nous étudions la variation de la durée des études à travers l'étude du taux de redoublement par cycle et par section. L'étude de ce paramètre nous montre qu'il y a des écarts considérables au niveau de chaque section et nous avons constaté que les étudiants du premier cycle Génie Electrique redoublent plus fréquemment que leur camarades au deuxième cycle de la même section, nous constatons l'inverse de ce résultat chez les étudiants en Génie Mécanique. Quant à la comparaison par section, elle nous amène à des conclusions plus nettes puisque les taux de redoublement sont de plus en plus importants chez les étudiants en mécanique et diminue considérablement chez les étudiants en Génie Civil et les étudiants en électrique.

Le nombre de modules obtenus par semestre :

Tableau n°5 : nombre de modules obtenus par semestre

Section		Nombre de modules obtenus par semestre				
		1	2	3	4	5
Génie Électrique	Secteur privé		x		+	+
	Secteur étatique	+	x	+		
Génie mécanique	Secteur privé		x	+	+	
	Secteur étatique	x	x	+		
Génie civil	Secteur privé			+	+	+
	Secteur étatique		x		+	+

Nous étudions la variation du taux de réussite par semestre à travers l'étude du nombre de modules obtenus par semestre par cycle et par section. L'étude de ce paramètre nous montre qu'il y a des écarts considérables au niveau de chaque section et nous avons constaté que les étudiants du premier cycle Génie Electrique obtiennent moins de modules que leur camarades au deuxième cycle de la même section, nous constatons l'inverse de ce résultat chez les étudiants en Génie Mécanique qui obtiennent plus de modules au deuxième cycle qu'au premier cycle. Quant à la comparaison par section nous amène à des conclusions plus nettes puisque le taux de réussite par module est de plus en plus important chez les étudiants en génie civil et électrique. Ce taux diminue considérablement chez les étudiants en génie mécanique. C'est ainsi que nous concluons à ce niveau que les étudiants qui ont des objectifs liés à l'approfondissement du niveau professionnel réussissent mieux que les étudiants qui ont des objectifs qui se rapportent à l'amélioration d'une situation professionnelle ou même sociale initiale.

Les fondements de la complexité du phénomène de formation et de professionnalisation

Selon vous, quel est l'objectif fixé à cette formation par l'institution parmi la liste suivante ? Nous traitons ce phénomène de complexité à travers l'étude des divergences entre objectifs des étudiants, des entreprises et de l'institution de formation d'où l'énigme des objectifs de la formation. Mokhtar Kaddouri (2002) classe les raisons de toute formation et de chaque processus de professionnalisation selon les objectifs et les besoins de trois parties prenantes : (1) le besoin de la société, (2) le besoin de l'entreprise ou l'institution et finalement (3) le besoin de la personne formée. Entre professionnalisation, reprofessionnalisation et déprofessionnalisation 60% des étudiants interrogés ont choisi la professionnalisation comme objectif de l'ISEFC à travers la formation au département technologie. C'est ainsi que la notion de professionnalisation paraît la plus proche des représentations des étudiants, plus que celle de reprofessionnalisation avec 27,4% des réponses et celle de déprofessionnalisation qui ne figure que dans 12,6% des réponses. Ceci reflète que les deux dernières notions sont très peu connues dans la carte des représentations des étudiants et surtout porteuses de connotation négative. Donc nous pouvons dire ici que les représentations des étudiants -concernant les objectifs de l'institution- et les objectifs réels de l'institution sont contradictoires du fait que les objectifs de l'institution mènent implicitement à ces trois concepts (de professionnalisation, reprofessionnalisation et déprofessionnalisation) et ceci dit que :

- « C'est une formation qui vise la professionnalisation, au sens à la fois de la transmission des savoirs et des compétences (considérées comme nécessaires pour exercer diverses professions) et de la construction d'une identité de professionnel » (Wittorski, 2007).

- « C'est une formation qui vise la remise en question des acquis personnels ou collectifs tels les savoirs, les connaissances, les capacités et les compétences en vue de la reconstruction d'une nouvelle identité professionnelle » (Wittorski, 2007).
- Cette formation prend distance sous forme de reculs et de retraits vis-à-vis des connaissances et des pratiques précédentes à travers la déqualification, que les Anglo-Saxons nomment « deskillig », pour aboutir à une réorganisation des prérequis et des savoirs ce qui a pour effet de changer les pratiques professionnelles en vue de construction d'une nouvelle identité professionnelle qui prend la place de l'ancienne identité professionnelle » (Wittorski, 2007).

Alors que l'objectif majeur déclaré par les étudiants concernant cette formation se résume uniquement dans « l'obtention d'un diplôme permettant l'évolution et la promotion professionnelle. ».

Conclusion

Le hiatus entre les niveaux des étudiants, surtout entre ceux provenant du secteur privé et ceux provenant du secteur étatique influence considérablement leurs motivations à suivre la formation et réussir leurs études à l'ISEFC. Ceci rend la formation inadaptée avec tous les niveaux, insuffisante pour les uns, plus complexe et difficile pour les autres. Ce que nous pouvons conclure ici c'est que tant qu'il n'y a pas clarification des objectifs et tant qu'il n'y a pas un vrai partenariat entre l'institution de formation et les sociétés employant de ce public cible, les difficultés persisteront et les questions posées autour du processus de professionnalisation resteront les mêmes.

Dans ce qui suit, nous présentons un mini modèle de classification des étudiants à la base de la motivation dans leurs professions et qui peut servir comme base à la personnalisation de la formation et l'adaptation d'une « *professionnalisation plus ou moins personnalisée* » pour chaque catégorie. La nature de l'activité professionnelle possède un impact direct sur la motivation dans le contexte professionnel et doit être prise en considération si on veut réussir le processus de professionnalisation :

- Les étudiants qui ont une motivation moins importante en contexte de travail
- L'assimilation de la connaissance professionnelle moins importante
 - Professionnel-exécutant : en phase globale de déprofessionnalisation comme résultat d'une perte de statut académique et de processus de rationalisation technique ou bureaucratique du travail.
 - Professionnel-artisan : en phase de perte de statut académique ou en re-professionnalisation dans le cadre de son encadrement organisationnel.
- Les étudiants qui ont une motivation plus importante en contexte de travail. L'assimilation de la connaissance professionnelle plus importante
 - Professionnel-technicien : en phase de déprofessionnalisation dans le cadre de son encadrement organisationnel ou en phase d'augmentation de statut académique.
 - Professionnel-expert : en phase globale de reprofessionnalisation résultant d'une augmentation de statut académique et d'opposition à des processus de rationalisation technique ou bureaucratique du travail.

Bibliographie

Kaddouri M. (2002). - « *La formation des adultes en entreprise: entre compétence et assignation identitaire* », *Éducation et Francophonie*, Volume XXX, n° 1,

Wittorsky R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.

Résumé :

Le Département Technologie de l'ISEFC accueille des étudiants provenant de différents secteurs professionnels, sociétés privées, administrations de l'Etat et professeurs de l'enseignement scolaire. Le département technologie comprend trois sections à savoir : le génie électrique, le génie mécanique et le génie civil,

Avant d'entamer ses études, chaque étudiant présente un dossier scientifique au conseil scientifique du département qui délivre une équivalence en vue d'exonérer l'étudiant de l'étude des modules déjà acquis durant les formations universitaires précédentes. À titre d'exemple, un étudiant qui présente uniquement un diplôme de baccalauréat est redevable de quarante unités de valeurs, par contre un étudiant qui présente un diplôme de Technicien Supérieur et qui demande de continuer dans la même section, il sera redevable de 20 unités de valeurs. Pour obtenir le diplôme, les étudiants quels que soient leurs profil professionnels, passent par un parcours unifiant en termes de contenu, des modules par section et obtiennent un diplôme, actuellement « Une maîtrise nationale en Génie... ». Prochainement un Licence (avec la réforme LMD). Notre investigation se situe au niveau de l'impact et des enjeux de cette formation en tant que formation continue et diplômante sur la professionnalité et les parcours professionnels des étudiants. C'est-à-dire comment la formation au département technologie agit-elle sur la professionnalité des étudiants ?

Les réalités de la transposition de modèles éducatifs français : cas des classes préparatoires scientifiques de Libreville

Daniel Ndong Ondo

Introduction

Bien avant les réalités de l'avènement de la mondialisation avec toutes ses exigences de compétitivité, la majorité des pays africains qui venaient d'accéder à leur indépendance dans les années 1960 ont eu pour souci majeur et immédiat, la prise en charge de tous les secteurs de développement dont l'un concernait le volet éducation avec la mise en place des systèmes éducatifs. L'ambition légitime de ces pays à se doter de cadres compétents va pousser les différents états à investir dans le secteur de l'éducation par la construction de structures d'enseignement au niveau du primaire, du secondaire ainsi que dans les universités et les grandes écoles.

Au Gabon, confronté à un manque d'ingénieurs de haut niveau, l'état aidé en cela par la France va initier un projet de création des classes préparatoires scientifiques, qui verra le jour en 1991 au sein du Lycée National Léon MBA de Libreville.

Près de vingt ans d'existence après sa création, il nous a paru intéressant de jeter un regard objectif sur les réalités de la transposition de ce modèle de formation typiquement français que constituent les classes préparatoires dans notre pays.

Historique des classes préparatoires en France

Avant d'aborder les aspects liés aux conditions de transposition des classes préparatoires au Gabon, il nous paraît prudent de faire un bref historique de l'avènement des classes préparatoires dans le système éducatif français. En effet, Les classes préparatoires apparaissent dès le XVIIIème siècle. Initialement, elles sont exclusivement scientifiques. Il faut attendre le XXème siècle pour voir apparaître les classes préparatoires littéraires, puis enfin les classes préparatoires économiques.

L'apparition des premières classes préparatoires s'explique par la mise en place des premiers concours, destinés au recrutement dans les armes nécessitant des connaissances scientifiques (l'artillerie, par exemple). Après la Révolution française, les carrières d'officiers supérieurs ne sont plus réservées aux membres de la noblesse. L'ambition de la République d'ouvrir tous les postes à tous les citoyens avec pour seul critère de sélection leurs capacités et leurs talents, trouve son aboutissement dans la création de l'École centrale des travaux publics, future École polytechnique, qui devait être le socle de base de tous les autres enseignements supérieurs techniques (Architecture, etc.). En 1802, Napoléon Bonaparte crée les lycées, dotés chacun d'une « classe de mathématiques transcendantes ». En 1809, la 6e année de lycée devient la classe de « mathématiques

spéciales ». C'est en 1852 qu'est créée officiellement une classe de mathématiques spéciales postérieure au cursus secondaire, et dans seulement quinze lycées, dédiée à la préparation des concours d'entrée à l'École polytechnique et à la section des sciences de l'École normale. La démocratisation de l'enseignement en France dans la seconde moitié du XXème siècle a permis l'augmentation des effectifs des classes préparatoires aux grandes écoles. Comme nous pouvons le constater, le système des classes préparatoires, propre à la France, revêt toute une histoire qui a évolué progressivement avec des réformes appropriées répondant au mieux au profil de l'ingénieur de chaque époque. C'est un système élitiste de formation des ingénieurs avec pour objectif de satisfaire aux aspirations fondamentales des pays ambitieux soucieux de garantir le développement conséquent et permanent de leurs sociétés.

Au Gabon, malgré les structures d'enseignement supérieur mises en place pour la formation des ingénieurs, notamment l'ENSIL (École Normale Supérieure d'Ingénieurs de Libreville) qui sera rebaptisé en École Polytechnique de Masuku, une volonté de produire des ingénieurs de haut niveau sortis des plus grandes écoles d'ingénieurs en France se fait jour. Ce projet vise à doter le pays de structures performantes devant améliorer le niveau théorique des futurs ingénieurs du pays. Il s'agit de préparer les élèves à intégrer les écoles d'ingénieurs du pays (École Polytechnique de Masuku, l'Institut Africain d'Informatique) et, à terme, d'autres écoles d'ingénieurs africaines et françaises. Les classes préparatoires scientifiques du Lycée National Léon Mba vont bénéficier du soutien fort de la coopération française qui s'impliquera fortement dans la constitution de l'équipe pédagogique ainsi que dans la dotation d'ouvrages scientifiques et littéraires, d'ordinateurs et d'équipements de laboratoires. Le Gabon, par le biais du ministère de l'éducation nationale, mettra à disposition de ce projet, l'ensemble des bâtiments, un internat ainsi que l'équipement des salles en tables bancs. Nous pensons qu'il s'avère normal et justifié pour des pays comme le Gabon, de mettre en place des dispositifs qui garantissent la qualité de la formation. À ce titre la création des classes préparatoires constituent un apport important dans notre système éducatif car ces classes valorisent notre enseignement supérieur en proposant des programmes de très haut niveau dans les sciences et technologies. Ces programmes de formation en vigueur en France, nous permettent aussi de positionner le niveau scientifique de nos meilleurs élèves provenant de nos différents lycées car évalués lors des différents concours par des jurys français dont on connaît la rigueur. Les campagnes d'informations et d'explications du système des classes préparatoires, organisées depuis 2007, à l'intention des élèves des séries scientifiques ont permis de créer un engouement des jeunes pour les sciences.

Tableau 1 : évolution des effectifs en 2ème année MP

Année	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Effectif	0	9	16	4	14	7	10	10	12	18
Année	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Effectif	16	22	20	15	25	24	28	26	30	45

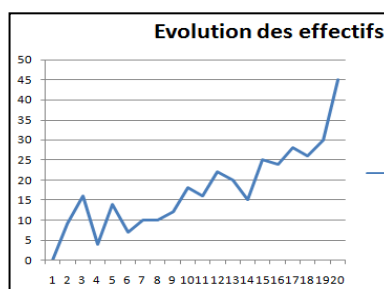


Figure 1 : évolution des effectifs

À un tout autre niveau, la mondialisation que nous subissons aujourd'hui, qu'on le veuille ou non, exigera d'avoir des interlocuteurs compétents dans tous les pays. Ceux-ci devraient avoir le même niveau d'appréciation des différents enjeux scientifiques, économiques, moraux et environnementaux du monde dans lequel nous vivons. Le Gabon, pays qui veut faire partie de la famille des pays émergents, ne pourra plus compter uniquement sur ces ressources épuisables tels que le pétrole, le manganèse etc. Il doit s'appuyer sur la valeur de ses élites pour trouver des solutions innovantes aux problèmes de développement. Au-delà des objectifs qui organisent le système des classes préparatoires en France depuis près de deux siècles en France, cet article propose une revue de questions sur les conditions de transposition d'un tel système, depuis près de deux décennies dans notre pays.

