



09

UNIVERSITE NATIONALE DU RWANDA

CAMPUS UNIVERSITAIRE DE RUHENGERI

Faculté des Sciences de l'Education



**L'EDUCATION PERMANENTE ET
LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR ET UNIVERSITAIRE
AU RWANDA**

Situation . Problèmes . Solutions

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de Licencié en Sciences de
l'Education*

par

Jean Baptiste BAMWANGA

Directeur: Wenceslas NZABALIRWA.

Ruhengeri, juin 1988



REPUBLIQUE RWANDAISE

Archives Nationales
B.P. 624 Kigali

MINESUPRES

UNIVERSITE NATIONALE DU RWANDA

CAMPUS UNIVERSITAIRE DE RUHENGERI

Faculté des Sciences de l'Education



**L'EDUCATION PERMANENTE ET
LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR ET UNIVERSITAIRE
AU RWANDA**

Situation . Problèmes . Solutions

*Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de Licencié en Sciences de
l'Education*

par

Jean Baptiste BAMWANGA

Directeur: Wenceslas NZABALIRWA.

Ruhengeri, juin 1988

I

D E D I C A C E .

A mon inégalable et inégalé Papa
ISAAC et à ma très dévouée Maman
MFITUMUKIZA en qui sont investis
tous mon estime, respect et admira-
tion, à ma très chère M. Berthilde,
éluë de mon coeur, ainsi qu'à tous
les Hommes de mon clan,

Ce mémoire est dédié.

TABLE DES MATIERES.PAGES.

REMERCIEMENTS.....	VII
SIGLES	VIII
INTRODUCTION.....	1- 8
 Premier chapitre : L'EDUCATION PERMANENTE, UN NOUVEAU PARADIGME DE LA DEMOCRATISATION DE L'EDUCATION.....	 10
 1.1 Quelques considérations théoriques sur l'éducation.....	 10
1.1.1 Trois sens de l'éducation	10
1.1.2 Extension actuelle de la notion d'éducation.....	11
1.1.3 Secteurs et niveaux théoriques de l'éducation	14
1.1.3.1 Secteurs théoriques de l'éducation..	14
1.1.3.1.1 Problèmes de terminologie et de distinction des trois secteurs.....	14
1.1.3.1.2 Problèmes d'identité.....	15
1.1.3.1.3 Problèmes politiques.....	16
1.1.3.1.4 Avantages économiques offerts par l'Organisation de l'éducation non formelle et informelle....	17
1.1.3.1.5 Avantages sociaux et politiques Offerts par l'organisation de d'éducation non formelle et informelle	17
1.1.3.1.6 La nécessité d'une articulation harmonieuse entre les trois secteurs de l'éducation.....	18
1.1.3.2 Niveaux théoriques de l'éducation.....	19
1.1.4 Une nouvelle conception de l'éducation: l'éducation permanente.....	21
1.1.4.1 Conditions nécessaires à la mise en place de l'éducation permanente....	26
1.1.4.2 L'éducation permanente en tant que facteur d'intégration.....	26

1.2	Quelques considérations théoriques sur la démocratisation de l'éducation	27
1.2.1	Les accusations adressées à l'école	28
1.2.2	Egalité des chances d'accès	31
1.2.3	Egalité des chances de réussite.....	32
1.2.4	Que tous soient égaux,.....mais que le meilleur gagne !.....	34
1.3	Lieu naturel entre l'éducation, permanente,..... et la démocratisation de l'éducation.....	36
1.4	La nécessité des systèmes éducatifs flexibles.....	39
	synthèse du chapitre	41
Deuxième chapitre : SITUATION ACTUELLE DE LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU RWANDA.....		45
2.1	Précision de quelques termes fondamentaux.....	45
2.1.1	Enseignement	45
2.1.2	Enseignement primaire.....	46
2.1.3	Enseignement secondaire.....	46
2.1.4	Enseignement supérieur.....	47
2.1.5	Enseignement Universitaire	48
2.1.6	Niveaux d'enseignement dans le système éducatif rwandais et leurs mandats.....	49
2.2	Problèmes actuels d'accès à l'enseignement supérieur : points de vue des documents et de l'enquête.....	52
2.2.1	Une demande sociale accrue en matière d'enseignement supérieur.....	53
2.2.2	La politique d'octroi des bourses d'études et d'orientation des étudiants dans les diverses filières.....	63
2.2.3	Les établissements d'enseignement supérieur et leurs régimes d'admission des étudiants	70
2.2.3.1	L'Université Nationale du Rwanda	71
2.2.3.2	L'Institut Saint Fidèle.....	72
2.2.3.3	L'Institut Supérieur de pédagogie Appliquée.....	73
2.2.3.4	L'Institut supérieur des Finances Publiques.....	74

2.2.3.5	L'Ecole Supérieure militaire	75
2.2.3.6	L'Université Adventiste d'Afrique Centrale	75
2.2.3.7	L'Institut Africain et Mauricien de Statistiques et d'Economie Appliquées.....	77
2.2.3.8	Le Grand Séminaire de Nyakibanda	77
2.3	Niveau de la démocratisation de l'éducation de l'enseignement supérieur au Rwanda : Cas de l'U.N.R	79
2.3.1	Naissance et évolution des idées et faits de la démocratisation de l'enseignement au Rwanda	79
2.3.1.1	L'ordonnance-loi du 5 Octobre 1943 ou la lame de fond de la démocratisation de l'enseignement au Rwanda.....	79
2.3.1.2	Le Ministre BUISSERET ou le précurseur de l'avènement de la démocratisation de l'enseignement	80
2.3.1.3	Le manifeste des Bahutu, début d'un combat vigoureux contre les innégalités ethniques dans l'enseignement.....	81
2.3.1.4	La révolution Sociale de 1959 et les innégalités ethniques dans l'enseignement.....	82
2.3.2	Le niveau actuel de la démocratisation de l'enseignement du point de vue de l'accès	83
2.3.2.1	La pyramide scolaire et Universitaire.....	85
2.3.2.2	Disparités selon l'éthnie	87
2.3.2.3	Disparités selon le sexe	89
2.3.2.4	Disparités selon la région.....	90
2.3.2.5	Disparités selon le groupe Socio-professionnel ..	91
2.3.3	Le niveau actuel de la démocratisation de l'enseignement supérieur du point de vue de la réussite.....	93
	Synthèse du chapitre	97

Troisième Chapitre : POUR UNE DEMOCRATISATION DE		<u>Pages:</u>
L'EDUCATION TERTIAIRE AU RWANDA, DANS LA PERSPECTIVE DE L'EDUCATION PERMANENTE,		I01
3.1	Donner à l'éducation permanente sa véritable signification et lui faire jouer son rôle propre	I01
3.1.1	Résoudre un problème de législation	I01
3.1.2	Créer des centres d'initiative en matière d'éducation extrascolaire du troisième degré.....	I03
3.1.2.1	Le C.N.R.E.P.....	I04
3.1.2.2	Les C.F.P.C.S	I05
3.2	Planifier l'Education tertiaire dans l'Optique de l'Education permanente.....	I07
3.3	<i>Accélérer les innovations en cours</i> dans le domaine de l'éducation tertiaire.....	II0
3.3.1	L'instauration progressive du régime d'externat.....	II0
3.3.2	L'investissement du secteur privé dans le domaine de l'éducation tertiaire	III
3.3.3	L'aide allouée aux étudiants démunis.....;	II2
3.4	Rationaliser la carte scolaire au troisième degré de l'enseignement.....	II3
3.5	Plutôt compter sur l'éducogémie que sur une étroite éducation formelle	II4
3.6	Moderniser le réseau pédagogique au troisième niveau de l'éducation.....	II7
3.7	Redéfinir les conditions de sélection, d'admission et d'orientation des étudiants dans l'enseignement supérieur.....	I20
3.8	Promesses et Limites de l'Education permanente.....	I22
	Synthèse du chapitre.....	I24

CONCLUSION GENERALE.....	I25
BIBLIOGRAPHIE.....	I30
ANNEXE 1	I34
ANNEXE 2	I35
ANNEXE 3	I38
ANNEXE 4	I39
ANNEXE 5	I42

REMERCEMENTS

Il serait absolument ingrat de présenter ce travail, résultat d'un effort de très longue haleine, sans remercier toute personne qui, de près ou de loin, a contribué d'une ou d'une autre manière à son élaboration.

Il nous est particulièrement agréable d'exprimer nos remerciements à Monsieur NZABALIRWA Wenceslas, d'avoir bien voulu assurer la direction de ce travail. Tout au long de l'élaboration de celui-ci, nous avons entièrement profité de ses avis et conseils combien judicieux.

Avec une disponibilité exceptionnelle, malgré maintes tâches lui assignées, il n'a pas épargné son temps pour le lire, le relire, et l'enrichir de ses précieuses suggestions et remarques. Qu'il soit assuré de notre profonde reconnaissance.

Notre profonde gratitude, nous la devons également aux familles RUKERAMIHIGO Protais, MAJYAMBERE Gédéon, SAFARI Pierre Damien, NTUYENABO J. Claude, HATEGEKIMANA Claver pour le soutien moral et matériel qu'elles n'ont cessé de nous témoigner.

Les remerciements et la reconnaissance, nous les devons aussi à tous ceux qui, parents amis, spécialement MPUMUJE Evode, agents de bibliothèques ont de près ou de loin favorisé la réalisation de ce travail et n'ont jamais cessé de nous encourager nos études durant :

Jean Baptiste BAMWANGA.



S I G L E S

A.I.U	: Association Internationale des Universités
A.P	: Arrêté Présidentiel
A.R.S.E.N.I.A	: Association Rwandaise des Sciences Exactes Naturelles et Appliquées
A.U.P.L.F	: Association Internationale des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française
C.B	: Campus de BUTARE
C.C.D.F.P	: Centre Communal de Développement et de Formation Permanente .
C.F.M.T.P	: Centre de Formation des Maîtres en Travaux Pratiques
C.F.N.R	: Centre de Formation Nutritionnelle de RUHENGERRI
C.F.P.C.S	: Centre de Formation Permanente des Cadres Supérieurs
C.F.P	: Centre de Formation Pédagogique
C.N.F.C	: Centre National de Formation des Cadres.
C.N.R.E.P	: Centre National de Recherche en Education Permanente .
C.P.D.F.P	: Centre Préfectoral de Développement et de Formation Permanente .
C.R	: Campus de RUHENGERRI
C.R.F.C	: Centre Rwandais de Formation des cadres
C.R.A.F.O.P	: Centre de Recherche Appliquée et de Formation Permanente
COLL	: Collaborateurs
C.U	: Conseil Universitaire
E.MI	: Ecole Militaire
E.N.A.F.A	: Ecole Nationale des Forces Armées
E.O	: Ecole d'Officiers
E.P	: Education Permanente
E.R.A.I	: Enseignement Rural et Artisanal Intégré
E.S.B	: Enseignement Supérieur Belge
E.S.T.M	: Ecole supérieure des Techniques Modernes
F.C.P	: Formation Culturelle Permanente
F.P.C	: Formation Professionnelle continue
F.P.I	: Formation Professionnelle Initiale
F.P.P	: Formation Professionnelle Permanente
I.A.M.S.E.A	: Institut Africain et Mauricien de Statistiques et d'Economie Appliquées
I.I.P.E	: Institut International de Planification de l'Education
I.P.N	: Institut Pédagogique National
I.S.C.P.A	: Institut Supérieur Catholique de Pédagogie Appliquée
I.S.F	: Institut Saint Fidèle
I.S.F.P	: Institut Supérieur des Finances Publiques
I.U.E	: Institut de l'UNESCO pour l'Education
M.D.R Parmehutu	: Mouvement Démocratique Républicain Parmehutu.
Mgr	: Monseigneur
MINESUPRES	: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MINEPRISEC	: Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire
M.R.N.D	: Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement
N.D	: Non Déclaré
Nat	: Naturalisé

O C A M	: Organisation Commune Africaine et Mauricienne
O N U	: Organisation des Nations-Unies
ORINFOR	: Office Rwandais d'Information et de Radiodiffusion
P.N.B	: Produit National Brut
Pop	: Population
P U F	: Presses Universitaires de France
P.V.D	: Pays en Voie de Développement
RADER	: Rassemblement Démocratique du Rwanda
R.A.G	: Règlement Académique Général
S.e	: Sans édition
S.E.S.G	: Sciences Economiques, Sociales et de Gestion
S.N.E.C	: Secrétariat National d'Enseignement Catholique
U.A.A.C	: Université Adventiste d'Afrique Centrale
U.L.B	: Université Libre de Bruxelles
U.N.A.R	: Union Nationale Rwandaise
U.N.E.SCO	: United Nations Educational Scientific and cultural Organization (Organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Science et la culture)
U.N.R	: Université Nationale du Rwanda
U.R.S.S	: Union des Républiques Soviétiques Socialistes
Vol	: Volume

0. INTRODUCTION.

0.1 ETAT DE LA QUESTION.

Le droit à l'Education a fait l'objet de l'article 26 de la Déclaration Universelle des droits de l'homme .
Cette déclaration reconnaît que l'accès à l'Education constitue un droit fondamental et inaliénable à tous, en fonction de leur mérite .

Depuis lors , une demande sociale à l'éducation à tous les niveaux , qui répond aux besoins individuels et collectifs , ainsi qu'aux nécessités scientifiques , technologiques et économiques exerce sur tous les pays une pression extrêmement vigoureuse, qui tend aujourd'hui à déborder les moyens qui sont mis en oeuvre. De plus , le besoin de cadres qualifiés ne cesse de croître dans tous les Etats, et celui-ci exerce une vive sollicitation sur tous les systèmes éducatifs.

Les transformations socio-économiques d'après guerre qui facilitèrent l'accès aux niveaux inférieurs de l'enseignement, devaient Conséquemment provoquer un afflux d'élèves, dont le contrecoup se fit ensuite sentir au niveau supérieur. Cela amena chercheurs et planificateurs de l'éducation à prévoir de nouveaux changements, de sorte qu'en fin de compte, les possibilités d'instruction offertes et le nombre d'élèves inscrits augmentent à tous les degrés de l'enseignement .

Sur le plan international , le tout premier grand travail scientifique relatif aux problèmes d'accès à l'enseignement supérieur fut publié par l'UNESCO en 1964 . Cette étude , dirigée par BOWLES reconnaît que depuis les années 1950:

"les établissements d'enseignement supérieur se sont développés et les programmes d'étude existants se sont élargis, mais le nombre de programmes et établissements créés à ce niveau reste faible " (1)

La même étude reconnaît par ailleurs que dans tous les pays , l'expansion de l'enseignement supérieur n'a pas été suffisamment rapide pour qu'on puisse accueillir tous les diplômés de l'enseignement du second degré , de sorte que des limitations ont dû être apportées au nombre d'inscriptions.

Des limitations de ce genre existaient évidemment même auparavant ; mais c'est seulement après la seconde grande guerre qu'elles se sont généralisées dans tous les systèmes d'enseignement, et qu'elles se sont appliquées presque à toutes les filières de formation .

C'est ainsi que pour limiter le nombre d'inscriptions à l'enseignement supérieur, plusieurs établissements devaient recourir, et recourent encore à une série de sélections qui accompagnent des conditions d'admission souvent très sévères.

(1) BOWLES, F ; Accès à l'enseignement supérieur P 160

Celles-ci reposent dans plusieurs pays sur l'exigence d'un diplôme d'études secondaires, la réussite à un concours d'entrée, le versement d'une somme tenant lieu des frais de scolarité, ...

En novembre 1967, fut tenue à ~~Vienne~~ la conférence des Ministres de l'Education des des Etats d'Europe membres de l'UNESCO sous le thème "Accès à l'enseignement supérieur en Europe".

A l'issue de cette conférence, il fut constaté que les établissements d'enseignement supérieur ~~sont incapables~~ d'accueillir tous les candidats qui le sollicitent, et qu'en général il n'y a pas de traitement spécial réservé aux candidats qui se voient refusés pareil accès; pour cela, les participants furent amenés à conclure que:

"le programme d'éducation des adultes peut fort bien constituer un puissant instrument de "démocratisation" au profit de personnes qui, autrement, n'auraient guère pu accéder à l'enseignement supérieur du fait des barrières sociales ou économiques.

(...) Il est également considéré comme un "correctif" apporté au processus habituel d'admission, en ce sens qu'elle élève au niveau de l'enseignement supérieur un groupe de candidats poussés par des mobiles puissants, sérieux et correctement orientés". (2)

Cette nouvelle solution aux problèmes d'accès à l'enseignement supérieur fut aussi celle que proposa l'étude de BOWLES. Cet auteur pense notamment que :

"La mise en application de programmes d'études à temps partiel et par correspondance, et d'autres programmes de types nouveaux (dans les junior colleges américain par exemple) ouvre de nouvelles possibilités aux élèves qui n'avaient pas une préparation ou des moyens suffisants pour suivre les programmes traditionnels, de sorte que le nombre de ceux qui s'efforcent en vain de faire des études supérieures du type traditionnel diminue". (3)

En 1972, apparut sous le titre "Apprendre à être" le Rapport FAURE dont le plus grand mérite fut une profonde remise en question, une véritable révolution des systèmes éducatifs traditionnels à la lumière des idées nouvelles fondées sur le principe d'Education Permanente. Cette notion a commencé à faire l'objet d'une large diffusion sur la scène internationale vers la fin des années soixante, et surtout à partir de l'Année 1970 qui fut proclamée par l'ONU : "Année Internationale de l'Education". Pour beaucoup, cette notion nouvelle apparaissait comme un instrument conceptuel de la réforme des systèmes traditionnels d'enseignement, face à l'éclatement vers la fin des années 1960, de ce que COOMBS considérait comme "crise mondiale de l'éducation".

(2) UNESCO ; Accès à l'enseignement supérieur en Europe PP 114-115 .

(3) BOWLES; Op.cit .P 100

Selon FAURE et les Coauteurs du célèbre rapport " Apprendre à être " , la société toute entière doit devenir une " cité qui apprend " ; une cité éducative , et le processus d'éducation à la fois collectif et personnalisé, doit offrir une Variété quasi-indéfinie de choix aux individus .

Pour eux :

"L'éducation est d'autant plus démocratique qu'elle revêt le caractère d'une ascension librement recherchée, d'une conquête, d'une création , au lieu d'être cadeau ou contrainte, une chose donnée ou inculquée " . (4)

Au Rwanda , les changements qui sont intervenus dans le domaine de l'enseignement depuis la Révolution sociale de 1959 et le recouvrement de l'Indépendance Nationale en 1962 , ont entraîné tout d'abord un gonflement considérable des effectifs de l'enseignement du premier degré ; puis à la suite de modifications qui ont mis une proportion croissante d'élèves en mesure de poursuivre leurs études au -delà du cycle primaire, la structure de l'enseignement du second degré a subi de profondes transformations qui ont rendu possible , et même favorisé l'accroissement des enfants qui entrent à l'école secondaire. Le gonflement de l'enseignement du second degré s'est accompagné d'une augmentation régulière du nombre de candidats à l'enseignement supérieur .

Pourtant, depuis la création de l'U.N.R en 1963, tout en reposant l'éducation de son peuple sur le principe démocratique , le pays s'est toujours confronté à quatre problèmes assez sérieux dans le domaine du développement de l'enseignement supérieur lesquels se posent en ces termes :

- 1° Une demande sociale d'éducation continuellement croissante .
- 2° Des possibilités d'accueil extrêmement limitées et une politique d'admission qui est encore à clarifier .
- 3° Une pénurie de cadres supérieurs suffisants en qualité et en quantité de plus en plus accusée .
- 4° Un enseignement supérieur encore très jeune, caractérisé par un taux d'échecs relativement élevé, surtout dans les classes des premières années , et qui est sans cesse pénalisé par un "Conservatisme scolaire " selon lequel les programmes d'enseignement reposent encore sur des principes pédagogiques aujourd'hui dépassés.

Face à ces problèmes, chercheurs et responsables de l'éducation n'ont pas croisé les bras, bien qu'en réalité , à l'heure qu'il est, il n'existe pas une étude qui se soit uniquement consacrée au problème de Démocratisation de l'Enseignement supérieur au Rwanda , ni au niveau de l'accès, ni à celui de la réussite. Il existe cependant quelques rapports de commissions du conseil universitaire, ou élaborés sous l'égide du MINESUPRES dans le dessein d'éclaircir ou d'étudier tel ou tel autre point ponctuel du problème de démocratisation de l'enseignement supérieur au Rwanda .

(4) FAURE , E.; et al .; Apprendre à être , P 87 .

Parmi ces rapports qui sont nombreux ,signalons d'abord celui d'une commission du C.U , paru en 1983 sous le titre d'"Etude des causes d'échecs à l'U.N.R. " .Pour diminuer le taux d'échec dont la fréquence commençait à inquiéter les responsables de l'enseignement supérieur et les étudiants, pénalisant ainsi certains quant à leurs chances de réussite , recommanda notamment :

" - Que les instances habilitées mettent tout en oeuvre pour encourager et promouvoir le perfectionnement du personnel enseignant ,scientifique et administratif oeuvrant présentement à l'U.N.R . Il y aurait par exemple lieu de faciliter l'accès aux études de 3e cycle, la participation à des séminaires de tout genre notamment en rapport avec la pédagogie universitaire .

(....)

- Qu'une initiative soit prise dans l'immédiat pour revoir et harmoniser les programmes du secondaire et ceux de l'Université en fonction d'objectifs spécifiques bien conçus et des profils précis .
- Que les facultés et école déploient toute l'énergie nécessaire afin d'assurer une meilleure application de l'évaluation continue en s'aidant des techniques de la pédagogie par objectifs".(5)

En 1984, paru sous le titre " Université et Développement, le Rapport de le THANH KHOI et ZIARATI qui déplorèrent la lenteur du développement de l'enseignement supérieur au Rwanda ,son caractère élitiste ainsi que son attachement fidèle aux principes pédagogiques traditionnels .

Dans le courant de la réforme du système éducatif Rwandais, décidée par le gouvernement le 25 Mars 1977 et démarrée effectivement en 1979 par l'enseignement Primaire, paru en 1986 le "Projet de Réforme de l'Enseignement Supérieur au Rwanda " qui prévoyait l'augmentation des effectifs ainsi que le choix des méthodes et techniques d'enseignement appropriées en vue de permettre un développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement supérieur.

La même année, répondant à une recommandation du IV e Congrès ordinaire du M.R.N.D , le MINESUPRES publia une étude sur les aspects quantitatifs de l'évolution de l'enseignement supérieur au Rwanda de 1963 à 1985 qui avait abouti à la conclusion suivante :

" ... il reste évident qu'il ne sera pas facile d'arriver à un équilibre mathématique en matière d'accès à l'enseignement supérieur. Ainsi, il importe plutôt de trouver des paramètres permettant d'atténuer les disparités à tous les degrés de l'enseignement Rwandais, travail qui exigera encore beaucoup de temps d'analyse et de réflexion " (6)

Parallèlement et pour le même motif, la même année , le MINEPRISEC publia une étude intitulée : " Dynamique des équilibres ethnique et régional dans l'enseignement secondaire Rwandais " .

(5) U.N.R ; Etude des causes d'échecs à l'U.N.R ; P 107.

(6) MINESUPRES, Aspects quantitatifs de l'évolution de l'enseignement supérieur au Rwanda de 1963 à 1985 P 04 .

Celle-ci souligna la nécessité d'améliorer les critères d'admission en mettant en place des mesures globales notamment politiques et pédagogiques tendant d'une part à harmoniser les chances de finir le parcours scolaire et d'autre part, à orienter l'enseignement privé qui doit, du moins selon cette étude, tout en gardant son caractère privé, se développer conformément à la Politique Educative en vigueur .

Tout récemment en 1967, le MINESUPRES publia " Les Grandes orientations de Réforme de l'enseignement supérieur au Rwanda " telles qu'adoptées par le Comité Central du M.R.N.D .

Dans ce document, furent évoquées plusieurs possibilités de changements, susceptibles de favoriser le développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement supérieur, s'ils étaient planifiés dans le sens global de tout le système éducatif .

C'est notamment à partir de cette lacune liée à l'absence de planification que la présente étude quant à elle, partant des possibilités offertes par les activités éducatives extrascolaires et des changements possibles sur le secteur formel d'éducation, se propose d'améliorer la démocratisation de l'enseignement supérieur au Rwanda, en augmentant à ce niveau les chances d'accès et de réussite des candidats qui demandent d'y accéder .

0.2 POSITION DU PROBLÈME.

La justice sociale en matière d'éducation est une des nobles préoccupations que les autorités de la deuxième République placent au premier chef .

Cependant, les ressources matérielles financières et humaines étant structurellement limitées, les établissements d'enseignement supérieur ne peuvent qu'accueillir quelques candidats, laissant malgré tout une certaine pléthore qui se voit pénalisée par l'insuffisance des moyens disponibles . C'est dans ce sens que, dans son discours-programme du 1er Août 1973, le Président de la République déclarait que :

" seul un certain nombre de jeunes gens spécialement doués ayant terminé le cycle complet du secondaire pourront accéder à la formation universitaire ".(7)

(7) Présidence de la République : Discours, Messages et Entretiens

Face à cette situation ,deux questions fondamentales se posent :

1° Par quels moyens peut-on tenter de résoudre le problème d'accès posé par la pléthore des candidats à l'enseignement supérieur au Rwanda ?

2° Quels effets la diversification des établissements et des programmes dans l'optique du principe d'Education Permanente produit-elle sur le développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement supérieur au Rwanda ?

Ce travail se propose de répondre à ces questions en abordant le problème de démocratisation de l'enseignement supérieur dans notre pays , dans la perspective de l'éducation permanente.

0.3 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .

Par ce travail ,nous voudrions contribuer au développement de l'une des applications du principe d'éducation permanente en vue de montrer la possibilité d'autres voies éducatives fondées sur lui,et susceptibles de mieux satisfaire à la demande sociale d'éducation,aujourd'hui de loin supérieure à l'offre .

De là,l'enseignement supérieur deviendrait plus capable de doter le pays des cadres supérieurs suffisants en qualité et en quantité dont la pénurie se fait encore vigoureusement sentir .

D'autre part,nous voudrions contribuer sur le plan scientifique, à une meilleure conceptualisation de certaines notions de la littérature consacrée aux Sciences de l'Education,dont le sens et l'interprétation que sont pas toujours univoques .Il s'agit par exemple des notions telles que,Education,EducAtion Permanente,Démocratisation de l'Education.....

0.4 . MOTIF DU CHOIX ET INTERET DU SUJET .

En regardant autour de nous ,force est de constater que dans notre pays, la demande sociale d'éducation aux niveaux secondaire et supérieur et souvent frustrée par l'impossibilité d'accueil alors qu'il y a moyen d'envisager les choses autrement .

En plus, quand près de la moitié de la population est analphabète, quand les dépenses consacrées à l'enseignement augmentent mais que le nombre de personnes qui se voient à tort ou à raison refuser leur droit à l'éducation s'accroît, quand les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des connaissances utilisées par l'Ecole restent *autocratiques*, et que les maîtres sont en nombre insuffisant et malformés, quand les entreprises publiques et privées *recherchent* aujourd'hui plus que par le passé un personnel qualifié, n'est-il pas réellement indispensable d'envisager de nouvelles voies et moyens, si pas susceptibles d'apporter une solution définitive, au moins, d'atténuer l'acuité de ces problèmes .

0.5 METHODOLOGIE

La démocratisation de l'éducation par le principe de l'éducation permanente est une très grande entreprise qui, dans notre système éducatif, surtout au troisième degré, reste encore au niveau de la réflexion dont les effets sont escomptables dans l'avenir .

Dans ce sens, notre travail ne constitue qu'un point de départ, une étude préliminaire qui ouvre certainement la voie aux recherches ultérieures plus complètes. Cela nous a amené à donner une vue sommaire mais globale des *éléments* selon une approche *descriptive* .

Pour y arriver, nous nous sommes d'abord documenté après des divers bibliothèques et services afin de trouver des documents relatifs à l'Education Permanente et à la Démocratisation de l'enseignement en général, et au Rwanda en particulier .

Dans le dessein de compléter les informations tirées dans les documents disponibles, deux types de questionnaires rédigés en Français (voir annexes) ont été élaborés et administrés respectivement à 50 professeurs et à 150 étudiants de l'enseignement supérieur. Les établissements de ce type d'enseignement, présentant des écarts d'effectifs assez significatifs, nous avons recouru à une sorte d'échantillonnage stratifié pondéré pour surmonter cette difficulté. Les étudiants des classes des premières années et les étrangers (professeurs et étudiants) supposés ignorer les problèmes de l'enseignement supérieur au Rwanda, n'ont pas été concernés par nos échantillons.

Enfin, un protocole d'entretien a été dressé et destiné aux autorités ministérielles, celles du MINNEPRISEC et du MINESUPRES, responsables des bureaux de bourses d'études .

Certes, ces groupes ne sont pas représentatifs de tous les groupes possibles et imaginables susceptibles d'être consultés en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur au Rwanda. Faute de moyens permettant d'atteindre le maximum, nous espérons néanmoins que leurs avis constituent de bons indicateurs sur lesquels les responsables de l'éducation pourraient partir pour prévoir et introduire des changements susceptibles de mieux rendre justice dans le domaine de l'Education .

0.6. LIMITES DU SUJET

L'enseignement supérieur au Rwanda constitue actuellement une réalité très large; les concepts de démocratisation de l'éducation et d'éducation permanente à leur tour, supposent de nombreux éléments d'analyse logiquement inépuisables.

C'est pourquoi, dans le présent travail nous n'avons ni la prétention, ni l'ambition de montrer l'état actuel de la démocratisation dans tous les établissements d'enseignement supérieur au Rwanda .

Après avoir présenté brièvement ces établissements et dit un mot sur leurs conditions d'admission, l'analyse détaillée et approfondie portera sur la seule U.N.R et ce, pour trois raisons:

- cette institution aura tantôt 25 ans ;
- elle a été évaluée plus d'une fois ,
- une importante littérature lui a été consacrée .

Même au niveau de l'U.N.R , vu l'abondance de la matière , tandis que l'analyse concernant la réussite tiendra compte de l'évolution des étudiants tout au long du Cours de formation, celle liée à l'accès se limitera au seul premier cycle .

0.7. DIVISION DU TRAIL

Le présent travail s'articule sur trois chapitres.

Le premier chapitre consiste à mettre en place des bases théoriques et conceptuelles relatives à la clarification des notions d'Education, d'Education Permanente et de Démocratisation de l'Education . Il se consacre aussi à l'établissement du lien théorique et pratique approchant les concepts d'Education Permanente et Démocratisation de l'Education .

Le deuxième chapitre se consacre aux problèmes relatifs à la situation actuelle de la démocratisation de l'enseignement supérieur au Rwanda . Il aborde tour à tour, les problèmes de la demande sociale, de la pyramide scolaire et Universitaire, des disparités, des programmes l'enseignement , des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, ...

Il se consacre également à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats qui nous ont permis de décrire certains éléments du problème de démocratisation de l'éducation tertiaire .

Le troisième et dernier chapitre est principalement consacré aux propositions de solutions en vue d'une meilleure démocratisation de l'enseignement supérieur au Rwanda.

À la fin, une conclusion générale nous a permis de mettre en exergue les points saillants de ce travail et d'ouvrir des voies aux recherches ultérieures.

"Aucun Pays aujourd'hui, ne peut envisager un avenir dominé par une bureaucratie inerte, ni faire confiance à un système scolaire qui n'existerait que pour former des "gardiens" chargés du bien-être du reste de la communauté .C'est pourquoi le rôle de l'école, tel qu'il fut conçu à l'origine dans les sociétés coloniales, devient de plus en plus inaplicable dans notre société ."

H.W.R HAWES

CHAPIT. 1. L'EDUCATION PERMANENTE, NOUVEAU PARADIGME
DE LA DEMOCRATISATION DE L'EDUCATION.

1.1. Quelques considérations théoriques sur l'éducation.

Selon DEBESSE cité par MIALARET:

"Le mot éducation est relativement récent.

Tiré du latin, il a une double origine:

"éducation" veut dire nourrir et "educare":

tirer hors de, conduire vers, en un mot élever. Nourrir et élever. Ne sont-ce pas là les deux tendances séculaires et souvent en conflit d'une éducation préoccupé avant tout de nourrir l'enfant des connaissances, tantôt de l'élever pour en tirer toutes les possibilités"? (8)

La langue contemporaine utilise le mot éducation avec des significations différentes, quoique se rapportant toutes à un même domaine sémantique.

Toutefois, on attribue généralement trois sens à la notion d'éducation.

1.1.1. Trois sens de l'éducation.

Selon MIALARET (9) parler de l'éducation, c'est d'abord évoquer une institution sociale, un système éducatif et cela constitue le premier sens du mot éducation. Ici, on oppose l'éducation soviétique à l'éducation américaine ou l'éducation moderne à l'éducation antique. L'éducation en tant qu'institution possède ses structures, ses règles de fonctionnement même si celles-ci sont peu précises ou peu explicitées comme cela peut être observé encore dans certains groupes sociaux ou tribus. Actuellement par exemple, dans notre pays, à travers les déclarations officielles, les textes légaux et réglementaires l'éducation est une institution administrativement gérée par des ministères; elle possède des établissements, des enseignants et un ensemble de lois et règlements qui en fixent le fonctionnement. Cependant, ce serait restreindre, dans cette première perspective, le sens du mot aspect éducation que de vouloir le ramener à l'aspect strictement institutionnel et/ ou officiel. C'est ainsi que dans un deuxième sens, l'on parlera d'éducation en tant que résultat d'une action.

Dans cette deuxième approche, l'on dira qu'on a reçu une bonne ou une mauvaise éducation; qu'on est le produit d'une éducation classique par opposition à celui qui a reçu une éducation technique. En fait, on se place ici sur le plan de l'individu qui est le "produit" de telle ou telle partie du système éducatif. C'est en général sur ces "produits" que l'on évalue le système éducatif ou l'éducation prise au premier sens ci-avant évoqué.

(8) MIALARET; G; Traité des Science Pédagogiques T1 p.7

(9) Idem,

Dans ce deuxième sens :

" On estime que l'éducation prépare les jeunes gens et les adapte à la vie actuelle ou qu'au contraire, les élèves sortant du système n'ont pas assez d'imagination de créativité, d'initiative, on dira que le "niveau baisse " parce que les enfants n'ont pas exactement les mêmes connaissances que celles acquises par leurs parents sur les bancs de l'école. Cela entraîne des projets de réforme de l'éducation-système pour améliorer l'éducation produit " .(10)

Le troisième sens du mot éducation se réfère au processus lui-même qui relie d'une façon prévue ou imprévue un ou plusieurs êtres humains et qui les met en communication, en situation d'échange et de modifications réciproques. Ainsi comprise, on voit que l'éducation déborde très largement le cadre scolaire dans lequel on avait l'habitude de la confiner et que l'éducation-processus est un fait très général qui s'observe à tous les âges de la vie et dans toutes les circonstances de la vie humaine. C'est certainement cette approche qui est soulignée par FAURE quand il considère que :

" Désormais l'éducation ne se définit plus rapport à un contenu déterminé qu'il s'agit d'assimiler, mais se conçoit en sa vérité, comme un processus de l'être qui, à travers la diversité de ses expériences, apprend à s'exprimer, à communiquer à interroger le monde et à devenir d'avantage lui-même. Elle a des fondements solides non seulement dans l'économie et la sociologie, mais dans l'évidence apportée par recherche psychologique que l'homme est un être inachevé et qu'il ne peut se réaliser qu'au prix d'un apprentissage constant " (11)

Ces trois sens de l'éducation ont conduit progressivement les théoriciens de l'éducation à parler de son extension.

1.1.2 Extension actuelle de la notion d'éducation

A la fin du Rapport " FAURE " il est souligné que l'éducation a longtemps eu pour unique fonction de transmettre les valeurs, les savoirs et les techniques que les adultes proposent ou imposent à la jeunesse, en vue de son intégration dans leur société; et que c'est pourquoi, elle pouvait s'inscrire tout entière dans les devoirs de l'Etat à

(10) MIALARET, G ; Les Sciences de l'Education P. 9

(11) FAURE, E; et coll Ap.cit P 35

La notion d'éducation s'est considérablement élargie au cours du dernier quart de siècle et ^{il/} s'avère nécessaire d'en examiner les principales extensions .

La première extension porte sur l'âge du sujet à qui s'adresse l'éducation. On a assisté à un prolongement vers le bas et vers le haut de la période de la vie de l'homme au cours de laquelle il avait à être éduqué. Pendant longtemps, l'âge de la raison était celui du début de l'éducation et dans la plupart des pays, l'école obligatoire commence aux environs de six ans . Dans certains pays, le dernier demi-siècle a vu apparaître et se développer , sous des influences diverses, un intérêt pour les jeunes enfants , c'est -à -dire , pour ceux qui ont moins de six ans .

Il est évident, d'autre part, que l'éducation donnée par l'école s'étend sur un nombre d'années de plus en plus grand . L'âge de fin de la scolarité obligatoire a considérablement reculé dans ces dernières années et oscille maintenant entre 16 et 18 ans dans les pays développés.

Mais là aussi , il s'agit toujours , quelles que soient les modifications apportées à la pratique de l'éducation , d'une éducation scolaire, soit générale, soit professionnelle .

Dans ces dernières décennies , s'est développée l'éducation permanente, notion sur laquelle nous reviendrons en long et en large , dont les universités populaires ont été le prélude au début de ce siècle .

Il s'agit bien maintenant d'une nouvelle forme d'éducation qui s'adresse notamment à des adultes appartenant déjà à la vie professionnelle et qui n'ont pas toujours pour objectif principal l'acquisition de diplômes supplémentaires .

Il n'est donc pas exagérée , à l'heure qu'il est , de dire que l'éducation s'adresse à tous les âges de la vie de l'homme , de sa naissance à sa mort .

Une deuxième extension provient du fait que l'éducation d'un sujet n'est plus le résultat de l'institution scolaire seulement . En dehors de l'école , qui constitue très souvent un domaine assez isolé du reste du monde , l'enfant reçoit du milieu dans lequel il vit un ensemble de stimulations qui peuvent être très enrichissantes : presse, radio, expérience de tous les jours. Par son activité personnelle, l'enfant explore le milieu, apprend beaucoup de choses, découvre des relations d'ordre causal, ... et le milieu l'éduque d'une certaine façon. On ne peut pas refuser à cet ensemble d'actions le terme général d'actions

éducatives dans la mesure où ,elles transforment le sujet et lui impriment certains caractères de sa personnalité ultérieure .

C'est dans une autre perspective que se situe la troisième extension de l'éducation .On peut affirmer que pendant longtemps,et pour beaucoup de gens, l'éducation ne s'intéressait qu'à l'intelligence ou à la mémoire .On sait par contre que l'éducation du chevalier se voulait être physique et morale,que celle de l'honnête homme du XVIIe siècle ne méconnaissait pas certaines valeurs sociales. Notre siècle a voulu étendre l'éducation à tous les domaines humains, sans en négliger aucun .L'éducation de la sensibilité est considérée au même titre que l'éducation de l'intelligence ,et l'éducation du corps n'est plus reléguée au dernier rang .On s'est donc acheminé vers une formation totale de l'individu et l'éducation actuelle n'est plus réduite à la seule et simple instruction ni à la formation de l'esprit de jadis.L'éducation actuelle n'a plus pour but unique de faire de l'enfant un homme intelligent dont le raisonnement logique soit sans faille,mais de développer une personnalité d'une façon équilibrée ,riche de toutes les potentialités congénitales épanouies,et susceptible de s'adapter , de se transformer,de s'améliorer au contact des situations nouvelles rencontrées.

La quatrième extension est liée aux processus d'éducation eux-mêmes et aux niveaux auxquels ils se situent .On a implicitement conservé très longtemps le schéma de Socrate enseignant l'esclave de Ménon comme modèle de la situation éducative .Pourtant,les situations éducatives ne peuvent plus se réduire maintenant ni à un maître devant son élève,ni même à un professeur devant un groupe . De là devons-nous dire qu'actuellement ,les situations éducatives sont nombreuses et variées.On peut exercer une action éducative à des niveaux très différents et les éducateurs appartiennent donc ,eux aussi ,à des catégories assez différentes. L'instituteur,le chef d'établissement scolaire ,le responsable ministériel de l'enseignement,exercent tous ,à leur façon,une action éducative ;toutes ces actions ne sont pas de même nature;l'instituteur agit sur un groupe d'élèves, le chef d'établissement sur une équipe de collaborateurs et l'ensemble des élèves ; le responsable ministériel sur l'ensemble du système.Ces actions ont pourtant toutes un dénominateur commun :soit directement ,soit indirectement ,elles cherchent à agir sur les élèves pour qu'ils reçoivent une " bonne " éducation . On peut donc partager la conviction d'un bureaucrate qui,sans jamais rencontrer des élèves réels,affirme être au service de l'éducation .En d'autres termes, on peut, soit être au service de l'éducation-action et c'est cas du professeur soit au service de l'éducation-institution et c'est le cas des responsables administratifs de tous les niveaux,soit au service de l'éducation animation et c'est le cas des responsables des mouvements de jeunesse par exemple .

Les actions éducatives s'étant étendues à de larges domaines et à différents niveaux,cela nous amène à parler des différents niveaux et secteurs de l'éducation ;leur conceptualisation nous facilitera d'envisager par la suite l'éducation permanente .

1.1.3 Secteurs et niveaux théoriques de l'éducation .

1.1.3.1 Secteurs théoriques de l'éducation.

La littérature consacrée à l'éducation distingue trois secteurs de l'éducation: l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle.

1.1.3.1.1 Problèmes de terminologie et de distinction des trois secteurs:

Les problèmes de terminologie sont très importants car la non-maîtrise des concepts obscurait les débats et, surtout suscite des querelles sémantiques. Il est donc indispensable de distinguer les secteurs d'éducation formelle, non formelle et informelle .

Dans un document récent, la Banque mondiale semble distinguer les trois formes d'éducation sur base de deux critères : les modes d'enseignement et les objectifs pédagogiques :

"les types d'éducation ,formel, non formel et informel ,font de nos jours figure non pas d'alternatives, mais de compléments au sein d'un système unique .L'enseignement formel, institutionnalisé, contrôlé et hiérarchisé allant du primaire au secondaire , puis au supérieur, est le mode d'éducation prépondérant .L'éducation informelle, processus permanent, non structuré, au cours duquel chacun acquiert des connaissances , des aptitudes et des opinions par l'expérience et par les contacts avec autrui, est une base importante , mais ne serait remplacer l'enseignement et la formation formelle et non formelle .L'éducation non formelle, activité d'apprentissage organisé et systématique menée en dehors du système traditionnel, n'est ni un autre système, ni un raccourci permettant d'éduquer rapidement toute une population , mais plutôt une deuxième chance de s'instruire pour ceux qui n'ont pas fréquenté l'école .Elle permet aux pauvres des campagnes ou des villes d'acquérir, dans le cadre de programmes de développement intégré , des connaissances et des qualifications utiles, et présente un vaste éventail d'activités d'apprentissage associées directement à un métier " (13)

Il convient alors de souligner que ce qui distingue les trois formes d'éducation, est le cadre institutionnel à l'intérieur duquel sont assurés les services éducatifs et la nature des méthodes et des objectifs d'enseignement .L'éducation formelle est dispensée par des établissements extrêmement structurés à l'aide des méthodes, de modèles et de formes d'enseignement et d'évaluation bien définies et qui ont pour mission spéciale d'enseigner . Ils préparent donc les élèves à la vie qu'ils mèneront plus tard et, pour ce faire, les orientent vers certaines filières, les classent selon leur niveau et leur délivrent des diplômes qui leur permettront d'obtenir un emploi et de se tailler une place dans la société.

L'éducation informelle est dispensée non pas par des établissements traditionnels, mais par les institutions sociales que sont la famille, les groupes de pairs , les équipes de travail, etc.. Dans les sociétés modernes à technologie avancée et où l'information de masse est développée, l'éducation informelle est également dispensée par les médias, les organes d'information

(13) HARBANS , S.B ; L'éducation non formelle en perspective in Perspectives Vol .XIII , n° 1, 1983 PP 51, 52

du public et les institutions. Elle vise à transmettre de génération en génération des valeurs et des compétences et inculquer des normes culturelles. Dans ce sens, le processus d'apprentissage est en quelque sorte un processus d'osmose entre l'environnement et l'apprenant, qui a rarement conscience d'être un élève en train d'assimiler de nouvelles valeurs et aptitudes.

L'éducation non formelle est organisée, mais elle n'est pas toujours institutionnalisée; elle est systématique, mais elle n'a pas un caractère routinier. C'est essentiellement en dehors de l'école qu'elle est dispensée. Il existe un certain nombre d'établissements qui ont été créés uniquement dans le but de dispenser une éducation non formelle, mais le contenu de l'enseignement inculqué, les méthodes pédagogiques et les modes d'enseignement employés sont beaucoup moins formels que ceux du système éducatif traditionnel. Le plus important, toutefois, est que l'éducation non formelle n'est pas le monopole des établissements d'enseignement; toute une série d'institutions économiques, sociales et politiques sont tout à fait qualifiées pour la dispenser, par exemple les ministères, tels ceux de l'agriculture, de l'intérieur, ou de la santé, les entreprises, les usines, les syndicats, les coopératives, les partis politiques, l'armée, les tribunaux, les organisations religieuses et une multitude d'organismes bénévoles. Les méthodes d'enseignement utilisées dans l'éducation non-formelle sont souvent variées et novatrices, l'instruction qui y est dispensée s'efforce d'être à la fois utile et d'application immédiate. En fin de compte l'éducation -formelle a pour objectif de satisfaire le couple dialectique besoins éducatifs des individus-priorités nationales de développement.

1.1.3.1.2 Problèmes d'identité

Concernant la question de l'identité, il est certes facile de distinguer en gros sur le plan conceptuel et en prenant critères le cadre institutionnel et les programmes d'études, l'éducation formelle de l'éducation non formelle et de l'éducation informelle, mais, au niveau concret du discours et de l'action, la confusion demeure.

En effet, HARBANS remarque que:

"l'éducation non formelle est devenue une catégorie fourre-tout qui englobe toutes les activités qui ne relèvent pas du système éducatif formel et tout ce que l'éducation informelle ne peut apporter" (14)

De ce point de vue, deux problèmes d'identité se posent à l'éducation non formelle. Le premier tient au fait qu'on le confond avec l'éducation informelle. Or, celle-ci est un processus d'apprentissage qui s'opère par les contacts que l'on a avec autrui tout au long de l'existence, et par l'intermédiaire des moyens d'information du public et des institutions des loisirs. Comme nous le savons pourtant, certains organes d'information du public et institutions de loisirs ont un but avoué de propagande et travaillent à la "seconde socialisation".

C'est ainsi que,

"des pays socialistes tels que l'U.R.S.S., la République populaire de Chine, Cuba, et bien d'autres utilisent systématiquement les médias pour inculquer à leurs populations de nouvelles valeurs et normes afin de servir les objectifs du parti et de l'Etat." (15)

Dans ce cas, quelle expression faut-il donc employer pour désigner ces programmes d'information et ces activités récréatives et culturelles qui sont

4) HARBANS, S.B; op cit pp 52,53

5) Ibidem

intentionnellement organisés dans une optique de la propagande ? Il semble qu'il s'agisse là pour ceux qui la diffusent d'une forme d'éducation non formelle et pour ceux qui la reçoivent d'une forme d'éducation informelle. En l'occurrence, il n'est pas aisé de trancher!

L'autre problème d'identité qui se pose à l'éducation non formelle est dû au fait qu'on la confond souvent à l'éducation formelle. Les spécialistes de la planification de l'éducation semblent considérer comme non formelle toute forme d'éducation qui est menée en dehors de l'école, si bien que l'éducation formelle dispensée en dehors du système scolaire normal est qualifiée elle aussi d'éducation non formelle.

" Par exemple, en Inde et en Indonésie (pour ne citer que deux pays), un enseignement élémentaire accéléré à temps partiel a été mis en place en tant que formule pouvant se substituer à l'éducation formelle. On qualifie à tort ces programmes, de programmes d'éducation non formelle. En République populaire de Chine, en République populaire démocratique de Corée, à Cuba et dans de nombreux autres pays socialistes, des " systèmes parallèles " d'éducation formelle allant du primaire au supérieur ont été créés et, eux aussi, sont qualifiés à tort de systèmes d'éducation non formelle ". (I6)

Quand on examine de très près la littérature consacrée aux secteurs de l'éducation, on trouve que cette dernière difficulté d'identité est cependant facile à surmonter. Nous suggérons de désigner ce type d'enseignement par son appellation exacte, soit l'éducation formelle de substitution. L'expression " éducation non formelle " devrait être réservée aux cours de brève durée, aux activités de formation systématiquement axées sur la formation dans les domaines social et politique tels qu'ils sont définis par Ooms et par la Banque mondiale.

1.1.3.1.3 Problèmes politiques:

Toute action politique vise essentiellement à établir et à perpétuer une distribution donnée des pouvoirs, des situations sociales et des ressources économiques dans la société. L'éducation contribue de façon importante à instaurer et à transformer cette distribution.

Or, de nos jours, dans les pays en développement, l'éducation formelle ne suffit pas à cette tâche. D'ailleurs, pour dire vrai, l'éducation formelle semble avoir échoué, et est voué à l'échec dans un proche avenir, tant du point de vue logistique que sur le plan fonctionnel. Il y a un décalage entre ce qu'on apprend à l'école et les connaissances requises au-dehors dans le monde du travail. Le plus souvent, les écoles ne parviennent à inculquer aux élèves que des rudiments d'instruction et des comportements sociaux conformes aux schémas traditionnels comme la régularité et la ponctualité, la docilité, l'autosatisfaction, le conformisme et le consumérisme.

Aussi, l'accès à l'enseignement élémentaire est limité. L'écart entre le nombre d'enfants d'âge scolaire et le nombre d'enfants effectivement scolarisés est très important. C'est ainsi qu'environ le tiers des enfants en âge de suivre un enseignement primaire dans les pays en développement ne sont pas inscrits dans les établissements scolaires. En plus, un tiers de la population adulte est illettrée et, en chiffres absolus, reconnaît la Banque mondiale en 1980, ce nombre continue à augmenter.

C'est pourquoi, il n'est pas possible de prendre simplement la décision de développer l'éducation formelle; l'extrême pénurie des ressources, souligne un rapport de la Banque mondiale, qu'aggrave encore la hausse implacable des coûts dans les systèmes d'éducation formelle l'interdit.

(I6) HARBAIS , S.B; op cit p 53

Il est donc évident que les systèmes éducatifs formels, continuent à croître au même rythme, dans les mêmes conditions d'organisation et de gestion, les pays en développement devront leur allouer des ressources qui, tout en restant inférieures à celles que les pays développés leur consacrent, dépasseront dans bien de cas leurs moyens. Empruntons en guise d'illustration les projections de l'Unesco rapportées par HARBANS; il écrit notamment:

" à supposer que les effectifs par niveau d'enseignement atteignent les niveaux projetés par l'Unesco pour 1985, objectifs qui prévoient rarement une éducation de base universelle, il faudra que le P.N.B des pays en développement augmente de 7% par an pour que la part de l'éducation se maintienne au niveau de 1975. Il est très peu probable que la situation évolue ainsi à en juger les tendances qui se sont fait jour entre 1960 et 1975, période pendant laquelle le taux annuel moyen de croissance du PIB a été de 2,8 % dans les pays à faible revenu, et de 3,4% dans les pays à revenu intermédiaire." (I7)

Ces considérations de HARBANS datent certes de 1983, mais elles montrent suffisamment le déséquilibre existant entre les ressources disponibles et les besoins en éducation. Face à cette situation, l'éducation non formelle et l'éducation informelle apparaissent comme la stratégie qui s'impose pour mieux gérer les ressources dont a aujourd'hui manifestement besoin le développement de l'éducation. Certains auteurs voient dans cette stratégie la " troisième vague" dans le domaine de l'éducation, un moyen possible de déscolariser la société et, enfin, un instrument d'enseignement de masse et de démocratisation de l'éducation.

1.1.3.1.4 Avantages économiques offerts par l'organisation de l'éducation non formelle et informelle

La littérature consacrée à l'économie et à la planification de l'éducation reconnaît aujourd'hui que les secteurs de l'éducation non formelle et informelle; au moins en ce qui concerne les pays en développement, seraient avantageux du point de vue économique que le secteur de l'éducation formelle. Ces deux premiers secteurs constitueraient d'une part, une opération de sauvetage destinée à permettre aux élèves qui quittent volontairement ou non l'école de s'intégrer à la vie économique et, d'autre part, un moyen d'améliorer rapidement la productivité des agriculteurs et des ouvriers à une époque où la crise économique semble frapper tous les pays. Ces deux secteurs feraient également un moyen de contribuer au développement communautaire et rural puisqu'ils permettent la diffusion d'informations sur l'hygiène, la nutrition, le planning familial et l'amélioration de la vie de la famille.

1.1.3.1.5 Avantages sociaux et politiques offerts par l'organisation de l'éducation non formelle et informelle.

Par le biais de l'éducation non formelle l'instruction des masses illettrées où à moitié analphabètes serait une source d'importants bienfaits sur le plan social et politique. La connaissance de l'environnement, des processus de production auxquels ils participent ainsi que de leur propre personne apportée par un tel enseignement,

(I7) HARBANS, S.B; op cit p 54.

fait prendre conscience à ceux qui en bénéficient, de leur valeur personnelle et leur donne le sentiment d'être maîtres de leur propre vie. La santé et l'accès à la culture, enrichissent leur existence.

La mobilisation sociale des gens pour la défense de leurs intérêts devient plus facile, de même que l'action individuelle et collective. C'est ainsi que pourra s'engager, le dialogue par où la solidarité se renforcera et les individus se libéreront de l'oppression et de la culture du silence.

1.1.3.1.6. La nécessité d'une articulation harmonieuse entre les trois secteurs de l'éducation.

Une des innovations éducatives de notre temps est le souci des éducateurs d'arriver à réaliser une articulation harmonieuse entre les trois secteurs de l'éducation. Dans cette perspective, l'accent est mis sur la nécessité d'une visée éducative globale qui demande de prendre en compte toutes les forces éducatives disponibles dans les divers secteurs de la société: moyens de communication de masse, services sociaux, organisations communautaires, entreprises publiques et privées, et d'organiser de nouvelles formes d'éducation pour répondre, d'une part, à des besoins d'apparition récente notamment ceux résultant des mutations technologiques.

A l'issue de la 39^{ème} session de l'Unesco tenue à Genève du 16 au 25 Octobre 1984, on peut lire dans le rapport final ce qui suit:

" l'organisation de la coopération et l'articulation entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle a été jugée constituer un problème central et un domaine critique, les deux secteurs devant devenir complémentaires. Dans certains pays cette coopération était planifiée aux différents niveaux: des organismes d'Etat ou des offices paragouvernementaux étaient chargés de l'assurer, notamment s'agissant des moyens de communication de masse ou la mobilisation des ressources éducatives des universités, des organismes d'éducation des adultes et des entreprises publiques et privées " (18).

C'est dans la même session de l'UNESCO que d'autres formes de coordination ont été mentionnées, notamment l'institution de réunions annuelles, auxquelles prendraient part les représentants des universités et des éducateurs d'adultes et qui permettraient d'accroître l'interaction entre les deux secteurs.

Pour certains délégués à cette conférence internationale de l'éducation, l'articulation entre éducation formelle et éducation non formelle devrait être entreprise sur le terrain on dans le cadre de projets de décentralisation, en vue de rationaliser l'emploi des ressources et de responsabiliser davantage les citoyens et les divers groupes sociaux à l'égard de l'éducation et de la formation des jeunes et des adultes.

Cependant, dans de nombreux cas, coordonner pratiquement les activités inhérentes aux trois secteurs de l'éducation reste tout de même un problème.

18) UNESCO: Conférence internationale de l'éducation, 39^{ème} session, p 17

I.I.3.2 Niveaux théoriques de l'éducation.

Après avoir établi une distinction entre les trois secteurs de l'éducation, il convient de différencier les trois niveaux d'éducation, constituant chaque secteur. En effet, on distingue:

" l'éducation de base ou du premier degré, éducation secondaire ou du deuxième degré, éducation supérieure ou du troisième degré " (I9).

A partir de cette distinction entre les niveaux de l'éducation auxquels nous allons revenir dans les pages qui suivent, et en les combinant avec les trois secteurs de l'éducation, on peut construire un tableau à double entrée permettant de montrer les neuf sous-systèmes publics ou privés, constituant ou susceptibles de constituer le système global d'éducation.

Tableau n° I : Niveaux et Secteurs de l'Education (20).

Niveaux	Secteurs	! Education formelle ! ou Scolaire	! Education non ! formelle	! Education ! informelle
Education du 1 ^{er}		!	!	!
degré		!	!	!
		!	!	!!
Education du 2 ^{ème}		!	!	!
degré		!	!	!
Education du 3 ^{ème}		!	!	!
degré		!	!	!
		!	!	!
		!	!	!

Pour essayer d'explicitier ce tableau, nous nous référons au système éducatif rwandais en considérant le développement encore jeune de ces trois secteurs et nous nous appuyerons sur la démarche de MBANGURA (21).

Les trois niveaux du sous-système d'éducation formelle ou scolaire sont aujourd'hui constitués par l'enseignement pré-scolaire, primaire, rural et artisanal intégré, par l'enseignement secondaire et par l'enseignement supérieur.

Le sous-système d'éducation non formelle est constitué par les centres de formation publics ou privés. Ce système de formation n'a pas encore atteint un niveau suffisant de conceptualisation pour qu'il soit possible de classer avec précision tel ou tel centre dans tel ou tel niveau de formation.

On peut cependant situer au premier niveau de ce sous-système, l'éducation de base, les activités de formation comme celles des centres

(19) MBANGURA D; Education permanente et Réforme de l'enseignement
au Rwanda, texte de Conférence p 26

(20) Idem , Ibidem

(21) Idem , Ibidem

d'alphabétisation fonctionnelle, des centres de formation de la jeunesse non scolarisée ou descolarisée, des centres sociaux de développement, des centres communaux et préfectoraux de développement et de formation permanente. Ce premier niveau d'éducation dispense une formation de base aux jeunes et aux adultes non scolarisés ou prématurément descolarisés en vue de répondre aux besoins spécifiques des différents secteurs du développement national. Aussi c'est à ce niveau et dans ce secteur de l'éducation qu'il faut situer la notion d'éducation de base comprise comme étant:

" Un ensemble d'éléments d'un contenu éducatif susceptible de répondre aux besoins essentiels d'éducation de groupes non scolarisables dans l'immédiat, afin de leur permettre de participer à la vie de la communauté et à son développement: hygiène, alimentation, jardinage, puériculture, expression, calcul et, le cas échéant, alphabétisation dans la langue maternelle." (22)

Dans cette optique, destinée à répondre aux besoins essentiels de l'individu et du groupe et à faire acquérir à tous les citoyens, quels que soient leur âge, leur sexe, leur groupe social, les connaissances instrumentales, des attitudes, des savoir-faire et des valeurs, l'éducation de base, devrait pouvoir contribuer au progrès à condition qu'elle s'ouvre sur des perspectives éducatives ultérieures.

Le deuxième niveau de l'éducation non formelle assure le recyclage et le perfectionnement des cadres moyens. On peut citer, à titre d'exemple, le centre Rwandais de Formation des cadres de MURAMBI, le Centre de Perfectionnement et de Formation des Employés de bureaux de Muhima, le C.F.P de Butare, le C.F.M.T.P de Gitarama, le centre "IWACU" de Kabusunzu, le C.N.R.E de Remera,

A ce niveau, on peut considérer que les différents projets de développement que mettent en oeuvre les différents Ministères ou les différents organismes publics et privés, comportent un volet de formation extrascolaire plus ou moins institutionnalisée en vue de répondre à leurs besoins spécifiques de formation professionnelle des cadres moyens ou subalternes.

" Le développement des centres de formation non formelle du 2ème degré depuis l'accession du pays à l'indépendance répondait à des besoins quantitatifs liés à une forte pénurie de cadres moyens qui apparaissait comme l'un des principaux goulots d'étranglement à des besoins qualitatifs liés à l'insuffisance de la formation professionnelle qui apparaissait encore il y a quelques années comme l'une des principales lacunes du système d'éducation formelle". (23)

Le troisième niveau du sous-système d'éducation non formelle, serait chargé du recyclage et du perfectionnement des cadres supérieurs. A l'heure qu'il est, ce niveau ne semble pas encore été systématiquement organisé dans notre pays. Cette formation est encore assurée à l'étranger grâce au système de bourses de stage. Nous reviendrons sur ce niveau au troisième chapitre, étant donné qu'il constitue l'une des voies permettant aux personnes qui le veulent, d'accéder à l'éducation du troisième degré par le truchement de l'éducation permanente.

(22) MIALARET, G; Vocabulaire de l'Education p 193

(23) MBANGURA, D, op. cit p 28

Le sous-système d'éducation informelle est constitué par l'ensemble des moyens éducatifs publics ou privés qui permettent aux individus de s'auto-former continuellement. Parmi les moyens qui favorisent l'auto-formation, on peut notamment citer comme nous l'avons déjà vu, la presse orale et écrite, les bibliothèques publiques et privées, les musées, le cinéma, le théâtre,.... On peut citer également l'éducation pratique que chacun acquiert dans le cadre de sa famille, des associations publiques ou privées dont il fait partie, la formation sur le tas encourus d'emploi, etc. Toute fois, dans l'état actuel des choses, ces moyens d'auto-formation ne semblent pas encore avoir atteint un niveau de développement et de conceptualisation suffisant pour qu'il soit possible de les ventiler entre les trois niveaux théoriques de l'éducation. On retiendra néanmoins que dans le cadre de la presse par exemple, il y a des journaux et des émissions de bas niveau, tandis que d'autres, sont incontestablement de haut niveau et spécialisés. C'est dans le souci d'aborder la notion d'éducation permanente que nous nous sommes efforcés de développer tout en les distinguant, les trois secteurs et les trois niveaux théoriques de l'éducation.