Organisation générale des CPGE au Gabon

Sur le plan institutionnel

Les classes préparatoires scientifiques du Lycée National Léon MBA sont restées au stade de projet depuis sa création. Cela est d'autant plus étonnant qu'aucun statut n'a été élaboré pour réglementer le fonctionnement de cette structure. C'est pourquoi nous pensons que l'état gabonais devrait prendre ses responsabilités en donnant à cette structure tout le cadre réglementaire qui lui convient afin d'assurer la pérennité de ce dispositif de formation. Au moment où la dotation financière octroyée par la coopération française ne fait que s'amenuiser très fortement (de 13.000.000 frs à 3.000.000 frs CFA), nous pensons qu'une telle structure d'envergure nationale voire internationale doit plus que jamais être soutenue par l'état. De nombreux exemples nous démontrent de la difficulté pour l'état qui a créé cet établissement à pouvoir trouver des solutions fiables à certains problèmes.

En effet, lors de la création d'une deuxième classe de 1ère année mathématiques supérieures en début d'année 2009-2010, le budget nécessaire au paiement des heures de vacances en travaux pratiques et exercices oraux (khôlles) de mathématiques physiques n'a pas été obtenue. Cela a eu pour conséquence, la suppression de ces enseignements en cours d'année et donc l'abaissement du niveau de nos étudiants. Nous pensons aussi qu'il

est important de valoriser le travail du personnel d'encadrement par la définition d'un statut des enseignants des classes préparatoires comme c'est le cas en France.

Sur le plan infrastructurel

Les classes préparatoires constituent un centre d'excellence car elles recrutent les meilleurs élèves scientifiques des lycées gabonais. Elles doivent leur offrir un environnement de qualité sur tous les plans, à l'image du Prytanée militaire de Libreville qui dispose de locaux adaptés, de salles de classe et de laboratoires équipés, d'un internat fonctionnel et agréable. D'ailleurs les recommandations des États Généraux de l'éducation tenue en mai 2010 prévoient une réhabilitation de cette structure en investissant un montant de 900.000.000 FCFA sur une période de 10 ans à compter de septembre 2011. Comme leurs collègues préparatoires en France, nos étudiants doivent bénéficier d'un cadre propice pour supporter le rythme contraignant qui leur est imposé. La transposition du système de formation ne devant pas uniquement être assuré sur le plan des programmes d'enseignement mais aussi sur celui des structures et des équipements. Il serait donc nécessaire que toutes les salles soient climatisées, dotées d'un vidéoprojecteur, équipées de tableaux blancs et avec une connexion réseau Wifi haut débit disponible en permanence. La création d'un campus moderne suppose la construction de nouveaux bâtiments pour augmenter les capacités d'accueil, une bibliothèque avec un renouvellement permanent des ouvrages et un accès aux ouvrages numériques. Au-delà de ces équipements pédagogiques, le cadre de travail doit offrir aux étudiants une cantine moderne, un foyer disposant de jeux et de matériels multimédias ainsi que des aires de jeux pour les activités physiques. La première tranche d'un montant de 150.000.000 frs CFA prévue pour cette année n'a pas été octroyée et nous espérons que ce plan décennal d'investissement dans les classes préparatoires aura bien un début d'exécution.

Sur le plan de l'encadrement

Matières fondamentales

S'agissant du niveau d'encadrement des étudiants, nous pouvons dire que celui-ci est resté d'un niveau très élevé dans les matières fondamentales que sont les mathématiques et la physique-chimie ainsi qu'en français. En effet, dans ces disciplines, les enseignants ont souvent été des agrégés ou des docteurs répondant remarquablement au niveau d'exigence des classes prépas. Il n'empêche qu'aujourd'hui encore, le problème du transfert des compétences dans ces disciplines fondamentales se pose avec gravité et aucune réflexion portant sur la prise en main de cette structure par des nationaux n'a jamais été envisagée. La recherche de solutions portant sur la relève des enseignants agrégés français demeure donc une priorité au moment où la coopération a réorienté ses missions en supprimant progressivement les postes d'enseignants coopérants, notamment dans les classes prépas de Libreville. Une fois de plus, avec le départ cette année de deux enseignants coopérants, nous nous retrouvons dans une situation précaire et délicate au niveau de l'encadrement dans les matières fondamentales. Quel intérêt de transposer des classes préparatoires au Gabon, lorsqu'après 20 ans on ne dispose pas d'une équipe pédagogique stable composée d'enseignants nationaux ?

Matières technologiques et scientifiques

Rappelons-nous qu'en France les professeurs intervenant dans les classes préparatoires scientifiques sont triés sur le volet. Tous sont titulaires de l'agrégation et tous ont été

distingués par les inspecteurs du Ministère de l'Éducation Nationale, au terme de plusieurs années d'enseignement. Cela constitue, à n'en point douter, un autre des points forts de ce système. Si jusqu'à aujourd'hui, dans le domaine des disciplines fondamentales, cette exigence a pu être respectée grâce notamment au recrutement des professeurs coopérants, il n'en est pas de même pour les sciences industrielles et l'informatique. En effet, beaucoup plus que dans les autres disciplines à caractère théorique, les difficultés de transposition du modèle des classes préparatoires se font plus ressentir dans les matières de sciences appliquées à savoir les sciences industrielles, la physique-chimie et l'informatique.

En référence aux recommandations des programmes officiels, l'enseignement des sciences industrielles pour l'ingénieur permet d'aborder avec méthode et rigueur l'analyse de réalisations industrielles. Les finalités de cet enseignement permettent de développer les capacités et les connaissances pour analyser et modéliser des situations concrètes, valider des performances et communiquer des résultats en s'appuyant sur la maîtrise d'outils fondamentaux de la mécanique et de l'automatique, ainsi que sur les connaissances de base des technologies associées. Comme on peut le constater, il ne s'agit pas d'un enseignement virtuel mais plutôt d'un enseignement qui s'appuie sur des systèmes réels avec des outils de modélisation et de simulation. Sans la présence de systèmes réels ou didactisés dans un laboratoire approprié, il semble très improbable objectivement que nous puissions atteindre les objectifs de formation prévus en sciences industrielles.

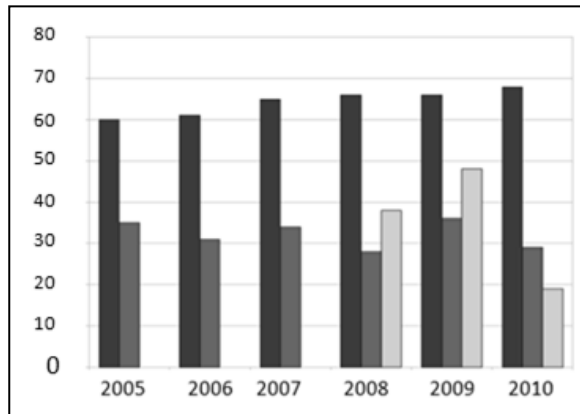
Ce constat est aussi valable en informatique et en sciences physiques et chimie. N'eût été une société de la place ayant fait don de 40 ordinateurs portables aux étudiants, il aurait été très difficile de réaliser des travaux pratiques en informatique. En physique-chimie l'organisation des travaux pratiques en optique et en chimie reste très difficile à cause d'un manque flagrant de matériels. Cette situation a pour corollaire des mauvais résultats pour nombreux de nos étudiants dans ces disciplines. L'expérience nous montre que dans les pays africains au sud du Sahara et plus particulièrement au Gabon, les bonnes intentions de soutenir l'enseignement scientifique et technologique voire professionnel contrastent avec l'insuffisance des moyens fournis. Il n'y a donc pas, malgré la similitude des structures de formation, égalité des chances dans la préparation aux concours prestigieux entre nos étudiants et leurs collègues français.

Peut-on alors prétendre transposer de façon efficace un système de formation performant si un investissement permanent dans les équipements coûteux des différents laboratoires n'est assuré ? L'enseignement technique est coûteux et c'est ainsi. L'état doit donc faire des efforts dans le rééquipement des différents laboratoires pour assurer une formation de qualité de ces ingénieurs. Comme l'a souligné Robert Kennedy, je cite : « si vous pensez que l'éducation coûte chère, essayez l'ignorance ». Aujourd'hui la majorité des établissements d'enseignement supérieur disposent encore d'équipements obsolètes acquis dans la période euphorique d'après les indépendances et ne répondant plus aux standards modernes de formation des techniciens et des ingénieurs. C'est pour cette raison que de plus en plus au Gabon, des sociétés envisagent la création de structures de formations internes garantissant la formation de leurs techniciens et ingénieurs sur des équipements de pointe.

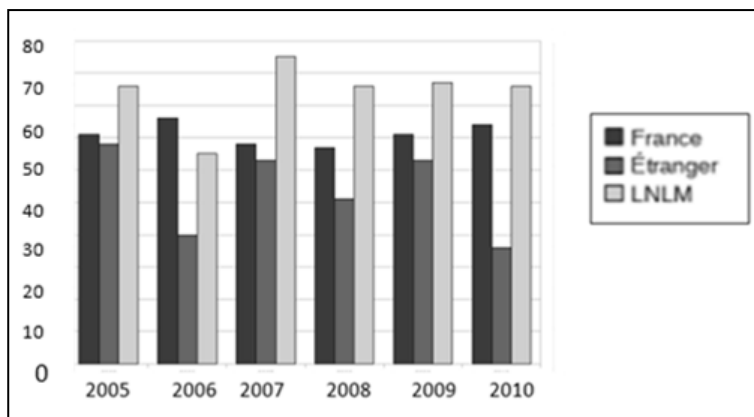
Résultats

Malgré toutes ces difficultés, les classes préparatoires de Libreville, dans l'état actuel et passé, ont donné satisfaction du point de vue des résultats qui attestent de la qualité de la

formation donnée d'autant plus que beaucoup de nos étudiants ont intégré des écoles d'ingénieurs prestigieuses. (Voir les figures ci-dessous).



Figures 2 : taux de réussite au concours commun polytechnique (33 écoles d'ingénieurs)



Figures 3 : taux de réussite au concours commun E3A (une centaine d'écoles d'ingénieurs) Sources : Pierre Lacou, (2005-2009)

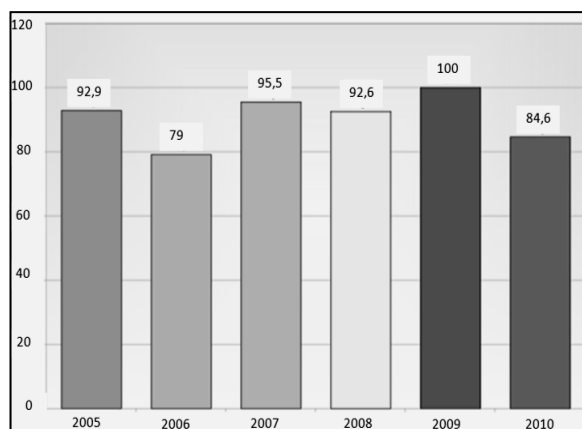


Figure 4 : taux de réussite total

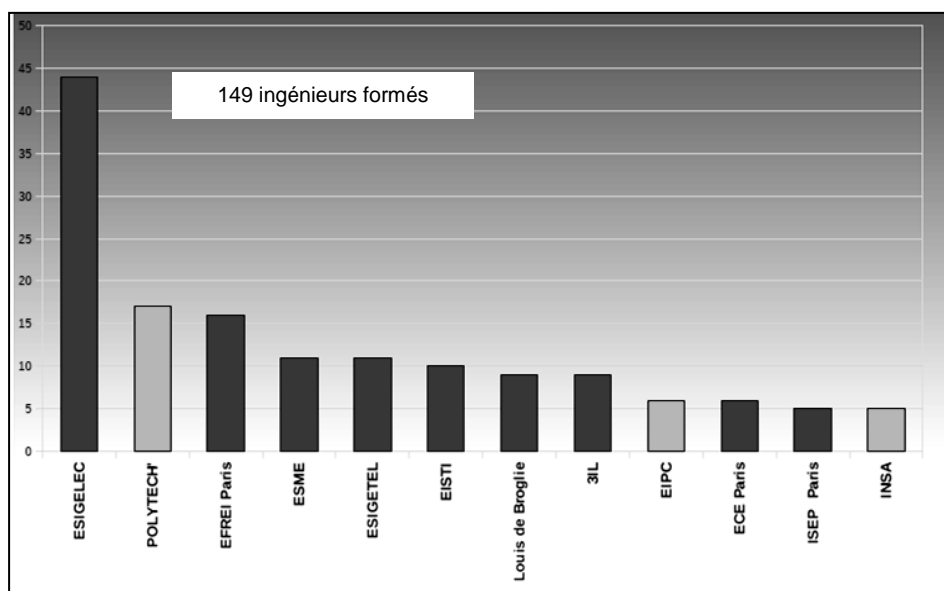


Figure 5 : les 12 écoles préférées

Dans un contexte de réduction des coûts de scolarité payés par l'état pour la formation des étudiants gabonais, de nouveaux critères d'attribution des bourses ont été mis en place. En effet, en ce qui concerne les classes préparatoires de Libreville, il avait été constaté que des étudiants malgré de très faibles moyennes, intégraient les écoles supérieures privées en France dont les frais de scolarité s'avéraient être exorbitants. Aussi les bourses et stages, pour susciter l'excellence dans le travail de nos élites ont décidé, d'une part, de n'octroyer des bourses n'ont été octroyés qu'aux candidats ayant choisi des écoles publiques et d'autre part ayant obtenu des moyennes honorables durant les concours. Ces restrictions qui, semble-t-il, ne correspondent pas à la volonté de l'état de former le plus grand nombre

d'ingénieurs font apparaître des interrogations au plus haut niveau de l'État. M. Thardin, directeur général des bourses et stages, répondant aux inquiétudes des responsables d'entreprise qui ne comprennent pas cette décision de restriction, déclarait : « *quel a été l'intérêt de l'État dans la formation de tous ces ingénieurs pendant toutes ces années d'investissement ?* » La question est véritablement pertinente car comment comprendre qu'un pays en voie de développement qui investit pour la formation de ses cadres en soit en définitive dépourvu. Quel intérêt pour le Gabon de soutenir un projet sans obtenir le moindre retour sur investissement ? La disproportion entre le nombre d'ingénieurs formés et ceux réellement en service dans notre pays ne rend-t-il pas finalement caduc ce projet ?