1.1.4. Une nouvelle conception de l'éducation: l'éducation permanente.

Il s'avère difficile de préciser le sens du concept " Education permanente " à cause de son caractère ambigu. Ce concept est plus ou moins extensif selon les vues des bénéficiaires de l'éducation. Certaines personnes y voient une simple mise à jour des connaissances spécifiques et technologiques, d'autres y englobent des préoccupations culturelles au sens plus large. Ces différentes acceptations d'une même expression et les connotations qui s'y rattachent risquent fort de perturber la communication entre les responsables et les bénéficiaires de l'éducation.

Par ailleurs, dans la littérature des sciences de l'éducation, on assiste à un foisonnement de termes dont le sens n'est pas toujours explicite. Dans la plupart des cas, la signification de ces termes est considérée comme équivalente.

Parmi ces termes qui, aux yeux des non avisés, conduisent parfois à des confusions sémantiques, nous pouvons signaler, l'éducation permanente, l'éducation continue, l'éducation récurrente, la formation permanente, la formation continue, la formation accélérée etc...

Ce problème de confusions terminologiques rend néanmoins compte à la fois de l'actualité du problème de l'éducation permanente en tant qu'une innovation éducative, de la diversité des objectifs qu'on lui assigne, des modalités de réalisation de cette nouveauté ainsi que la crise théorique et conceptionnelle de l'éducation, comprise comme étant une action exercée par les adultes sur les enfants et les adolescents.

Pour lever les équivoques, disons avec MIALARET que l'éducation permanente, (life long education) est un:

" Système global d'éducation dans lequel les formes initiales et les différentes formations d'adultes seraient repensées, refondues de telle sorte que travail, loisirs et formation se confondent et s'échelonnent sur toute la vie " (24)

Selon le même auteur, l'éducation continue serait un:

" ensemble de doctrines, institutions et procédures, qui visent à répartir sur la vie entière l'instruction, la formation, l'éducation globales ou professionnelles d'une personne".(25)

(24) MIALARET. G; op. cit. P 195

(25) Idem, Ibidem, P. 193

Ainsi comprise, l'éducation continue comprend:

- l'éducation initiale qui est assurée par les institutions scolaires et qui doit tendre à donner le goût et les moyens de l'éducation continuée;
- l'éducation continuée qui, mobilisant toutes les institutions et tous les agents éducatifs, s'appuie sur les méthodes de l'animation socio-culturelle.

L'introduction du mot formation dans la littérature des sciences de l'éducation est relativement récente, et son emploi s'est répandu à l'occasion d'actions pédagogiques menées en faveur des adultes.

" Alors qu'il avait un sens proche de la notion d'achèvement, et qu'il suggérait quelque chose d'accompli (ex: " j'ai une formation d'historien "), il a pris désormais une acceptation plus large: il comprend à la fois des notions d'objectif (ex: formation de l'esprit critique), de modalité (ex: formation sur le tas), de résultat (" il n'a aucune formation"), d'une action éducative du sujet ". (26)

D'autres auteurs ont apporté des éclaircissements à la notion de formation, en la rapprochant davantage des nuances d'acquisitions des connaissances et des techniques.

" Le terme " formation " recouvre un certain nombre de significations: il est souvent pris comme synonyme d'instruction. A ce titre, il revient, dit-on, à l'école de la dispenser. La formation c'est aussi l'action de se former à l'emploi, de s'y préparer. Pris dans ce sens, la formation succède à l'enseignement et appartient soit à l'entreprise, soit à des cours perfectionnels. On emploie enfin, le terme de formation associée à permanente ou continue; ici sont le perfectionnement ou le recyclage, suivant le cas, qui sont désignés ". (27)

Avec Ayoub, l'on s'aperçoit que la plus souvent, le terme formation est associé à d'autres. Ainsi, on rencontre assez fréquemment les expressions telles que formation professionnelle (période d'études préparant à l'exercice d'un métier, d'une profession), formation pédagogique, formation agricole, formation continue, formation permanente qu'il importe de préciser en nous référant sur les dictionnaires spécialisés de MIALARET et FOULQUIE.

La formation permanente inclut la formation initiale et les actions de formations continuées. Le concept de formation permanente est né de la réflexion sur l'évolution des conditions techniques, économiques, sociales et culturelles de la société, et son originalité vient du fait que la formation y est considérée non comme une conséquence, mais comme l'élément moteur du changement.

(26) MIALARET. G. op. cit p p 231 - 232

(27) AYOUB, E. La formation du personnel administratif dans la fonction publique P.5



c'est ainsi que ,dans le domaine de l'éducation par exemple, la formation permanente des enseignants constitue un facteur d'innovation pédagogique .Elle leur permet de se faire une nouvelle conception de leur rôle et les invite à modifier en conséquence leurs attitudes et leurs comportements .

La formation initiale est destinée à ceux qui ont choisi d'exercer une fonction .Elle comporte, dans un ordre qui n'est pas nécessairement chronologique, une formation de base ,une culture générale et spécialisée et une formation professionnelle, théorique et pratique .

La formation continuée, étalée dans le temps, ne se limite pas à une action d'apprentissage des connaissances, ni d'acquisition des compétences nouvelles. Dans le domaine de l'éducation par exemple, elle vise une restructuration du comportement pédagogique, et elle s'inscrit dans une perspective de transformation du système éducatif.

La formation récurrente quant à elle ,au sens anglo-saxon de cette notion, est une formation utilisant la stratégie telle dans le domaine de l'éducation, elle invite l'enseignant à revenir sur sa formation antérieure ,à repenser son action pédagogique en fonction des données actuelles . Elle est un moyen de lier la formation continuée et la formation initiale, et de réaliser une synthèse de formation pédagogique .

Le perfectionnement consiste à approfondir un domaine de connaissances, à améliorer l'emploi des méthodes ou des techniques.

Le recyclage est une opération qui, lorsque les circonstances l'exigent, permet d'actualiser les connaissances ou les techniques, on de remédier à une insuffisance constatée dans la formation initiale. Il résulte que le champ de l'éducation permanente déborde de loin celui de chacune des notions que nous venons de clarifier. Ce qu'il convient de souligner, c'est que :

"Le perfectionnement au concept de l'éducation permanente a entraîné et nécessite toujours de la part de nombreuses personnes, de profondes réflexions .Un concept aussi vaste et aussi important est, de nature ,dangereux. On peut l'interpréter d'une façon si vague qu'il se transforme en simples platitudes. La tâche de ceux qui voudraient , en ce moment ,essayer de clarifier le concept est donc, de fournir un ensemble, en même temps assez libéral et rigoureux ,d'explication pour servir de directions aux principes et pratiques éducatives ". (28)

(28) HAWES ,H.R; Education permanente, Ecoles et curricula dans les pays en voie de développement P 26 .

L'idée de HAWES montre que théoriciens et praticiens de l'éducation ont compris différemment la notion d'éducation permanente .On dira par exemple :

" L'éducation permanente est un ensemble de moyens par les quels l'individu développe l'acquis de la période scolaire et assimile les acquisitions ultérieures des sciences et des techniques intéressant sa profession "(29)

Par rapport au vaste domaine concerné par l'éducation permanente, cette définition paraît incontestablement incomplète. En effet, elle semble sous-entendre qu'il ne peut y avoir d'éducation permanente qu'après l'éducation formelle.

Une définition assez large et qui rencontre notre assentiment est donnée par DEBESSE et MIALARET qui la qualifient d'apologue :

"Par éducation permanente, nous entendons un ordre d'idées, d'expériences, et de réalisations bien spécifiques, c'est-à-dire l'éducation dans la plénitude de son concept, dans la totalité de ses aspects et de ses dimensions dans la continuité ininterrompue de son développement, depuis les premiers moments d'existence jusqu'aux derniers et dans l'articulation intime et organique de ces divers moments et phases successives " (30)

Dans cette optique, la notion d'éducation permanente fait appel à celle de cité éducative (31) et désigne un processus de vie dans le présent et la formation pour l'avenir .Elle rejoint en outre l'approche développée par GARETH, quand il écrit notamment:

"De même que le monde est pour le genre humain une école, du commencement à la fin des temps, de même l'âge de chaque homme est son école depuis le berceau jusqu'à la tombe " (32)

Les deux précédentes approches de l'éducation permanente, nous permettent d'abonder dans le sens de MBANGURA qui, dans son analyse propose une " approche globale et intégrée ". Pour cet auteur, l'éducation permanente est un principe d'intégration dans le temps et dans l'espace des diverses formes d'éducation (formelle, non formelle et informelle) et des trois niveaux de l'éducation (premier, deuxième et troisième).

D'autres auteurs, dignes d'être mentionnés dans ce travail, ont développé des idées assez riches sur l'éducation permanente .Il s'agit notamment de DICHIETTE et al qui, reprenant DELANDSHEERE ont spécifié les différentes hiérarchies de l'éducation permanente de la manière suivante :

(29) FOULQUIE, P ; Dictionnaire de la langue pédagogique P 164

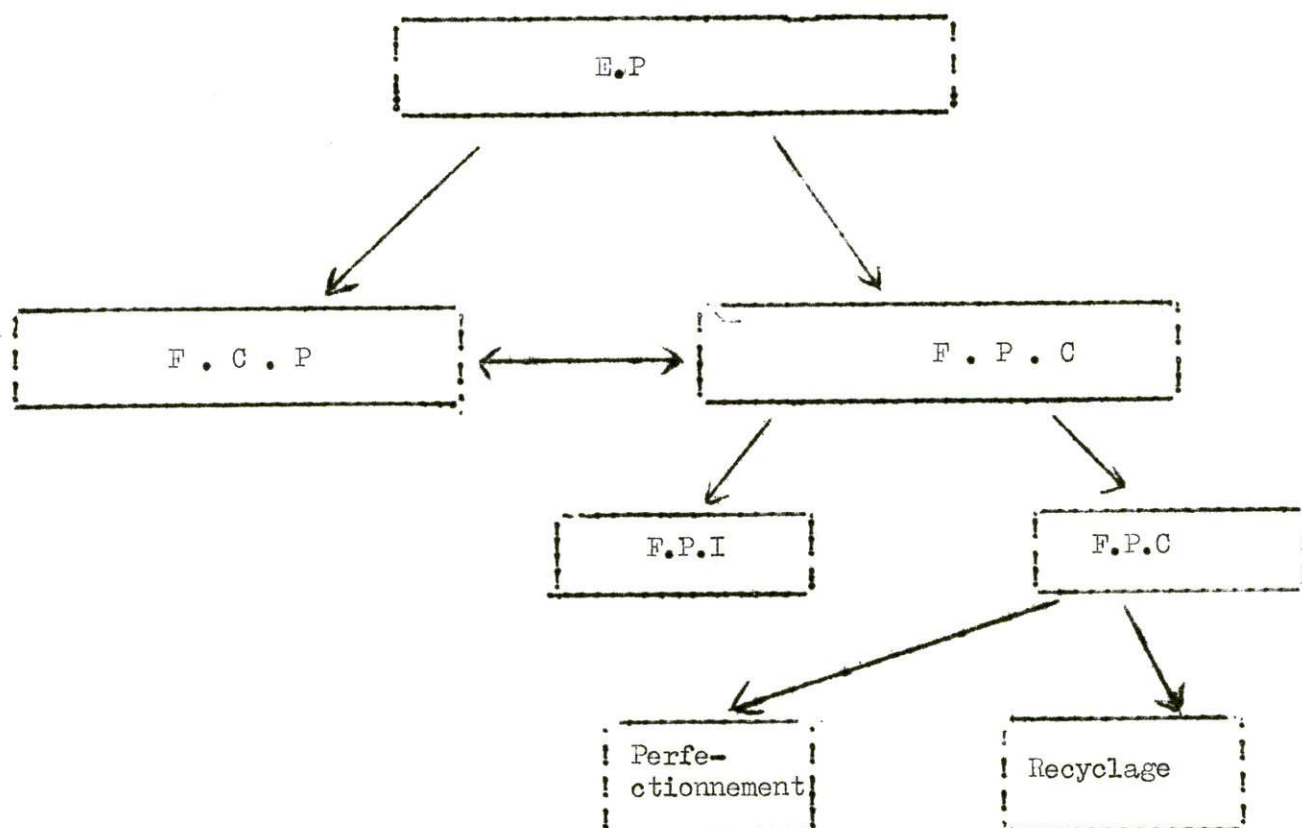
(30) LEU GRAND, P cité par MIALARET, G et DEBESSE M, Traité des Sciences pédagogiques TIV P 24

(31) FAURE, E Op .cit

(32) GARETH, W; Vers l'Education Permanente : P 205

"l'éducation permanente (E.P.), l'expression la plus extensive, recouvre la formation culturelle permanente (F.C.P) plus spécifique, et la formation professionnelle permanente (F.P.P). Cette formation professionnelle permanente comprend à son tour la formation professionnelle initiale (F.P.I) et une formation professionnelle continue (F.P.C). Enfin la formation professionnelle continue comprend le perfectionnement et le recyclage " (33)

Cela se représente schématiquement comme suit :



La flèche qui va de la F.C.P à la F.P.P et qui fait chemin retour, explique la relation d'interpénétration les deux domaines de formation. Tout compte fait, la formation professionnelle contribue d'une certaine manière au développement de la culture et, il n'est pas impossible que la richesse culturelle puisse aider, du moins d'une manière implicite, au développement de la formation professionnelle. De plus, pour que la formation professionnelle puisse bien réussir, cela suppose un minimum de formation culturelle.

(33) DIGNIFFE et coll. ; Recherche en éducation. Enquête sur la formation professionnelle continue d'enseignants du secondaire PP 197-198 .

1.1.4.1 Conditions nécessaires à la mise en place de l'éducation Permanente .

L'occasion, la motivation et le fait d'être éduicable résumant ces conditions. L'occasion sera interprétée de façon différente et se présentera de diverses manières . Son interprétation dépendra d'une philosophie qui varie de société en société. Mais il faut qu'un but demeure constant pour toute société à savoir: parvenir à la plus grande démocratisation possible ; c'est -à dire offrir à ses membres des occasions de plus en plus favorables à continuer à apprendre et essayer d'assurer un partage de ces occasions plus juste que par le passé. Toutefois, les ressources humaines et économiques dont dispose un pays déterminent nécessairement dans quelle proportion l'occasion sera disponible . Il va sans dire que les possibilités de profiter de l'éducation permanente seront différentes pour les citadins et pour les paysans . Les sociétés ne peuvent guère faire davantage que d'offrir des occasions d'éducation permanente à ceux qui sont disposés à la recevoir.

La question de motivation crée une situation très critique et il est très possible que la motivation sera tout à fait différente pour ceux qui désirent passionnément trouver "une place en haut de l'échelle ", et qui sont appuyés dans cette décision par leurs familles et communautés, et pour ceux dont les normes culturelles ne favorisent pas particulièrement l'avancement de l'individu et dont l'expérience leur a appris à se méfier de ce que leur offrent les gouvernements ou les autres groupes de la société plus puissants . D'où la possibilité d'entrevoir un danger réel dans l'alliance entre l'occasion et la motivation, en ce sens ce que peuvent profiter de l'occasion peuvent être ceux-là même dont la motivation est réduite.

Quant à l'éducabilité, sont incorporées dans ce concept la réceptivité , la largesse d'esprit, et l'aptitude mentale et physique permettant d'accepter des idées nouvelles en même temps qu'une variabilité complexe de talents et d'attitudes envers l'étude, tels que l'observation, l'expression, des connaissances et de techniques diverses.

1.1.4.2 L'éducation permanente en tant que concept d'intégration.

L'éducation permanente sous-entend deux types d'intégration . Elle présuppose l'intégration horizontales, c'est-à-dire l'intégration de tous genres d'activités éducatives offertes par une société , à l'école et en dehors de celle-ci, afin qu'ils puissent se compléter. Il s'agit, comme on peut bien le constater, de l'intégration des trois secteurs de l'éducation , les secteurs formel, non formel et informel. Elle présuppose également l'intégration verticale , c'est-à-dire, la flexibilité des divers types de moyens éducatifs disponibles et accessibles aux individus durant toute leur vie . Dans cette deuxième perspective , il faut qu'il y ait non seulement intégration des buts pour que tous les efforts éducatifs complémentaires, mais aussi celle des moyens afin d'utiliser au maximum les ressources disponibles et pour éviter la confusion et la dispersion des efforts. Ce qui exige un travail de longue haleine :

" Pour accomplir avec satisfaction une oeuvre d'intégration verticale et horizontale, il faut reconnaître que la tâche est non moins importante qu'intimidante. De nos jours, le manque d'intégration gaspille les ressources et encourage l'incompétence et en même temps érige des barrières artificielles au sein même de la société. A cet égard, l'isolement de l'école de ce qui s'est passé auparavant et de ce qui se passera plus tard est particulièrement regrettable " (34) .

Il importe dès lors de considérer l'éducation comme la somme des diverses occasions présentées, depuis l'instruction la plus traditionnelle jusqu'à la moins formelle, et comme dépendant de plusieurs conditions variables: par exemple, l'étendue de la planification, le caractère de ceux qui en sont responsables, les lieux où elle est reçue et le système de récompenses qu'elle offre . L'articulation des efforts en éducation implique moins une centralisation la plus complète; elle nécessite davantage le partage des connaissances et une compréhension mutuelle plus profonde à tous les niveaux .

Vers la fin du chapitre, nous reviendrons sur les idées consacrés à l'éducation permanente, quand nous parlerons du lien naturel qui existe entre celle-ci et la démocratisation de l'éducation. Pour le moment, il s'avère impérieux de tourner nos regards du côté de la notion de démocratisation de l'éducation.

1.2 Quelques considérations théoriques sur la démocratisation de l'éducation .

FOULQUIE précise que le mot démocratisation vient étymologiquement du grec "démokratia", régime politique dans lequel le peuple, " demos, est la source de la puissance, "Kratos " (Sic).

Dans le domaine de l'éducation, le même auteur explique que la démocratisation suppose une

" organisation permettant à tous les enfants quelle que soient leurs conditions de famille ou de fortune, de faire les études dont ils sont capables et accéder ainsi à toutes les fonctions qu'ils peuvent souhaiter .
....un des buts de la démocratisation doit rester la possibilité pour chaque jeune qui s'y est révélé apte, d'accéder finalement à toute forme d'enseignement qui lui convienne, y compris parmi celles qui sont les plus valorisées par la considération qui s'y attache ou les débouchés qu'elles procurent " .(35)

(34) HAWES, H.W.R ; Op cit P 31

(35) FOULQUIE, P; Op.cit P 119

Les partisans de la démocratie, après avoir mené une lutte contre la domination d'une aristocratie du sang, puis contre l'aristocratie de l'argent, s'élèvent contre l'instauration d'une "aristocratie du mérite", contre une "méricocratie" perpétrée par l'école qui serait aujourd'hui aussi injuste que les autres formes de divisions en classes sociales. Cela a amené beaucoup d'auteurs à pointer du doigt l'école en tant qu'institution éducative, à cause des injustices qu'elle multiplie et des limites qu'elle impose à plusieurs personnes qui souhaiteraient y accéder. Dans cet ordre d'idées, ILLICH⁽³⁶⁾ pense qu'il faut même "déscolariser" la société.

1.2.1 Les accusations adressées à l'école

L'école a été accusée d'injuste, d'autoritaire, et de discriminatoire. Depuis quelques années, ces accusations pleuvent comme grêle sur l'école, et l'on comprend que certains s'étonnent qu'on lui reproche si vivement d'être autoritaire et hiérarchique si cela ne trahit pas le mandat qu'elle a reçu de la société.

La véhémence de ces critiques s'explique pourtant. D'abord parce qu'elles sont l'expression des besoins très forts, et conformes à l'air du temps. Ensuite, parce qu'elles sont directement provoquées par ce qui apparaît à beaucoup comme une hypocrisie: le comouflage, de l'injustice réelle sous le manteau d'une phraséologie démocratique fallacieuse.

Cependant, malgré ces accusations, l'on remarque à travers tous les pays du monde un progrès réel en matière de démocratisation de l'éducation. Et l'idéal généralement proclamé en haut lieu est de faire de l'école un instrument d'égalisation des chances d'accès et des chances de réussite.

Adopté en 1945, l'Acte constitutif de l'UNESCO, dont les états signataires se déclarent être, dans le préambule, "résolus à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation," indique en son article premier que :

"l'organisation se propose de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations afin d'assurer le respect universel des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion" .(37)

En outre, l'article 25 précise ces objectifs en ce qui concerne l'éducation en ces termes :

(36) ILLICH, I., Une société sans école
(37) UNESCO, Acte Constitutif art.1 P 3

" à ces fins, l'organisation (...) imprime une impulsion vigoureuse à l'éducation populaire (...) en instituant la collaboration des nations afin de réaliser Graduellement l'idéal d'une chance égale d'éducation pour tous sans distinction de race, de sexe ni d'aucune condition économique ou sociale ". (38)

En 1948, avec l'adoption par les Nations Unies de la déclaration universelle des droits de l'homme, qui reconnaît que l'éducation constitue un des droits fondamentaux de l'homme, les obligations éthiques et constitutionnelles de l'UNESCO ont amené celle-ci, dès les premières années de son existence, à promouvoir des activités destinées à rendre effective l'égalité de tous à l'éducation.

En 1970, Année Internationale de l'éducation, la conférence générale de l'UNESCO a souligné à plusieurs reprises que depuis lors, la démocratisation était non seulement l'un des objectifs principaux à atteindre, mais également, le seul moyen de rendre effectif le droit à l'éducation.

En 1971, le rapport de la Commission Internationale sur le développement de l'Education, présidée par FAURE a apporté une réelle révolution dans le domaine de l'éducation. Soulignant la préoccupation des nations en matière de démocratisation de l'éducation, ce rapport précise notamment que :

" les besoins de l'économie dans certains pays, les objectifs idéologiques dans d'autres, la lutte pour la libération nationale dans une grande partie du monde et même, dans quelques cas, la crainte de troubles sociaux, ont contribué de concert à actualiser la nécessité d'une démocratisation accélérée de l'enseignement.

Les progrès apparents sont considérables. Les sociétés modernes et les sociétés traditionnelles ont réalisé les conditions d'une bien plus large égalité d'accès à l'école ; presque partout, on tend à prolonger la durée de l'enseignement ; les sociétés industrialisées, socialistes ou capitalistes développent continuellement leur enseignement secondaire et supérieur ; la généralisation et la rigueur des systèmes d'examens, de concours, de comptabilisation des acquis éducatifs, ont aboli en droit, sinon toujours en fait, des privilèges hérités d'autre âge ". (39)

(38) UNESCO; op. cit, p 3

(39) FAURE, E. et coll. Op. cit P. 81

Ce sont là des progrès indiscutables, qui attestent le pouvoir qu'a la démocratie d'améliorer l'éducation tant au niveau organique qu'au plan de la pratique pédagogique .

Toutefois, l'injustice règne toujours de cent et une façons, dans l'univers éducatif. Certains secteurs de l'éducation ne sont fréquentés que par des catégories sociales privilégiées. Faute de soins qu'exigent les besoins physiques et mentaux de la première enfance, et faute d'éducation à l'âge préscolaire, les enfants pauvres ou des catégories soumises à des discriminations raciales ou sociales, sont placés au départ dans une situation difficile et se trouvent désavantagés, de façon parfois irréversible, par rapport aux enfants issus de familles aisées ou des milieux plus favorables à leur épanouissement. Les places étant de plus en plus comptées à mesure qu'on s'élève dans l'échelle des promotions, une sélection plus ou moins arbitraire vient barrer la route à de nombreux sujets capables de poursuivre leurs études. Faute de programmes d'alphabétisation et de formation professionnelle extrascolaire suffisamment étendus, ceux auxquels a manqué, au départ, la possibilité d'entrer dans la filière scolaire voient leurs chances de s'instruire diminuer d'âge. Ainsi, la commission Internationale sur le développement de l'éducation devait-elle-elle constater:

" Tout se passe souvent comme si le droit universel à l'instruction dont s'enorgueillit prématurément la civilisation contemporaine, était, par une justice à rebours, refusé de surcroît aux plus déshérités, à eux d'abord dans les sociétés pauvres, à eux seuls dans la sociétés riches " . (40)

Après la seconde guerre mondiale, l'idée nouvelle contenue dans les conceptions de nombreux auteurs sur la démocratisation de l'éducation est certainement l' " internationalisation " du problème, en créant un organisme international s'intéressant aux problèmes de l'éducation, de choix pour débattre des problèmes de l'éducation. Autrement, les idées sur l'égalité des chances en matière d'éducation sont sûrement auciennes. Elles remontent à l'antiquité et l'histoire n'a fait que leur donner des formes nouvelles. En tout cas, depuis les temps les plus reculés parler de la démocratisation de l'éducation, c'est soulever notamment la question de l'égalité des chances d'accès .

(40) FAURE ,E .et coll .Op .cit P 83

I.2.2. Egalité des chances d'accès.

L'égalité des chances d'accès à l'éducation n'est qu'une condition nécessaire mais non point suffisante de la démocratisation de l'éducation qu'on soit souvent complu à y voir la fin en soi de la démocratisation. L'égalité d'accès n'est pas l'égalité des chances, celle-ci ne pouvant se comprendre qu'au sens de chances d'aboutir, de réussir. Nombre d'auteurs qui ont étudié les conditions d'une égalisation réelle des chances, font observer que la seule égalisation des moyens d'enseignement scolaire, abstraction faite des autres facteurs en jeu, aboutit, pour finir, à l'inégalité des résultats. C'est la reconnaissance de ces faits qui, en grande-Bretagne, a amené la commission PLOWDEN (41) à énoncer le principe de "discrimination positive", lequel se réfère, en dernière analyse, à la définition la plus radicale de la notion d'égalité des chances. Dans cette optique, l'objectif est d'assurer l'égalité non pas des intrants mais des extrants.

MIALARET, citant FOULQUIE, dit que l'égalité devant l'éducation suppose une:

"possibilité, pour tous les enfants, de recevoir l'éducation adaptée à leurs aptitudes et à leurs goûts indépendamment de conditions extérieures telles que la situation économique et sociale de leur famille, mais non pas indépendamment de leurs aptitudes." (42)

Dans ce cadre, on rejette de plus en plus le principe selon lequel la capacité de faire des études est une variable indépendante du contenu et des méthodes d'enseignement. Certains chercheurs, sociolinguistes, ont montré que le langage utilisé dans l'enseignement, est un facteur de discrimination entre les enfants des classes socialement privilégiées qui utilisent dans leur milieu familial, un langage proche du langage d'enseignement, et les enfants des milieux défavorisés qui doivent franchir le handicap socialinguistique.

Idéalement, l'égalité des chances doit être assurée avant l'éducation, pendant l'éducation et après l'éducation; c'est-à-dire permettre aux enfants d'entrer à l'école avec le moins de handicaps possibles tenant à leurs milieux familiaux; garantir des conditions égales d'éducation (quantité, durée,....); et éliminer "toutes" discriminations à l'accès aux différents emplois.

(41) MIALARET, G: citant FOULQUIE, P; op.cit p 199

(42) PLOWDEN. B. et al. Démocratisation de l'Education dans le Royaume -Uni, P 42

I.2.3 Egalité des chances de réussite.

" La démocratisation de l'éducation n'est possible qu'à condition qu'on se libère des dogmes de la pédagogie traditionnelle, que s'institue un libre et permanent dialogue dans l'acte éducatif, que celui-ci engendre un processus personnel de prise de conscience existentielle, et oriente en toute occasion l'apprenant vers l'autodidaxie, bref que l'enseigné se transforme d'objet en sujet. L'éducation est d'autant plus démocratique qu'elle revêt le caractère d'une conquête, d'une création, au lieu d'être, caddau on contraint, une chose donnée ou incluse." (43)

Ainsi comprise, l'égalité de l'enseignement demande une pédagogie personnalisée, fondée sur une investigation attentive des aptitudes individuelles dans ce sens:

" Assurer des chances égales à chacun ne consiste pas, comme on s'en persuade généralement encore, à garantir un traitement identique à tous, au nom d'une égalité formelle, mais bien offrir à chaque individu une méthode, une cadence, des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre." (44)

Actuellement, un champ immense de perfectionnement s'ouvre à la politique pédagogique si elle consent à s'avouer les deux infirmités foncières qui font trop souvent d'elle une marâtre: l'ignorance, pour ne pas dire la négation simpliste de la complexité et de la subtilité de la personnalité, de la multiplicité de ses formes et des moyens d'expression; et le refus de reconnaître l'infinie diversité des individualités des tempéraments, des aspirations et des vocations.

En ce qui concerne l'évaluation, si celle-ci permet généralement de mesurer les résultats d'un individu par rapport à ses condisciples, elle ne prend guère en considération les progrès qu'il a accomplis par rapport à son niveau de départ, en fonction de lui-même.

Les examens scolaires sont censés servir tout à la fois, à mesurer les résultats antérieurs et à révéler les possibilités futures du sujet. L'école a la compétence naturelle pour la première de ces deux fonctions. Mais pourquoi devrait-elle exercer la lourde responsabilité d'opérer les tris décidant de l'accès à la vie professionnelle? Sa compétence à cet égard est d'autant plus discutable que les liens entre les institutions scolaires et les différentes sphères à l'intention desquelles, elle trie et sélectionne sont souvent fort contradictoires.

Quels que soient les méfaits d'une sélection rigide, formaliste, dépersonnalisée à chaque étape du processus éducatif, elle règne encore en maîtresse, à l'exception de quelques rares domaines et de quelques expérimentations entreprises ici et là; tant il est vrai que ce n'est qu'au prix d'une restructuration générale que pourront être apportées, dans le sens de l'éducation permanente, des solutions vraies et durables aux problèmes de la sélection.

(43) FAURE, E. et coll; op. cit. P 87

(44) Idem, Ibidem

" Le processus éducatif devenant continu, les notions de réussite et d'échec changeront de signification. L'individu qui échouera à un âge donné, ou sur un plan donné, dans son cursus, retrouvera d'autres occasions. Il ne sera plus relegué à vie dans le ghetto de son échec." (45)

Dans le domaine de la démocratisation de l'éducation, il convient de réviser également la relation maître - élève. Par-delà les formes et les méthodes, et sans vouloir débattre ici le rôle fonctionnel qui incombe à l'enseignement dans tout processus éducatif, c'est la relation maître-élève, sur laquelle repose l'édifice de l'instruction traditionnelle, qui peut et doit, dans cette perspective, être considérée à la base, dans la mesure où elle revêt le caractère d'une relation de dominant à dominé, fortifiée d'un côté par les avantages conjugués de l'âge, du savoir et de l'autorité indiscutée, de l'autre, par la situation d'infériorité et de soumission.