Plusieurs raisons peuvent être avancées dans la tentative d'explication de cette fuite massive de cerveaux. Nous avons, en effet, l'impression que l'état qui investit des sommes énormes dans la formation de ses jeunes compatriotes ne dispose d'aucun outil de lisibilité de contrôle des parcours des étudiants. Apparemment le Gabon forme des ingénieurs pour des emplois en France, qui, elle, manifeste un intérêt dans l'utilisation de ces ressources. Cette situation extraordinaire démontre de façon criarde les objectifs diamétralement opposés entre la volonté de former et le désintérêt de l'état vis-à-vis des ingénieurs qu'il aura contribué à former. Pour contourner cette situation, l'état qui a pris conscience de la situation, envisage désormais, par le canal des bourses et stages, de faire appliquer les clauses de l'engagement décennal obligeant au futur ingénieur de travailler pendant un certain temps pour son pays. Si le Gabon est capable de se passer de près de 250 ingénieurs formés en France, c'est peut-être qu'ils ne sont pas indispensables pour son développement sinon, comment comprendre cette situation ? Depuis 1991, l'état avait prévu de former les ingénieurs pour qui ?, pour quoi faire ? Par rapport à quels besoins et dans quels secteurs prioritaires du pays ? Autant de questions qui mettent en avant la responsabilité de l'État, qui dans un contexte de mondialisation, ne déploie pas de politique d'intéressement à l'endroit de ses ingénieurs hautement formés. Comme le souligne Félicien Mendene M'ekwa dans un de ses articles: « *De tout temps, les pays qui affichent la meilleure réussite économique sont ceux qui forment le plus grand nombre d'ingénieurs pour mille habitants. Ainsi le Japon forme deux fois plus d'ingénieurs pour mille habitants que les États Unis d'Amérique. L'Allemagne en forme plus que la France. En clair, la clé du développement reste la technologie. Elle est entre les mains des établissements d'enseignement supérieur technologique et des ingénieurs.* ».

Nous nous permettons aussi de rappeler que les étudiants des grandes écoles d'ingénieurs en France se voient proposer des offres d'emploi avant même qu'ils n'aient achevé leurs formations avec des rémunérations très intéressantes en regard de celles proposées au Gabon. Les entreprises s'arrachent les meilleurs étudiants sortis des écoles d'ingénieurs car leur survie dans un monde compétitif dépend de leur capacité à disposer de ressources humaines compétentes, capables de créer et d'innover. Dans pareil contexte, il n'y a pas de place pour des considérations autres que celles objectives basées sur les capacités des uns et des autres dans leurs domaines respectifs. On peut comprendre alors pourquoi nos jeunes se laissent « happer » par le marché de l'emploi en France plutôt que de revenir faire le « parcours du combattant » pour l'obtention d'un emploi incertain dans leur pays. C'est pourquoi nous pensons que dans le souci de rentabiliser la transposition de ce système de formation performant, le ministère de la planification doit être mis à contribution pour orienter et informer l'état sur les priorités de formation qui se dégagent par rapport aux besoins présents et futurs dans les différents secteurs de développement du pays. (Mines, Transformation du bois, NTIC, services, télécommunications, monétiques ...). Les meilleures écoles d'ingénieurs formant dans ces filières seraient identifiées et portées à la connaissance des étudiants avec des propositions fermes de recrutement après la

formation. Un tel système créerait une synergie entre l'état au travers des ministères concernés, les entreprises, les étudiants et leurs encadreurs. D'autre part, compte tenu de la méconnaissance depuis plusieurs années de cette structure de formation des élites auprès des milieux industriels, des journées de rencontre entre les classes préparatoires et les entreprises implantées sur le territoire gabonais sont organisées depuis l'année 2008 avec pour objectif, pour les entreprises, d'éduquer nos étudiants sur tous les métiers d'ingénieurs et les carrières possibles, et pour les classes préparatoires de se faire connaître comme réservoir potentiel de recrutement des futurs ingénieurs. En dernier point, on peut évoquer le rêve nourri par plusieurs africains de travailler dans l'hexagone, plus particulièrement en France. Ce désir reste très ancré dans l'inconscient de nos jeunes étudiants comme nous le constatons chaque année.

Conclusion

En guise de conclusion, nous dirons que la transposition des systèmes éducatifs performants dans les pays en voie de développement reste à soutenir à condition de satisfaire à tous les aspects liés au cadre institutionnel, à l'environnement, à la qualité de l'encadrement, aux moyens pédagogiques, à l'investissement sur les équipements des laboratoires, à la disponibilité des NTIC, à la bonne gestion des budgets de fonctionnement. L'appropriation efficace de ce système de formation doit garantir et créer les conditions d'égalité de chance et de réussite de nos étudiants par rapport à leurs collègues français. Par ailleurs, il est nécessaire de mettre en place, pour ce type de projets, un dispositif de pilotage stratégique pour gérer, orienter, proposer et évaluer la position du projet par rapport aux besoins réels du pays. Les classes préparatoires scientifiques du LNLN doivent, à cet égard, constituer un véritable outil de développement pour le Gabon. Il est en outre souhaitable que l'état, dans le cadre des accords de la CEMAC, instituant la libre circulation des biens et des personnes, fasse de cette structure, un centre de référence et d'excellence au niveau de la sous-région en accueillant de jeunes scientifiques africains.

Enfin, on peut dire que le défi en ce début du XXI^{ème} siècle pour l'éducation est la formation de compétences nécessaires pour dégager de meilleures solutions aux problèmes anciens et nouveaux, connus et inconnus, en veillant à la mise à jour des connaissances et en pleine conscience des conséquences à court, moyen et long terme. C'est ce même défi que visent les classes préparatoires de Libreville.

Bibliographie

- Mendene M'ekwa F, (2005), Les systèmes d'enseignement supérieur technologique de demain au Gabon. In Actes du colloque international du RAIFFET. *Éducation technologique, formation professionnelle et développement durable*
- Collectif, (2010). *Rapport sur la présentation des classes préparatoires scientifiques du Gabon*. 5^{èmes} journées des journées classes prépas-entreprises, décembre 2010. Document interne.
- Collectif, (2007). *Rapport sur le partenariat classes préparatoires scientifiques du Lycée National Léon Mba et entreprises installées au Gabon*, 03 janvier 2007, Document interne.
- Pierre Lacou, (2009). *Mise en autonomie des classes préparatoires du Gabon*, décembre 2009, Document interne.
- Collectif, (2001). *Rapport sur le fonctionnement des classes préparatoires du Lycée National Léon MBA*, Document interne.
- MEN. (2004) Programmes des sciences industrielles pour l'ingénieur pour la voie mathématiques physiques (MP), *Bulletin Officiel*, 6, 16 septembre.
- Classes préparatoires aux grandes écoles en France* – Wikipédia

Résumé

L'essor de tous les pays industrialisés de par le monde a été et reste, en grande partie, le fait de systèmes éducatifs mis en place pour répondre aux besoins, de chacun de ces pays, dans tous les secteurs de développement. Ces systèmes éducatifs, en principe propres à chaque pays, émanent de réflexions profondes tenant compte des différentes aspirations économiques, politiques, culturelles et historiques de leurs sociétés.

Lors de l'accession de notre pays le Gabon, à l'indépendance, le domaine de la formation, surtout dans les enseignements scientifiques, techniques et professionnels, a occupé une place privilégiée auprès du pouvoir politique car soucieux de former des cadres compétents devant animer et exécuter les différents projets de développement mis en place. C'est dans ce contexte, qu'au fil des années, l'état gabonais a accentué l'investissement dans la construction de structures d'enseignement de différents ordres avec en 1991, la création des classes préparatoires scientifiques du Lycée National Léon Mba qui ne sont, comme dans d'autres secteurs de l'éducation, qu'une transposition d'un modèle éducatif de France. Le déploiement de ce modèle éducatif, le seul en Afrique subsaharienne, rencontre d'importantes difficultés au plan structurel et pédagogique entraînant des inégalités dans la qualité des formations données par rapport aux établissements référents français. Malgré tout cela, cette structure enregistre chaque année des résultats très intéressants dans les différents concours d'entrée dans les écoles d'ingénieurs en France. Or, nous avons constaté que la grande majorité de ces cadres formés en France ne revient pas s'installer au Gabon au point où l'on peut se poser des questions sur l'intérêt de ce type de projet éducatif si l'état n'en tire aucun profit substantiel. C'est ainsi que sur la base de l'observation du fonctionnement de ces classes préparatoires depuis plusieurs années, nous tenterons de montrer les contraintes qu'impose la transposition de ce modèle éducatif et voir comment en faire un outil performant de développement pour le Gabon.

Médiation de l'apprentissage par l'usage de simulateurs de diagnostic par des élèves en formation professionnelle initiale de maintenance des véhicules automobiles

Landry Ndoumatseyi Botongoye

Summary

Following the employment crisis, the subjects, which are problems (questions) on the training of young people, have become topical, particularly in the domains of technical and vocational training. In this sense, the symposium of Abidjan thanks to the diversity of its topics, talks about this problem, since it allows questioning about the types of vocational training systems that should provide equality of opportunity and employability achievement. In this sense, we suggest a question problem on training that focuses on the use of simulation in general and teaching aids such as models, forms of representation intended to replace the object or situation reference and teaching materials used in scenarios of training and learning situations. Our work therefore focuses on the role played by educational systems, designed to successfully lead students to situations of ecological schools, while highlighting the complex dynamics around the use of its systems.

Introduction

De façon générale, l'histoire des disciplines et des métiers techniques, est marquée par l'évolution rapide et croissante des systèmes techniques avec en prime, l'introduction de l'électronique et de la technologie de l'ordinateur dans son organisation. Les techniciens se retrouvent alors dans un contexte permanent d'adaptation et de perfectionnement. Dans le domaine de l'automobile par exemple, les véhicules deviennent de plus en plus perfectionnés et inappropriés pour les situations normales de classe ; d'où le recours à l'utilisation des méthodes (simulations) et des systèmes-modèles (simulateurs, maquettes, NTIC...) qui servent de supports d'apprentissage et de formation, permettant ainsi la familiarisation des apprenants (élèves) avec d'une part, les systèmes-référents et d'autre part les situations de référence.

La nature de l'enseignement technique et professionnel a considérablement varié. Il fait face depuis un certain nombre d'années à des changements de toutes natures qui bouleversent les points de repères institutionnels et sociaux que les acteurs du système (enseignants et élèves) utilisaient pour construire leurs identités. Socialement, la nature de cet enseignement se trouve liée de façon imbriquée à la nature de la société, au rôle du travail dans cette société, à la façon dont sont perçus et différenciés les types d'emplois et à l'orientation dans certaines niveaux d'études et filières de formation.

Les formations qui prennent pour supports didactiques les simulateurs, ont un impact considérable dans toute formation et particulièrement dans celle de la formation initiale

(lycées techniques et professionnels). Ce qui justifie la place occupée par la simulation comme modèle pédagogique en milieu scolaire. Le rôle didactique premier joué par ce type de formation reste la reproduction des systèmes hors contexte en vue d'une part de les étudier et de les comprendre (c'est le rôle dévolu au domaine de la recherche) et d'autre part son implication dans le cadre des apprentissages visant l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. L'abondance d'écrits qui s'y réfèrent s'explique non seulement par l'intérêt du thème mais aussi par la multiplicité et la diversité des problèmes posés par la conception et l'usage de systèmes didactiques (simulateurs, maquettes, ...), comme par les cadres variés dans lesquels les problèmes peuvent être posés.

Enjeux, contexte d'utilisation et référent théorique

Les techniques d'enseignement utilisées dans la formation professionnelle, préparent les élèves à la vie en créant des situations qui simulent celles de la vie sans pour autant se confondre avec celles-ci. On sait que la simulation consiste à expérimenter sur des *modèles*, c'est-à-dire des reproductions artificielles, des phénomènes qu'on voudrait étudier. On observe le comportement de ces modèles lorsque l'on fait varier arbitrairement (selon les besoins de la formation et des objectifs à atteindre) les actions que l'on peut exercer sur eux pour en induire ce qui se passerait dans la réalité (Reboul, 19980 ; 1999).

Seulement, les situations de classe dans les contextes technologiques et professionnels qui utilisent ces simulateurs comme supports didactiques, ne sont pas au sens strict des situations de simulation puisqu'il ne s'agit pas ici d'une expérimentation ; mais possèdent deux caractéristiques qui lui sont propres, à savoir d'une part, la variation intentionnelle des facteurs pertinents sur le système, c'est-à-dire utiles pour apprendre (à l'école on a tout le temps de décomposer un geste, d'analyser les données d'un problème, etc.). D'autre part, la prise en compte de plusieurs facteurs tels les risques ou dangers liés à la manipulation, la difficulté d'appréhender certains phénomènes, etc. Ces systèmes permettraient aux élèves d'expérimenter, de transférer leurs acquis, dans des situations autres que celles du monde scolaire, c'est-à-dire différentes de celles de leurs formations.

Notre recherche se propose de mettre en valeur le rôle fondamental joué par ces instruments de communication et de représentations techniques en tant qu'outils de médiation dans les rapports qu'entretiennent les sujets (élèves et enseignants) avec leur milieu (Leroi-Gourhan, 1965) ; instruments pour atteindre les buts fixés par les opérateurs (Rabardel, 1993), de mettre en valeur le rôle médiateur des artefacts (Vérillon, 1996 ; Rabardel & Vérillon, 1995), qui organisent les fonctions supérieures et la construction des connaissances technologiques.

À travers l'analyse des tâches proposées aux élèves et de leurs activités s'appuyant sur leurs productions théoriques et pratiques, nous voulons souligner l'influence de ces systèmes spécifiques dans le processus d'appropriation de savoirs technologiques et professionnels. Il s'agit d'analyser des situations d'enseignement-apprentissage tant du point de vue des stratégies pédagogiques, que du travail effectif des élèves, des fonctionnalités des dispositifs de formation, notamment à travers une analyse sémiologique de ces systèmes. Il convient donc de réfléchir aux conditions didactiques qui seraient les plus favorables à la construction par les élèves d'un rapport réellement instrumental aux outils graphiques enseignés.

Nous nous appuyons sur la Théorie de l'activité (Vygotski, 1978 ; Luria, 1979 ; Ochanine, 1966, 1978 et Leontiev, 1974 ; 1975), avec pour faire valoir, le rôle capital joué par l'instrument dans la construction du savoir. Cette théorie met en valeur le rôle médiateur des

artefacts (le langage, l'écriture, les outils, les machines) qui organisent les fonctions supérieures et permettent de contrôler l'action. Au sens de Vygotski, les instruments sémiotiques relèvent du groupe d'instruments *psychologiques*, termes qui désignent pour lui, le langage, les schémas, les diagrammes, l'écriture, et tous les autres signes possibles.