Le fait est que, dans l'optique de l'éducation permanente et dans l'état présent du savoir humain, c'est de plus en plus un abus de terme, que de donner à l'enseignant le nom de "maître", quel que soit le sens dans lequel on prend ce terme aux acceptations multiples. Il est clair que les enseignants ont de moins en moins pour tâche unique d'inculquer les connaissances, et de plus en plus pour rôle d'éveiller la pensée. L'enseignant, à côté de ses tâches traditionnelles est appelé à devenir de plus en plus un conseiller, un interlocuteur; davantage celui qui aide à chercher en commun les arguments contradictoires, que celui qui tient les vérités toutes prêtes; il devra consacrer plus de temps et d'énergie aux activités productives et créatrices: interaction, discussion, animation, compréhension, encouragement. Sans cette évolution des relations entre éduqués et éducateurs, dit FAURE (46) il ne peut y avoir de démocratisation authentique de l'éducation.

Avant de clôturer ce paragraphe, disons que l'éducation n'échappe pas à la loi de toute entreprise humaine, qui est de vieillir et de s'encroûter de résidus et des parties mortes. Pour qu'elle reste un organisme vivant, capable de répondre avec intelligence et vigueur aux exigences des individus et des sociétés en développement, elle doit éviter des pièges de complaisances et des situations acquises, et remettre constamment en question ses objectifs, ses contenus et ses méthodes. C'est dans cette voie seulement qu'elle pourra concourir à sa propre démocratisation, tout en sachant bien que celle-ci ne dépend pas que d'elle-même.

La tâche est néanmoins immense. Elle suppose d'abord qu'au plan des idées, on cesse de confondre comme on l'a longtemps fait, plus ou moins consciemment, égalité d'accès à l'éducation avec démocratisation de l'éducation.

Concluons cette réflexion par une synthèse que nous propose FAURE:

(45) FAURE, E, et coll. op. cit p 89

(46) Idem , Ibidem

" L'avènement dans l'univers de l'éducation d'une démocratie sinon parfaite (où et quand verra-t-on jamais cela ?) du moins réelle, concrète, pratique, une démocratie non pas bâtie et inspirée par une bureaucratie ou une technocratie, ni octroyée par une caste au pouvoir, mais une démocratie vivante, préactive, évolutive, n'est pas un projet illusoire. Mais sa réalisation a pour condition première une transformation des structures capables de réduire les privilèges de l'héritage culturel. Elle suppose d'autre part: un remaniement des structures éducatives, permettant un ample élargissement des choix, une restructuration de l'éducation dans le sens de l'éducation permanente; l'individualisation des contenus, la prise de conscience, par les apprenants de leurs droits et de leurs volontés propres; le dépérissement des formes autoritaires de l'enseignement, au profit des idées d'autonomie, de responsabilité et de dialogue; une formation pédagogique des enseignants axée sur la connaissance et le respect des multiples aspects de la personnalité humaine; la substitution de l'orientation à la sélection; la participation des utilisateurs à l'élaboration des politiques éducatives; la decentralisation et la débureaucratisation de l'action éducative" (47)

En promettant que ces considérations théoriques trouveront des éclaircissements et des exemples concrets quand elles seront appliquées au système éducatif rwandais, notamment à son troisième degré, permettez-nous de dire un mot sur le droit aux mérites et aux talents, notions sous-jacentes au concept de démocratisation de l'éducation.

I.2.4 Que tous soient égaux,....., mais que le meilleur gagne !

Ce slogan qui a envahi les systèmes éducatifs démocratiques constitue certainement le dilemme le plus déchirant contre lequel sont confrontés ces systèmes. " Tout le monde ne peut pas gagner ", dit un proverbe, mais " on doit laisser chacun tenter sa chance ", réplique une expression du langage courant !

Il faut aussi admettre que l'idée de " l'égalité des chances " n'est pas aussi claire qu'on le pense. Pratiquement, elle renvoie à une égalisation des chances de réussite dans le cadre des buts de la société dans laquelle nous évoluons et suivant les règles établies par celle-ci. Ce qui tend à favoriser des catégories de gens ayant un certain don. Une explicitation assez probante de cette situation nous est proposée par GARDINER :

(47) FAURE, E. et coll; op.cit. p 92.

" la société peut assurer à mon enfant une égalité d'occasions avec tous les enfants. Mais, elle ne peut placer devant lui (comme aussi devant tous les autres enfants) que les seules opportunités dans cette société particulière. Si son talent caché est celui de la course de char, ou bien s'il a le don de prédire l'avenir, il est certain qu'il n'est pas né à la..... bonne époque. Mais, il est juste de reconnaître, que même lorsqu'une société a réalisé une égalité parfaite des chances, elle ne manquera pas cependant de favoriser inévitablement ceux dont les talents s'adaptent à ses exigences." (48)

Quand on jette un coup d'oeil du côté de la civilisation cependant, on constate que la prise en considération du talent et du mérite a rendu d'innombrables services.

Les sociétés féodales et népotistes ont emprisonné les aspirations de la plupart des hommes. Une fois la prison ouverte, ses aspirations ont pris leur essor. L'homme a commencé à espérer et à oser se lancer à la poursuite de ses espoirs. Ces espoirs, constamment renforcés, ont fait éclore ce que GARDNER appelle le " drame des talents cachés".

Dans pareilles sociétés, l'homme de situation modeste n'était peut-être pas tout à fait satisfait de son sort, mais il n'avait jamais eu l'espoir d'un autre destin. C'est quand la nouvelle démocratie a permis aux hommes, surtout de provenance modeste, de briser les chaînes féodales, que chacun a eu l'occasion de valoriser ses mérites et talents. C'est dans cette perspective que :

" ABRAHAM Lincoln était né dans une cabane de bois;
CARNEGIE Andrew était le fils d'un pauvre tisserand écossais;
CORNELL Ezra a débuté comme charpentier et apprenti meunier."
(49)

En 1856, à l'occasion de l'inauguration de la statue de Benjamin Franklin, érigée à Boston, le principal orateur dit :

" Regardez-le, vous qui êtes les plus humbles et les plus pauvres actuellement ou qui le serez dans l'avenir, relevez la tête et regardez la statue de l'homme qui s'est élevé en partant de rien, qui ne devait rien à personne, ni à sa famille, ni à une protection quelconque.....mais qui pouvait regarder les rois en face....." (50)

Nous devons reconnaître que pour ceux qui croient en la démocratie, il n'est pas facile d'insister sur les différences de talent parmi les hommes. La philosophie démocratique tend à ignorer ces différences partout où cela est possible, et à les minimiser, lorsqu'elle ne peut les ignorer. Elle a bien des raisons d'agir ainsi. Les ennemis de la démocratie quant à eux, ont souvent mis en tête ces inégalités pour justifier les institutions qui violent les droits les plus élémentaires.

(48) GARDNER, W. J; L'éducation en régime démocratique et la promotion des élites. P9

(49) IDEM, Ibidem

(50) IDEM, Ibidem

" Mais l'égalitarisme extrême, ou plutôt mal compris, qui ne veut pas tenir compte des différences de capacités et de réalisations, a desservi la démocratie. En poussant un peu les choses, on arriverait à couper la tête à toute personne qui s'élèverait au-dessus du niveau moyen de cet état d'égalitarisme, cela signifie aussi que la règle du comité est de laisser étouffer l'individu par la masse. Et cela marquerait également la fin de la lutte pour " l'excellence " qui a permis les plus grandes réussites de l'humanité ". (51)

Pour trancher, il faut recourir aux formes modérées de l'égalité. Celles-ci interdisant la cruauté chez les plus forts, protègent les faibles contre les offenses gratuites et déterminent certains domaines d'égalité qui ne doivent pas être violés; toute fois, elles ne cherchent pas à éliminer les différences individuelles ou leurs conséquences. L'égalité modérée a suscité d'innombrables mesures qui sont considérées comme essentielles: les lois sur les salaires minimums, les taxes sur le chiffre d'affaires différentielles et le droit de vote pour tous les citoyens, pour n'en mentionner que quelques-unes.

D'un autre côté, les formes extrêmes d'égalité nient qu'il existe des inégalités de capacités; elles éliminent les situations dans lesquelles ces inégalités se démontrent d'elles-mêmes et assurant que, quand bien même ces différences apparaîtraient, il n'en résulterait pas de statuts différents.

Avant d'aborder un problème relatif au lieu qui existe entre l'éducation permanente et la démocratisation de l'éducation, disons qu'à l'endroit de l'égalité et des différences individuelles qui engendrent les notions de talents et de mérites, même dans les limites de la loi, le fait de donner une importance démesurée à la réalisation personnelle et en faire un critère de statut, peut encourager une atmosphère de luttes qui défavorisent inévitablement ceux qui sont moins capables, moins vigoureux et moins agressifs. Cette attitude peut blesser profondément ceux qui, par leur tempérament et leur valeur, répugnent à s'engager dans ce genre de compétition. Elle peut aussi handicaper ceux dont les qualités, même extraordinaires et évidentes, ne coïncident pas exactement avec ce que la société a choisi à ce moment-là d'exalter et de récompenser.

I.3 Lieu naturel entre l'éducation permanente et la démocratisation de l'éducation.

PAUL et al. ont abouti à la conclusion suivante:

" nous proposons l'éducation permanente comme idée maîtresse des politiques éducatives pour les années à venir. Et cela aussi bien pour les pays développés que pour les pays en voie de développement." (52)

(51) GARDNER, W.J; op. cit p 10.

(52) HAWES, H.W.R, op. cit. P 16

Cette large perspective a fait de l'éducation permanente un important principe susceptible d'apporter dans le domaine de l'éducation, d'innombrables innovations. Nous avons déjà vu qu'elle constitue un principe d'intégration des trois secteurs de l'éducation, elle aussi un principe de professionnalisation de l'éducation, de planification de l'éducation, d'économisation des ressources de l'éducation, ainsi que d'une plus grande égalisation des chances scolaires. C'est ce dernier aspect qui retiendra notre attention.

Dans cette optique, il y a lieu de situer l'éducation permanente dans la série des efforts déployés pour répondre à une demande accrue en matière d'éducation. Elle apparaît désormais comme l'une des conditions de la mise en oeuvre du droit à l'éducation.

Dans un Document, l'I.U.E écrit ce qui suit:

" L'éducation, selon cette nouvelle conception n'est plus la prérogative de quelques-uns. Des chances égales d'accès à l'éducation sont disponibles pour tous à toute étape de la vie, le principal critère d'acceptation étant la capacité de chacun d'en profiter. Au cours des dernières décennies, on s'est efforcé principalement, dans le monde entier, d'universaliser l'éducation primaire. Sur la nouvelle scène pédagogique, des efforts devront être faits pour universaliser l'éducation permanente. Dans ces efforts, résident les germes de démocratisation de l'éducation et comme conséquence, la réalisation d'un important droit humain. Cet idéal pourrait nécessiter, pour les pays moins avancés au point de vue technologique, une stratégie différente de celle des autres pays ." (53)

Nous avons déjà montré, en nous appuyant sur les idées de FAURE et al., que l'éducation permanente était le seul ^{véhicule} éducatif, capable de donner à chacun, fort ou faible, riche ou pauvre, ses chances de jouir des bienfaits de l'éducation, pourvu que ses aptitudes s'y apprêtent. En effet, l'éducation permanente permet:

- un élargissement des choix à condition de valoriser et développer plus que par le passé les secteurs formel et informel de l'éducation;
- aux sujets capables, mais dont la route a été malheureusement barée par une sélection rigide et arbitraire, due elle-même aux places de plus en plus comptées dans le secteur formel de l'éducation, de poursuivre leurs études;
- aux sujets ayant échoués de retrouver d'autres occasions d'apprendre;
- à tous les enfants, quelles que soient leurs conditions de famille ou de fourniture, de faire des études dont ils sont capables;
- le développement rapide des idées d'auto-éducation qui remplaceraient

(53) HAWES, H.W.R; op. cit. p 89.

- celles d'hétéro-éducation et qui seraient maître une société qui apprend et non celle à qui on apprend,
- le dépérissement des formes autoritaires de l'enseignement formel;
 - de tenir largement compte des aptitudes individuelles et non de garantir un traitement identique à tous au nom d'une égalité formelle;
 - aux catégories actives des adultes d'actualiser leurs connaissances et leurs techniques et acquérir de nouvelles compétences en vue de suivre l'évolution d'un monde scientifiquement très mouvant,...

Seulement, ceci n'est possible qu'à certaines conditions. Pour BEZDANOV, les conditions préalables à une plus large application de la notion d'éducation permanente aux politiques éducatives sont :

- " - une réorganisation complète des structures;
 - des changements radicaux dans les contenus; les programmes et les méthodes à tous les niveaux et pour toutes les catégories d'enseignements;
 - dans la pratique, l'application de l'idée d'intégration de la vie active et de l'éducation".
- (54)

En pratique, pour le même auteur, si nous essayions de paraphraser sa pensée, un enseignement de cette nature doit prévoir entre autres :

- la mobilité verticale et horizontale des élèves et des étudiants dans les établissements d'enseignements de toutes catégories, quelles que soient leurs ressources économiques et leur âge;
- la promotion de la jeunesse et des adultes au niveau supérieur de l'éducation en fonction des résultats obtenus ;
- l'intégralité des études de toutes catégories à tous les niveaux à partir du niveau de l'enseignement primaire obligatoire;
- l'accès illimité des jeunes comme des adultes à l'éducation leur permettant d'acquérir les connaissances générales et les qualifications professionnelles requises pour le premier métier qu'ils exerceront et la possibilité pour l'individu d'élever continuellement son niveau éducatif et professionnel en combinant son travail et ses études.

C'est dans cette perspective que les entreprises tant publiques que privées s'accordent sur l'idée d'une éducation plus complète, plus diversifiée, plus spécialisée mais reposant au départ sur une base plus solide d'éducation générale, indispensable pour répondre aux exigences de l'emploi.

N'anticipons pas parce que, nous allons revenir sur la notion d'éducation permanente en tant que principe de démocratisation de l'éducation dans le troisième chapitre de ce travail, quand nous allons l'appliquer effectivement au système d'enseignement supérieur au Rwanda.

Avant de dire un mot sur la nécessité de la souplesse dans les systèmes éducatifs, rappelons tout simplement qu'une éducation démocratisée, exige non seulement un plus large accès à l'enseignement au niveau scolaire, mais aussi, l'égalisation des chances de succès selon les aptitudes de chacun.

1.4. La nécessité des systèmes éducatifs flexibles.

Il y a lieu de constater qu'un système d'éducation rigide (par opposition à un système d'éducation souple), conçu dans le cadre strictement scolaire (formel), s'avère inefficace dans un monde où les besoins en éducation sont de plus en plus accrus. La souplesse dans les systèmes éducatifs constitue un autre aspect important de l'éducation permanente; souplesse dans les programmes d'études, dans les méthodes d'enseignement dans les moyens utilisés pour évaluer et dans le temps requis pour l'instruction. En effet, si la raison d'être de l'éducation est l'homme et la relation de celui-ci vis-à-vis de la " société qui apprend", écrit FAURE et al., il s'en suit logiquement l'existence de nombreuses voies d'études possibles et capables de mener effectivement l'individu là où il désire arriver.

On peut atteindre la flexibilité des systèmes éducatifs actuels en utilisant de nouveaux média, en rendant plus souple le règlement des examens, en assurant des programmes alternatifs dans les écoles et dans la formation des enseignants, en remplaçant la rigidité de "cours bien définis", par un système d'unités de travail qui aboutirait à la réalisation des fins voulues.

Les exemples suivants prouvent que tous ces buts sont réalisables: l'emploi de la télévision pour instruire les enfants et les adultes en Côte d'Ivoire, la création en Arabie Saoudite d'école sans séparation de classes en sections de forces homogènes ("unstreamed schools"), le remplacement en Irak des cours primaires par des programmes élémentaires raccourcis pour les enfants plus âgés; ou au Brésil, l'adoption de programmes alternatifs

pour l'éducation de base et la réforme des examens en Tanzanie.

De nombreux types alternatifs d'éducation sont souhaitables et possibles. Ceux-ci comprennent l'inter-étude en groupe, les moyens de contact moins conventionnels avec les personnes qui apprennent, l'étude individuelle où un étudiant suit un chemin à la vitesse qui lui convient (par exemple, la lecture, on en complétant lui-même un programme d'études) et l'auto-éducation où l'étudiant, choisissant peut-être parmi de nombreuses alternatives, trouve sa propre voie. L'adoption de cette nouvelle voie dépend de l'âge de l'apprenant, de sa personnalité de sa motivation et du sujet à étudier.

Cependant, devons-nous dire d'ores et déjà, qu'il n'a pas toujours été facile pour les pays en voie de développement, de matérialiser l'idée de flexibilité des systèmes éducatifs, faute de ressources humaines, matérielles et financières appropriées. C'est dans ce cadre que HAWES écrit:

"dans de nombreux pays d'Asie et d'Afriques, il se peut que les systèmes d'éducation aient été particulièrement lents à élaborer des aptitudes appropriées à l'étude individuelle et auto-dirigée. Ceci est peut-être, en partie, le résultat d'attitudes transmises par les systèmes coloniaux d'éducation; d'un autre côté, il peut provenir de normes traditionnelles d'autorité et d'éducation là où les traditions d'étude guidée en groupes étaient très fortes. Toutefois la pénurie de fonds, de fournitures et de matériels pédagogiques a toujours rendu beaucoup plus difficile la tâche de ceux qui cherchent à satisfaire les besoins de l'individu ou du groupe". (55)

Néanmoins, les exemples tirés de l'expérience déjà réalisée par certains pays utilisant un matériel à multiples média, où les apprenants peuvent suivre à leur propre rythme comme à l'Université ouverte du Pakistan ou au Collège de l'Air de l'Île Maurice, comblent l'avenir du Tiers-Monde de tant d'espairs. D'autres modèles font leur apparition, certains utilisant la radio avec du matériel d'appoint et des moniteurs, ou même des "co-apprenants" pour aider à discuter ou à corriger les devoirs écrits. A la République Dominicaine où relève un tel exemple, la Radio Santa Maria permet aux étudiants de suivre une voie alternative à celle de l'école élémentaire traditionnelle; de cette façon il peuvent entamer leurs études quand ils le veulent dans leurs propres foyers.

(55) HAWES, H.W.R; op. cit. p 35

Par ailleurs, dans les systèmes éducatifs rigides et fermés, l'incompréhension ne se révèle nulle part mieux que dans le rôle démesurée que jouent la sélection, les examens et les diplômes. D'une part, on récompense les forts, les favoris de la chance et les conformistes, d'autre part on blâme et pénalise les malchanceux, les lents, les mal adaptés, les individus qui sont et qui se sentent différents.

A partir de la notion de mérite, historiquement démocratique dans le sens où les droits du mérite s'opposent aux privilèges aristocratiques ou de fortune, s'est constituée une idéologie sécurisante, qui tend à donner bonne conscience à ceux qui sont du bon côté, en masquant cette autre face du problème: en quoi ceux qui bénéficient des conditions socio-culturelles favorables à l'expression et au travail mental, ou même ceux qui possèdent un coefficient intellectuel supérieur à la moyenne, sont-ils humainement et moralement parlant, plus méritant que leurs semblables? Les systèmes éducatifs rigides, fermés et élitistes ne seraient-ils pas responsables de cet état d'injustice?

Il est évident que chaque collectivité a normalement intérêt à choisir, pour leur confier des tâches difficiles, des responsables les plus capables de ses membres. Bien plus, s'il est vrai que cette conception étroite des capacités humaines pourra et devra être dépassée, elle reste néanmoins valide dans les pays où le besoin urgent des cadres pour l'économie, l'administration et les services techniques conduit à appliquer une sélection de caractère méritocratique, laquelle apparaît d'autant plus justifiée, qu'elle est souvent le seul moyen de faire obstacle au népotisme et au favoritisme.

Mais...qu'importe! Chaque société a ses "stars", seulement, des systèmes éducatifs ouverts permettraient à ceux qui ne le sont pas, d'arriver au moins là où ils peuvent arriver.

Synthèse du premier chapitre.

Il n'est pas aujourd'hui correct de ramener le concept d'éducation, à la simple action exercée par les générations adultes sur celles qui ne le sont pas encore, pour la vie sociale. Il est incorrect aussi de lier l'éducation aux seules activités scolaires.

A l'heure qu'il est, il est plutôt plus juste de considérer l'éducation dans son triple sens et dans son quadruple angle d'extension d'un côté, et de l'autre, intégrer toutes ses activités dans un large domaine de trois secteurs, chacun comptant trois niveaux. Ainsi comprise, cette énorme entreprise qu'est l'éducation, devient l'éducation permanente.

Par triple sens, nous devons entendre que l'éducation peut servir la société d'abord en tant qu'institution sociale, ce qui autorise de parler de système éducatif. Dans cette optique, l'éducation est régie par des textes légaux et réglementaires, elle possède des établissements, des directeurs, des professeurs, des élèves, des étudiants,...

C'est juste à ce niveau que l'on peut parler de système éducatif américain, chinois ou rwandais. En vertu du second sens, on peut parler de l'éducation tant que résultat d'une action. Dans cette approche, on dira qu'on a reçu une bonne ou une mauvaise éducation, ou qu'on n'en a pas du tout reçu. Le troisième sens du mot éducation se réfère au processus lui-même qui met en contact, de façon prévue ou imprévue, deux ou plusieurs êtres humains et qui aboutit à des modifications réciproques. Ici, on a déjà l'éventualité des activités éducatives "extra-muros".

Par quadruple angle d'extension de l'éducation, il faut entendre tour à tour, l'extension de l'éducation à l'âge des sujets qui la subissent, l'extension provenant du fait que l'éducation d'un sujet, jeune ou adulte n'est plus le seul résultat de l'institution scolaire, l'extension provenant du fait que l'éducation ne s'intéresse plus qu'à la seule intelligence ou à la mémoire; et enfin, l'extension liée aux situations éducatives qui, aujourd'hui, sont devenues nombreuses et variées.

Parlant de l'intégration de toutes les activités éducatives dans un large domaine de trois secteurs, chacun comptant trois niveaux, nous devons comprendre par là, les activités qui sont du ressort du secteur formel de l'éducation (toutes les activités assurées par les écoles, les Universités et les instituts), celles qui reviennent au secteur non formel de l'éducation (toutes les activités assurées par les centres publics ou privés, de formation initiale, de stage, de recyclage ou de perfectionnement), et enfin, celles revenant au secteur informel de l'éducation et couvrant tous les moyens éducatifs, publics ou privés permettant aux individus de s'auto-former. Il s'agit de la presse parlée et écrite, des bibliothèques, des musées, du cinéma, du théâtre, ... Chaque secteur de l'éducation recouvre trois niveaux ou trois degrés, le premier ou le niveau de base, le deuxième et le troisième. Une fois cette intégration devenue complète, on parle d'éducation permanente.

Il est actuellement assez difficile de donner une formule qui rendrait compte, d'une manière satisfaisante, le sens exact du concept d'éducation permanente.

Pour certaines personnes, cette nouvelle notion qui a fait l'objet d'une large diffusion sur la scène internationale vers la fin des années soixante, et surtout à partir de l'année 1970 qui fut proclamée par l'O.N.U., "Année Internationale de l'éducation", signifierait une simple mise à jour des connaissances scientifiques et technologiques, d'autres y englobent des préoccupations culturelles au sens large.

Pour les politiciens de l'éducation et les planificateurs de celle-ci, cette nouvelle notion apparaît comme un instrument conceptuel de la réforme des systèmes traditionnels d'éducation, face à l'éclatement vers la fin des années 1960 de ce que la communauté internationale considérait comme " crise mondiale de l'éducation."

Dans ce chapitre, il a été aussi ^{nécessaire} de clarifier le concept de démocratisation de l'éducation. Avec FOULQUIE, nous avons reconnu que ce concept suppose une organisation qui permet à tous les enfants, quelles que soient leurs conditions de famille ou de fortune, de faire les études dont ils sont capables, et d'accéder ainsi à toutes les fonctions qu'ils peuvent souhaiter. D'après d'autres auteurs, ce concept suppose l'égalité des chances d'accès et l'égalité des chances de réussite mais en fonction des aptitudes de chacun. Ce qui est correct. Mais nous avons largement montré que les notions d'égalité des chances d'accès et d'égalité des chances de réussite sont à manipuler avec extrême doigté.

Vers la fin du chapitre, nous avons soulevé une équation sur laquelle nous reviendrons assez souvent dans ce travail, surtout au troisième chapitre: puisque l'esprit de l'éducation permanente est d'assurer l'éducation à chacun du berceau à la tombe par ses multiples moyens et par ses innombrables choix d'un côté, et que de l'autre, la démocratisation veut garantir à tous le droit à l'éducation, chacun par rapport à ses aptitudes, il s'en suit que le principe d'éducation permanente devient privilégié dans la réussite de cette grande entreprise. C'est ce que le troisième chapitre tentera de prouver.

" Les Universités et autres établissements
d'enseignement supérieur reçoivent chaque
année plus de demandes d'admission qu'il
ne peuvent les satisfaire, et si les conditions
actuelles ne changent pas, le situation ne
pourra qu'empirer dans les années à venir."

FRANK Bowles.

Deuxième chapitre: SITUATION ACTUELLE DE LA DEMO-
CRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR AU RWANDA.

2.1 Précision de quelques termes fondamentaux.

Quand ils abordent les notions d'enseignement supérieur et d'enseignement universitaire, théoriciens et praticiens de l'éducation ne tiennent pas toujours un même langage. C'est dans le souci de lever l'équivoque que nous allons essayer d'apporter des éclaircissements à certains termes de préciser la connotation qu'ils auront dans le présent travail.

Les termes qui seront précisés sont:

L'enseignement, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur, l'enseignement universitaire, faculté et institut.

Pour FOULQUIE, le mot enseignement provient du verbe enseigner, lui-même dérivé du latin "insignare" qui veut dire mettre un signe sur quelque chose, marquer d'un signe, faire connaître.

Au sens usuel, le verbe enseigner signifie:

"apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre une connaissance soit théorique (algèbre, histoire,) soit pratique (pâtisserie, danse,). Dans ce dernier cas c'est surtout par l'exemple que l'on enseigne". (1)

Au tour du terme "enseignement", nous allons évoquer respectivement l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire.

2.1.1. Enseignement.

Selon la situation qui est évoquée, le terme enseignement signifie à la fois, l'action d'enseigner, et dans ce cas il n'est pas employé au pluriel; les organismes qui assurent cette action (enseignement public ou privé); les divers degrés de cette action (enseignement primaire, secondaire, supérieur); ses divers contenus (enseignement technique, agricole, ...); ses divers types (enseignement classique ou enseignement moderne). Employé au singulier comme au pluriel, l'enseignement peut signifier la leçon que l'on peut tirer d'une situation, d'un fait, d'une chose ou d'une expérience. C'est dans ce sens que l'on peut dire: " j'en ai tiré de riches enseignements".

(1) FOULQUIE, P, op.cit' p.183

Pour MIALARET:

"alors que l'apprentissage désigne l'action du sujet qui apprend, qui est "apprenti", l'enseignement est l'action qui met l'autre dans la situation d'apprendre. L'enseignement est le sujet de l'enseignant qui a un double objet:

- a) l'enseigné, sujet à apprendre;
- b) la ou les connaissances à apprendre . (2)

Dans le sens de cet auteur, on se rend compte que l'enseignement prend nécessairement en considération, d'une part, les comportements de l'enseigné, d'autre part, les caractéristiques spécifiques du savoir appelé contenu de l'enseignement. Cette dualité de considération demande à l'enseignant de connaître à la fois la personnalité de l'enseigné et la discipline qu'il enseigne.

Le plus souvent, on rencontre le terme enseignement dans des formes caractérisées. En ne considérant que les niveaux, on parlera d'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

2.1.2. Enseignement Primaire.

Les structures et les finalités de ce degré d'enseignement varient d'un pays à l'autre et d'une politique éducative à une autre.

Pour FOULQUIE, l'enseignement primaire ou du premier degré est celui qui:

"reçoit les enfants de 6 ans à 11 ans (de 3 à 6 ans, dans les écoles maternelles et dans les jardins d'enfants là où ils existent) auxquels il assure les connaissances élémentaires que sanctionne le certificat d'Etudes Primaires" (3)

2.1.3. Enseignement secondaire.

Pour certains, c'est un enseignement moyen par le fait qu'il se situe entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. Il peut revêtir un caractère scientifique, professionnel ou technique.

Selon FOULQUIE, l'enseignement secondaire ou du second degré est un:

"ensemble des années d'études qui, venant à la suite des années d'enseignement primaire, aboutissent à l'examen du baccalauréat, lequel ouvre les portes de l'enseignement supérieur". (4)

Dans la perspective de Foulquié, rappelons que l'appellation de "baccalauréat" au niveau du secondaire correspond au système d'enseignement français.

Dans plusieurs pays du monde, cet enseignement est donné dans les établissements d'enseignement secondaires, les collèges, les lycées, les écoles secondaires, les petits séminaires, . . . , et mène au diplôme ou certificat d'études secondaires ou de fin d'humanités conduisant généralement à l'enseignement supérieur.

(2) MIALARET, G. op. cit. p. 204

(3) FOULQUIE, P. op. cit. p. 184

(4) FOULQUIE, P. op. cit. pp. 184 - 185

2.1.4. Enseignement supérieur.

L'enseignement du 3^e degré est le niveau supérieur dans l'enseignement; il est le niveau le plus élevé qui coiffe les deux autres, le primaire et le secondaire.

Pour BOWLES:

"L'enseignement supérieur a été défini comme comprenant tous les autres enseignements (classique, professionnel, technique, normal) donnés dans les établissements tels que les collèges universitaires, les établissements d'enseignement préparatoire à l'université, les institutions de technologie, et les écoles normales supérieures où l'on ne peut accéder qu'après avoir achevé les études secondaires, l'âge d'admission étant généralement de 18 ans environ et les études sont sanctionnées par un grade, un diplôme ou un certificat d'études supérieures.

Sont pris en considération:

Les universités et les établissements assimilés.

Parmi ces derniers figurent les universités incomplètes: facultés isolées ou facultés spécialisées (par exemple agronomique), les institutions limitées au "premier cycle" (collèges supérieurs, candidatures ou propédeutiques). Les grandes écoles comme par exemple l'Ecole polytechnique de France. L'institut de technologie, d'architecture ou de beaux-arts, bien sûr au-dessus du niveau de l'enseignement secondaire.

Les écoles normales (celles portées au dessus du niveau de l'enseignement secondaire) et les institutions d'études sociales, d'infirmières ou d'auxiliaires médicaux (celles portées au-dessus du niveau d'enseignement secondaire).

L'enseignement technique ou commercial supérieur.