Elle est considérée comme moteur de développement des compétences notamment celle de la zone proximale de développement (Vygotski, 1930 ; 1985) et qui permet de caractériser les médiateurs (contexte/ou situation et artefacts) du point de vue de leur caractère facilitateur dans le processus de développement. Il définit l'activité comme élément composé respectivement d'un objet (but, objectif ou finalité qui oriente l'activité), des actions et d'opérations et enfin derrière l'objet se cache un désir auquel répond l'activité et que les processus engagés dans l'activité sont conscients car guidés par l'objet. L'activité se caractérise par une intentionnalité qui donne du sens aux actions des sujets et organise l'activité en fonction des objectifs fixés. Une activité est associée à un motif, une action à un but et une opération, à des conditions nécessaires à son exécution.

Observation de situation de classe

Il s'agit de présenter un travail basé sur l'observation de quelques situations de classe particulièrement, des activités de travaux pratiques. Ces observations ont été menées avec des élèves du Lycée professionnel Frédéric de Marseille. Nous avons pour échantillonnage, deux groupes (1^e Bac pro et Terminale BEP) de 20 élèves de 16 à 18 ans, travaillant en binôme. Il s'agissait des élèves de la filière Maintenance des Véhicules Automobiles (MVA). Les apprentissages sur chaque système se déroulaient durant toute la journée avec des heures de pause. Nous avons assisté et observé les élèves durant des situations de formation pour l'apprentissage de l'activité de diagnostic sur un simulateur de conditionnement d'air automobile. Les activités tournaient autour de la prise de mesure, de l'acquisition d'une méthodologie de recherche de pannes et l'utilisation de l'outillage approprié. À travers ces observations, il était pour nous important de comprendre la dynamique autour de l'utilisation de ces systèmes.

Tableau 1 : récapitulatif des données sur l'échantillonnage

	Âges	Effectif	Durée	Activités	Situations	Finalité
Groupe 1 TLE BEP	16-18 ans	10 élèves en binômes	6 heures	Lecture de graphes et schémas Prise de mesures	Situations normales de classe Activité sur simulateurs de conditionnement d'air automobile	Choix et utilisation de l'outillage approprié Acquisition d'une méthodologie de recherche de pannes (Diagnostic)
Groupe 2 1ère BAC PRO	16-18 ans	10 élèves en binômes	6 heures	Lecture de graphes et schémas Prise de mesures	Situations normales de classe Activité sur simulateurs de conditionnement d'air automobile	Choix et utilisation de l'outillage approprié Acquisition d'une méthodologie de recherche de pannes (Diagnostic)

Les observations de classe réalisées, nous ont permis d'analyser deux situations didactiques sur simulateurs tant du point de vue des stratégies pédagogiques que du travail effectif des élèves, des fonctionnalités des dispositifs de simulation, notamment à travers une analyse sémiologique du système. Nous voulions à travers ces observations, comprendre la dynamique autour de l'utilisation de ses systèmes c'est-à-dire, quels rôles jouent-ils? Comment s'y prennent les enseignants et les élèves dans le processus de formation pour les uns, et l'acquisition des connaissances pour les autres, quels objectifs ou finalités sont mis en avant et enfin, quelles difficultés rencontrent-ils ? Quel rôle jouaient les enseignants, le matériel mis en œuvre dans la formation et quelles analyses fonctionnelles et sémiologiques font les enseignants et les élèves, des simulateurs ?

Quelles difficultés autour de ces systèmes

Difficultés intrinsèques liées à la représentation des graphismes techniques

Il n'est pas souvent facile et aisé pour les élèves de se faire une représentation cohérente des graphismes techniques non pas seulement à cause de leur manque de connaissances dans ce domaine, mais aussi à cause de certaines conventions qui éloignent souvent l'élève de l'objet-référent. C'est ce que nous expliquons par exemple Vérillon quand il parle de la représentation symbolique du filetage en dessin technique :

« C'est là un aspect souvent ignoré dans l'enseignement, toutes les formes d'objet ne sont pas en dessin technique représentées de manière analogique. C'est notamment le cas des parties filetées. Leur représentation figurative serait à la fois coûteuse en travail graphique et extrêmement redondante. En outre, la lisibilité de dessins de pièces comportant de nombreux filetages serait amoindrie en raison du nombre élevé de traits nécessaires à leur représentation. Leur représentation symbolique par un signifiant particulier (le couple trait fort/trait fin) s'est donc imposée comme la solution la plus économique » (Vérillon, 1992).

Cette présentation cumule deux défauts majeurs par rapport à la réalité sémiologique. Elle occulte la rupture que constitue le passage d'un mode analogique à un mode symbolique de représentation.

Difficultés extrinsèques liées à la conception du système

Merzouki (2005, p.21) présentant une étude menée au Maroc auprès d'une quarantaine d'étudiants bacheliers scientifiques travaillant sur la représentation graphique de la double circulation du sang affirme que jusqu'au bac, ces derniers pensaient avoir du sang bleu

dans la moitié droite du corps. Il précise que la simplification du concept de la circulation introduite par cette schématisation induit chez certains élèves une représentation erronée sur l'organisme. Aussi, précise-t-il que la couleur bleu des veines dans les schémas de la circulation sanguine peut induire l'idée que le sang « transporte de l'eau » car pour l'élève la couleur bleue représente l'eau en géographie. Il précise qu'il est constaté que le code couleur est perçu comme un signifiant mais que sa signification n'est pas totalement comprise. Certaines conventions sont tellement évidentes pour certains enseignants, qu'ils oublient de les représenter et de les expliquer.

Cependant, ces outils présentent un certain intérêt didactique, car ils permettent de visualiser tous les concepts qu'il y a derrière en une seule représentation. « Ce sont des schémas synthèse qui ne peuvent être lus que si l'élève a déjà un potentiel d'acquis ou des connaissances antérieures dans le domaine ». Il est clairement mentionné ici le rôle des prérequis et donne de toutes les connaissances antérieures que l'élève possède avant d'aborder son apprentissage présent. Pour certains, la lecture efficace de ce schéma peut s'avérer difficile et même incorrecte et ce, par manque de connaissances antérieures adéquates sur lesquelles s'appuie la lecture ; donc l'un des facteurs qui peut nuire à la compréhension chez l'élève, c'est la complexité du schéma. Un schéma surchargé de concepts technico-scientifiques est difficile à déchiffrer par l'élève qui n'a pas un niveau de connaissances suffisant, etc.

Dans ce sens, le non-respect des règles non respectées peut être une source d'obstacles potentiels pour les élèves (comme par exemple, l'organisation spatiale du schéma et sa taille, la légende et son codage, le choix du symbolisme utilisé, la simplification du schéma). La simplification induit parfois chez les élèves des erreurs par déformation de message. Aussi, la signification et l'adéquation de tels artefacts ne dépendent pas seulement de ceux qui les traitent (les élèves), mais aussi du message lui-même et de celui qui l'utilise (l'enseignant). Parlant de la qualité du message délivré, l'explicitation des codes et des conventions paraît nécessaire pour rendre la lecture facile. L'élève qui se trouve face à certaines conventions implicites, peut donner des interprétations incorrectes. Ces interprétations incorrectes peuvent engendrer des idées erronées indéracinables et constituer, en fin de compte de véritables obstacles cognitifs pour les connaissances à construire ».

Cadre organisationnel des conventions, facteur d'un apprentissage difficile

Les comportements attendus des élèves sont obtenus avec un minimum de recours de leur part à une activité représentative et conceptuelle. En revanche, l'absence d'un cadre organisateur des conventions et des procédures accumulées en mémoire rend leur rétention difficile. Les futurs techniciens (élèves) devront posséder une *maîtrise* des différentes représentations graphiques en rapport avec leur domaine de formation ; maîtrise capable d'engendrer elle-même des solutions nouvelles à un problème spécifique. C'est là l'un des facteurs d'acquisition par les élèves d'une représentation cohérente des codes, des propriétés fonctionnelles.

Résultats obtenus

La simulation à but offre un défi à l'apprenant et devrait renforcer sa motivation, donner un sens à ses actions et une orientation à son comportement. Vouloir finaliser une simulation pédagogique implique de placer l'apprenant dans une situation donnée et de fixer (éventuellement avec sa participation) les objectifs à atteindre. Il peut être nécessaire de

préciser un certain nombre de contraintes que l'apprenant devra respecter durant sa progression vers l'objectif final. Il ne s'agit plus de prévoir une mise en scène de la situation en essayant d'anticiper sur les réactions des élèves et sur les questions qu'ils sont susceptibles de poser, pas plus qu'il est nécessaire de savoir qui, de l'enseignant ou du matériel, fournit les éléments de réponses.

L'élève et l'enseignant interagissent réciproquement avec le système ; l'un s'en sert comme support d'apprentissage et l'autre comme support de formation. Aussi, l'enseignant agira d'une façon ou d'une autre sur l'élève, à travers les différentes transformations qu'il opérera sur le simulateur. D'où l'importance pour lui d'appréhender d'abord ce système avant toute intervention. Il effectue de temps en temps une régulation dans la formation de l'élève en agissant sur lui au travers de ce système, par comment il appréhende les activités sur ce système en vue d'une transposition vers le dispositif réel.

La conception dominante des simulateurs les représente comme une reproduction imitée des systèmes existants. Ceci, au risque de voir l'utilisation de ces derniers, devenir très vite artificielle, sans problème particulier à résoudre si ce n'est de les mettre en œuvre par le biais de descriptions procédurales et sans véritable enjeux de savoirs. L'exigence de formalisation de ce qui va être fait repose en partie, sur le déchiffrement et le décodage correct des représentations graphiques qui accompagnent le simulateur. Il est évident, que sans décodage correct de chaque symbole, et une représentation correcte de ceux à quoi ils renvoient dans la réalité, il n'est pas évident pour les élèves d'appréhender le travail demandé, de le comprendre et d'arriver à l'effectuer correctement (Ndoumatseyi Botongoye, 2006). Il faut au préalable que ces derniers aient acquis un langage cohérent leur permettant de communiquer avec le système et de faire le lien entre éléments, pour pouvoir les représenter correctement en objets réels ou dans la situation réelle. Ceci passe donc d'une part par une connaissance du système et d'autre part par la connaissance d'un langage technique adéquat permettant de communiquer avec les systèmes. Leur usage suppose une compréhension des théories (savoirs savants, abstraits, règles) qui les sous-tendent et en permettent le bon usage en toute sécurité.

Le qualificatif *théorique* attribué par les élèves au système concerne les opérations de prise de mesures et de relevés, de visualisation des graphes sur écran (Ndoumatseyi Botongoye, 2005). Ces graphes qui comme nous l'avons déjà mentionné au même titre que les autres descripteurs, sont liés au système et de ce fait à l'activité effectuée. Pourtant, les élèves ne saisissent toujours pas l'importance qu'acquiescent ces opérations qu'ils effectuent alors qu'il leur suffit simplement de manipuler et de vérifier après. Il n'est pas nécessaire selon eux, qu'ils « perdent leur temps » à regarder la forme des courbes, et chercher à comprendre si elles donnent une séquence continue ou discontinue. Quoique, certains l'ont compris : la connaissance de ces éléments est fondamentale pour leurs activités. Néanmoins, que ces « *systèmes-imitateurs* », ressemblent au *système réel* demeure bien une préoccupation. Cette ressemblance devrait plus être structurelle que physique, représenter les éléments de base du système, éléments considérés comme invariants par rapport au système-référent et surtout, représentatifs de l'activité à réaliser. Cependant, au risque de causer un décalage important entre ce type de formation et les différentes situations auxquelles elles font référence, il est important de ne pas creuser un écart important entre les activités. En somme, les difficultés rencontrées sur simulateur, ne sont pas propre à ce système mais reste liées comme pour toutes les formations, à l'apprentissage d'un savoir quelconque.

Conclusion

Le travail que nous avons présenté, cerne précisément le rôle des formations technologiques et professionnelles à travers l'utilisation des supports-modèles qui influe dans un sens ou dans un autre à la sélection de la ressource humaine (au sens le plus souple considérons que ce qui réussissent dans la formation s'intègrent socialement et ceux qui échouent, sont exclus) dans le développement de l'égalité des chances entre les citoyens. Il s'agit alors de maîtriser les contours de l'organisation de la formation et de gérer dynamiquement les interactions entre les systèmes et les opérateurs d'une part, et d'autre part celles entre les hommes (enseignants-élèves). Ce qui nécessite la définition au préalable des objectifs à atteindre à travers un système d'attente clairement défini c'est-à-dire un contrat d'apprentissage qui fixe les règles de la situation didactique. La conception dominante des simulateurs les représente comme une reproduction imitée des systèmes existants, qui doit garder les fonctions et les fonctionnalités de l'objet-référent. Ceci, au risque de voir l'utilisation des machines devenir très vite artificielle, sans problème particulier à résoudre si ce n'est de les mettre en œuvre par le biais de descriptions procédurales et sans enjeux concrets de savoirs. Les simulateurs comme systèmes représentatifs doivent non seulement intégrer un ensemble de formes mais aussi un ensemble de fonctions de l'objet modèle. Leur existence doit permettre la concrétisation d'un ensemble de solutions qui résulte de l'intégration du couple fonction-forme.

Dans ce type d'organisation, les machines ne font pas partie d'un décor mais deviennent des outils qui rendent concret la pensée de l'enseignant et surtout de l'élève en termes de savoir et de savoir-faire. L'exigence de formalisation de ce qui va être fait et comment on va le faire lors de la phase de réalisation de l'activité repose en partie pour l'élève, sur le déchiffrement et le décodage correcte des représentations graphiques qui accompagnent le simulateur. Il y a de fait, une forte relation d'assujettissement au matériel mis en œuvre dans la situation avec la situation elle-même. Autrement dit, ce n'est pas le matériel mis en œuvre ou la qualité des injonctions pédagogiques de l'enseignant qui sont garantes de l'apprentissage d'un savoir par les élèves mais la situation mise en place dans la richesse des interactions qu'elle permet. Ceci constitue les termes d'un système dynamique qui met en relation des acteurs de la situation didactique (des élèves, des outils, des objets d'enseignement et des enseignants). Il ne s'agit plus de prévoir une mise en scène de la situation en essayant d'anticiper sur les réactions des élèves et sur les questions qu'ils sont susceptibles de poser, pas plus qu'il est nécessaire de savoir qui, de l'enseignant ou du matériel, fournit les éléments de réponses. Il s'agit d'analyser des situations dans lesquelles le matériel didactique fourni, fonctionne comme générateur d'inférences. Ce générateur repose sur le décodage d'artefacts pour la mise en œuvre d'un dispositif matériel par l'articulation de schémas d'actions instrumentées et des schémas d'usage. Les différents langages techniques sont utilisés comme représentations symboliques des systèmes qui trouvent leur utilité, dans l'utilisation des simulateurs comme support d'apprentissage dans une perspective de communication et ce, afin de faciliter la compréhension des élèves. Exercer le métier et accéder à la formation professionnelle de son choix sont des actes les plus contraints de nos sociétés. Ce choix reste cependant restreint car c'est l'offre de formation professionnelle qui pilote les processus d'orientation. Comme nous l'avons souligné plus haut, le « progrès technique » ne laisse pas indifférent les acteurs professionnels qui sans cesse sont à la quête d'une adaptation et d'une perpétuelle remise en cause face à leurs compétences et leurs connaissances. Cette situation laisserait donc à penser que cette évolution puisse supposée être à la source de nouvelles inégalités. Et comme l'ont souligné quelques-uns avant nous, nous sommes donc doublement concernés

par la réduction celles-ci entre les citoyens, face aux technologies disponibles, et aux insertions professionnelles qui exigent leur maîtrise.

Le diplôme est un facteur qui détermine le positionnement social, la question de la place spécifique des diplômés est aujourd'hui posée. Le diplôme n'est pas que la sanction d'un cursus ou de l'acquisition de savoirs (la certification des connaissances), il atteste en même temps des caractéristiques culturelles, des valeurs, des principes, des savoir-faire individuels et collectifs, des savoirs-être, des savoirs en action, etc. que l'école républicaine apporte dans les formations préparatoires à travers les variétés de champs professionnels sur lesquelles les diplômés sont fondés. La nouvelle culture technique impose une tension présente dans la société actuelle entre une exigence de qualification (être compétent) due à la l'intégration des équipements, des matériaux de plus en plus complexes, et une exigence apparemment contradictoire de transversalité, de « capacités d'adaptation » des techniciens, conséquence de la rapide évolution de l'équipement et des méthodes existantes et de la création de nouveaux matériels. L'obtention du diplôme dépend donc de l'aspect théorique et pratique de l'apprentissage. Tous deux concourant au développement des compétences professionnelles de l'élève ; compétences nécessaires à la certification, à la délivrance du diplôme. Non seulement, l'élève doit être capable de s'adapter à cette *nouvelle forme* de formation, mais doit également être capable de maîtriser les nouveaux systèmes techniques. La simulation à but offre un défi à l'apprenant et devrait renforcer sa motivation, donner un sens aux actions de l'apprenant et une orientation à son comportement. Vouloir finaliser une simulation pédagogique implique de placer l'apprenant dans une situation donnée et de fixer (éventuellement avec sa participation) les objectifs à atteindre. Il peut être nécessaire de préciser un certain nombre de contraintes que l'apprenant devra respecter durant sa progression vers l'objectif final. La diversité des voies institutionnelles d'apprentissages pratiques et la variété de leurs formes pédagogiques, sont réputées faciliter la réussite de chacun. Il y a donc nécessité à veiller par la prise en compte de tous ces facteurs, que les organisations scolaires ne dénaturent pas la nature même des savoirs technologiques à travers l'utilisation des dispositifs didactiques nouveaux.

Bibliographie

- Leontiev, A. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 13, 14-33.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Edition du Progrès.
- Leroi-Gourhan, A. (1965). *Le geste et la parole*. Paris, Albin Michel.
- Luria, A. R. (1979). *The Making of Mind : A personal Account of soviet Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Paris/Berne, Peter Lang.
- Merzouki, A. (2005). *Système d'apprentissage, système d'évaluation. Utilisation des schémas et difficultés d'apprentissage scientifique*. Thèse de doctorat, psychologie, Département des Sciences de l'éducation. Marseille : Université de Provence, Aix-Marseille I
- Ndoumatseyi Botongoye, L., (2005). *Simulateur Comme Support d'Apprentissage du Système de Conditionnement d'Air en Maintenance des Véhicules Automobiles*. Mémoire de Maîtrise, Sciences de l'Éducation. Marseille : Université de Provence, Aix-Marseille I.
- Ndoumatseyi Botongoye, L. (2006). *Le problème des descripteurs du dispositif simulé, en formation mobilisant les simulateurs / Cas d'une Formation Préparant à l'Activité de Diagnostic en Maintenance des Véhicules Automobiles*. Mémoire de Master Recherche, Sciences de l'Éducation. Marseille, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- Ochanine, D. A. (1966). The operative image of a controlled object in "man-automatic machine" systems. XVIIIth International Congress of Psychology, Symposium 27, *Theoretical problems of "man-machine" systems*, Moscow.
- Ochanine, D. A. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. Toulouse : *Psychologie et Éducation*, Vol. 2 , pp.63-72

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin, 248 pages.
- Rabardel, P. & Véricollon, P. (1995). Artifact and cognition: a contribution to the study of thought in relation to instrumented activity, *European Journal of Psychology in Education*, Vol. IX, n°3.
- Reboul, O., (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre*. Collection Éducation et Formation, Paris, PUF.
- Rogalski, J. (1995). From real situations to training situations : conservation of functionalities. In J.-M. HOC, P.C. CACCIBUE & E. HOLLNAGEL (Eds.), *Expertise and Technology. Cognition and Human-Computer Cooperation*. Hilldale NJ, Lawrence Erlbaum Association, pp.125-139.
- Véricollon, P. (1992). Pour une approche fonctionnaliste de l'enseignement de la représentation graphique : l'exemple du dessin technique. *Rencontres pédagogiques*, n°31, pp.174-183.
- Véricollon, P. (1996). A problematica do instrument : um quadro para reflexao do ensino do grafismo / La problématique de l'instrument : un cadre pour penser l'enseignement du graphisme. *Graf & Tec*, n°0, pp. 57-78.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Vygotski, L.-S. (1930, 1985). La méthode instrumentale en psychologie. In : SCHNEUWLY, B. & BRONCKART, J.P. (Eds), *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 39-47

Résumé

Suite à la crise de l'emploi, les sujets qui posent les problèmes (questionnement) sur la formation des jeunes sont devenus d'actualité, surtout dans les domaines de la formation technique et professionnelle. En ce sens, le colloque d'Abidjan par la diversité de ses thèmes, pose bien le problème puisqu'il permet de s'interroger sur les types de systèmes de formations professionnelles qui devraient permettre l'égalité des chances d'insertion professionnelle et de réussite scolaire. C'est en ce sens que nous proposons une problématique sur une formation qui mise sur l'utilisation de la simulation de façon générale et des supports didactiques tels les maquettes, formes de représentations visant à se substituer à l'objet ou à la situation de référence, et qui servent de supports didactiques dans des scénarii de situations de formation-apprentissage. Notre travail s'intéresse de ce fait au rôle joué par ces systèmes didactiques, destinés à conduire avec succès les élèves, des situations écoles vers des situations écologiques ; tout en soulignant la dynamique complexe qui existe autour de l'utilisation de ces systèmes.

Les métiers liés au bois : une chance d'accès à l'économie réelle.

Rolie Nsi Be

Summary:

Since 1988, Gabonese authorities lean in a particular way over the reorganization of technical and professional education. This interest is owed to a worry of adaptation of the trainings, which it gives, with the perspectives of economic development. Since a dozen years, the reforms of the economic area of course of study wood and in technical education allowed to insert it into speeches policy and social as an area of inevitable access to real economy. As regards the area wood, the area of technical education and professional can allow to the Gabonese State to reach the objectives of social insertion and professional of her forming and to give them a second chance and all at once to make available of the economic area the qualified human resources of which to her at need.

This day, the first results give the bet in restructuring of a center of professional training in pole of excellence of the area wood. This pole of excellence of the area, under the supervision of technical education and professional training, they notice thanks to plan AFOP, incorporation of trainings linked to the jobs of unrolling and slicing besides the joinery, the cabinetmaking and the framework habitual today. In these structures also one on sight the emergence of new certificates and the creation of a technological receptacle option industrial automation

Keywords: technical education professional training equality of chances economy real professional insertion of young social insertion of the young persons

Contexte

L'enseignement Technique et la Formation Professionnelle

Les professionnels de l'enseignement d'une manière générale, mais surtout de l'enseignement technique, technologique et professionnel et de la formation professionnelle, en particulier, le disent : « un enseignement ou une formation trop dépayçant n'est utile ni à la l'apprenant ni au système qui attend un réinvestissement des compétences et des savoirs (de, par, dans) l'action acquis en formation. Parmi ces professionnels, Reine Goldstein(1998) affirme que : « l'éducation et l'instruction varie avec la période, la société, le mode de vie, le modèle humain de référence, la conception finalement que l'on en a, soit selon la culture de base, soit selon la société globale ». Aujourd'hui, l'enseignement technique, technologique et professionnel et la formation professionnelle et particulièrement, dans les filières bois au Gabon est trop éloignée de la réalité sociale et économique. De fait, le rendement attendu à la fin des cursus n'est pas celui escompté. Le sens donné à l'étude de la menuiserie agencement, soit par l'apprenant lui-même, soit par la société gabonaise ne lui permettent pas de se construire une identité professionnelle, voire personnelle. Cette réalité, liée à l'activité économique locale, et centrée dans le domaine de la seconde

transformation veut surtout des d'ouvriers qualifiés, des techniciens et des techniciens supérieurs dans des emplois que génèrent l'exploitation forestière¹. On peut ainsi dire avec Gharbi Jaouad (2009) que : « *L'enseignement technique et la formation professionnelle restent encore largement considérés par la société gabonaise, non comme un apprentissage d'un "savoir-faire" en vue d'une entrée dans la vie active, mais souvent comme un recours, pour les exclus de l'enseignement général, permettant la poursuite des études via l'obtention de diplômes. La double finalité visée par les Lycées Techniques - vie active ou poursuite d'études supérieures - apparaît alors comme totalement illusoire dans la mesure où chacun s'efforce d'intégrer les filières conduisant aux baccalauréats technologiques afin de pouvoir accéder ensuite à l'Enseignement supérieur* »².

Après l'indépendance, le pays avait besoin de cadre "appliquant", "connaissable" et "connaissant" propre à l'enseignement dit « général ». Cette conception de l'enseignement se généralisa même à l'enseignement technique, technologique, professionnel et la formation professionnelle. Pourtant l'enseignement technique, technologique, professionnel et la formation professionnelle, concernent surtout des cadres "pensants", "connaissables" "connaissant" et "faisant", capables d'insuffler à une économie un réel essor. Si l'apprenant ne prend pas conscience, ou si on ne l'aide pas à le faire, que les enseignements qu'il suit c'est d'abord et avant tout pour lui-même, comment voulez-vous qu'il réinvestisse adéquatement ce qu'il a appris ? Comment voulez-vous qu'il comprenne que ce qu'il a appris c'est d'abord pour améliorer son quotidien (soit par la fabrication de ce dont il a besoin, soit par un travail salarié, soit en étant moins ignorant, soit en étant assez ingénieux pour se lancer dans une initiative privée quelconque) ? Pour ceux qui se risquent quand même dans le monde du travail, les possibilités d'embauches sont très minces. Il est avancé que les structures de formation ne proposent pas des formations correspondantes aux besoins du tissu économique local. Ces formations ne correspondent plus aux attentes des employeurs comme l'affirme Jean-Rémy Oyaya, chercheur à l'université Omar Bongo : « l'enseignement technique et professionnel produit des résultats qui ne répondent pas aux besoins économiques et plus généralement au développement du pays »³. En effet, si en 1960 le Gabon importait de la main d'œuvre et le gabonais se prédestinait à faire des études, aujourd'hui la donne n'est plus celle-là. En effet, l'État, qui veut « gaboniser » au maximum les emplois est contraint, par la sélectivité accrue imposée par la technicité des emplois disponibles et de compression drastique des dépenses publiques, doit désormais former surtout aux métiers techniques et technologiques. La nécessité doit être en premier lieu de couvrir en ouvriers, techniciens et en techniciens supérieurs des secteurs professionnels présents pour lesquels il n'existe pas ou très peu de formation professionnelle, pour ensuite être étendue à des secteurs professionnels arrimés à l'évolution technologique.

L'offre de formation actuelle

Ces formations sont essentiellement axées vers les emplois du secteur moderne tels que manœuvre (sans qualification, sans diplôme professionnel, sans diplôme d'éducation secondaire cours), ouvrier/ouvrier spécialisé (avec une qualification (CFPP1), un diplôme professionnel (CAP, BEP, un diplôme d'éducation secondaire cours (BEPC), Technicien

¹ Cela se confirme par la décision des autorités de suspendre l'exportation des grumes. Cette décision bien que devenue effective depuis janvier 2010, avait déjà été proposée depuis 1996 dans le cadre du projet « Gabon 2025 » sur l'aménagement durable des forêts gabonaises.

² Gharbi Jaouad, M. ; (2009) : l'enseignement supérieur et la formation professionnelle, Tunis-Belvédère, Tunisie

³ OYAYA, J.R., (1989) : « *Analyse des déterminants des dépenses publiques d'éducation et de santé* ». In Revue de l'IRSH, vol 4-5, N°4-5, juin 1989 & 1999, pp 145-166. Université Omar Bongo.

(BT, BAC PRO) dont beaucoup ne sont plus aujourd'hui disponibles. De plus, ces formations dont l'accès est conditionné par l'admission à un concours, recrutent à partir d'un niveau avéré de 4^e de l'enseignement secondaire⁴. De même, il est avéré que ces formations « ...débouchèrent sur des formations essentiellement théoriques, dénuées de pratique, en rupture avec les besoins réels de l'économie et les exigences du marché de l'emploi. Trop souvent, les personnes ainsi formées ont été taxées d'incompétence ou plus sûrement leur formation a été pointée comme inadaptée aux réalités sociales et professionnelles des entreprises et ces néoformés ont les plus grandes difficultés pour obtenir un emploi ; ils se retrouvent pour la grande majorité au chômage⁵. Nous noterons également que ces offres de formations ne proposent pas de programme orienté vers l'emploi indépendant ou la création de microstructures pourtant reconnu comme principale voie d'insertion professionnel et de création d'emplois.