Le "3^e cycle" ou toutes les études "post-graduées" font évidemment partie de l'enseignement supérieur." (5)

Cette définition de BOWLES, fait état des conditions d'accès à l'enseignement supérieur, mais ne fait pas explicitement mention des fonctions assignées à cet enseignement. Cette question a été résolue par LAFON selon qui:

"L'enseignement supérieur a pour but de donner les connaissances scientifiques littéraires et artistiques au niveau le plus élevé, d'organiser la recherche dans ces différents domaines, de préparer aux professions exigeant une culture étendue et des connaissances approfondies, de prendre part à l'éducation culturelle et au perfectionnement professionnel. Il se donne dans les universités et les établissements spéciaux" (6)

Dans les deux approches, on remarque que l'enseignement supérieur n'est pas qu'universitaire. Ce dernier est un élément du premier, à côté des autres enseignements supérieurs. Une étude internationale montre clairement cette inclusion. Il est dit notamment:

" on entend par enseignement supérieur, tous les types d'enseignement (universitaire, professionnel et technique artistique, pédagogique, etc...) qui sont dispensés dans les établissements tels que: Universités, Collèges dits "d'arts libéraux", instituts technologiques et écoles Normales satisfaisant aux critères suivants:

- a) ne peut y être admis que les élèves ayant accompli le cycle complet des études secondaires (qu'il s'agisse d'études secondaires générales, techniques, professionnelles ou pédagogiques);
- b) l'âge habituel d'admission est d'environ dix-huit ans;
- c) leur enseignement permet d'obtenir un titre bien défini (grade, diplôme ou certificat d'études supérieures)". (7)

L'approche de l'UNESCO spécifie les différents types d'établissements d'enseignement supérieur que sont les Universités, les Instituts Supérieurs techniques et pédagogiques, les instituts de hautes Ecoles, les hautes Ecoles, De plus, cette approche explique mieux les conditions d'admission à l'enseignement supérieur.

Cependant, il y a lieu de constater que la définition que DWLES donne à l'enseignement supérieur, ainsi que d'autres définitions qui sont données par les documents de l'UNESCO limitent l'âge d'entrer dans l'enseignement supérieur entre 18 et 23 ans. A l'heure qu'il est, ce concept s'avère archaïque dans la mesure où elle ne concorde pas avec un des principes fondamentaux de l'éducation permanente selon lequel l'homme apprend du berceau à la tombe.

2.1.5 L'enseignement Universitaire.

Parmi les institutions d'enseignement supérieur, les universités sont les plus anciennes; leur création remonte d'avant le moyen-âge. Etymologiquement, le mot université qui vient du mot latin "Universitas" veut dire "corporation". Ainsi au moyen-âge, l'université était une association ou plus exactement une corporation qui rassemblait les enseignants et les enseignés.

Dans la suite, l'université fut considérée comme un établissement où on donne un enseignement de haut niveau, s'appuyant sur une recherche scientifique. Pour MIALARET, l'université est une:

" institution d'enseignement supérieur habilitée à enseigner et à délivrer des diplômes. Les universités ne se contentent généralement pas d'assurer un enseignement et la diffusion de la culture; elles possèdent souvent des centres de recherche qui permettent à l'enseignement de se situer à l'avant-garde du progrès scientifique." (8)

Une autre approche de l'université a été développée par les participants au séminaire organisé par l'I.I.P.E, tenu à Paris du 7 au 11 juillet 1969.

(7) UNESCO: Education dans le monde T IV. L'enseignement supérieur p 11

(8) MIALARET, G.; op.cit. p 449

Ils définissaient l'université en ces termes:

".....nous entendons par "université " les établissements d'enseignement supérieur accessibles aux personnes qui ont achevé leurs études et dont la durée d'études supérieures est d'au moins trois ans, et normalement de quatre à six ans " (9)

Les participants à ce séminaire ont dégagé les principaux éléments qui caractérisent une université moderne. Il s'agit notamment:

- d'un processus d'enseignement dont la teneur et la méthode sont fondées sur les résultats les plus récents de la recherche scientifique et dont le programme d'études se renouvelle continuellement;
- d'une instruction combinée avec la recherche scientifique, les deux se complétant et s'enrichissant mutuellement;
- d'une formation de spécialistes et de leur recyclage,.....

Les concepts de Faculté, d'Ecole, d'Institut et de centre de recherche seront précisés dans le point, " niveaux d'enseignement dans le système éducatif rwandais et leurs mandats".

2.1.6 Niveaux d'enseignement dans le système éducatif Rwandais et leurs mandats.

Nous référant à la loi organique n° I/1985 du 25 Janvier 1985 sur l'Education Nationale de la République Rwandaise, et faisant foi à l'article 7 de cette loi, nous disons que: l'éducation formelle comprend:

- l'enseignement spécial;
- l'éducation préscolaire;
- l'enseignement primaire;
- l'enseignement rural et artisanal;
- l'enseignement secondaire et
- l'enseignement supérieur.

Nous basant sur les nuances que nous avons antérieurement données au sujet des niveaux théoriques de l'éducation, il y a lieu, pour ce qui concerne le Rwanda, l'aboutir au tableau synthétique suivant:

Tableau n° 2: Les niveaux de l'éducation formelle au Rwanda.

Secteur	!	Education formelle
Niveau	!	
1 ^{er} degré	!	- Enseignement préscolaire
	!	- Enseignement primaire
	!	- Enseignement rural et artisanal intégré
2 ^{ème} degré	!	- Enseignement secondaire
3 ^{ème} degré	!	- Enseignement supérieur

(9) UNESCO; La planification du développement des universités, P 13

Sur le plan structurel, constatons que l'enseignement spécial peut être organisé à chaque niveau de l'enseignement. Certains handicaps profonds peuvent barrer le chemin à certaines personnes et ne les maintenir qu'au premier degré; mais dans d'autres cas, les sourds-muets par exemple, peuvent aller jusqu'au troisième degré.

Concernant les missions assignées à chaque niveau et sous-niveau, il est stipulé à l'article 10 de la même Loi Organique¹⁰ l'éducation préscolaire est organisée au sein des écoles appelées "écoles maternelles". Elles ont pour objectif de favoriser la socialisation de l'enfant et l'éveil des sens en lui accordant notamment la possibilité de vivre et de jouer avec d'autres enfants, de pratiquer de nombreuses activités physiques, rythmiques et manuelles.

Au sous-niveau primaire, l'article 11 précise que l'enseignement primaire assure l'éducation civique, morale, intellectuelle et physique des écoliers, et leur donne les connaissances de base dont ils ont besoin dans la vie pratique, pour l'enseignement rural et artisanal intégré et pour l'enseignement secondaire.

Au sous-niveau E.R.A.I, l'article 12 de la loi organique du 25 Janvier 1985 sur l'Education Nationale de la République Rwandaise prévoit que l'enseignement Rural et Artisanal Intégré, vise un triple objectif: former des citoyens productifs, responsables, ouverts, au progrès, et susceptibles de vivre et provoquer des changements dans le milieu rural en vue d'influencer l'évolution socio-économique et culturelle; promouvoir un aspect coopératif; faire des établissements d'enseignement rural et artisanal intégré des centres de rayonnement sur l'entourage en s'ouvrant sur la population (9)

Au niveau secondaire, les dispositions de l'article 13 de la même Loi Organique prévoient que l'enseignement secondaire a pour but, d'une part, de dispenser une formation professionnalisée, d'autre part, de préparer aux études supérieures. En outre, le même article précise que l'enseignement secondaire est à cycle unique et comporte deux composantes: l'enseignement général et l'enseignement professionnel ou technique.

Anfin, au troisième degré, la loi du 25 janvier 1985, à l'art. 14 prévoit que l'enseignement supérieur a pour but, d'une part, de former les cadres supérieurs adaptés aux besoins du pays, et d'autre part, de promouvoir la recherche scientifique.

Au Rwanda comme ailleurs, l'enseignement supérieur comprend un enseignement universitaire et un enseignement non-universitaire.

Actuellement, l'enseignement universitaire se fait autour des unités académiques que sont: les facultés, les écoles, et les centres de recherche.

Les textes légaux et réglementaires de l'UNR définissent ces unités de la manière suivante:

La faculté est une:

" unité jouissant d'une autonomie académique chargée de dispenser des cours généraux basés sur des programmes stables ". (10)

(9) Loi organique n°1/1985 du 25 Janvier 1985 sur l'éducation nationale de la République Rwandaise art. 12

(10) Textes légaux et réglementaires de l'UNR de 1963 à 1985 p 123

Le Règlement général intérieur de l'U.N.R adopté par le conseil Universitaire en sa séance du 29 juin 1965 et amendé en son article 64 par divers conseils, décrivait la faculté de la manière suivante:

" la faculté dispense les enseignements prévus par les programmes fixés en détail par son conseil et approuvés par le conseil universitaire ". (II)

Le projet du Règlement général Intérieur précise que:

" l'institut est une unité scientifique jouissant d'une autonomie académique au sein de laquelle on vise la maîtrise des connaissances relatives à une discipline déterminée ou un aspect de cette discipline par l'étude comparée et la critique ". (I2)

Concernant les écoles qui peuvent être créés au sein de l'université, le même projet précise que:

" l'école est une unité jouissant d'une autonomie académique chargée de dispenser un enseignement spécialisé selon un programme déterminé en fonction des besoins ". (I3)

Quant au centre de recherche, il est dit à l'article 2I dudit projet ce qui suit:

" le centre de recherche est une unité jouissant d'une autonomie académique dont l'existence et le rôle sont dévolus à l'investigation de trouver des solutions à des problèmes spécifiques ". (I4)

A la lumière de ces quelques définitions, l'on se rend bien compte que l'enseignement est de caractère général dans les facultés, et elle se spécifie peu à peu en passant des facultés aux instituts, et des instituts aux écoles.

La distinction qu'il y a entre l'enseignement universitaire et l'enseignement non-universitaire est donnée à travers le cas de l'E.S.B où une différenciation est basée sur les missions assignées à l'un ou l'autre. Il est dit notamment que:

" la mission permanente de l'université est de conserver, de diffuser et de faire progresser la science. Aussi ses responsabilités d'enseignement et de recherche sont-elles intimement liées ?

L'enseignement supérieur non universitaire en revanche a pour objectif principal de diffuser les connaissances scientifiques et leurs applications dans les diverses professions." (I5)

En outre, dans le même document du C.E.D.I.E.P, il est écrit ce qui suit:

(II) UNR; Textes légaux et réglementaire de l'U.N.R de 1963 à 1965 p 62

(I2) U.N.R Ibidem

(I3) U.N.R Ibidem

(I4) U.N.R Ibidem

(I5) C.E.D.I.E.P, Etudes supérieures Universitaires p 1000/I-4

" l'enseignement universitaire est le seul enseignement supérieur à organiser trois cycles(....). Du point de vue professionnel, cet enseignement assure la formation des cadres supérieurs chargés de la recherche, de la conception et de l'application des connaissances scientifiques nouvelles.

Dans la domaine pédagogique:

- l'enseignement universitaire attache une grande importance à l'abstraction et à la formation théorique;
- l'enseignement supérieur, long, sans être étranger à l'abstraction est principalement destiné à ceux qui, par la voie du concret, peuvent atteindre l'abstraction;
- l'enseignement supérieur court, a pour but de donner une formation qui est en contact étroit avec le concret et qui est immédiatement centré sur la profession ". (16)

A la lumière de ces définitions, seront actuellement considérés comme établissement d'enseignement supérieur au Rwanda: - l'U.N.R, l'I.S.F, l'U.A.A.C, l'I.A.M.S.E.A, l'E.S.M, l'I.S.F.P, l'I.S.C.P.A et le Grand Séminaire de Nyakibanda.

Le temps nous imparti ne pouvant pas nous permettre d'épuiser tout l'enseignement supérieur, dans ce second chapitre, notre réflexion portera d'une manière générale sur tous les établissements d'enseignement supérieur, le plus âgé mais qui présente les désavantages de deux ordres:

- il n'a jamais connu, d'évaluation officielle;
- une littérature relativement peu abondante a été produite sur lui.

L'U.N.R quant à elle, présente plus d'avantages:

- elle est déjà âgée de 25 ans;
- elle a été évaluée plus d'une fois;
- une importante littérature a été consacrée sur elle.

En outre, précisons d'ores et déjà que notre analyse portera sur les éléments suivants:

- la demande sociale en matière d'enseignement supérieur;
- la politique d'octroi des bourses d'études et d'orientation des étudiants dans les diverses filières;
- les régimes d'admission dans les divers établissements d'enseignement supérieur;
- la pyramide scolaire et universitaire et l'état des disparités à l'U.N.R ainsi que
- l'égalité des chances de réussite dans cette institution.

2.2 Problèmes actuels d'accès à l'enseignement supérieur: points de vue des documents disponibles et de l'enquête.

Une commission de neuf experts, mise sur pied par l'A.I.U, ayant pour mandat d'analyser les problèmes d'accès à l'enseignement supérieur et réunie à Paris pendant l'été de 1960 devait constater que:

" Dans tous les pays, le problème capital qui se pose en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur est celui du déséquilibre entre le nombre de candidats et celui des places disponibles"(17)

En effet, le nombre des diplômés du second degré, auxquels s'ajoutent les candidats se trouvant déjà dans la vie professionnelle, dépasse de loin celui des élèves qui peuvent être admis dans l'enseignement supérieur.

(17) BOWLES, F., op. cit. p25

Cette situation conduit inévitablement à une demande sociale accrue en matière d'enseignement du troisième degré.

2.2.1 Une demande sociale accrue en matière d'enseignement supérieur.

En général, les besoins de l'individu et de la collectivité en matière d'éducation apparaissent toujours, d'une manière ou d'une autre, comme des besoins sociaux.

Comme ils dépendent de la nature des rapports sociaux, ils doivent être considérés dans le contexte de l'ensemble de la situation sociale et des conditions d'existence du travail.

Dans ce cadre, le besoin de faire les études supérieures trouve en grande partie son origine dans le secteur du travail. Celui-ci suscite une multitude de besoins d'éducation, surtout en ce qui concerne la formation professionnelle et l'acquisition des connaissances et des techniques permettant d'être à la hauteur d'un certain nombre de professions.

D'autres besoins individuels et collectifs émanent des communautés locales et du désir qu'éprouve l'homme de prendre part à la vie sociale. Ici, les citoyens aspirent à des activités, culturelles notamment, au sein de la communauté où ils vivent, sans compter les besoins qui se créent dans leur lieu de travail.

Tout ce qui précède montre que nous avons relié les sources de besoins d'éducation au travail, ainsi qu'aux collectivités locales et à la société au sens plus large du terme, car c'est là que les besoins sociaux en études supérieures prennent naissance. En analysant les besoins d'éducation du troisième degré en Yougoslavie, NIKSA devait écrire:

"ces besoins peuvent être classés en trois grandes catégories. Tout d'abord les besoins individuels et collectifs d'éducation qui sont un préambule au développement des rapports sociaux dans le travail et dans la société. Viennent ensuite les besoins de formation professionnelle, liés au travail vu sous l'angle de l'exercice d'une profession. En fin, il y a des besoins qui procèdent des aspirations à la créativité et à l'accomplissement des talents créateurs, à la fois dans la collectivité de travail et dans la collectivité sociale plus large sinon dans le monde en général". (18)

(18) NIKSA, N.S.; Les besoins d'éducation et les principes de démocratisation de l'enseignement supérieur en Yougoslavie in Perspectives Vol. IX, N°1, 1979 p 63.

La première conférence des Etats africains sur le développement de l'éducation organisée en 1961 par l'UNESCO à Addis-Abéba, eut lieu pour faire l'inventaire de leurs besoins en matière d'éducation en vue de pouvoir établir pendant les années à venir un programme d'action répondant à ces besoins. A cette occasion, les participants mirent en évidence le caractère dramatique du sous-développement de l'éducation sur l'ensemble du continent:

"le taux de scolarisation de la population en âge de scolarité, variable d'un pays à l'autre de 2 % à 60 % ne dépassait guère 16 % en moyenne dans l'ensemble des Etats. Dans la majorité des cas, plus de 80 % des jeunes ne fréquentaient pas l'école. De vastes campagnes de mobilisation populaire dans la lutte contre le colonialisme, accompagnées dans certains cas, comme le Rwanda, des révolutions socio-politiques internes avant l'indépendance, avaient attisé l'explosion des aspirations populaires, à l'égalité, à la justice sociale, à la promotion économique, politique, et culturelle par la voie privilégiée de l'enseignement". (19)

Emergeant à peine de la colonisation, les jeunes Etats étaient ainsi confrontés aux problèmes de l'explosion de la demande sociale d'éducation de la part des populations en quasi totalité analphabètes et en forte croissance démographique. A ces pressions politiques de la demande sociale s'ajoutait une grave pénurie de main-d'oeuvre qualifiée et des cadres politiques, scientifiques, techniques et administratifs nécessaires au fonctionnement des nouvelles institutions nationales, au démarrage du processus de développement et au renforcement de l'indépendance nationale encore fragile.

Cette situation imposait naturellement des politiques, d'expansion rapide des systèmes d'enseignement encore au stade embryonnaire pour la plupart des pays. Les moyens nécessaires à la réalisation de la politique étaient cependant fort maigres: grave pénurie des ressources financières, de l'infrastructure matérielle,

(19) PORTER cité par MBANGURA, D.; La planification de l'éducation soumise aux processus de l'évaluation et de l'orientation continues: Fondements théoriques et méthodologiques. p 56.

de l'équipement et du matériel pédagogique, d'enseignants, absence de mécanismes institutionnels d'administration, de recherche, de planification et, dans beaucoup de cas, d'institutions d'enseignement supérieur. Presque toute l'infrastructure humaine et matérielle était à mettre en place.

Les participants à la conférence d'Addis-Abéba étaient conscients de ce que le contenu de l'éducation alors dispensée en Afrique ne correspondait ni à la réalité africaine, ni aux exigences d'un développement économique équilibré comportant par exemple une industrialisation rapide. Ils étaient conscients de ce que ce contenu de l'éducation faisait appel à de références et à un milieu non africains. MBANGURA souligne les conséquences de cette situation dans ces termes :

"ceci ne permettait pas à l'intelligence, à l'esprit d'observation et à l'imagination créatrice de l'enfant de s'exercer librement; ceci ne pouvait aider l'enfant à se situer dans le monde". (20).

En conséquence, la conférence recommanda aux autorités chargées de l'éducation dans les pays africains de :

"réviser le contenu de l'enseignement en ce qui concerne les programmes, les manuels scolaires et les méthodes, en tenant compte du milieu africain, du développement de l'enfant, de son patrimoine culturel et des exigences du progrès technique et du développement économique, notamment de l'industrialisation". (21)

Le but du plan de 20 ans (1961-1980), adopté à Addis-Abéba était de promouvoir rapidement le développement harmonieux de l'éducation en Afrique en deux phases. Le plan à court terme (1961-1966) donnait la priorité à l'enseignement secondaire, à la réforme des programmes d'études et à la formation du personnel enseignant pour préparer la réalisation des objectifs du plan à long terme (1961-1980) dans la seconde phase (1966-1980) : rendre obligatoire et gratuit l'enseignement primaire et accélérer le développement de l'enseignement supérieur.

Les ressources disponibles limitées ne pouvaient pas permettre aux jeunes Etats indépendants d'Afrique de réaliser l'idéal du Plan d'Addis-Abéba. Cependant, si ce plan n'a pas été réalisé, il a tout au moins le mérite d'avoir fait l'inventaire des besoins en matière d'éducation ainsi que celui des possibilités d'instruction dont disposaient alors les pays africains.

(20) MBANGURA, D. op.cit pp 57-58

(21) UNESCO; conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique, Rapport final p 27.

Bien entendu, le recensement des possibilités d'instruction ne représente que la moitié de l'équation dans la perspective de la démocratisation de l'éducation.

Il faut comparer les possibilités aux besoins pour juger de l'adéquation ou de l'inadéquation des possibilités existantes. Les participants à un séminaire organisé par l'I.I.P.E à Paris du 3 au 8 octobre 1983 devaient constater que :

"l'action des pouvoirs publics doit porter sur les écarts entre l'offre et la demande, à la fois en ce qui concerne le contenu des programmes, l'équité de leur répartition et les divers niveaux d'accès ouverts aux différentes catégories de la population " (22)

Selon les participants à ce même séminaire, les techniques nécessaires à cette recherche sont couramment utilisées du moins pour les systèmes scolaires.

Il s'agit de faire des projections démographiques ventilées par tranches d'âge de la population en âge de fréquenter l'école aux quelles on applique des rapports de fréquentation fondés soit sur les niveaux d'accroissement prévus, soit sur les considérations extérieures qui relèvent des grandes orientations.

Dans l'un comme dans l'autre cas, les chiffres obtenus constituent une projection du nombre de places qui devront être prévues aux divers niveaux de l'enseignement.

En matière de places disponibles, les participants audit séminaire devaient encore constater ce qui suit :

"dans la plupart des pays en développement, la capacité qui peut être fournie, notamment aux niveaux supérieurs, est nettement inférieure aux besoins réels. C'est cet écart qui définit le problème et, si l'on tient compte des ressources disponibles, les différentes mesures que peuvent prendre les planificateurs. Dans ce genre d'analyse, on part en général du postulat que le seul moyen de satisfaire les exigences en matière d'éducation consiste à multiplier les places dans les écoles. C'est précisément parce que l'on a pris conscience à la fois de l'importance de l'écart entre la demande

(22) UNESCO; La planification de l'éducation dans le contexte des problèmes actuels du développement vol. II p 219.

et le nombre de places dans les écoles, et du nombre d'années qui devront s'écouler avant qu'il soit comblé, que l'on a commencé à s'intéresser aux solutions extra-scolaires". (23).

Au Rwanda, le degré de démocratisation de l'enseignement supérieur dépendrait à notre avis, de la mesure dans laquelle les citoyens peuvent influencer directement l'expression, la planification et la satisfaction des besoins en éducation, ainsi que de la manière dont les possibilités d'accès à ce niveau d'enseignement sont distribuées. Concernant notre pays, une chose est évidente: il compte peu d'étudiants dans ses établissements d'enseignement supérieur et les demandes pour faire les études supérieures croissent selon l'allure de la fonction exponentielle.

Il est à signaler, que dans la société contemporaine, la démocratisation de l'éducation ne peut pas se mesurer uniquement par la croissance des besoins à tous les niveaux, y compris celui de l'enseignement supérieur. C'est la qualité et la valeur des besoins d'éducation, dit NIKSA et non leur quantité, qui donneront bientôt tout son sens à la notion de démocratisation de l'enseignement supérieur.

Interrogés sur ce problème de besoins et de motivations qui les poussent à faire des études supérieures, les étudiants de l'enseignement supérieur au Rwanda donnent des points de vue partagés. Certains pensent que les études supérieures garantissent à l'étudiant une promotion sociale, c'est-à-dire un rang social plus élevé et une meilleure sécurité.

D'autres plus nombreux, voient dans les études supérieures, non seulement une position sociale privilégiée que l'enseignement supérieur confère à des diplômés, mais aussi et surtout, un moyen de conquérir un bagage intellectuel de niveau supérieur.

A la question de savoir ce qui motive les étudiants à poursuivre les études supérieures, les réponses se répartissent de la manière suivante:

Tableau n°3: Motivations des étudiants de l'enseignement supérieurs qui les pousse à poursuivre les études du 3ème degré.

Motivations	Etudiants	
	N	Pourcentage
a. La conquête d'un bagage intellectuel d'un niveau supérieur.	111	80,4
b. Un grand salaire à la fin des études supérieures.	98	71,0
c. La considération sociale que confère un grade académique élevé.	86	62,3
d. La curiosité de connaître la vie académique	37	26,8
e. Autres motivations.	12	8,6
f. N'ont pas répondu.	8	5,7

Au cours du dépouillement, il a été constaté que d'autres motivations, différentes ou relativement proches de celles évoquées dans ce tableau furent soulevées par les sujets de notre échantillon. Certains déclarent notamment que ce qui les a le plus motivés à poursuivre les études supérieures c'est:

- la volonté de servir efficacement le pays;
- la volonté d'augmenter les effectifs des femmes instruites;
- le désir de devenir un jour un cadre supérieur;
- le désir d'approfondir les techniques acquises pendant l'exercice d'une profession;
- le désir d'avoir une assurance de vie dans l'avenir;
- la volonté de faire face aux difficultés dues au manque d'emploi à la fin des humanités générales;
- le désir d'acquérir une efficacité scientifique et technologique qu'exige la future profession.

Que ce soit la conquête d'un bagage intellectuel de niveau supérieur, que ce soit la conquête d'un grand salaire à la fin des études ou d'autres motivations encore, il a été constaté que beaucoup de personnes brûlent d'un désir fondamental: accéder à l'enseignement du troisième degré, dans un pays comme le Rwanda où le réseau d'enseignement supérieur est encore peu développé, où les ressources matérielles, financières et humaines sont encore très limitées, cette situation ne va pas sans conséquences.

L'une des conséquences les plus évoquées, est que l'offre est de loin inférieure à la demande sociale en matière d'éducation.

En nous référant aux statistiques très récentes du Ministère de l'enseignement primaire et secondaire, département qui a dans ses attributions la constitution des dossiers de demande de bourses d'études et l'orientation des étudiants dans le premier cycle de l'enseignement supérieur, nous constatons que le nombre de candidats individuels et celui de candidats réguliers était respectivement de 1.061 et de 263 au cours de l'année académique 1986-1987, alors qu'ils étaient de l'ordre respectif de 700 et de 1592 pour l'année académique 1987-1988.

"Par candidats "individuels", on entend ceux qui, après leurs études secondaires ou après leur échec dans les universités, Instituts ou Ecoles Supérieures, n'ont pas un grade académique supérieur, mais manifestent le désir de poursuivre les études. Tandis que, les réguliers sont des lauréats des écoles secondaires de l'année en cours." (24).

Pour l'année académique 1987-1988, on observe un important accroissement des candidats réguliers par rapport aux candidats individuels. Cette situation s'explique par le fait que la réforme de l'enseignement secondaire veut que toutes les sections de ce niveau d'enseignement, décernent un diplôme donnant accès directement à l'enseignement supérieur.

Que ce soit avant l'instauration d'un cycle d'enseignement secondaire de six ans pour toutes les sections, plus encore, que ce soit pendant la période de la réforme, le MINEPRISEC n'est jamais parvenu à satisfaire toutes les demandes de bourses d'études qui lui ont été adressées.

A en croire le Rapport annuel de 1987, élaboré par ce département, pour l'année académique 1987-1988, sur un total de 2.295 candidats, indivisuels et réguliers confondus, 948 seulement ont été admis en première année de l'enseignement supérieur, soit 41,3 %. L'année académique précédente, parmi 1324 candidats, ne furent retenus que 557, soit 42,0 %.

Ces données, tirées des rapports annuels du MINEPRISEC, rencontrent entièrement l'assentiment des sujets de nos échantillons d'enquête comme l'indique le tableau suivant:

Tableau n°4: Avis estimatifs des professeurs et étudiants en matière de satisfaction des demandes pour accéder à l'enseignement supérieur.

Question: Quel est votre avis quant à la satisfaction des demandes de bourses d'études adressées aux ministères ayant l'enseignement dans leurs attributions ?

Avis	Professeurs: Etudiants			
	N	%	N	%
a. sont insuffisamment satisfaites	34	87,1	132	95,6
b. sont insuffisamment satisfaites	5	12,9	4	2,8
c. ne sont pas du tout satisfaites	0	0	0	0
d. N'ont pas répondu	0	0	2	2,6
Total	39	100,0	138	100,0

Les choix de ceux qui pensent que les demandes de bourses d'études sont suffisamment satisfaites, reposent essentiellement sur un raisonnement dialectique aboutissant à deux issues. En effet, pensent-ils en premier lieu, puisque les places disponibles au niveau de l'enseignement supérieur sont très limitées, le pays ne peut se contenter que d'y affecter quelques personnes. Puisque le pays est fort menacé par le problème d'explosion démographique, aggravé par la limitation des ressources matérielles, financières et humaines, ajoutent-ils, il est normal que certains candidats ratent la chance d'accéder à l'enseignement supérieur.

Pour ceux qui pensent que les demandes de bourses d'études sont insuffisamment satisfaites (tableau n°4); 127 étudiants sur 132, soit 96,2 %, pensent que cette situation est due à un réseau d'enseignement supérieur encore peu développé; 36 étudiants, soit 27,2 % pensent que cette situation serait tributaire à un problème d'organisation de l'enseignement supérieur au Rwanda, tandis que 71 étudiants soit 53,7 %, pensent que cet état de chose proviendrait des problèmes de gestion des bourses d'études.

Du côté des professeurs, parmi 34 personnes qui pensent que les demandes de bourses d'études adressées aux Ministères ayant l'enseignement dans leurs attributions sont insuffisamment satisfaites:

- 30 personnes, soit 88,2 % trouvent que cela est dû à un réseau d'enseignement supérieur encore peu développé;
- 11 professeurs, soit 32,3 %, lient cette situation au supérieur au Rwanda tandis que,
- 9 professeurs, soit 26,4 % pensent que la situation est plutôt due à des problèmes de gestion des bourses d'études.

Ces chiffres montrent que le sous-développement du réseau d'enseignement supérieur serait en grande partie responsable d'un regrettable déséquilibre entre une demande sociale en matière d'enseignement supérieur très élevée d'une part, et les possibilités de l'offre qui sont strictement limitées d'autre part.

Cette situation ne va pas sans conséquences. En effet, parmi 138 étudiants et 39 professeurs qui ont répondu à notre questionnaire:

- 130 étudiants, soit 94,2 % et 32 professeurs soit 76,9 % pensent que pareille situation aboutit à une insuffisance en qualité et en quantité des cadres supérieurs dont le pays a besoin;
- 92 étudiants, soit 66,6 % et 24 professeurs soit 61,5 % voient dans cette situation un grand danger social selon lequel le pays n'assure pas à tous, du moins à ceux qui en sont capables, les chances égales d'accéder à l'enseignement du troisième degré.

Une autre conséquence, qui n'est pas des moindres à notre avis et qui a été évoquée aussi bien par quelques professeurs que par quelques étudiants, est que cette incapacité de satisfaire à la demande sociale en matière d'enseignement du 3^e degré, est susceptible de provoquer un mécontentement social et un sentiment de frustration de la part de ceux qui sont capables de faire les études supérieures et qui se voient malheureusement rejetés par un système trop élitiste et trop sélectif.

Quelles que puissent être les causes et les conséquences évoquées, on remarque que d'années en années, les demandes d'accéder à l'enseignement supérieur affluent, alors que les possibilités de les satisfaire ne croient que très lentement. Les tableaux suivants, rendent bien compte de cette situation.

TABLEAU n° 5 : Demandes de bourses d'études de 1er Cycle: Evolution des effectifs.