Le secteur des bois comme secteur de diversification de l'économie au Gabon

Reconnu comme deuxième employeur après l'État et premier employeur privé, le secteur bois emploie près de 28% de la population active⁶. Dans ce secteur du bois, comme l'indique la carte de formation du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, de nombreux métiers correspondant à des emplois réels ne s'appuient pas ou peu sur des organisations de formation professionnelle initiale ; ces métiers s'apprennent sur le tas ou dans le cadre de dispositifs plus ou moins formalisés mis en place par les entreprises. L'offre de formation initiale institutionnalisée ne couvre que les métiers de la menuiserie (avec les options d'agencement, d'ébénisterie et du bâtiment), des structure bois et matériaux associés, de la productique, de la tapisserie, du vernissage, de l'ébénisterie, de l'affûtage et de la charpenterie. Ces différentes options, sous forme de formations ou d'enseignements, sont réparties dans neuf établissements scolaires ou centres de formations publics. L'offre de formations proposées par les différentes institutions de formations privées (au nombre de 19)⁷, dans le secteur bois, est identique à l'offre de formations des établissements publics⁸. On remarque que des formations se répètent dans l'offre de formation des établissements publics. Pour ne citer que le lycée technique Omar Bongo, le lycée professionnel d'Oyem et le CFPP de Libreville où l'option menuiserie est dispensée. Alors, propre à la réalité du secteur économique depuis 1996 dans le cadre du projet « Gabon 2025 », ci-dessus cité, les formations sur le sciage, le déroulage, le tranchage, pour ne citer que ceux-là, sont encore inexistantes de l'offre de formation en 2010. D'après le constat général, près de 80% des menuiseries sont la propriété de ressortissants étrangers. Aucune grande succursale n'est présente dans le domaine du meuble. Le nombre de gabonais employés dans ces PME n'excède pas 5% de la moyenne de 150 menuisiers ouvriers formés chaque année. Depuis 1988 après la baisse des recettes de l'exploitation de la filière bois et dans un souci de gestion durable des forêts tropicales, la CE et FAO, à travers des aides diverses et variées ont optimisés la contribution de l'industrie du bois au développement économique et social du pays. Pour que le secteur bois soit cette porte qui permet l'accès aux métiers de l'économie réelle, il est nécessaire de

⁴ Forum gestion forestière, bilan de la gestion forestière au Gabon et perspectives pour la valorisation des produits forestiers, formation et recherche forestière : bilan et perspectives, METFP, 2010

⁵ Le défi gabonais de l'enseignement technique et professionnel, François Ndjimbi, *Business Gabon*, 2009

⁶ Actes de l'Atelier sous-régional pour les pays du bassin Congo et Madagascar sur la collecte et l'analyse des données forestières. Perspectives pour le secteur forestier en Afrique. Programme CE-FAO 1998-2000

⁷ La formation professionnelle : filières et organisations du secteur au Gabon, François Ndjimbi, *Business Gabon*, 2007

⁸ Actes de l'Atelier sous-régional pour les pays du bassin Congo et Madagascar sur la collecte et l'analyse des données forestières. Perspectives pour le secteur forestier en Afrique. Programme CE-FAO 1988-1996

partir des besoins réels en termes d'emplois et de demandes de formations pour proposer des solutions adaptées.

Les métiers liés au bois, une chance d'accès à l'économie réelle

Le Gabon, dans un souci de mettre le secteur du bois au centre du développement économique et social du pays, peut développer le secteur des entreprises de transformation des matières premières, très peu représentatif dans le milieu industriel. Il peut développer une industrie des entreprises de production d'ébénisterie, de l'entrepreneuriat dans tous les sous-secteurs tels que la maintenance des machines-outils. Ceci contribuerait à accroître et à optimiser la contribution du secteur forestier au développement économique et social du pays, par la mise en place d'une industrie du bois plus diversifiée et performante. D'après les statistiques de 1998, le taux de chômage serait estimé entre 18 et 21%⁹. Le secteur des métiers liés au bois permet d'estimer en moyenne et par an la création de près de 90 000 emplois (soit 40 000 emplois directs et 50 000 emplois indirects)¹⁰.

Cadre d'étude

Le Gabon, conscient de l'inefficacité de son système éducatif depuis 1983, voudrait bien y trouver une solution définitive mais d'une manière assez directe, il semble clair que le Gabon éprouve des difficultés financières et stratégiques pour y parvenir. Soucieux de mettre à la disposition du secteur économique une main d'œuvre qualifiée et de donner aux jeunes gabonais une formation qui leur permet de trouver un emploi ou de s'assumer socialement et professionnellement, la Communauté Européenne, grâce à une série de financements depuis 2002 intervient dans le renforcement de l'enseignement technique et professionnel et la formation professionnelle. La préoccupation fondamentale est de combler le fossé entre le modèle prépondérant d'un enseignement théorique et général et les besoins réels de l'économie¹¹. Ce n'est plus un secret que ce modèle ne favorise pas le décollage du secteur économique, ni l'adéquation formation emploi et l'insertion professionnelle et sociale des personnes en difficultés scolaires. En effet, le souci principal de l'État gabonais est de résoudre le problème de l'adéquation formation -emploi et de l'insertion professionnelle et sociale des personnes en difficultés surtout des jeunes. L'étude menée par Ginestié (2000) montre que plus de 50% de la population active du Gabon est composée de jeunes âgés entre 15 et 25 ans. C'est aussi dans cette tranche d'âge que l'inefficacité et l'incapacité du système éducatif font plus de victimes selon le document de stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté (DSCR) élaboré par le ministère de la planification et adopté en conseil de ministre en janvier 2006. C'est dans cette tranche d'âge que se retrouve le taux de déscolarisés le plus élevé. En effet, 60% des jeunes de cette tranche d'âge n'ont pas atteint le premier cycle du secondaire et elle représente 42% des sans-emploi¹². De plus 75% d'entre eux n'ont suivi aucune formation professionnelle aussi bien sur le tas que dans les centres de formation.

Le ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, par la mise en place de formation englobant tous les types de formations, veut amener, à l'horizon 2020,

⁹Projet Gabon Zone Économique Spéciale de N'KOK, OLAM INTERNATIONAL, 22 juillet 2010

¹⁰ Soutien à l'éducation de base. Annexe Convention de financement N°6432/GA.

¹¹ Données stratégiques du projet AFOP

75% des 42% de jeunes sans emplois à acquérir une formation. Ainsi, ils auront acquis une qualification qui facilitera leur insertion professionnelle et sociale. De même, cela permettra à l'Etat gabonais de modifier la configuration de son organisation sociale actuelle de l'emploi et des qualifications par la répartition sociale classique qui compte 40% d'ouvriers et d'ouvriers qualifiés, 26% de techniciens, 9% de techniciens supérieurs et 7% d'ingénieurs et cadres supérieurs¹³. Cette classification permet une meilleure lisibilité pour la gestion des offres d'emploi et une meilleure collecte des indicateurs liés au chômage et à l'insertion professionnelle. Pour y parvenir, le Gabon sollicite depuis 2002 la Communauté Européenne, pour une aide financière sur le renforcement de l'enseignement professionnel, la formation et l'éducation de base. Pour répondre à une préoccupation fondamentale qui est de combler le fossé entre le modèle prépondérant d'un enseignement théorique et général et les besoins réels de l'économie¹⁴, le 10ème FED vient renforcer les actions déjà menées par le 7ème, le 8ème et le 9ème FED dans l'axe de l'enseignement technique et la formation professionnelle. Depuis 2008, ce 10ème FED est rentré dans sa phase active avec la mise en place du projet AFOP. Le projet d'appui à la formation professionnelle au Gabon (AFOP) a pour objectif global la lutte contre le taux élevé du chômage des jeunes par la mise en place des formations courtes et qualifiantes à moindre coût avec un taux d'insertion professionnelle très élevé.

Méthodologie mis en œuvre

L'étude a porté sur l'établissement des relations entre les facteurs tels que : le public potentiellement intéressé par les formations pouvant être mis en place, les partenaires des différentes formations, les partenaires d'insertion des futurs formés, les métiers successibles d'être à la base des formations en vue d'un ajustement des offres de formations avec les besoins des entreprises.

L'étude concerne 4 828 jeunes, soit 3 196 garçons et 1 632 filles déscolarisés, âgés de 15 à 25 ans. Avec eux, il a été mené une série d'enquêtes et d'entretiens afin de recueillir des données permettant de mettre en place une formation qui rompt avec la vision coutumière de l'enseignement et de la formation professionnelle : « former les jeunes pour le chômage ». Deux grands groupes de questions offrant un éventail de réponses déterminées d'avance y figuraient : le premier portait sur les informations personnelles (genre, âge, nom, contact téléphonique, scolarité, etc.) et le second sur le projet professionnel (secteur et type de formation, etc.). Le choix pour une majorité de questions proposant des réponses aux choix multiples est justifié par la prise en compte : des effets possibles liés à la déscolarisation (difficulté de lecture, écriture, crainte de faire des fautes, etc.) sur la qualité des résultats et les exigences techniques liées aux traitements des données. Des essais auprès de quelques jeunes déscolarisés pour repérer des éventuelles difficultés (de lecture, d'écriture, de fatigue...) et des entretiens ont permis d'ajuster et de garantir la compréhension des termes employés, la cohérence des phrases, l'enchaînement et l'ordre des questions.

En absence des informations précises sur les métiers du secteur professionnel du BTP ou du bois en termes de fiches ou de descriptifs d'activités, un listing non exhaustif des métiers de ces secteurs professionnels (soit 35 métiers tous secteurs confondus), a été élaboré par

¹²Ginestie .J . ; Balonzi ,O. ; Koyowala, R.P. ; Medjia, C. (mars 2005)une éducation générale pour tous, une orientation professionnelle pour chacun, proposition en vue d'une élaboration d'un schéma directeur du secteur éducatif gabonais, République Gabonaise, Primature

¹³Soutien à l'éducation de base. Annexe Convention de financement N°6432/GA.

secteur puis mélangé et inséré dans le questionnaire. L'idée est d'amener les jeunes à faire des choix plus orientés par leurs intérêts professionnels que toute autre influence.) a été élaboré par catégorie puis mélangés et insérés dans le questionnaire. L'idée est d'amener les jeunes déscolarisés à faire des choix plus orientés par leurs intérêts professionnels que par tout autre type d'influence. Dans une vision plus large, le ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle a intégré de nouvelles options diplômantes dans certains de ces établissements pour assurer une continuité pour mettre à la disposition des opérateurs économiques des professionnels de niveaux supérieurs.

Les premiers résultats

Afin de résoudre le problème de chômage des jeunes et d'assurer l'adéquation formation-emploi, la mise en place de ce projet vise à répondre à la question : comment former pour le secteur économique réel ? Compte tenu du caractère exceptionnel des relations entre les futurs formés les structures de formation et d'emploi, il a paru nécessaire de renseigner un certain nombre de critères nécessaires à la mise en place des formations. Les premiers résultats recueillis permettent d'identifier les facteurs nécessaires pour la mise en place des premières formations dès la rentrée 2010-2011 selon les contraintes d'une adéquation formation-emploi et de la réduction du chômage par l'insertion immédiat des formés.

On formerait pour quel métier ?

Selon les contraintes de mise en place propres au projet, c'est grâce à la demande de formation des jeunes que l'offre de formation est élaborée. C'est ainsi qu'il est établi que le secteur professionnel du Bâtiment et des Travaux Publics est le plus demandé (72,58%) avec une préférence pour le métier d'électricien (16,28%), de mécanicien (15,00%), etc. Un autre secteur professionnel intéresse les jeunes déscolarisés à 15,51%. Ce secteur regroupe le métier d'informaticien (2,80%), d'agent de santé (2,59%), etc. Le secteur professionnel du bois représente (6,34%) avec le métier de peintre (1,53%), menuisier (1,39%), tapissier (0,70%), etc. Les métiers de l'agriculture (4,64%) et de la pêche (0,93%) sont les moins sollicités. Pour le lancement, à la rentrée 2010-2011, les secteurs de métier dont les formations vont être mises en place sont les BTP et le bois. Le choix de ces secteurs est justifié par le fait qu'ils présentent des avantages en termes de coûts et en termes d'adéquation aux emplois directement disponibles auprès des opérateurs économiques. De fait, les choix à faire en matière de formation professionnelle s'inscrivent dans un rapport entre le coût de la formation, son efficacité sociale et son degré de cohérence professionnelle. Ce rapport est déterminant dans le choix des modes d'organisation de la formation, notamment dans le choix des structures à mettre en place et dans celui de qui supportent les coûts de formation.

On formerait pour quel emploi ?

Pour les métiers disponibles, le besoin en aides et compagnons qualifiés est le plus manifeste. C'est ainsi que pour les secteurs choisis et les formations proposées, plusieurs appellations pour la fonction d'aide sont retenues : compagnon professionnel, aide Menuisier ou encore aide Technicien d'atelier ou de chantier. Les formations seront organisées dans le cadre d'une formation en alternance dispensée par l'Agence nationale de Formation professionnelle et de Perfectionnement (ANFPP). Elle dépend du Ministère de la Formation professionnelle. En ce qui concerne les secteurs choisis, pour commencer, c'est le profil de compagnon qui fera l'objet de formation. Actuellement, cinq métiers du secteur bois offre des formations pour la rentrée 2010-2011 : vernisseur-laqueur-peintre,

menuisier-ébéniste, charpentier-couvreur, menuisier en bâtiment, mécanicien-affûteur. Pour les métiers liés au bois, le travail du compagnon est défini en fonction du métier. Ainsi, par exemple, pour le compagnon professionnel menuisier ébéniste, il doit exercer son activité dans les entreprises artisanales ou industrielles qui fabriquent et installent les ouvrages de menuiserie, d'ébénisterie, de structure, d'ossature et de charpente réalisés en bois et composants dérivés dans les domaines du bâtiment, de l'habitat et assure l'entretien du matériel de travail.

Quelle serait la durée des formations ?

D'après les résultats des enquêtes et entretiens, le type de formation importe peu pour 39,27% des jeunes, tandis que 40,80% d'entre eux marquent une préférence pour une formation du type entreprise- école et 19,93% pour celle effectuée seulement en entreprise. Entre les formations du lycée professionnel et du lycée technique qui ont une durée de 18 mois minimum, le projet AFOP propose des formations allant de 6 à 9 mois selon les besoins des entreprises. Il propose une possibilité d'évolution. En effet, après deux ou trois années d'expérience dans les ateliers et sur les chantiers à réaliser des travaux et des tâches diverses, ceux qui le désirent pourront évoluer vers la qualification de Technicien en Métiers du bois. Ayant acquis la maîtrise du métier, il pourra postuler à l'examen du Certificat d'Aptitude Professionnelle, suivre une formation en gestion et envisager de reprendre ou créer une entreprise artisanale. Quel que soit le niveau de qualification considéré, le seul facteur d'adaptation efficace sur le moyen et le long terme repose sur un élargissement du champ des savoirs des individus, c'est-à-dire une ouverture large sur la culture du métier et des techniques qui s'y réfèrent.