Année académique	1963	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	Total			
I. BUTARE	11	3	12	29	77	32	66	90	81	90	60	44	75	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87		
2. BYUMBA	5	4	5	6	1	16	35	57	33	36	47	36	48	59	48	64	54	68	49	54	68	49	30	73	78	119	102	1138
3. CYANGUGU	3	1	6	15	1	15	35	31	37	31	15	24	29	35	33	37	23	38	51	51	43	72	65	71	76	798		
4. GIKONGORO	2	6	2	17	1	19	65	52	56	45	56	48	69	61	51	68	47	56	54	106	76	87	119	100	1282			
5. GISENYI	2	6	5	136	1	18	46	30	27	38	46	37	59	45	56	80	77	81	93	124	104	119	146	125	1424			
6. GITARAMA	3	9	9	130	1	48	80	99	77	51	85	79	76	64	79	102	96	94	120	165	183	162	200	217	2200			
7. KIBUNGO	1	1	5	17	1	14	30	23	10	17	20	20	31	29	33	31	32	30	43	62	58	51	85	74	719			
8. KIBUYE	1	1	3	16	1	12	19	29	35	34	28	35	25	39	35	44	35	56	51	91	84	81	101	87	965			
9. KIGALI	4	5	6	19	64	39	93	105	48	49	43	46	47	54	46	66	79	68	92	123	137	145	213	188	1799			
10. RUHENGERRI	4	7	5	130	36	40	76	67	42	30	66	45	82	87	67	93	101	114	145	186	174	185	197	194	2073			
NON DECLARE	1	-	39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	93			
RWANDA	1	36	81	58	195	338	253	545	583	446	421	466	414	548	580	696	633	717	813	1144	1083	1111	1147	1324	14500			

Sources: 1. MINESUPRES; Aspects quantitatifs de l'évolution de l'enseignement supérieur au Rwanda; de 1963 à 1985 p 14
 2. MINEPRISEC; Rapport annuel, exercice 1985 p 97
 3. MINEPRISEC; Rapport annuel, 1986 p 154

Tableau n° 6: Admission des étudiants au 1er cycle de l'enseignement supérieur: Evolution des effectifs

depuis 1963 à 1967

Année académique : 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | TOTAL

Préfecture	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	TOTAL	
1. BUTAYE	1	8	6	1	12	12	129	124	39	33	143	25	41	49	129	36	46	142	136	152	53	43	154	155	173	836
2. BYUMBA	1	2	3	1	4	3	8	8	21	12	19	32	20	25	24	18	26	26	28	127	50	41	151	139	151	541
3. CYANGUGU	1	4	3	1	3	4	15	5	7	19	9	13	23	15	22	4	15	10	17	29	38	32	30	24	40	380
4. GIKONGORO	1	2	4	1	1	0	11	9	15	26	22	24	30	40	18	10	24	17	22	29	36	32	39	134	498	
5. GISENYI	1	1	3	1	3	6	11	11	14	12	24	30	27	23	19	22	23	20	29	54	66	57	64	156	656	
6. GITARAMA	1	6	5	1	5	14	27	32	25	35	130	42	36	36	28	33	35	32	30	151	55	51	52	143	778	
7. KIBUNGO	1	1	1	1	1	2	2	6	8	7	142	7	17	10	16	14	16	12	19	19	38	24	33	130	321	
8. KIBUYE	1	1	3	1	1	0	4	5	14	10	7	25	26	13	15	16	19	11	19	25	34	33	41	132	396	
9. KIGALI	1	6	1	3	1	3	8	120	33	27	125	19	35	20	20	23	34	40	27	142	55	44	45	148	659	
10. RUFENGIRI	1	2	1	5	1	6	11	15	20	25	19	36	33	33	31	23	43	43	34	154	54	54	59	148	738	
NON DECLAREE	1	16	18	1	35	42	173	146	68	54	140	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	417	
RWANDA	1	49	164	161	1	82	123	162	136	264	1260	1243	1253	1296	1264	1230	1199	1281	1261	1387	1479	412	476	1409	560	6220

Sources: - MINESUPRES; op. cit. p 18

- MINEPRISEC; Rapport annuel p 158

Commentaires des tableaux 5 et 6.

Tels que conçus, ces tableaux n'ont pas pour mission de rendre compte d'une éventuelle disparité régionale. Cet aspect fera l'objet du point 2.3 du présent chapitre où il sera question d'examiner les principales disparités susceptibles d'être relevées dans l'un des établissements d'enseignement supérieur, un des plus anciens: l'U.N.R.

Par contre, ils montrent d'une part, la difficulté de plus en plus croissante de l'Etat, de satisfaire aux nombreuses demandes d'accéder à l'enseignement supérieur; d'autre part, ils rendent compte des périodes de crise qui, le plus souvent, trouvent leur source dans le contexte socio-politique du pays et ont eu des retombées défavorables sur le développement de l'enseignement supérieur. Concernant les difficultés en matière d'accueil, sur une période de 24 ans, un total de 14.500 demandes ont été enregistrées. Moins de la moitié des candidats, 6.220 étudiants réguliers et individuels confondus, soit 42,8% ont été admis en 1^{ère} Année du premier cycle pendant la même période. Concernant les périodes de crise, il y a lieu de constater par exemple un décroissement significatif des demandes au cours de l'année académique 1971 - 1972.

Les querelles ethniques et régionales qui avaient réenvahi le pays au cours de cette période, paraissent être responsable de ce décroissement. Le même phénomène de décroissement s'observe au cours de l'année académique 1986 - 1987.

Pendant cette période, le Ministère ne s'est préoccupé que de la constitution des dossiers de candidats individuels. En effet, l'application de la réforme de l'enseignement secondaire a fait qu'il n'y ait pas de lauréats pendant l'année scolaire 1986 - 1987.

Puisqu'en matière de places disponibles au niveau de l'enseignement supérieur le "pain national" est très petit, comment le partage-t-on? Cela nous amène à parler de la politique d'octroi des bourses d'études.

2.2.2. La Politique d'octroi des bourses d'études et d'orientation des étudiants dans diverses facultés.

Il ressort de l'entretien que nous avons eu avec les responsables du bureau des bourses au sein du MINEPRISEC, que l'attribution des bourses d'études constitue généralement une affectation sur simple présentation de diplôme et examen de dossiers en tenant compte du principe de la politique d'équilibre ethnico-régional.

L'examen du dossier, nous ont-ils précisé, consiste à juger de la suffisance ou de l'insuffisance des notes scolaires du candidat pour poursuivre les études supérieures. Il permet à l'orienteur de tenir compte, dans la mesure du possible, du choix émis par le candidat.

Quant à elle, la politique d'équilibre régional et ethnique est une émanation des hautes autorités politiques. Dans son discours-programme du 1 Août 1973, le Chef de l'Etat exprimait déjà son vœu d'introduire une large équité dans la répartition des quelques places disponibles à tous les niveaux de l'enseignement au Rwanda, en tenant compte des proportions démographiques de chaque préfecture, de chaque ethnique, de chaque sexe, par rapport à l'effectif total de la population. Il disait notamment:

" D'autre part, il est compréhensible que l'admission aux différentes écoles tiendra compte de la composition sociale, ethnique et régionale de la société rwandaise"
(25)

De son côté, la politique de l'Education, de la Recherche Scientifique et Technique au Rwanda confirme la nécessité de cet équilibre en matière d'enseignement. Il est notamment dit ce qui suit:

" La Politique rwandaise en matière d'éducation se veut entièrement démocratique. C'est-à-dire que l'éducation est un droit inaliénable pour tout citoyen rwandais. Le Rwanda a banni à jamais tout système qui tendrait à favoriser une partie de la population de quelque genre que ce soit. Dans le respect du principe de l'équilibre, la politique scolaire, composante de la politique éducative, impose d'assurer à tous les niveaux d'enseignement un équilibre ethnique et régional tel que les proportions de la population estudiantine reflètent celles de la population totale du pays. Ce critère d'équilibre sera subordonné en ce qui concerne l'accès à l'E.R.A.I., à l'enseignement secondaire et supérieur, aux résultats scolaires des candidats, et si besoin, à la réussite d'un concours d'entrée. Par ailleurs, un effort sera fait pour établir un équilibre entre garçons et filles dans les établissements d'enseignement". (26)

Le III^e Congrès National ordinaire du M.R.N.D. réuni du 17 au 21 Décembre 1980 a demandé au Gouvernement d'étudier les critères objectifs d'accès aux divers degrés de l'enseignement. Le IV^e Congrès du M.R.N.D., réuni du 26 au 29 Juin 1983 a de nouveau demandé au Gouvernement de mettre en exécution les critères d'accès aux différents degrés de l'enseignement tels qu'adoptés dans ce même congrès.

Dans son discours d'ouverture du IV^e Congrès ordinaire du M.R.N.D., le Chef de l'Etat a insisté une fois de plus, sur la nécessité de mettre en place des critères objectifs d'accès aux différents niveaux de l'enseignement.

(25) Général - Major HABYARIMANA Juvénal, Discours-programme du 1er Août 1973.

(26) Présidence du M.R.N.D.; Politique de l'Education, de la Recherche Scientifique et Technique au Rwanda p. 125.

ment de l'éducation" (27)

A la même occasion, les congressistes arrêtèrent les principes fondamentaux devant présider à l'admission des élèves et des étudiants à tous les niveaux de l'enseignement tels qu'on les trouve dans le compte-rendu des débats du IV^e congrès ordinaire.

A niveau de l'enseignement secondaire, les congressistes recommandèrent:

- qu'étant donné le nombre de place strictement limitées, les critères d'admission à ce niveau doivent être minutieusement étudiés;
- qu'étant donné l'insuffisance quantitative et qualitative des cadres et que l'enseignement coûte très cher, la distribution proportionnelle de places disponibles doit tenir compte de capacités intellectuelles des élèves;

Concrètement, les critères suivants ont été arrêtés par les congressistes:

- 1^o Le passé scolaire de l'élève et ses résultats au concours national.

A la lumière du IV^e congrès ordinaire du M.R.N.D., les résultats scolaires de l'élève et ceux obtenus au concours national, constituent une indication de choix et le critère numéro un dans le processus d'admission des élèves au secondaire.

De plus, aux yeux des congressistes, l'équilibre ethnico-régional et selon les sexes doivent reposer sur les deux premiers.

2^o L'équilibre ethnique.

En matière d'éducation, préconise le compte-rendu (28) écrit en langue nationale, la politique du M.R.N.D. et de son Président Fondateur veut que les places disponibles soient partagées entre toutes les trois ethnies selon leur représentation démographique au sein de toute la population.

Cet équilibre ethnique, poursuit le compte-rendu, doit aussi être observé dans les diverses filières de l'enseignement secondaire.

(27) Présidence du MRND; Discours du Général-Major HABVARIANA Juvenal, Président de la République et Président Fondateur du MRND-Discours d'ouverture du IV^e Congrès du MRND P. 41

(28) PERRAZIDANSI ya MRND, Inyandiko-mvugo y'Inama ya Kongere ya Kane

3° L'équilibre régional.

La politique du M.R.N.D. est défavorable à la concentration des richesses nationales dans une seule et même région. Cette philosophie doit être appliquée aussi dans la gestion des places disponibles au niveau des établissements d'enseignement secondaire.

Dans ce sens, chaque Préfecture doit obtenir des places proportionnelles à sa fraction démographique par rapport à la population totale. Dans l'idéal, cet équilibre doit aller jusqu'au niveau des communes.

4° L'équilibre selon les sexes.

L'admission dans l'enseignement secondaire doit, dans la mesure du possible, tenir compte des diverses proportions des filles et garçons au sein de la population totale.

Pour combler les lacunes éventuelles occasionnées par l'application du principal d'équilibre, 5% des places disponibles sont laissées au Ministre ayant l'enseignement secondaire dans ces attributions.

Au niveau de l'enseignement supérieur les congressistes ont fait remarquer que l'attribution des bourses d'études à l'étranger ou sur place doit respecter le même principe d'équilibre ethnico-régional et celui entre les sexes et ce, dans toutes les facultés et autres filières de l'enseignement supérieur. En plus, précise le compte-rendu du IV^e Congrès, le choix des candidats doit tenir compte des aptitudes en vue d'être rassuré que l'on forme des sujets capables.

Aux yeux du planificateur de l'éducation, la notion d'équilibre introduit dans le système d'enseignement au Rwanda serait un procédé régulateur consistant à corriger les dysfonctionnements internes de ce système surtout dans ses mécanismes d'accès et de succès aux divers niveaux de l'enseignement.

D'après MUNYANTWALI (29),

l'application du principe d'équilibre repose sur quatre justifications principales:

Premièrement, la capacité d'accueil des établissements scolaires et supérieurs est et restera encore pendant plusieurs années limitée. C'est pourquoi, il faut prévoir des mécanismes selon lesquels le partage des quelques places disponibles serait le plus équitable possible.

Deuxièmement, la justice distributive implique une répartition équilibrée des avantages nationaux dont le droit à l'éducation à tous les niveaux et selon les capacités de chacun.

(29) MUNYANTWALI, E; Les disparités structurelles et la politique d'équilibre dans l'enseignement secondaire un défi pour le planificateur, in Dialogue n° 17, Juillet - Septembre 1987.

Troisièmement, ce sont des raisons d'ordre historique. Historiquement, le développement de l'enseignement a été fait de façon disproportionnée au dépens de certains groupes de la population. Ainsi, l'ethnie tutsi et certaines Préfectures comme nous allons tantôt le voir, ont bénéficié des avantages supérieurs dans le domaine de la scolarisation aux dépens des autres groupes.

Quatrièmement, dans les résultats scolaires au concours national, du moins pour ce qui concerne l'accès à l'enseignement du second degré, la disparité des résultats milite aussi en faveur de l'équilibre. En effet, en analysant les résultats au concours national, on se rend compte que les réussites les plus nombreuses se situent dans certaines Préfectures ou dans certains groupes ethniques.

Sur le plan pratique, l'application du principe d'équilibre dans le processus d'admission, suppose la connaissance de la fraction démographique de chaque préfecture d'une part, et celle de chaque groupe au sein de toute la population d'autre part.

Actuellement, l'établissement des quotas par ethnie et par préfecture se fait sur base des coefficients de pondération tels que ventilés dans le document relatif au recensement Général de la population et de l'habitat au Rwanda du 1978 comme suit:

Tableau n° 7: Distribution (en %) de la population par ethnie et selon les différentes Préfectures. (30)

Préfecture	Ethnie	HUTU	TUTSI	TWA	TOTAL	AUTRES
11. BUTARE		79,3	12,6	0,8	98,7	1,3
12. BYUMBA		96,4	2,4	0,2	99,0	1,0
13. CYANGUGU		86,5	12,1	0,6	98,2	1,8
14. GIKONGORO		84,4	14,5	0,8	99,7	0,3
15. GISENYI		95,8	3,6	0,3	99,7	0,3
16. GITARAMA		89,2	9,8	0,7	99,7	0,3
17. KIBUNGO		88,3	10,3	0,3	98,9	1,1
18. KIBUYE		83,0	16,5	0,4	99,9	0,1
19. KIGALI		86,3	11,0	0,3	97,6	2,4
10. RUHENGARI		99,0	0,6	0,2	99,8	0,2
TOTAL		89,8	9,8	0,4	99,1	0,9

(30) Source: Bureau National de Recensement: Recensement Général de la population et de l'Habitat au Rwanda, Vol. VI
P. 61.

Tableau n° 8: Distribution de la population par préfecture.

Pop. et Coéf.	Population	Coéfficient de pondération
Préfecture		
1. BUTARE	602.550	12,5
2. BYUMBA	521.894	10,8
3. CYANGUGU	333.187	6,9
4. GIKONGORO	370.596	7,7
5. GISENYI	468.882	9,7
6. GITARAMA	606.212	12,5
7. KIBUNGO	361.249	7,4
8. KIBUYE	336.588	7,0
9. KIGALI	698.442	14,5
10. RUHENGERI	531.927	11,0
TOTAL	4.831.527	100,0

La politique d'équilibre est une décision politique qui a été adoptée par les représentants du peuple réuni en congrès du M.R.N.D. En tant que telle, il est compréhensible qu'elle soit appliquée. Bien plus, elle rend justice et équité dans le processus de partage des avantages que le pays met à la disposition de ses citoyens en matière d'éducation. Cependant, comme toute innovation, son application ne va pas sans problèmes parmi lesquels nous retiendrons:

1° La politique d'équilibre pratiquée à l'entrée des cycles dissimule déjà le déséquilibre parce que les promotions d'une année à l'autre ne sont pas faites suivant ces critères politiques. Après un ou trois ans, le déséquilibre réapparaît.

Le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire lui-même, reconnaît cette faiblesse quand il écrit:

"Dans certaines régions où l'encadrement n'est pas efficace, on constate que ceux qui sont choisis pour poursuivre l'enseignement secondaire sont les premiers à échouer et ainsi, l'équilibre au départ, se transforme en déséquilibre à la sortie de la cohorte. C'est pour cela qu'une action pédagogique sur le terrain doit être menée pour que l'enseignement primaire soit uniformisé dans toutes les régions" (31)

(31) MINEPRISEC; Réforme de l'Enseignement: Rectifications et évaluation p. 64

A partir de cette faiblesse, susceptible de s'étendre à tous les niveaux de l'enseignement, certaines personnes se demandent aujourd'hui, s'il n'était pas plus avantageux, aussi bien pour les collectivités que pour le pays, de n'attribuer les quelques places disponibles qu'aux plus méritants, aux plus capables, et de les exploiter au maximum, de façon plus rationnelle.

2° La politique d'équilibre telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui anéantit l'effort personnel et la motivation. Les élèves pensent que même s'ils réussissent au concours officiel, ils n'auront pas la chance de figurer dans le quota. Les enseignants se découragent quand leurs meilleurs élèves ne sont pas retenus, et que ceux qui le sont, échouent dès la 1ère année.

3° Telle qu'elle est appliquée aujourd'hui, la politique d'équilibre semble défavoriser la catégorie des masses paysannes. Ce qui paraît le prouver le mieux, c'est qu'on s'est seulement penché sur l'équilibre ethnique et régional, sans qu'aucune référence ne soit faite à celui fondé par exemple sur la position socio-économique de la population. Ainsi par exemple, les paysans devraient être représentés à plus de 90% dans les divers niveaux d'enseignement, ce qui est rarement le cas.

4° La politique d'équilibre peut entrer en contradiction avec une bonne orientation des élèves et des étudiants. Si l'équilibre est recherché dans chaque filière de formation, il se peut qu'on ne trouve pas suffisamment de candidats sérieux pour occuper le quota ou que le nombre de places ne permette pas d'appliquer le système des quotas. Et cela s'est plusieurs fois manifesté et se manifeste encore dans le processus d'orientation des candidats au niveau de l'enseignement supérieur. En outre, il y a souvent contradiction entre le choix imposé, et celui que l'élève ou l'étudiant fait en fonction de ses motivations et ses capacités.

5° La politique d'équilibre semble ignorer le développement d'un enseignement privé, dynamique et engagé, en marge du réseau public et qui n'est pas tenu d'appliquer l'équilibre tel que conçu par le politicien. Le moment est venu de conformer le secteur privé d'enseignement aux critères politiques en vigueur en matière d'admission.

En réalité, pour que la politique d'équilibre soit appliquée avec plus de rigueur, certaines conditions sont indispensables:

La première condition nécessaire est l'amélioration de la qualité de l'enseignement à tous les niveaux. Cette condition suppose bien d'autres et se traduit concrètement par l'amélioration qualitative et quantitative du personnel enseignant, l'amélioration des équipements scolaires et académiques, ainsi que l'amélioration des méthodes et des programmes.

La deuxième condition nécessaire consiste à éviter des situations abusives avant l'accès aux divers niveaux. S'il y a défaillance de la conscience professionnelle, il est utile de punir les malfaiteurs.

La troisième et dernière condition nécessaire est l'accroissement des capacités d'accueil surtout au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur, soit en créant de nouveaux établissements, soit en agrandissant ceux qui existent. Cela nous amène à parler des établissements d'enseignement supérieur et de leurs régimes d'admission des étudiants.

2.2.3 Les Etablissements d'enseignement supérieur et leurs régimes d'admission des étudiants.

Contrairement à l'opinion selon laquelle l'admission aux études supérieures se situerait à la fin du cycle secondaire ou débiterait avec l'acte d'inscription dans un établissement d'enseignement supérieur quelconque, de nombreuses études concluantes ont montré que, dans tous les pays, l'admission à l'enseignement supérieur est un processus qui commence dès l'entrée à l'école secondaire, ou même plus tôt.

Dans cet ordre d'idées BOWLES fait les considérations suivantes sur le processus d'admission:

"on peut dire que le processus d'admission est constitué par l'ensemble des sélections auxquelles les élèves sont soumis par le système d'enseignement de leur pays jusqu'à l'âge où ils accèdent à l'enseignement supérieur"⁽³¹⁾

En vertu de cette définition, trois phases distinctes du processus d'admission ont été identifiées dans tous les systèmes d'enseignement:

- 1° Au cours de la première phase, un groupe d'élèves de l'enseignement du premier degré entreprennent des études qui les préparent à l'enseignement supérieur. Ces élèves, liés par un objectif commun, forment ce qu'on appelle le groupe des "candidats éventuels à l'enseignement supérieur".

(31) BOWLES, F, 'op. cit. p 34.

2° Pendant la deuxième phase; c'est-à-dire au cours des études secondaires, le groupe perd une partie de ses effectifs à la suite d'une série de sélections opérées soit directement du fait de décisions prises par l'établissement en fonction du travail de l'élève, soit indirectement du fait d'une décision de l'élève lui même. Dans les deux cas, le resultat est de rendre le groupe des élèves qui se preparent à l'enseignement supérieur moins nombreux et plus homogène.

3° La troisième phase est celle où une dernière sélection est effectuée, compte tenu des conditions d'admission exigées et des places disponibles dans les différents établissements et dans les diverses branches de l'enseignement supérieur.

C'est spécialement sur cette troisième phase que nous allons attirer notre attention en passant tour à tour en revue les différents établissements d'enseignement supérieur existant au Rwanda.

Vu l'étendue quasi inépuisable des éléments qu'on peut examiner au niveau de ces établissements, nous nous limiterons exclusivement à une brève présentation de chaque établissement et à ses conditions d'admission.

2.2.3.1 L'Université Nationale du Rwanda.

Au niveau de l'enseignement supérieur, il n'existait que deux établissements avant l'indépendance: Le Grand Séminaire de Nyakibanda près de Butare, qui, jusque là, avait formé le plus grand nombre de cadres politiques et administratif et l'Université jésuite créée en 1960 à USUMBURA commune au territoire du RWANDA-URUNDI.

Pour affirmer son indépendance et pour avoir des cadres supérieurs nécessaires, le jeune Etat devait se construire sa propre université. Selon KAYIBANDA, le Chef d'état de l'époque:

"Pas plus qu'une personne individuelle, un pays autonome ne peut se passer de son cerveau. Son cerveau, c'est l'université. Que signifie l'autonomie d'un pays lorsqu'il doit compter entièrement sur les universités étrangères pour former tous ses cadres politiques, administratifs, professionnels, sociaux, culturels, etc.? D'autant que, lorsqu'un pays d'Afrique envoie ses étudiants aux universités étrangères, la plupart ne veulent plus revenir chez eux tandis que les autres reviennent souvent désaxés ou déracinés"(32).

De là, il fallait créer une Université Nationale installée dans le pays et dont l'objectif allait être la formation rapide des cadres nombreux et valables.

(32) KAYIBANDA, G., Discours prononcé à l'ouverture de l'U.N.R.
le 3/11/1963.

C'est ainsi que, sous la direction du Révérend Père LEVESQUE, dominicain canadien, le 3 novembre 1963, l'U.N.R ouvrit ses portes avec 49 étudiants inscrits dans deux facultés: Médecine et Sciences Sociales. Comme c'est le cas dans toute institution organisée, la fondation de l'U.N.R devait s'accompagner d'une mise sur pied des textes légaux et réglementaires qui devaient la régir et préciser notamment les conditions d'admission ainsi que celles d'inscription.

C'est ainsi que l'article 6 du R.A.G actuellement en vigueur, précise que: "Pour être admis aux études universitaires de premier cycle, il faut être porteur d'un diplôme rwandais d'études secondaires donnant accès aux études supérieures universitaires et homologué par le Ministre ayant l'enseignement secondaire dans ses attributions ou tout autre diplôme jugé équivalent. Le profil d'entrée dans telle ou telle orientation est défini par l'Université Nationale du Rwanda"(33).

L'article 12 du même règlement, précise les pièces requises à l'inscription. En effet, à la première inscription, l'étudiant rwandais doit produire:

- 1° Une photocopie certifiée conforme du diplôme d'études secondaires homologué ou de tout autre diplôme jugé équivalent.
- 2° Le bulletins scolaires des trois dernières années des études secondaires;
- 3° Un certificat médical datant de moins de 3 mois;
- 4° Une attestation d'identité complète;
- 5° Une attestation de bonne conduite, vie et moeurs;
- 6° Une attestation d'état civil;
- 7° Une photographie de format "passeport";
- 8° Une preuve écrite dûment signée par l'autorité compétente attestant que l'étudiant juit d'une bourse ou de toute autre source de financement;
- 9° Au cas où le financement n'émane pas du Gouvernement Rwandais, ou "est pas obtenu par le biais du Gouvernement rwandais, produire une preuve écrite délivrée par le Ministre concerné attestant que le candidat est autorisé à suivre des études à l'U.N.R.

En plus de toutes ces pièces plus haut mentionnées, l'étudiant étranger doit produire un visa de séjour pour l'année académique en cours et un autre indiquant la source de financement.

2.2.3.2 L'Institut Saint Fidèle.

Il s'agit d'une institution privée d'enseignement supérieur qui a ouvert ses portes le 30 septembre 1985 en pleine ville de Gisenyi.

Son objectif principal est de former des cadres supérieurs surtout dans les secteurs de l'informatique, de la comptabilité, de la gestion ainsi que du secrétariat de direction.

(33), U.N.R, R.A.G, Textes légaux et réglementaires de l'U.N.R de 1963 à 1985 p 202.

Sa mission Générale se trouve consignée dans un document, "Structures et Programmes" où nous pouvons lire:

"L'Institut aura à contribuer à l'augmentation de l'infrastructure intellectuelle, d'abord de notre pays, et des pays voisins ensuite, face à la pénurie des cadres qualifiés, surtout dans les domaines où l'Institut se propose de contribuer."(34).

L'Institut compte aujourd'hui trois filières orientées vers une formation professionnelle dans les domaines suivants:

- l'informatique préparant à la fonction d'analyste-programmeur et d'organisateur;
- la comptabilité(gestion) qui prépare à la fonction de cadre dans l'administration des entreprises etc;
- le secrétariat de direction préparant aux fonctions de cadre dans le domaine de l'organisation de bureau et de la tenue des dossiers de tout genre.

La formation s'étend sur un cursus de deux ans et, elle est sanctionnée par un diplôme de gradué(Baccalauréat) titre qui est homologué par le Ministère ayant l'enseignement supérieur dans ses attributions.

Pour être admis à l'Institut, deux conditions principales doivent être remplies:

- être titulaire d'un diplôme d'études secondaires homologué par le Ministre compétent du pays d'origine et,
- réussir un examen d'admission portant sur certaines branches spécifiques de telle ou telle filière.

2.2.3.3 L'Institut supérieur Catholique de Pédagogie Appliquée de NKUMBA.

L'I.S.C.P.A qui a son siège à Nkumba(Ruhengeri) est une institution d'enseignement supérieur à caractère national et privé. Il a pour mission principale la formation pédagogique poussée, basée sur une évaluation et une réflexion approfondie inhérentes elles-mêmes à l'expérience pédagogique acquise dans la pratique. L'Institut assure également une formation élevée dans la spécialisation propre aux candidats et c'est sur elle qu'est axée la formation pédagogique.

L'I.S.C.P.A forme les enseignants dans les domaines d'Histoire, d'Anglais, de Français et des Sciences Pédagogiques.

Pour le moment, la formation qui s'adresse uniquement au deuxième cycle, s'étend sur un cursus de deux ans et elle est sanctionnée par un diplôme

(34) I.S.F; Structures et Programmes, année académique 1985 - 1986 p6.

de licence et qui est en principe homologué par le Ministre ayant l'Enseignement supérieur dans ses attributions.

En fonction de sa mission et de sa stratégie de formation assez particulière, l'Institut se propose de limiter le nombre de candidats à une trentaine par cycle. En effet, la formation donnée à l'I.S.C.P.A repose sur une réflexion réalisée avec l'appui d'un encadrement technique adéquat, où l'échange et le dialogue prennent le pas sur un enseignement essentiellement magistral. C'est ce que nous précise GEINDL quand il écrit :

" Repensé dans cette optique, le programme pédagogique appliqué essentiellement à la formation spécialisée, n'est plus le simple apprentissage des règles et des méthodes déjà connues et d'ailleurs mises en pratique par les candidats. Il devient l'occasion d'une réflexion qui met en oeuvre cette formation théorique antérieure et la confronte à l'expérience." (35)

Actuellement, pour être admis à l'I.S.C.P.A, il faut produire un diplôme de niveau baccalauréat ou l'équivalent, et faire preuve d'une expérience sérieuse dans les domaines de l'enseignement et de l'éducation.

2.2.3.4. L'Institut supérieur des Finances Publiques.

Sis sur la colline de MBURAJUTURO, l'I.S.F.P, institution d'enseignement supérieur, a ouvert ses portes en Avril 1987 et est placé sous l'autorité directe du Ministère des Finances et de l'Economie.

Cet établissement d'enseignement supérieur poursuit un triple objectif:

- la formation professionnelle des agents de l'administration publique en matière financière ;
- le perfectionnement en cours d'emploi et le recyclage des agents de l'administration publique chargés des fonctions financières et ;
- toute autre action de formation qui lui serait confiée dans les domaines économiques et financiers par le Gouvernement.

Il se compose actuellement de quatre options:
budget et comptabilité publique, fiscalité, douanes et contrôle financier.

La durée de formation est de deux ans au terme de laquelle l'Institut délivre un diplôme de niveau baccalauréat en principe homologué par le Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique.

Sont admis à l'I.S.F.P, les candidats détenteurs d'un diplôme d'humanités ainsi que certains agents détenteurs d'un certificat d'au moins cinq ans d'études secondaires et justifiant d'une expérience professionnelle de cinq ans ou plus en matières financières. En outre, les candidats doivent avoir réussi un concours d'entrée préparé à cet effet.

La loi n° 15/1986 du 20 Juin 1986 portant création de l'I.S.F.P fixe le programme des études. Celui-ci est réparti en deux phases complémentaires dont la 1ère est destinée au renforcement des connaissances de base, et la seconde à l'enseignement approfondi, spécifique à chaque option.

(35) GEINDL, L.; L'Institut supérieur de NKUMBA in Dialogue n° 100, Sept.-Oct. 1983.

2.2.3.5 L'Ecole Supérieure Militaire .

L'Ecole pour candidats sous-lieutenants (future Ecole d'Officiers) voit le jour le 10 novembre 1960. Initialement d'une durée de 18 mois, elle passera à 2 ½ ans, puis à 4 ans en 1973, mais le programme de 4 ans n'a été suivi que par deux promotions sans l'achever. Au courant de cette même année, l'Ecole d'Officiers changera de dénomination en passant de l'E.O à l'Ecole Militaire (E.Mil.). Elle deviendra l'Ecole Nationale des Forces Armées (E.N.A.F.A) pour prendre enfin la dénomination de l'Ecole Supérieure Militaire (E.S.M.).

Comme il ressort du discours du Ministre de la défense Nationale à l'occasion des Forces Armées Rwandaises en date du 26 Octobre 1976, trois points essentiels doivent entrer dans la formation du candidat officier, à savoir :

- 1° Apprendre à former le soldat;
- 2° Donner des connaissances solides en gestion et en administration;
- 3° Permettre aux candidats officiers, d'ouvrir les yeux sur le Rwanda, sa région, son continent et si possible sur le monde.

Depuis 1979, on a commencé à dispenser à l'E.S.M les cours de spécialisation en matière judiciaire pour les candidats sous-lieutenants.

L'A.P n° 143/03 du 27 Février 1985 portant fixation du Programme et la durée des études de l'E.S.M répartit en deux groupes principaux les cours de cette Ecole: le groupe de branches d'instruction militaire et le groupe de branches d'enseignement scientifique.

Pour être admis à l'E.S.M, le candidat doit avoir terminé avec succès les études secondaires moyennes ou humanités donnant accès à l'enseignement supérieur; en outre, il doit réussir un concours d'entrée organisé à cette intention.

La durée des études est de quatre ans au terme des quels l'Ecole délivre un diplôme de Licence en Sciences Sociales et Militaires. On ne délivre pas de diplôme de niveau baccalauréat.

2.2.3.6 L'Université Adventiste d'Afrique Centrale .

Ayant ouvert ses portes en Octobre 1984, l'U.A.A.C est implantée à Mudende dans la commune Mutura, Préfecture de Gisenyi. C'est un établissement privé dont le budget est à la charge de la conférence Générale des Eglises Adventistes dont le siège est à Washington.

L'Université accueille des étudiants francophones d'Afrique sub-saharienne et de l'Océan Indien aux quels elle donne une formation académique accompagnée d'un apprentissage poussé et régulier des métiers manuels dans les champs ou dans les ateliers.

Sur ce point, l'Annuaire des Années Académiques 1986-1988 précise ce qui suit en matière d'admission :

"Il n'existe pas de limitation d'admission pour des raisons ethniques, nationales ou sociales. Satisfaire les besoins en personnel qualifié dans la division Afrique-Océan Indien de manière équitable et efficace constitue l'unique et principale ligne de conduite dans la sélection des étudiants de l'U.A.A.C" (36)

Dès leur arrivée à l'U.A.A.C, les candidats doivent compléter un formulaire de demande d'inscription et répondre aux exigences minima ci-après :

- a) Avoir au moment de l'admission un diplôme d'Etudes secondaires donnant droit à l'entrée universitaire, reconnu plainement par leurs gouvernements et dûment notarié et certifié par leurs pays d'origine.
- b) Tous candidats doivent faire preuve de hautes qualités intellectuelles. Cela sera attesté au moyen d'un examen d'entrée couvrant des connaissances générales dans les matières suivantes: français, anglais, mathématiques, sciences sociales et naturelles. L'étudiant qui n'atteint pas un niveau jugé suffisant par l'université, devra prendre des cours de rattrapage dans les sujets où l'examen aura révélé de déficiences. La période de rattrapage peut s'échelonner sur un semestre ou une année scolaire.
- c) Tous candidats, doivent faire preuve de hautes qualités morales. Cela doit être attesté au moyen de trois recommandations confidentielles suivant les instructions stipulées dans le formulaire de demande d'inscription.
- d) Tous candidats doivent s'engager, par écrit à conformer aux règles et règlements régissant la vie académique, sociale et religieuse ainsi que le travail de l'université.
- e) La sélection finale relève entièrement de la décision du comité d'admission de l'université qui s'efforcera de veiller à ce que les besoins de l'Eglise soient satisfaits" (37)

Il est préconisé que la demande d'admission de candidats appartenant à toute autre religion soit considérée. La seule stipulation, précise le même annuaire, est que tous les candidats non-adventistes reconnaissent à l'université le droit d'exiger de tous les étudiants de se conformer à toutes les pratiques de la communauté adventiste: mode de vie, activités religieuses et sociales,.....

La durée des études s'étend sur 4 ans sanctionnés par un diplôme de Baccalauréat dans les domaines de spécialisation suivants :

- Théologie
- Administration et Gestion
- Sciences Sociales et de l'Education
- Sciences et
- Lettres.

2.2.3.7 L'Institut Africain et Mauricien de Statistiques et d'Economie Appliquées.

L'I.A.M.S.E.A est un établissement supérieur à caractère international. Il a été créé par une convention signée à Kigali le 16 décembre 1975 par 8 pays africains alors membres de l'O.C.A.M, dont il reste une oeuvre symbolique malgré sa dissolution intervenue 10 ans après la signature de la convention.

Sis à RUMERA (Kigali), l'Institut se propose de remplir une triple mission à savoir : la formation, la recherche et le perfectionnement .

En matière de formation, la plus développée des trois missions, l'Institut a pour but de former au terme de 4 ans , des Ingénieurs Statisticiens à vocation générale et plus spécialement économique .

Pour être admis à l'I.A.M.S.E.A, les candidats détenteurs d'un diplôme d'Humanités doivent avoir réussi au concours organisé à cette fin ; certains candidats font une année préparatoire .

2.2.3.8 Le Grand Séminaire de Nyakibanda

Le Grand Séminaire est une institution catholique privée dont l'objectif principal est la formation du clergé de l'Eglise catholique . Il a été fondé en 1913 et a été installé à Nyakibanda (BUTARE) en 1936 . A ce titre , il est la plus ancienne des institutions d'enseignement supérieur au Rwanda .

Les études au Grand séminaire s'échelonnent sur 7 ans dont une année propédeutique organisée à Rutongo (Kigali) ; un cycle de philosophie de 2 ans suivi d'un cycle de théologie d'une durée de 4 ans et sanctionné par un diplôme de baccalauréat en théologie depuis 1979, date de son affiliation à l'Université pontificale Urbainienne de Rome .

Le Grand Séminaire Saint-Charles accueille des étudiants catholiques détenteurs d'un diplôme d'humanités complètes ou ayant passé par les séminaires des aînés .

Tels sont brièvement présentés les établissements d'enseignement supérieur et leurs régimes d'admission . A part à l'U.N.R, à l'I.S.P.A et au Grand Séminaire de Nyakibanda, dans les autres établissements, le recrutement des candidats se fait sur base de concours parfois très sélectifs .

Il importe de préciser, avant d'aborder le point sur le niveau actuel de la démocratisation de l'enseignement supérieur, que les huit établissements qui viennent d'être présentés se distinguent aussi bien par leur caractère (national ou international) par le réseau dont l'un ou l'autre dépend (public ou privé), que par le type d'enseignement qui y est dispensé (universitaire ou non -Universitaire), comme le montrent les tableaux suivants :

Tableau n° 9 : Caractères et réseaux des établissements d'enseignement supérieur

Caractère et réseau Etablissement	: National Public	: National privé	: International public	: International Privé
1. U.N.R	: X	:	:	:
2. I.S.F	:	: X	:	:
3. U.A.A.C	:	:	:	: X
4. I.A.M.S.E.A	:	:	: X	:
5. E.S.M	: X	:	:	:
6. I.S.F.P	: X	:	:	:
7. I.S.C.P.A	:	: X	:	:
8. Le Grand Séminaire de Nyakibanda	:	: X	:	:

Tableau n°10: Types d'enseignement dispensé dans les établissements d'enseignement supérieur au Rwanda .

Type d'enseignement Etablissement	: Enseignement Sup. Universitaire	: Enseignement Sup. non-Universitaire
1. U.N.R	: X	:
2. I.S.F	:	: X
3. U.A.A.C	: X	:
4. I.A.M.S.E.A	:	: X
5. E.S.M	:	: X
6. I.S.F.P	:	: X
7. I.S.C.P.A	:	: X
8. Le Grand Séminaire de Nyakibanda	:	: X

2.3 Niveau actuel de la démocratisation de l'enseignement supérieur
au Rwanda : Cas de l'U.N.R

2.3.1 Naissance et évolution des idées et faits de la démocratisation
de l'enseignement au Rwanda

2.3.1.1 L'ordonnance -loi du 5 Octobre 1943 ou la lame de fond de
la démocratisation de l'enseignement .

Vers 1945, le Père LAVALLART, chargé de la question scolaire, avait déjà eu l'idée de démocratiser l'enseignement comme on peut le lire sous sa plume lorsqu'il écrivait ce qui suit :

"Les Batutsi sont plus gentils , plus vifs à discerner nos désirs et (...) débrouillards et c'est aussi pourquoi bien de pères ne jurent que par eux (....).

Mais n'est-ce pas notre devoir de penser aussi à élever les Bahutu, à nous servir d'eux dans les postes et les aider à aller à Astrida? Car le Rwanda ne sera en bonne marche que lorsque Batutsi et Bahutu seront sur le même pied. (38).

Mgr CLASSE, alors avocat et politicien ecclésiastique devait trouver la mort la même année , avant d'avoir donné une réponse à cette question .

Pendant la même période, les pétitions incessantes de subjugués Hutu instruits adressées aux Responsables coloniaux , allaient secouer énergiquement le triangle du pouvoir . De là , fut signée le 5 Octobre 1943, une ordonnance d'après laquelle l'administration tutélaire belge voulait à tous les niveaux administratifs une participation Rwandaise accrue.

Pour ce faire, il a fallu mener trois actions parallèles :

-l'élargissement des pouvoirs de différentes hiérarchies politiques Rwandaises;

-le recrutement des cadres Rwandais plus nombreux dans les services techniques et

-la fonctionnalisation des autorités politique leur permettant de devenir des cadres administratifs appointés .

La mise en place de toutes ces mesures a occasionné une participation relativement élevée des Hutu à la Gestion de la vie économique du pays .

(38) LAVALLART ; circulaires du Vicariat, p 88

Malgré que, par le truchement des suffrages, quelques intellectuels Hutu avaient pu conquérir quelques places de moindre importance dans la hiérarchie administrative les nobles Tutsi, de commun accord avec le colonisateur, se leur permettront pas de se hisser dans les organes supérieurs.

Cette frustration envenimera la situation en rendant les intellectuels Hutu plus solidaires, plus conscients de leur destin. Ceci les amènera, comme nous allons le voir beaucoup plus loin, à réclamer de vive voix leurs droits.

2.3.1.2 Le Ministre BUISSERET ou le précurseur de l'avènement de la démocratisation de l'Enseignement.

Le Ministre des colonies, libéral et socialiste, BUISSERET, voulant changer le statut clérical de l'enseignement, a fait dépecher dans les colonies belges une mission pédagogique composée des professeurs COULON, DECHYN et RENSON qui, dans notre pays, amena une véritable crise scolaire de 1955.

En effet, non seulement le rapport de cette commission dénonçait le monopole de l'enseignement confessionnel, mais aussi, il montrait toutes les faiblesses de cet enseignement notamment l'incompétence des enseignants, l'inadaptation des programmes de l'enseignement dispensé ainsi que des disparités parfois extrêmes qui caractérisaient cet enseignement. C'est ce que nous lisons sous la plume d'ERNY, citant quelques extraits de ce rapport :

"Il est exact, estime la commission, que l'enseignement dispensé par les missions revient moins cher, mais en fait il s'agit d'un enseignement au rabais, donné avec incompétence, puisque n'importe qui y est bon pour faire n'importe quoi" (39)

Le rapport poursuit en mettant en relief le caractère discriminatoire des pratiques religieuses dans l'enseignement :

"Quoi qu'on fasse, la mission reste avant tout une mission. C'est-à-dire un organisme de prosélytisme particulier pour des fins religieuses qui ne coïncident pas avec le but qu'un Etat démocratique s'assigne en créant des écoles, ... Pourquoi nier, par exemple, que la mission, même en situation officielle conserve l'habitude de trier sa clientèle selon des critères religieux" (40)

En contre-poids, le rapport de la mission a eu comme conséquence le début de la démocratisation de l'enseignement, en augmentant aussi bien au niveau de l'enseignement primaire que secondaire, le réseau des écoles officielles mais congréganistes notamment le Collège du Christ-Roi de Nyanza, l'Ecole de Karubanda, le Lycée Notre Dame de Cîteaux, l'Ecole Normale de Musanze, le Collège Saint-André, le Collège de Kansi et l'Ecole Normale de Byimana créées en 1957.

Les réactions des milieux missionnaires furent vives et dures, comme on pouvait s'y attendre. Pour cela, le vice-Gouverneur HARROY fit dépecher en 1958 une autre mission d'étude qui devait non plus étudier le statut des écoles, mais bien la pédagogie pratiquée dans toutes les écoles. Le rapport de cette deuxième mission n'est pas d'effet tangible, car 1958 marque le moment où le problème scolaire avait été posé non sous un aspect pédagogique mais politique.

(39) ERN Y, P; De l'Education Traditionnelle à l'Enseignement moderne au Rwanda (1900-1975): un Pays d'Afrique Noire en Recherche pédagogique, p 149

(40) Iden, Ibidem

C'est ainsi que, ayant pris conscience de leur sort, les quelques intellectuels Hutu, formés pour la plupart dans les séminaires, avaient commencé à se rencontrer pour dresser un front commun contre la domination Tutsi. C'est grâce à ces rencontres organisées que le Manifeste des Bahutu de 1957 a été rédigé et promulgué.

2.3.1.3 Le Manifeste des Bahutu, début d'un combat vigoureux contre les inégalités ethniques dans l'enseignement.

Le conseil supérieur du pays composé de 31 Tutsi et de 2 Hutu, en publiant le document "Mise au point" en 1957 où le seul problème scolaire posé, portait sur l'accroissement du réseau de l'enseignement laïc, incita la parution du Manifeste des Bahutu du 24 mars 1957 où / étaient explicitées sans embage les inégalités ethniques devant l'enseignement.

L'extrait de ce manifeste tiré du livre le "Rwanda Politique" de NKUNDABAGENZI, montre avec clarté, la portée politique de ce document:

" Par le canal de la culture, les avantages de la civilisation actuelle semblent se diriger carrément d'un côté, le côté Mututsi, préparant ainsi plus de difficultés dans l'avenir que ce que l'on se plaît à appeler aujourd'hui "les problèmes qui divisent".....

La sélection de fait (opérée par hasard ?) que présentent actuellement les établissements secondaires crève les yeux. Des arguments ne manquent pas alors pour démontrer que le Muhutu est inapte, qu'il est pauvre, qu'il ne sait pas se présenter,..... Demain on réclamera de diplômes et ce sera de juste, et les diplômes ne seront en général que d'un côté, le Muhutu ne saura même pas le sens de ce mot,...

Il faudrait que pour éviter la sélection de fait, calteris aequalibus, s'il n'ya pas de places suffisantes, l'on se rapporte aux mentions des livrets d'identité pour respecter les proportions. Non pas qu'il faille tomber dans le défaut contraire en bantousant là où l'on a hanitisé...." (41)

Plus concrètement, l'intelligentia hutu, a travers le Manifeste des Bahutu voulait:

- I. Que les positions sociales d'alors n'influencent en rien l'admission aux écoles.
2. Que l'octroi des bourses d'études soit surveillé par le Gouvernement tutélaire, de façon que là non plus, les bahutu ne soient pas le tremplin d'un monopole qui les tienne éternellement dans une infériorité sociale et politique insupportable.

(41) NKUNDABAGENZI, F., Le Rwanda politique P. 98

3. Au niveau de l'enseignement supérieur, que l'on admette le plus grand nombre possible dans les établissements se trouvant dans l'Afrique belge mais sans toutefois s'opposer à ce qu'il y ait des éléments très capables qui suivent des spécialités dans les Universités métropolitaines.

Le conseil Supérieur du Pays autour du Mwami et les autorités ecclésiastiques tout en ayant pris connaissance des revendications des hutu se contentèrent de faire sourde oreille en niant carrément l'existence des inégalités ethniques dans l'enseignement. Ceci allait occasionner de 1959 à 1961 de véritables insurrections des hutu qui aboutirent à la révolution sociale de 1959 et à l'avènement d'un régime démocratique et républicain du 28 Janvier 1961.

2.3.1.4. La Révolution Sociale de 1959 et les inégalités ethniques dans l'enseignement.

La révolution sociale de 1959 éclata avec la formation successive des partis politiques qui, pour la plupart opposèrent les différentes ^{populations} population Rwandaise. Voici, ci-après, les positions de quelques partis, face aux problèmes de l'enseignement:

L'U.N.A.R, pro-tutsi et de tendance monarchique voulait reconsidérer le statut des Ecoles qui ne devaient plus être un monopole des autorités ecclésiastiques.

Le M.D.R PARMEHUTU affichait entre autres objectifs :

- la démocratisation de l'enseignement;
- la généralisation rapide de l'enseignement primaire;
- la scolarisation de six à quinze ans de tous les enfants;
- la création d'un cycle artisanal de 2 ans et,
- la suppression des internats.

Le RADER préconisait l'obligation et la gratuité de l'enseignement primaire et l'égalité entre les écoles officielles et privées.

Ainsi, durant toute la période de la création de l'enseignement jusqu'à l'avènement de la révolution sociale de 1959, le problème scolaire se posait beaucoup plus en termes d'égalité et de la démocratie qu'en termes de type d'administration des écoles.

Par la suite, ce problème scolaire inspira la constitution de Novembre 1962 qui légalisa l'égalité pour tous les Rwandais des chances d'accès à tous les niveaux d'enseignement, sans aucune discrimination et la Loi de 1966 qui mit fin au mandat des Eglises et des Confessions Religieuses dans l'administration de l'Enseignement.

Malgré les efforts consentis par la 1ère République et les mesures législatives intervenues pendant cette période, la représentation des élèves Tutsi fut toujours élevée dans les effectifs globaux des élèves du secondaire comme le montre le tableau ci-après:

Tableau n° II: Ventilation des élèves du secondaire en 1972 par Ethnie (42).

Ethnie	Population Administrative en %	Nombre d'élèves du secondaire	Coefficient de pondération de la pop.scolaire	Indice de disparité
HUTU	87,8	7.258	85,8	0,95
TUTSI	11,4	1.369	15,8	1,38
TWA	0,8	3	0,03	0,03
Autres	-	35	0,04	-
Total	100,0	8.665	100,0	

2.3.2 Le niveau actuel de la démocratisation de l'enseignement supérieur du point de vue de l'accès.

Comme nous l'avons antérieurement énoncé, les éléments d'analyse qui suivent concernent exclusivement l'U.N.R, établissement d'enseignement supérieur de caractère public le plus vieux.

Le R.A.G en vigueur, en son article 4 stipule que:

" L'université est nationale. Elle vise la promotion intellectuelle du peuple rwandais au service duquel elle se consacre. Elle admet sans distinction de race, de nationalité, de couleur, de religion, de sexe, d'origine sociale, de langue, d'opinions philosophiques ou politiques toute personne remplissant les conditions d'admission." (43)

Mais hélas, cet idéal n'est intervenu que très tardivement. En effet, si on replace les faits dans leur contexte historique, on se rend vite compte que la politique du colonisateur belge en matière d'enseignement n'a jamais favorisé le développement de l'enseignement moyen et supérieur et cette situation persiste. c'est ce que nous pouvons lire sous la plume d'ERNY, quand il écrit notamment ce qui suit:

" Le colonisateur belge, axé sur la scolarisation de base, d'une prudence extrême quand il s'agissait de doter ses territoires d'une élite intellectuelle autochtone, fut particulièrement long à admettre la nécessité d'un enseignement supérieur. Quand il s'y résolut, les Anglais avaient déjà près de trente ans d'expérience dans la création et la gestion d'universités africaines modernes. " (44)

(42) MINEPRISEC, op. cit. P 25

(43) U.N.R, R.A.G, op.cit. P II3

(44) ERNY; P; op.cit P I37

Même au moment où ils pansèrent à créer un enseignement supérieur, les colonisateurs belges se confrontèrent à des problèmes de conception, d'organisation et de gestion auxquels ils ne sûrent malheureusement jamais répondre. Valait-il mieux implanter cet enseignement supérieur sur place, ou envoyer massivement des étudiants dans les universités métropolitaines, comme le faisait la France? Valait-il mieux créer un établissement unique et neutre, à la manière de Makerere en Ouganda, ou autant d'établissements qu'il y avait de tendances idéologiques, selon le modèle métropolitain belge? Fallait-il confier l'enseignement supérieur aux Eglises, comme on l'avait fait pour les autres niveaux scolaires, et renforcer ainsi le monopole, ou bien l'Etat se devait-il de prendre enfin les choses en mains, à la manière de ce qui se passait dans les territoires britanniques?

Ce climat d'impasse qui pesait lourd sur le pouvoir tutélaire était aggravé par d'innombrables rivalités constitutives de la vie nationale et coloniale et qui toutes représentaient un sérieux obstacle pour le développement de l'enseignement supérieur. Parmi ces rivalités, il y a lieu de relever: les querelles entre laïcistes et cléricaux, entre Eglise catholique et Eglise protestante,..... C'est ainsi que quand l'Université de Lovanium vit le jour à Léopoldville en 1954, on chercha à compenser immédiatement cette source d'influence catholique par la création, en 1956, d'une seconde université laïque, à l'image de l'U.L.B: l'université officielle du Congo et du Rwanda-Urundi établie à Elisabethville, l'actuel Lubumbashi.

Puisque un enseignement d'un niveau supérieur était presque inexistant, les diverses filières de formation qui étaient prévues par l'administration belge au deuxième niveau, avaient essentiellement pour but de former des auxiliaires de l'administration, des subordonnés compétents, mais des subordonnés quand même! c'est pourquoi, pendant toute la période de la colonisation belge, il n'y eut pas de cadres supérieurs autochtones, et les titulaires des fonctions supérieures étaient recrutés en Belgique. C'est seulement autour des années 1955 que, hâtivement, on songera à mettre en place un véritable enseignement secondaire préparant à l'enseignement supérieur, sans d'ailleurs lui donner une extension qui eût convenu et sans songer à l'adaptation de ses programmes.

En la matière, il apparaît un contraste évident avec la formation du clergé pour laquelle des dispositions avaient été prises de très longue date, en particulier en ce qui concerne la création d'un enseignement supérieur sur place et l'octroi de bourses d'études en Europe.

Louant les efforts considérables de ce même clergé, PATERNOSTRE écrit:

" La création tardive d'un enseignement secondaire et supérieur officiel dans le pays fut heureusement compensée par l'existence, depuis un demi-siècle, de l'enseignement des petites et grands séminaires catholiques. Grâce à ceux-ci, le Rwanda put disposer, à l'heure de sa révolution et de son indépendance, d'un certain nombre de personnalités hutu de grande valeur, moralement prêtes à assurer les plus hautes responsabilités". (45)

(45) PATERNOSTRE; B.; Le Rwanda et son effort de développement P 199.

C'est dans cette perspective que le Rapport de 1927 sur l'administration belge au RWANDA-URUNDI précise ce qui suit:

" La formation du caractère par la normale religieuse et par l'habitude du travail régulier doit, dans toutes les écoles, avoir le pas sur l'enseignement des branches littéraires et scientifiques. Ce sont là des principes essentiels dont s'inspire le programme que le Gouvernement s'est attaché à réaliser avec le concours des missions ". (46)

Quels que soient les motifs avancés, des considérations précédentes, on retiendra que, l'un des mauvais héritages de la colonisation, susceptible de continuer à peser très lourd sur le système d'enseignement du pays, reste certainement le sous-développement des niveaux moyen et supérieur. Cette situation donne lieu à une configuration déséquilibrée de la pyramide scolaire et universitaire.

2.3.2.1 La pyramide scolaire et universitaire.

Représentée par les effectifs des différents degrés (primaire, secondaire et supérieur), la pyramide Scolaire et universitaire constitue un bon indicateur général de la démocratisation de l'enseignement. En effet, elle montre en particulier, si l'enseignement supérieur est largement diffusé, ou s'il est au contraire, encore le privilège d'une petite minorité.

Considérons la pyramide rwandaise. Pour faciliter la comparabilité avec d'autres pays, nous considérerons les effectifs des années 1981-1982, 1982 - 1983 et nous excluons au niveau supérieur les étudiants de l'E.S.M et du Grand Séminaire ainsi que ceux poursuivant des études à l'étranger. Au niveau du 1^{er} degré, nous considérerons aussi les effectifs de l'enseignement post-primaire.

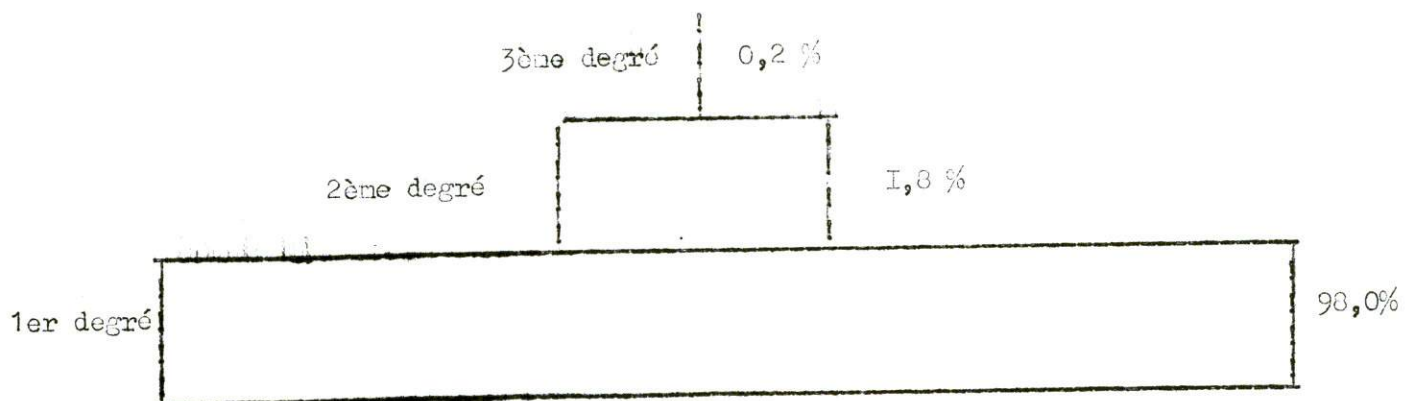
(46) Rapport sur l'administration belge
au Rwanda - Urundi. P 54

Tableau n° I2: Pyramide Scolaire et Universitaire Rwandaise. (47)

Degré	Année : 1981 - 1982		Année : 1982 - 1983	
	Effectifs	%	Effectifs	%
1er degré	753.397	98,2	763.956	98,0
2ème degré	12.505	1,6	14.230	1,8
3ème degré	1.211	0,2	1.317	0,2
Total	767.113	100,0	779.503	100,0

A la vue de ces chiffres, on constate que la pyramide scolaire et Universitaire au Rwanda présente une structure très large à la base et minuscule au sommet. Cela se représente schématiquement de la manière suivante:

Schéma n° I: Représentation schématique de la pyramide scolaire et Universitaire rwandaise pour l'année 1982-1983.



Cette configuration élargie à la base et réduite au sommet, confirme à elle seule que le système d'enseignement supérieur rwandais est très élitiste. Une toute petite minorité accède aux niveaux moyen et supérieur de l'enseignement. On dit que le système filtre beaucoup de la base au sommet.

Selon l'annuaire statistique de l'Unesco, la pyramide rwandaise se compare très défavorablement à la pyramide " moyenne " de l'Afrique à l'absence des pays arabes qui, en 1980 se présente comme suit:

" 1er degré	: 84,4 %
2ème degré	: 14,7 %
3ème degré	: 0,8 %
Total	: 100,0 % ". (48)

(47) LE TIAMI KIROI, et ZIARATI; Université et Développement au Rwanda, P 52

(48) UNESCO, Annuaire Statistique de 1982 P II.

De même, l'élitisme est confirmé par les taux bruts de scolarisation (calculés par rapport aux groupes d'âge: 7 - 13 ans, 14 - 19 ans, 20-24 ans) qui se présentaient de la manière suivante en 1979 au Rwanda et au Burundi:

	<u>Burundi</u>	<u>Rwanda</u>
1er degré	25 %	70 %
2 ème degré	3 %	2 %
3 ème degré	0,5 %	0,3 %

Les considérations précédentes confirment le déséquilibre de notre système d'enseignement et le sérieux **filtrage** auquel on assiste en passant d'un degré à l'autre, de telle sorte que, seulement un petit nombre d'élèves accède au deuxième et au troisième degré. Le même déséquilibre est-il une réalité quand on considère les effectifs des étudiants par rapport à leur ethnie ?

2.3.2.2 Disparités selon l'ethnie.

Nous avons déjà montré, dans le point qui concerne la naissance et l'évolution des idées de la démocratisation de l'enseignement, que l'histoire féodo-coloniale avait favorisé un seul groupe ethnique dans tous les domaines, même dans celui de l'enseignement.

Un des acquis de la Révolution sociale de 1959 fut l'égalité de tous les groupes sociaux dans tous les domaines, et à fortiori dans celui de l'enseignement et de culture. Mais, là aussi, il a été toujours difficile, même pendant la période républicaine, de mettre totalement en pratique les bonnes intentions du politicien et du planificateur en matière d'équilibre socio-ethnico-régional. Si les filles et les Batwa sont sous-représentés, est-ce une question de fatalité, s'agit-il d'une réponse aux séquelles laissées par l'histoire de notre pays ou alors c'est parce que la chose sociale ne se mesure pas à la balance ?

Comme il n'y a pas lieu de présenter toutes les statistiques de l'U.N.R âgée actuellement de 25 ans, nous avons considéré les effectifs de l'année académique 1986-1987 que nous avons ventilés dans trois tableaux (I3 a, I3 b, I3 c) montrant respectivement les données statistiques selon les Préfectures, les ethnies et les sexes par rapport aux diverses facultés.

Dans les pages qui vont suivre, nous ferons régulièrement appel à ces données quant il sera notamment question de comparer les effectifs réels aux diverses proportions calculées selon les statistiques tirées dans le document "Recensement Général de la population et de l'habitat au Rwanda".

Tableau n° 13: Etudiants inscrits à l'U.N.R., par Préfecture, par ethnie et par sexe pour l'année académique 1936 - 1937.

Préfecture	Faculté ou Ecole	Droit	Agronomie	Médecine	Sciences Appliquées	Pharmacie	S.E.S.G.	F.S.E.	Lettres	E.S.T.M.	T2	T1 + T2	%																																				
														1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
I. KIGALI	I	13	11	10	22	6	1	12	36	115	19	27	5	51	166	11,4																																	
	II	11	19	14	27	6	1	9	25	111	10	35	4	57	163	11,6																																	
	26	11	12	33	5	1	10	34	131	21	30	1	3	59	190	13,1																																	
	16	10	8	23	3	1	7	29	96	11	18	1	4	33	129	8,9																																	
	14	5	4	16	2	1	6	20	67	18	21	1	4	43	110	7,6																																	
	11	10	10	14	1	1	9	20	75	12	23	1	6	41	116	8,0																																	
	13	10	10	19	3	1	5	29	94	29	32	1	11	72	166	11,4																																	
	16	14	14	31	4	1	10	45	134	18	29	1	10	57	191	13,1																																	
	12	10	6	20	2	1	7	26	83	17	29	1	8	54	137	9,4																																	
	3	4	1	11	1	1	4	16	45	10	13	1	2	35	80	5,5																																	
10. KIJUNGO	150	104	89	216	33	79	230	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																			
HUTU	135	86	73	187	26	58	249	819	155	220	54	429	1248	85,98	13 b: Ethnie																																		
	15	18	11	29	7	21	26	127	18	46	7	71	198	13,63																																			
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0,07																																			
	0	0	0	0	0	0	5	5	0	0	0	0	5	0,34																																			
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0,07																																			
	150	104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																			
	TUTSI	106	103	75	202	28	79	215	810	119	221	44	384	1.194	82,2	13 c: Sexe																																	
		42	1	14	14	5	0	60	136	54	46	18	110	254	17,5																																		
		0	0	0	0	0	0	5	5	0	0	0	0	5	0,3																																		
		150	104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																		
TWA		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																		
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																		
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																		
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																		
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																		
		150	104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																		
	N.I	150	104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																		
		150	104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																		
		150	104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																		
		150	104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																		
150		104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																			
150		104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																			
150		104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																			
150		104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																			
150		104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																			
150		104	89	216	33	79	280	951	173	267	62	502	1.453	100,0																																			

Notes: Les non identifiés (N.I) résultent du fait que certains dossiers des étudiants de la Faculté des S.E.S.G étaient incomplets.
 Source: Dépouillement des dossiers des étudiants dans les bureaux des Secrétariats Généraux Adjoints des Campus (Datara et Ruhengeri).