Serait-ce des formations diplômantes ? Certifiantes ? Attestées ?

L'apprenti concerné par cette formation recevra une formation courte et qualifiante et on lui délivrera, à la fin de la formation une attestation de formation. La formation sera centrée, étant donné le bas niveau de qualification, sur l'acquisition de quelques gestes professionnels qui recouvrent la technicité d'un métier. Il s'agit de former à moindre coût des opérateurs capables d'exécuter des tâches élémentaires plus ou moins codifiées. Cette approche est assez bien adaptée pour permettre à une personne d'occuper un poste de travail précis. Ce type de formation présente un caractère inadéquat pour faire face aux évolutions des techniques, des métiers et des emplois. En effet elles sont trop centrées sur la maîtrise des gestes professionnels. C'est pourquoi, dans le cadre du projet, après deux ou trois années d'expérience dans les ateliers et sur les chantiers à réaliser des travaux et des tâches diverses, le compagnon ou l'aide pourra évoluer vers une certification et exercer l'emploi de Technicien en Métiers du bois. Ayant acquis la maîtrise du métier, il pourra postuler à l'examen du Certificat d'Aptitude Professionnelle, suivre une formation en gestion et envisager de reprendre ou créer une entreprise artisanale. Le compagnon sera évalué en cours de formation au centre et en entreprise selon qu'il travaille sous contrôle du chef d'atelier ou du chantier sur des activités pratiques.

Quelles sont les possibilités d'emploi après la formation ?

Les garanties d'emplois sont assurées par les partenaires économiques acteurs de la formation du compagnon. En effet, le compagnon placé en alternance dans l'entreprise sera recueilli par cette dernière à la fin de sa formation car sa formation cadre avec le besoin de l'entreprise selon que c'est pour des tâches temporaires, saisonnières ou pour une embauche. De même, grâce à la trousse de formation remise au début de la formation, le compagnon pourrait, le cas échéant, se mettre à son propre compte et effectuer des menus

travaux chez des particuliers. Et sous un autre angle, ce projet se propose d'apporter une aide aux organismes nationaux de gestion des sans-emplois et des sans-formations, que sont l'ANFPP et l'ONE, sur toute l'étendue du territoire. En effet, jusqu'à présent, l'analyse du contexte socioprofessionnel met en évidence une mauvaise connaissance du milieu socioprofessionnel qui se caractérise par une absence d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs, fiables et précis, tant au niveau de la description des métiers (dans leur diversité et dans leur contexte), que de la connaissance du marché de l'emploi (avec des inconnus sur la réalité du chômage et sur les profils des emplois), ainsi qu'une absence de repères sur l'évolution des métiers et les conséquences sur l'évolution des emplois et donc des formations professionnelles.

Quelle est la faisabilité du projet ?

La faisabilité du projet est assurée par les institutions engagées dans le projet à savoir la communauté européenne, le ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle et les partenaires économiques.

Le rôle des institutions

La communauté européenne

En ce concerne la communauté européenne, elle intervient dans le développement des formations courtes et qualifiantes à destination d'un public en échec scolaire. Pour permettre au ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle de mieux piloter ce secteur, elle a mis à sa disposition un budget de 5 millions d'euros soit environ 32 500 000 frs CFA, de 2008 à 2013. Ce pilotage intervient surtout dans le domaine de l'appui institutionnel au ministère et dans le domaine de l'approche pilote de la mise en place des formations. La durée opérationnelle du programme est de 48 mois et cours jusqu'en 2011 et la période d'évaluation de ces effets de 2011 à 2013.

Le Ministère de l'Enseignement Technique

Le ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle est doté de structures d'accueil qu'il met à la disposition du projet AFOP à savoir les centres de formation. En effet, avec l'aide de la BAD, le ministère a pu équiper les centres de formation de matériels et de machines de dernière génération. Même si le problème des effectifs pléthoriques est encore un problème. Il est encore courant de constater des groupes, en atelier, de 55 à 60 élèves pour seulement 5 à 10 postes de travail, ce qui rend illusoire la maîtrise des contenus pratiques des différentes filières. Afin de réduire la dispersion des efforts consentis, pour l'atteinte de ces objectifs, il propose, à terme, la mise en place des pôles de compétences qui dépasse la notion de centre de formation professionnelle. En effet, selon une étude de Ginestié (2008) : « *un pôle de compétences doit réunir un plateau d'équipements de base pour une famille de métiers (par exemple, le génie électrique) sans aller jusqu'à un niveau d'équipements spécifiques pour un métier particulier* ».

La création de pôles de compétences est un moyen fiable de structurer et d'optimiser les équipements et les infrastructures. La mise en place des pôles de compétence doit se faire à partir des structures existantes et par regroupement des moyens. La répartition géographique des établissements du second degré (LEP ou LT) et des centres d'ANFPP devrait fournir une structure de base solide qui limitera les investissements lourds. Dans le

¹⁴ Document de stratégie du pays et programme indicatif national pour la période de 2008-2013, République Gabonaise - communauté Européenne, Lisbonne le 9 décembre 2007.

cadre du projet, il est question de mettre en place des Centres Opérationnels Régionaux Emploi/Formation (COREF). La mise en place des COREF permettra de disposer d'un équipement standard générique à une famille de métiers, d'une organisation générique de modules pour une famille de métier et un niveau de certification donnée et d'une organisation de modules de spécialisations spécifiques à un métier particulier qui s'appuie sur une approche par alternance entre l'école et l'entreprise. Le ministère met aussi à la disposition du projet le personnel enseignant ainsi que l'expertise pour la rédaction des référentiels des métiers. Dans le cadre des métiers liés aux bois, les formations débiteront à Libreville, et à long terme, le COREF lié aux bois serait basé à Libreville. Libreville dispose de neuf postes techniques. Et fonctionnait jusqu'à présent avec un effectif de 40 élèves par promotion.

Les partenaires économiques

Dans le cadre des métiers liés au bois, il est recensé au niveau de Libreville et ses environs, 59 entreprises du bois¹⁶ en 2008. Mais seulement 11 s'engagent dans le projet AFOP par rapport à la demande de formation de la population cible. Ces entreprises fonctionnent avec des effectifs réduits et sollicitent beaucoup de travailleurs saisonniers et de travailleurs à la tâche. Les entreprises partenaires des projets à ce jour sont consignées dans le tableau ci-dessous. En donnant des informations précises sur leur flux permanent de main d'œuvre et du descriptif des tâches de cette main d'œuvre, ces entreprises ont permis de mettre en place des référentiels de métiers et d'estimer, en fonction des disponibilités des structures de formation, les effectifs de recrutement et la durée maximum de formation.

D'après le tableau ci-dessous, la disponibilité de poste à pourvoir dans l'année pour le secteur du bois (concernant les entreprises partenaires) est de 259. Ce nombre est calculé à partir du recrutement maxi. Il ne tient compte que des emplois directs. Avec les exigences du projet, il est attendu, un recrutement en continu et rotatif. Pour satisfaire la demande des partenaires et en tenant compte des postes disponibles, on aura 9 compagnons par promotion à raison de 8 mois de formation. Il faudra 29 promotions pour satisfaire la demande des partenaires. Cela revient à former, dans les conditions actuelles pendant trois ans. Et, compte tenu de des besoins de l'économie actuelle en matière de main d'œuvre dans le secteur du bois et de la nécessité d'introduire de nouvelles filières dans les emplois, les besoins des partenaires vont largement augmenter. Si on ne considère que le partenariat avec Olam International et son projet de Zone économique Spéciale de Nkok, qui estime sa main d'œuvre directe du secteur bois, pour son fonctionnement, à 5 000 employés à partir de 2012.

¹⁶

Tableau n° 1 : Récapitulatif entreprise - compétences – flux de la main d'œuvre

Nom de l'entreprise	Domaine de compétences	Flux de la main d'œuvre dans l'année
ENTRACO	Menuisier-Ébéniste ; Charpentier	10 emplois fixes ; 5 recrutements en moyenne dans l'année de 5 à 6 travailleurs par recrutement.
FACO Construction	Menuisier-Ébéniste ; Charpentier	8 employés fixes ; 7 recrutements en moyenne dans l'année de 4 à 5 travailleurs par recrutement.
ESTTM (MBA)	Menuisier-Ébéniste ; Menuisier-bâtiment ;	10 employés fixes ; 4 recrutements en moyenne dans l'année de 2 à 3 travailleurs par recrutement.
SOCOBA	Menuisier-Ébéniste ; Charpentier ; Mécanicien- affûteur.	12 employés fixes ; 7 recrutements en moyenne dans l'année de 5 à 6 travailleurs par recrutement.
Idées 2000	Menuisier-Ébéniste ; Tapissier ; Vernisseur-Laqueur- Peintre	5 employés fixes ; 4 recrutements en moyenne dans l'année de 4 à 5 travailleurs par recrutement.
ECO Wood	Menuisier-Ébéniste, Structure bois et matériaux associés ; Menuisier-bâtiment ;	3 employés fixes ; 4 recrutements en moyenne dans l'année de 6 à 7 travailleurs par recrutement.
SOGETRA	Menuisier-Ébéniste, Menuisier-bâtiment ; Charpentier	10 employés fixes ; 4 recrutements en moyenne dans l'année de 2 à 3 travailleurs par recrutement.
Château du mobilier	Menuisier-Ébéniste Charpentier	7 employés fixes ; 2 recrutements en moyenne dans l'année de 3 à 4 travailleurs par recrutement.
Création Nouvelle	Menuisier-Ébéniste ; Menuisier- agencement ; Menuisier-bâtiment ;	7 employés fixes ; 3 recrutements en moyenne dans l'année de 3 à 4 travailleurs par recrutement.
POGAB	Menuisier-affûteur.	3 employés fixes ; 4 recrutements en moyenne dans l'année de 3 à 4 travailleurs par recrutement.
BATIGA	Menuisier-Ébéniste, Menuisier-bâtiment ; Charpentier	3 employés fixes ; 4 recrutements en moyenne dans l'année de 6 à 7 travailleurs par recrutement.
SOBAMIGA	Menuisier-Ébéniste ; Tapissier ; Mécanicien-affûteur.	7 employés fixes ; 4 recrutements en moyenne dans l'année de 3 à 4 travailleurs par recrutement.

Conclusion

Selon les données recueillies dans le cadre de la mise en place du projet AFOP, on peut affirmer qu'il permettra à la longue de résoudre les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes et de l'adéquation formation- emploi par l'accès à l'économie réelle. En effet, sa démarche plutôt inhabituelle en ce qui concerne la mise en place d'une offre de formation permet de résoudre plusieurs problèmes que l'on reproche au système de formation actuel. Il s'agit sur le recensement du public susceptible de suivre les formations à mettre en place. Cela permet de résoudre le problème des formations subies, non désirées, cause de près de 10% des déperditions scolaires. Pour leur recensement les jeunes se reconnaissent en échec scolaire et à la recherche d'une formation de courte durée et qualifiante afin de

pouvoir travailler une fois la formation terminée, sur l'adaptation au désir réel de formation voulu par les recensés en matière de type de formation, de métier, de secteur de métiers. En effet, les recensés donnent des précisions quant aux métiers qu'ils veulent exercer, et le type de formation dans lequel ils se sentent le mieux. L'implication des partenaires permet d'assurer la faisabilité et la viabilité du projet. Le financement des bailleurs de fond est disponible. Ce financement permet d'assurer la mise à disposition des équipements des formés à savoir leur kit de formation, une bourse forfaitaire et le ravitaillement en matière première pour les travaux pratiques. Il permettra, à la longue de réorganiser les offres de formation en fonction des changements dans les métiers. Les structures et le personnel de formation sont disponibles. Cela évite de réinvestir des sommes colossales pour la mise en place des formations et d'exploiter au maximum les infrastructures disponibles. Les opérateurs économiques ont donné leur accord pour la disponibilité de coopération soit pour les formations en alternance, les formations en apprentissage et l'emploi des formés, du moins pour leur premier emploi. De même, ils participeront, lorsque cela paraîtra nécessaire, à la définition des nouveaux profils dans les secteurs de métiers ou des tâches dans le métier en cas de mutations en cas de mutation de ces derniers. Cela permettra d'avoir des formations toujours adaptées, en tout temps, aux réalités du marché de l'emploi.

Bibliographie

- Actes de l'Atelier sous -régional pour les pays du bassin Congo et Madagascar sur la collecte et l'analyse des données forestières : Perspectives pour le secteur forestier en Afrique. Programme CE-FAO 1988-1999. Texte intégral d'un article paru dans le courrier ACP-UE, N°165, Septembre - Octobre 1997, pp. 27-29
- Actes de l'Atelier sous -régional pour les pays du bassin Congo et Madagascar sur la collecte et l'analyse des données forestières. Perspectives pour le secteur forestier en Afrique. Programme CE-FAO 1998-2000.
- Document de stratégie du pays et programme indicatif national pour la période de 2008-2013, République Gabonaise - Communauté Européenne, Lisbonne le 9 décembre 2007.
- Le répertoire des industries et activités du Gabon, édition 2008.
- Gharbi Jaouad, M. (2009) : *L'enseignement supérieur et la formation professionnelle*, Tunis-Belvédère, Tunisie.
- Ginestié, J. ; Balonzi, O. ; Koyowala, R.P. ; Medjia, C. (2005) : *Une éducation générale pour tous, une orientation professionnelle pour chacun, proposition en vue d'une élaboration d'un schéma directeur du secteur éducatif gabonais*, République Gabonaise, Primature
- Ndjimbi, F. (2009) : *Le défi gabonais de l'enseignement technique et professionnel*, Business Gabon.
- Ndjimbi, F. (2007) : *La formation professionnelle : filières et organisations du secteur au Gabon*, Business Gabon.
- Moukagni, F. ; Boussougou, J.P. ; Bouyou Bouyou, J. ; Bakita Moussavou, A. ; Badjyenda, B. F. (2010) : Forum gestion forestière, *bilan de la gestion forestière au Gabon et perspectives pour la valorisation des produits forestières, formation et recherche forestière : bilan et perspectives*, METFP
- Oyaya, J. R. : « Analyse des déterminants des dépenses publiques d'éducation et de santé ». *Revue de l'IRSH*, vol. 4-5, n°4-5, juin 1989 & 1999, pp 145-166. Université Omar Bongo.

Résumé

Depuis 1988 les autorités gabonaises se penchent de manière particulière sur la réorganisation de l'enseignement technique et professionnel. Cet intérêt est dû à un souci d'adaptation des formations qu'il dispense avec les perspectives de développement économique. Depuis une dizaine d'années, les réformes du secteur économique de la filière bois et dans l'enseignement technique ont permis de l'intégrer dans les discours politiques et sociaux comme un secteur d'accès incontournable à l'économie réelle. En ce qui concerne le secteur bois, le secteur de l'enseignement technique et professionnel peut permettre à l'État gabonais d'atteindre les objectifs d'insertion sociale et professionnelle de ses formés, de leur donner une seconde chance et en même temps de mettre à la disposition du secteur économique la ressource humaine qualifiée dont elle a besoin. À ce jour, Les premiers résultats donnent la mise en reconversion d'un centre de formation professionnel en pôle d'excellence du secteur bois. Ce pôle d'excellence du secteur, sous la tutelle de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, on observe aujourd'hui grâce au projet AFOP, l'intégration des formations liées aux métiers de déroulage et de tranchage en plus de la menuiserie, de l'ébénisterie et de la charpente habituelle. Dans ces structures aussi on a vu l'émergence de nouveaux diplômés et la création d'un bac technologique option productive.

Mots-clés : enseignement technique- formation professionnelle- égalité des chances économie réelle- insertion professionnelle des jeunes- insertion sociale des jeunes

Liste des participants

Sylvain Luc Agbanglanon

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP)
Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 689 09 39 E-mail: lucagbanglanon@yahoo.fr

Virginie Albe France

UMR STEF, ENS de Cachan
101, Avenue du Président Wilson ; 94235, Cachan Cedex ; France
Tél. : +33 01 47 40 76 14 E-mail : virginie.albe@stef.ens-cachan.fr

Maurice Banoukouta

École Normale Supérieure ; Université Marien Ngouabi
BP. 2196 ; Brazzaville ; République du Congo
Tél : +242 06 635 75 41 E-mail : banoukouta@yahoo.com

Jean Sylvain Bekale Nze

Ministère de l'enseignement supérieur
BP 7723 ; Libreville ; Gabon
Tél. : +241 07 38 07 72 E-mail : js.bekalenze@yahoo.fr

Alexis Belibi Cameroun

ENS-CIP Université de Yaoundé 1
BP 7840 ; Yaoundé ; Cameroun
Tél. : 237 99 57 79 73 E-mail : cipcameroun@yahoo.fr

Adel Bouras

ISEFC ; Université Virtuelle ; Tunisie
43, rue de la liberté ; Le Bardo, 2019 ; Tunisie
Tél. : +216 98 34 27 09 E-mail : adelbouras@yahoo.fr

Marième Boye Mbacke

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP)
Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 558 65 66 E-mail : mmboye@hotmail.com

Stéphane Brunel

UMR 5218 ICO ; IUFM d'Aquitaine ; Université Bordeaux 4
160, Avenue de Verdun ; BP 152 ; 33705 Mérignac Cedex ; France
Tél. : +33 (5) 56 12 67 71 E-mail : stephane.brunel@iufm.u-bordeaux4.fr

Marjolaine Chatoney

Aix-Marseille Université ; EA 4671 ADEF (Gestepro)
32, rue Eugène Cas ; 13248, Marseille Cedex 4 ; France
Tél. : +33 4 91 11 38 30 E-mail : marjolaine.chatoney@univ-amu.fr

Yacine Cisse

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP)
Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 456 83 41 E-mail : yacine_cisse3@yahoo.fr

Hélène Cheneval-Armand

Aix-Marseille Université ; EA 4671 ADEF (Gestepro)
32, rue Eugène Cas ; 13248, Marseille Cedex 4 ; France
Tél. : +33 4 91 11 38 85 E-mail : h.armand@aix-mrs.iufm.fr

Françoise Daxhelet

Association pour la Promotion de l'Éducation et de la Formation à l'Étranger (APEFE)
École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP)
Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 637 73 58 E-mail : f.daxhelet@apefe.org

Alioune Diagne

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
E-mail : dieuppeul2@yahoo.fr

Baba Dièye Diagne

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 76 681 92 94 E-mail : bddiagne@yahoo.fr

Fatou Diagne

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél: +221 77 640 36 81 E-mail : fdiagne55@yahoo.fr

Seynabou Diagne

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
E-mail : enfefs@yahoo.fr

Mamadou Diallo

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél: +221 77 549 93 44 E-mail : diallokunda@yahoo.fr

Maty Diallo

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 631 97 54 E-mail : mtdiallo99@yahoo.fr

Mortalla Diallo

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél. : +221 77 715 74 93 E-mail : diallomt@ucad.sn

Ndeye Ngoné Diop

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél. : +221 77 536 48 32 E-mail : ngonediop2@yahoo.fr

Aliou Diouf

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 569 04 52 E-mail : ali_seby@yahoo.fr

Babacar Diouf

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 609 36 64 E-mail : ngaskadiouf@yahoo.fr

Sokhna Faye Diouf

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP)
Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 541 81 36 E-mail : fayediouf@yahoo.fr

Saliou Diouf

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 76 681 33 57 E-mail : dioufsal@yahoo.fr

Ibra Guèye Dioum

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 644 77 17 E-mail : igdioum@yahoo.fr

Pierre Djibao

Agence Centrafricaine pour la Formation Professionnelle et l'Emploi (ACFPE)
BP : 1744 Bangui
Tél : +236 75 50 68 74
E-mail : pdjibao@yahoo.fr

Gaston Dzondhault

Université Marien Ngouabi ; Ministère de l'Enseignement Technique, Professionnel, de la Formation Qualifiante et de l'Emploi ; École Normale des Instituteurs (ENI)
BP. 2196 Brazzaville – République du Congo
Tél : +242 06 668 25 02 E-mail : dzondhaultg@yahoo.fr

Maïmouna Fadiga, épouse Thiam

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 539 65 04 E-mail : mfadiga31@yahoo.fr

Jean-Luc Fauguet France

Aix-Marseille Université ; EA 4671 ADEF
32, rue Eugène Cas ; 13248, Marseille Cedex 4 ; France
Tél. : +33 4 13 55 12 44 E-mail : jl.fauguet@aix-mrs.iufm.fr

Marie Gaye

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 528 27 07 E-mail: mariegaye2002@yahoo.fr

Jacques Ginestie

Aix-Marseille Université ; EA 4671 ADEF (Gestepro)
32, rue Eugène Cas ; 13248, Marseille Cedex 4 ; France
Tél. : +33 4 13 55 22 41 E-mail : jacques.ginestie@univ-amu.fr

Madi Yassa Goundiam

Institut International d'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement
IE, 01 BP 594 Ouagadougou 01 Burkina Faso
Tél: +226 76 39 90 79 E-mail: goundiam_madi_@yahoo.fr

Nana Aicha Goza

Niamey, Niger
Tél. : +227 96 99 08 04 E-mail : aichagoza@yahoo.fr

Babacar Gueye

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation ; Université Cheikh Anta Diop
Avenue Bourguiba ; BP 5036 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél. : +221 (77) 64 52 003 E-mail : bgueye@caramail.com

Youssoupha Gueye

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 635 24 04 E-mail: yougueye2001@yahoo.fr

Ghassen Hanchi

Université de Reims Champagne Ardenne. France ; Laboratoire L.E.R.P
23, Rue Abou El Hassan Essaffar, Cité Ettahrir 2042. Tunis-Tunisie
Tél : +216.97.47.22.11 E-mail : ghassen_hanchi@hotmail.com

Ali Hemdi

Institut Supérieur de la Formation Continue
BP. 3110 Sibikha – Tunisie
Tél : +216 98 68 93 25 E-mail : ali.hemdi@voila.fr

Hervé Huot-Marchand

Unesco – Breda ; Program specialist TVET
12 Avenue Léopold Sedar Senghor ; BP 3311 ; Dakar ; Sénégal
Tél. : +221 (33) 849 23 45 E-mail : h.huot-marchand@unesco.org

Aminata Ka

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 642 40 18 Email : amika@ucad.sn; mynataka@yahoo.sn

André Kamga

Lycée professionnel Edouard Branly
70 boulevard de Saint Quentin – 80098, Amiens - France
Tél : +33 6 76 88 00 05 E-mail : andre_kamga@yahoo.fr

Souleyemane Kane

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 456 83 41

Mignan Kone Yoha

Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel
08 BP 2098 ; Abidjan 08 ; Côte d'Ivoire
Tél : +225 07 73 19 27 E-mail : mignanyoha@yahoo.fr

Ignace Koumba Pambolt

Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique ; Institut de Recherches en Sciences Humaines
BP 846 ou BP 4316 ; Libreville ; Gabon
Tél. : +241 06 62 27 75 E-mail : ikoumbapambolt@yahoo.fr

Mathias Kyelem

École Normale Supérieure
BP 376 ; Koudougou ; Burkina Faso
Tél. : +226 50 44 18 87 E-mail : mkyelem@yahoo.fr

Nicole Lebatteux

Aix-Marseille Université ; UMR CEPERC
19 rue Saint Dominique, Les Cadeneaux, 13170, Les Pennes Mirabeau ; France
Tél : 06 70 57 07 82 E-mail : n.lebatteux@aix-mrs.iufm.fr

Abdou Boye Lo

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal

Thierry Maillefaud

EA 4281 Acté - Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand ; IUFM, Université Paris Sorbonne, France
Tél. : +33 06 07 45 33 95 E-mail : thierry.maillefaud@paris.iufm.fr

Cheikh Mbacke

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 456 83 41

Rémy Mba Mbo

École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique
BP 3989 ; Libreville ; Gabon
Tél. : +241 07 29 41 50 E-mail : darlysedarling@yahoo.fr

Massamba Mbow

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél. : +221 70 204 45 45 E-mail : massambambow@yahoo.fr

Christian Mouity

École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique
BP 3989 ; Libreville ; Gabon
Tél. : +241 (07) 28 62 49 E-mail : mouity_christian@yahoo.fr

Ibrahima Ndiaye

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 639 13 81 E-mail : idiaye@yahoo.fr

Vénousse Ndiaye

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 408 87 14 E-mail : venoussendiaye@yahoo.fr

Daniel Ndong Ondo

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique (ENSET) de Libreville
Boîte postale : 3989 Libreville - Gabon
Téléphones : +241 07 59 62 92 E-mail : ndong_ondo1@yahoo.fr

Landry Ndoumatseyi Botongoye

École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) ; UR LARETP
BP 3989 – Libreville - Gabon
Tél. : +241 07 11 00 71 E-mail : kolongongondjo@yahoo.fr - n.baskhy@yahoo.fr

Patricia Nebout-Arkhurst

Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel
08 BP 2098 ; Abidjan 08 ; Côte d'Ivoire
Tél : +225 05 72 96 15 E-mail : nebout_arkhurst@hotmail.com

Donatien Nganka-Kouya

École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique
BP 3989 ; Libreville ; Gabon
Tél. : +241 (06) 06 16 17 E-mail : ngad1109@yahoo.com

Bamba Ngom

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 783 70 09

Ernestine Antoinette Ngo Melha

UMR 5225 IREDU – Université de Bourgogne
Pôle AAFE – Esplanade Erasme ; BP 26513 ; 21065, Dijon Cedex ; France
Tél : + 33 6 16 69 02 91 E-mail : ngomelha0607@yahoo.fr

Fidèle Ngouih

École Nationale d'Administration
Poste centrale ; BP1236 ; Bangui ; République Centrafricaine
Tél. : +236 (75) 04 30 35 E-mail : ngouih@yahoo.fr

Nicolas Nguessan Lavri

Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel
08 BP 2098 ; Jacquville Abidjan 08 ; Côte d'Ivoire
Tel : +225 03 08 35 25 E-mail : lavrhy@yahoo.fr

Rolie Nsi Be

École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) ; UR LARETP
BP. 3989 ; Libreville ; Gabon
Tél : +241 06 27 84 77
E-mail : nsiberolie@yahoo.fr

Valérie Nsouami

École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET)
BP. 3989 ; Libreville ; Gabon
Tel : +241 06 77 30 71 E-mail : nsouamijeanj@yahoo.fr

Georges Provençal

Tema Technical Institute
BP 400 ; Tema ; Ghana
Tél. : +233 (020) 817 70 96 E-mail : geoprov2@yahoo.com

Ansoumana Sane

Ministère de l'Éducation Coordination Nationale des Blocs Scientifiques et Technologiques
BP 16691 Dakar Fann Dakar (Sénégal)
Tél. : +221 33 822 49 36 E-mail : asane2005@yahoo.fr

Ibrahima Sene

Ministère de l'Éducation Coordination Nationale des Blocs Scientifiques et Technologiques
BP 16691 Dakar Fann Dakar (Sénégal)
Tél. : +221 77 502 30 15 E-mail : ibrahima.sene@gmail.com

Kadiri Shamusiden

University of Lagos
5, Ijaiye Street Papa Ashafa Agege ; Lagos State, 100005 ; Nigeria
Tél. : +234 (81) 205 059 68 E-mail : skadiri782000@yahoo.com

Muriel Thebault France

SRCIE ; IUFM, Aix-Marseille Université
32, rue Eugène Cas ; 13248, Marseille Cedex 4 ; France
Tél. : +33 4 13 55 22 82 E-mail : m.thebaud@aix-mrs.iufm.fr

Marie Wondé Thiandoum

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
E-mail : mariewondendione@yahoo.fr

Démalson Toure

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 645 09 40
E-mail : delmalson@yahoo.fr

Boubacar Traore

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 33 821 76 69 E-mail : btraores@yahoo.fr

Ibrahima Wade

École Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) ; Université Cheikh
Anta Diop (UCAD)
BP 5004 ; Dakar Fann ; Sénégal
Tél : +221 77 630 78 78 E-mail : iwade2_esp@yahoo.fr

Autres participants

Raymond Yao Brou (Sénégal)

Dieynabou Barry (Guinée Conakry)

Alioune Diop (Sénégal)

Chérif Goudiaby (Sénégal)

Younouss Houma (Sénégal)

Manfred Masson (Sénégal)

Amadou Ndiaye (Sénégal)

Fadel Niang (Sénégal)

Gorgui Seye (France)

Daouda Magoumba Samb (Sénégal)

Amadou Traore (Sénégal)