Le tableau 13 b montre que la population Universitaire est inégalement répartie. En effet, elle est respectivement de 85,98 % de Hutu, 13,63 % pour les Tutsi et de 0,07 pour les Twa abstraction faite des non-identifiés et des naturalisés.

Pourtant, a en croire les données statistiques du dernier recensement de la population fait en 1978, les hutu devraient être représentés à 89,8 %, les tutsi à 9,8% et les twa à 0,4%. Cela nous amène à faire deux constatations:

1. Les écarts ne sont pas si importants si bien qu'il aurait lieu de crier tout haut qu'il y a déséquilibre entre les ethnies.
2. Statistiquement, on se rend quand même compte que les tutsi sont sur-représentés et que les hutu et surtout les twa sont sous-représentés.

2.3.2.3 Disparités selon le sexe.

Le Thanh Khoi devait constater en 1984 ce qui suit:

" La proportion de filles à l'université du Rwanda est l'un des plus bas d'Afrique: Seulement 11,8%. Cette proportion surprend un peu, car l'équilibre est presque réalisé au niveau primaire où elle est de 48,3%. Il est vrai qu'elle baisse dans le secondaire à 36,2 %. Elle s'explique par le fait que les filles se marient jeunes, qu'elles sont beaucoup moins nombreuses que les garçons dans l'enseignement général qui prépare à l'université(.....). La moyenne de pourcentage des filles dans l'enseignement supérieur en Afrique moins les Etats arabes est de 21% Burundi 20% ". (49)

Ce déséquilibre avait déjà été relevé par le plan décennal de 1950 où on pouvait lire notamment ce qui suit:

" L'enseignement des filles est en retard considérable par rapport à celui des garçons tant en ce qui concerne son ampleur et sa diversification, que pour le nombre d'enfants et d'adultes auquel il s'étend. La raison de cette situation, lourde de conséquences sociales, ne doit pas être recherchée dans une différence de capacités mentales, prétendument inférieures chez la fillette et la jeune fille.

Elle se trouve, avant tout, dans le défaut d'émancipation coutumière de la femme, et la résistance des parents à céder leurs filles à l'école.

N'entrant souvent que tardivement en classe, la fille indigène se trouve handicapée à la fois par sa timidité qu'accentue la puberté naissante, et par le complexe d'infériorité dans lequel l'entretient son milieu ". (50)

(49) LE THANH KHOI et ZIARATI, op.cit. P.55

(50) Ministère des Colonies, plan décennal de 1950 p I29

Partant du recensement de la population de 1978, les proportions selon le sexe sont de l'ordre de 51,1% de filles et de 48,9% de garçons. Mais, curieusement quand on observe le tableau I3 b de la page 88, on remarque que les garçons sont sur-représentés (32,2%) tandis que les filles sont sous-représentées (17,5%).

Cela nous amène à faire une constatation importante: d'énormes efforts sont à consentir pour permettre les filles d'accéder beaucoup plus massivement aux divers niveaux de l'enseignement en vue de rendre plus équilibré le développement de l'enseignement.

2.3.2.4 Disparités selon la région.

Comme nous l'avons précédemment souligné, l'équilibre selon les régions est l'une des grandes préoccupations des autorités de la 2ème République.

Le tableau I3 a montre les pourcentages des étudiants de chaque Préfecture inscrits à l'U.N.R au cours de l'année académique 1986-1987. Mais hélas, ces pourcentages ne permettent pas de faire des constatations assez concluantes parce que, grâce à eux seuls, il est impossible de dire que telle ou telle autre Préfecture est favorisée ou l'inverse. Il faut alors les confronter aux pourcentages de la population de chaque Préfecture.

Tableau n° I4: Rapprochement des pourcentages de chaque Préfecture aux pourcentages des Etudiants de chaque Préfecture année académique: 1986-1987. (51)

	Représentation de la population en %	Représentation des étudiants en %	Ecart	Classement
1. KIGALI	14,5	11,4	- 3,1	10
2. GITARAMA	12,5	11,6	- 0,9	7
3. BUTARE	12,4	13,1	0,9	5
4. GIKONGORO	7,7	8,9	1,2	3
5. CYANGUGU	6,9	7,6	0,7	6
6. KIBUYE	7,0	8,0	1	4
7. GISENYI	9,7	11,4	1,7	2
8. RUHENGERI	11,0	13,1	2,1	1
9. DYUMBA	10,8	9,4	- 1,4	8
10. KIBUNGO	7,5	5,5	- 2	9
T O T A L	100,0	100,0	-	-

(51) Sources: - Dépouillement de dossiers des étudiants
 - Recensement de la population de 1978

Ce tableau montre que, malgré des écarts observables ici et là, l'equilibre régional est assez bien réalisé. Il n'y a pas d'écarts très grands entre la part de chaque préfecture dans la population totale et sa représentation à l'U.N.R.

Cependant, les statistiques montrent que pour l'année académique 1986-1987, certaines Préfectures ont été favorisées (Ruhengeri, Gisenyi, Gikongoro, Kibuye, Butare, Cyangugu) par rapport à d'autres (Kigali, Gitarama, Byumba et Kibungo), comme le laisse voir le tableau n°14.

Notons qu'il faudrait faire des calculs sur plusieurs années pour voir si cette structure reste stable ou non, et si à la fin de la cohorte, chaque préfecture garde son pourcentage dans la répartition des diplômés.

2.3.2.5 Disparités selon le groupe socio-professionnel.

Il n'existe pas de données publiées sur l'appartenance sociale des étudiants. Elles figurent sur les fiches remplies par les étudiants au moment de leur entrée à l'université: date de naissance, préfecture d'origine, nationalité, religion, ethnie, sexe, profession du père, faculté, niveau (année d'études) et orientation.

L'analyse des dossiers des étudiants inscrits à l'U.N.R au cours de l'année académique 1986-1987 nous a amené au tableau suivant:

Tableau n° 15: Répartition des étudiants selon leur origine socio-professionnelle. (52)

Professions du Père	Effectifs	O/O	Sans compter les N.I les décédés et les autres	
			Effectifs	%
Professions libérales	2	0,1	2	0,19
Cadres Supérieurs	19	1,3	19	1,46
Cadres moyens et enseignants	236	16,2	235	18,25
Employés	27	1,9	27	2,08
Artisans et ouvriers	32	2,2	32	2,47
Commerçants	50	3,4	50	3,86
Cultivateurs	917	63,1	917	70,92
N.I et décédés	155	10,7	-	-
Autres	15	1,0	-	-
TOTAL	1.453	100,0	1.293	100,0

Ce tableau montre que les enfants des cultivateurs sont sous-représentés à l'U.N.R si on se réfère à leur proportion dans toute la population (93%). En faisant abstraction des non-identifiés, des décédés et des "autres" ils ne sont que 70,9% à l'université alors qu'ils forment 93% de la population active.

Comme il a été dit à propos des disparités selon la région, il est indispensable de faire des calculs pendant plusieurs années pour voir si cette structure est stable ou non.

(52) Source: Dépouillement des dossiers des étudiants.

Pour rendre plus intelligible le tableau n° I6, les catégories professionnelles ont été ventilées en sous-catégories à la lumière d'une stratification sociale faite par l'UNESCO et du dépouillement des dossiers des étudiants de l'U.N.R.

Ainsi, on retrouvera dans les professions libérales, les avocats et les entrepreneurs; dans les cadres supérieurs, il y aura, les médecins, les députés au C.N.D, les Ministres, Les ambassadeurs, les officiers militaires, les évêques et les chefs de protocole; dans les cadres moyens et enseignants on retrouvera, les fonctionnaires, les enseignants, les assistants médicaux, les infirmiers, les directeurs des établissements d'enseignement secondaire, les inspecteurs du travail, les bourgmestres, les comptables préfectoraux et communaux, les pasteurs, les topographes, les magistrats, les mandataires en justice, les juges, les agents supérieurs, les vétérinaires, les assesseurs de canton, les caissiers, les secrétaires communaux, les employeurs de bureau, les agronomes, les sous-préfets,....; la catégorie des employés comprendrait, les conseillers communaux, les policiers communaux, les militaires, les moniteurs agricoles, les plantons, les transporteurs, les capitants des routes, les dactylographes,.....; dans la catégorie des artisans et ouvriers on retrouvera, les menuisiers, les maçons, les peintres, les travailleurs, les chauffeurs, les photographes, les tanneurs, les mécaniciens, les pompistes,....; la catégorie des commerçants comprendrait les hommes d'affaire, les commerçants détaillants, les commerçants grossistes et demi-grossistes,.....; dans la catégorie des cultivateurs on retrouvera, les agriculteurs et les cultivateurs tandis que la catégorie "autres" comprendra, les retraités, les pensionnés, les sans profession et les invalides. Cette stratification n'est qu'indicative, elle constitue pour nous un outil de travail qu'on ne doit pas prendre comme "parole d'évangile".

Pour conclure sur le problème de disparités selon le groupe socio-professionnel, disons qu'au sein de la population universitaire toutes les catégories professionnelles sont représentées mais d'une manière inégale. L'équilibre n'est pas respecté quand on observe la proportion de certaines catégories au sein de la population totale.

Avant de parler de la démocratisation de l'enseignement supérieur du point de vue du succès, disons avec ERNY qu'

" il est rare que les enfants des fonctionnaires moyens et supérieurs se trouvent écartés des études. Des entorses sont faites aux règles d'admission quand il s'agit d'enfants socialement bien placés. Il a toujours été difficile de savoir sur quels critères exacts le bureau ministériel compétent choisissait ceux qui poursuivaient leurs études aux différents seuils et surtout les orientait, les uns vers des collèges de luxe, les autres vers les établissements décriés, les uns vers l'université, les autres vers l'I.P.N, etc. Il est de notoriété publique que dans le passé, ces choix n'ont pas toujours été à l'abri de tout reproche ".(53)

(53) ERNY, P; op. cit. tome 2 p. 55.

2.3.3 Le niveau actuel de la démocratisation de l'enseignement supérieur du point de vue de la réussite.

Contrairement à un avis gratuit, ce n'est pas à l'U.N.R qu'on rencontre le taux de déperdition le plus élevé en Afrique sub-saharienne. Le terme déperdition, à l'origine emprunté aux sciences économiques et physiques, signifie dans le domaine de l'éducation, la différence entre les effectifs initiaux engagés dans un cursus et ceux parvenus à un niveau plus élevé après un temps déterminé. Cette différence est constituée surtout des échecs, des abandons et des redoublements. Le tableau suivant, dont les données seront comparées à celles des universités ivoiriennes et congolaises, montre qu'à plusieurs égards, le pourcentage de réussite à l'U.N.R dépasse dans l'ensemble 50 %.

Tableau n° 16: Pourcentage de réussite à l'U.N.R. (54)

	1980 - 1981		1981 - 1982		1982 - 1983		1983 - 1984		1984 - 1985	
	Bac. I	Ensemble	Bac. I	Ensemble	Bac. I	Ensemble	Bac. I	Ensemble	Bac. I	Ensemble
Agronomie	45,0	75,4	45,5	77,8	30,7	62,4	65,9	84,6	63,6	81,5
Droit	-	98,6	-	94,6	77,5	82,9	86,3	82,9	-	79,5
S.E.S.G	77,1	86,6	48,6	59,5	44,0	50,9	34,5	52,9	25,1	48,8
SC. Appl.	-	-	47,5	60,4	43,6	63,9	65,6	81,5	52,4	75,0
Médecine	51,3	81,2	60,5	82,7	35,7	76,2	40,0	86,1	33,3	80,3
Pharmacie	-	-	42,3	42,3	35,5	47,6	-	90,9	-	100
Sciences	26,5	70,0	26,2	62,7	41,7	66,4	52,4	64,9	42,7	59,6
SC. Ed.	-	-	76,3	90,0	100	98,2	84,0	91,1	92,9	97,7
E.S.T.M.	-	-	76,0	89,7	20,0	73,6	74,1	87,1	92,9	95,2
Lettres	75,7	89,1	76,5	84,0	83,6	90,9	87,7	92,6	75,3	89,4
TOTAL U.N.R.	63,9	82,7	54,1	75,0	51,1	71,8	60,9	77,7	49,8	74,9

Le même document, qui est en fait un rapport de mission de NTIGASHIRA, MBANGURA et MUTIMURA à Madagascar nous apprend que:

" s'agissant des taux globaux de réussite aux examens, l'université de Côte d'Ivoire a enregistré les données suivantes pour l'ensemble de ses étudiants: - 55 % en 1977 - 1978, - 51,3 % en 1981 - 1982, - 49,4 % en 1982 - 1983, - 46 % en 1983 - 1984." (55)

Pour leur part, les statistiques de l'université Marien Ngouabi indiquent que, entre 1968 et 1982, le taux de réussite en licence se présentaient comme suit:

- de 38,08% à 36,20% à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines,
- de 14,20 % à 32,20 % à la Faculté des Sciences.

(54) NTIGASHIRA, S et al.; Le développement de l'enseignement sup. à Madagascar et au Rwanda.
 (55) NTIGASHIRA et al. op.cit P; 109

Ces données statistiques permettent d'observer en définitive que les taux de réussite des étudiants de l'U.N.R se comparent avantageusement avec ceux des autres universités africaines.

Même si l'on constate que dans beaucoup de pays les taux de déperditions, spécialement dans les premières années, sont sensiblement plus élevés qu'au Rwanda, il n'en demeure pas moins vrai que les taux d'échecs enregistrés à l'U.N.R sont plus significatifs et plus coûteux pour la population et pour le pays, en raison du nombre très limité des effectifs de cet établissement, des conditions optimales de travail offertes à tous les étudiants et des pertes financières ainsi imposées au Trésor public.

Comme le montre le tableau n° 17, l'U.N.R à dès sa naissance, abrité de très faibles effectifs. Selon le même tableau, ceux-ci ont passé en 10 ans (1963-1973), de 49 à 507. À la vue de ces chiffres, on peut avoir l'impression que cette augmentation quantitative est rapide. Mais hélas, les effectifs de l'U.N.R, à en croire le rapport NTIGASHIRA et al. n'ont atteint le nombre initial de ceux de l'université de Madagascar qu'après 15 ans.

Aussi, comme le montre le même tableau, un effort évident a été réalisé en matière de Rwandisation du corps professoral. En effet, le taux de rwandisation de ce corps au cours de l'année 1985 - 1986 est de 73,6 %.

Tableau n° 17: Evolution des effectifs des étudiants et enseignants de l'U.N.R. (1963 - 1987).

Année académique	Effectif des étudiants			Taux d'augmentation			Enseignants à temps plein			Taux d'encadrement (nombre d'étudiants par professeur)				Effectif des enseignants étrangers			Pourcentage des enseignants étrangers			Enseignants Rwandais		
	U.N.R. ou C.D	I.P.N. ou C.R	Total	U.N.R. ou C.D	IPN ou C.R	Moy.	UNR ou C.D	IPN ou C.R	Total	U.N.R. ou C.D	I.P.N. ou C.R	Moyenne	UNR ou C.D	I.P.N. ou C.R	Total	UNR ou C.D	IPN ou C.R	Moy.	UNR ou C.D	I.P.N. ou C.R	Total	
63-64	49	-	49	03,7	-	07,7	-	-	104	2,4	4,1	2,7	70	12	82	04,5	57,1	78,8	13	9	22	
64-65	90	-	90	35,6	-	35,6	-	-	91	4,6	3,5	4,2	49	-	-	04,5	-	-	9	-	-	
65-66	122	-	122	-8,2	-	20,6	-	6	116	4,8	5,5	6,0	71	23	54	05,5	74,2	81,0	14	8	22	
66-67	112	35	147	43,8	108,6	21,8	-	16	114	6,4	5,2	6,0	64	28	92	04,2	73,4	80,7	12	10	22	
67-68	161	73	234	23,6	17,8	33,3	-	21	104	2,4	4,1	2,7	70	12	82	04,5	57,1	78,8	13	9	22	
68-69	199	86	285	33,2	33,7	52,1	83	21	91	4,6	3,5	4,2	49	-	-	04,5	-	-	9	-	-	
69-70	265	115	380	54,3	47,0	18,5	58	33	116	6,4	5,5	6,0	71	23	54	05,5	74,2	81,0	14	8	22	
70-71	409	169	578	19,3	16,6	15,5	65	31	114	6,4	5,2	6,0	64	28	92	04,2	73,4	80,7	12	10	22	
71-72	488	197	685	16,0	14,2	15,5	76	38	119	7,7	5,0	6,6	59	-	-	79,7	-	-	15	-	-	
72-73	566	225	791	10,4	17,8	3,5	74	45	86	9,4	8,0	8,9	37	17	54	05,5	53,1	62,8	17	15	32	
73-74	507	256	763	22,1	1,2	14,3	54	32	86	8,6	5,9	7,6	50	19	69	09,4	44,2	60,0	22	24	46	
74-75	619	253	872	9,2	13,8	2,5	89	45	134	7,6	4,8	6,7	61	23	84	06,5	51,1	62,7	28	22	50	
75-76	676	213	889	0,1	3,3	2,1	102	55	157	6,6	3,6	5,6	64	24	88	06,7	43,6	58,1	38	31	69	
76-77	675	200	875	0,3	1,9	0,1	114	52	166	5,9	3,8	5,3	62	24	86	04,4	46,2	51,8	52	28	80	
77-78	677	197	874	0,3	1,9	0,1	114	52	166	5,9	3,8	5,3	62	24	86	04,4	46,2	51,8	52	28	80	
78-79	764	213	982	12,9	10,7	12,4	118	56	174	6,5	3,9	5,6	62	22	84	05,5	49,3	48,3	56	34	90	
79-80	809	229	1038	5,9	5,0	5,7	111	55	166	7,3	4,2	6,3	53	21	74	07,7	38,2	44,6	68	34	92	
80-81	921	188	1109	13,8	17,9	6,8	107	62	169	8,6	3,0	6,6	40	32	72	07,4	51,6	42,6	67	30	97	
81-82	839	373	1212	8,9	99,5	16,1	117	56	173	7,2	6,7	7,4	51	25	72	03,6	44,6	41,6	102	31	133	
82-83	913	404	1317	8,8	7,5	3,0	120	66	186	7,6	6,1	7,1	68	23	91	06,7	34,8	48,9	118	43	161	
83-84	928	439	1367	2,9	8,9	3,2	100	58	158	9,3	7,6	8,7	26	24	52	06,0	41,4	32,9	74	43	106	
84-85	1037	530	1569	11,7	20,7	14,6	138	61	199	7,5	8,6	7,9	21	31	52	15,2	50,8	26,1	117	30	147	
85-86	1030	542	1572	-2,6	2,8	0,5	145	70	215	7,1	7,7	7,3	20	16	36	13,8	22,9	16,7	125	54	179	
86-87	980	513	1493	-	-	-	151	74	225	6,5	6,9	6,6	20	16	36	13,8	22,9	16,7	125	54	179	

Sources: - Rapport MUGASHE et al., op.cit. p 99

- Documents du Secrétariat Général de l'U.N.R.

Il n'existe pas d'études scientifiques sur les facteurs d'échecs à l'U.N.R, mais seulement des enquêtes d'opinions concernant ces facteurs. Toutes ces enquêtes s'accordent pour reconnaître que les échecs seraient dus:

- à une mauvaise orientation des étudiants;
- à une surcharge des horaires;
- à un mauvais encadrement par les professeurs;
- à une incompetence possible du corps enseignant et
- à une mauvaise application du système d'évaluation.

Concernant la mauvaise orientation des étudiants, placée en tête des causes d'échecs par une enquête menée par Thanh Khoi et Ziarati, où elle est accusée par 47 % du personnel enseignant, scientifique et administratif de l'U.N.R, 57 % des anciens de cette institution, 21 % des étudiants, la cause principale a été imputée au respect de l'équilibre régional et ethnique selon lequel on conviendrait à l'université des candidats faibles, et qui ne tiendrait pas compte du choix et des aptitudes individuels.

Quant à la surcharge des horaires, une conception encyclopédique de l'enseignement règne toujours à l'U.N.R, même avec les efforts de réajustement consentis dans l'optique de la réforme de l'enseignement supérieur. On y estime qu'il faut donner aux étudiants le plus de connaissances possibles, à la fois générales et professionnelles.

La commission de l'U.N.R, chargée d'étudier les causes d'échec, dans cette institution, remarque que de tels volumes-horaires ne peuvent être convenablement assurés que moyennant le strict respect de la programmation des cours dans le temps. Ce qui n'est pas le cas en raison notamment de l'importance des cours de professeurs visiteurs. De plus, la charge horaire n'est pas étalée de manière uniforme dans le temps.

Concernant un éventuel mauvais encadrement, le tableau n° 17, montre qu'en 1986 - 1987, en moyenne, un professeur encadre 6 étudiants. Ce taux n'a rien de surprenant quand on le compare à certains autres constatés dans quelques pays d'Afrique comme le montre le tableaux suivant:

Tableau n° 18: Taux d'encadrement dans quelques pays d'Afrique(1979)(56)

Pays	!	Etudiants	!	Enseignants	!	Taux d'encadrement
1. Botswana	!	1.052	!	90	!	11,6
2. Burundi	!	1.784	!	231	!	7,7
3. Ethiopie	!	9.780	!	710	!	13,8
4. Kenya	!	6.106	!	660	!	9,3
5. Madagascar	!	14.116	!	303	!	17,6
6. Malawi	!	1.822	!	219	!	8,3
7. Maurice	!	567	!	105	!	5,4
8. Rwanda	!	809	!	111	!	7,4
9. Soudan	!	25.151	!	6.001	!	4,2
10. Zwaviland	!	855	!	91	!	9,7
11. Tanzanie	!	3.240	!	347	!	3,8

(56) NTIGASHIRA et al. op. cit. p.107.

Si le taux d'encadrement n'est pas mis en compte, la situation d'échecs des étudiants relèverait plutôt des facteurs qualitatifs, c'est à dire, une qualification insuffisante des enseignants (38 % seulement des professeurs à plein temps sont docteurs).

Un manque de formation pédagogique, d'où difficultés de communication; un recours aux méthodes d'enseignement caractérisées par l'abus des cours magistraux; une absence de dialogue ou de discussion; des contenus livresques, trop généraux, sans liaison avec le contexte rwandais, et enfin une instabilité des professeurs visiteurs.

Quant à l'évaluation, d'après le règlement académique, l'étudiant fait l'objet d'une évaluation continue. Celle-ci est définie comme:

" l'ensemble des contrôles répartis à intervalles réguliers sur toute la durée des cours, travaux pratiques, séminaires ou stages, et couronné par un examen de synthèse portant sur la totalité de la matière enseignée." (57)

A propos de l'évaluation, la critique porte sur l'application du système, que sur le système lui-même. En effet, il a été souvent remarqué qu'il y a discordance entre, d'une part, les méthodes d'enseignement et les matières effectivement enseignées, et d'autre part, le type d'évaluation et les matières sur lesquelles porte le contrôle. En outre, les examens sont considérés comme les sanctions et non comme un moyen d'évaluer les capacités de l'étudiant de manière à l'informer sur les lacunes et à le faire progresser.

Synthèse du chapitre.

Dans ce chapitre, nous avons montré que tout enseignement universitaire est un enseignement supérieur, mais que l'inverse n'est pas vrai. L'enseignement supérieur n'est pas qu'universitaire. Il comprend tous les autres types d'enseignement et est dispensé dans les établissements tels que: les universités, les collèges dits " d'arts libéraux", les instituts de technologie, les hautes Ecoles,

Nous avons montré qu'au Rwanda, comme dans plusieurs autres pays, la demande sociale en matière d'enseignement supérieur est très accrue et qu'elle est supérieure aux possibilités de l'offre. En ce qui concerne l'accès à l'enseignement du 3ème degré, le problème capital qui se pose à tous les pays est celui des places disponibles dans les établissements d'enseignement supérieur. Au Rwanda, dans une période de 24 ans, les demandes d'accès aux études supérieures s'élevaient à 14.500 et l'admission n'a été que de l'ordre de 6.220, pas même la moitié.

Ce chapitre s'est penché aussi sur les différents modes de recrutement des candidats dans les divers établissements d'enseignement supérieur. Officiellement, au Rwanda, la sélection est faite sur examen du dossier du candidat, l'élément essentiel étant le diplôme ou le certificat d'études secondaires. Compte tenu de la très faible capacité d'accueil de notre système d'enseignement supérieur, le Ministère ayant la sélection dans ses attributions doit en outre tenir compte des capacités intellectuelles du candidat, de la représentativité des groupes ethniques et des différentes régions.

(57) U.N.R; R.A.G op cit. p; 208.

Certains établissements étant particulièrement sollicités comme l'E.S.M, l'I.A.M.S.E.A, l'I.S.F.P,.... et à faible capacité d'accueil, le recrutement se fait sur concours.

Nous avons montré dans ce chapitre, le fait que l'enseignement moyen et supérieur ont connu un grand retard aussi bien au niveau de la création qu'à celui de l'expansion. Ce sous-développement, résultant essentiellement de l'héritage colonial, est imputable principalement à la politique poursuivie par le pays en matière d'enseignement et aux possibilités dont il dispose. C'est dans ce sens que NTIGASHIRA et al. devait constater:

" La politique éducative rwandaise tend également à démocratiser l'enseignement tertiaire. Cependant, l'induffisance des infrastructures de l'U.N.R, la modicité de son budget de fonctionnement la gratuité systématique des études et le régime général d'internat font qu'une petite minorité peut réellement accéder aux études supérieures ". (58)

Comparés à ceux d'autres pays, où l'enseignement supérieur est tout aussi jeune qu'au Rwanda, on constate que les effectifs des étudiants rwandais au niveau tertiaire restent inférieurs. En 1979, les étudiants inscrits à l'université burundaise s'élevaient à 1.784, alors qu'à l'U.N.R, ils n'étaient que 809. Pour y remédier, il est indispensable d'améliorer le développement quantitatif de l'enseignement supérieur, par le truchement du développement des secteurs non-formel et informel de l'éducation, dans le sens de compléter les efforts consentis par le secteur formel.

Au demeurant ce faible rythme de développement est conforme aux orientations et aux prévisions des plans de développement rwandais.

Le plan intérimaire d'urgence pour 1965-1970 recommandait en effet de prendre les mesures suivantes:

- Fixer à l'université des objectifs de consolidation à l'oeuvre
- L'entreprise en excluant toute extension;
- limiter le nombre de facultés: aucune faculté supplémentaire ne devra être créée;
- Limiter l'université à des activités post-secondaires ou sub-universitaires, son enseignement s'arrêtant à la 3ème année.

Pour leur part les II ème et III ème plans de développement couvrant respectivement les périodes 1977- 1981 et 1982-1986 préconisaient l'optimalisation du rapport nombre d'étudiants par professeur. Le taux d'accroissement est resté faible. En 1967, il n'est resté que de 14%.

Ce sous-développement quantitatif surtout aux niveau moyen et supérieur, a entraîné et entraîne toujours un déséquilibre entre les trois degrés de l'enseignement, conduisant lui-même à une pyramide scolaire et universitaire très filtrante, ce qui caractérise les systèmes d'enseignement élitistes.

(58) NTIGASHIRA et Coll.op. cit. p 102.

En outre, des disparités selon la région, selon le groupe socio-professionnel et surtout selon le sexe et l'ethnie ont été relevées. Les filles et les Twa sont encore sensiblement sous-représentés au niveau de l'enseignement supérieur.

Sur le plan de la réussite, des accusations ont été adressées au type d'orientation fréquemment imposée, à la surcharge des horaires, aux programmes et contenus trop encyclopédiques, et une mauvaise application du système d'évaluation continue, tous responsables des taux d'échecs que l'on rencontre à l'U.N.R. Ces problèmes sont susceptibles d'être résolus par l'application du principe d'éducation permanente, moins rigide et assez souple.

Dans le chapitre qui va suivre, nous allons mener une réflexion qui va nous permettre de faire des propositions concrètes, et montrer ce qui peut pratiquement se faire pour résoudre les problèmes ci haut-identifiés.

" La démocratisation des études ne doit pas être réalisée à tout prix, au prix par exemple, du surpeuplement d'écoles non pourvues de moyens humains et matériels suffisants. Mais le droit à l'éducation implique la priorité de tels besoins, de manière telle que la demande sociale ne soit pas frustrée directement par l'impossibilité d'accueil ou directement par l'abaissement de la qualité. "

UNESCO; Conférence des ministres de l'éducation des Etats d'Europe membres de l'Unesco sur l'accès à l'enseignement supérieur.

Vienne, 20-25 Novembre 1967.

Troisième chapitre: POUR UNE DEMOCRATISATION DE
L'EDUCATION TERTIAIRE AU RWANDA,
DANS LA PERSPECTIVE DE L'EDUCATION
PERMANENTE.

L'insuffisance qualitative et surtout quantitative dont souffre le pays en matière de développement de l'éducation du troisième degré, est actuellement une évidence. Cette situation se trouve aggravée par les maigres moyens dont dispose le pays, et par une conjoncture économique particulièrement difficile que traverse celui-ci. D'un autre côté, l'accélération inévitable des changements, l'évolution rapide des connaissances tant scientifiques que technologiques, l'explosion démographique de plus en plus galopante, la demande sociale en matière d'éducation continuellement accrue, les disparités selon le sexe, l'ethnie, la région, la situation socio-économique,, sont autant de défis qui sont systématiquement lancés aussi bien aux politiciens, aux planificateurs, qu'aux techniciens de l'éducation dans le pays des mille collines.

C'est au carrefour de ces problèmes, que notre étude a émis les propositions suivantes, susceptibles d'approcher l'idéal démocratique de "l'éducation pour tous", même au niveau tertiaire, selon la contrainte des moyens limités, mais relevables, ainsi que celle relative aux aptitudes de chacun.

Il s'agira tour à tour:

- de donner à l'éducation permanente sa véritable signification et lui faire jouer le rôle qui est le sien;
- de planifier l'éducation tertiaire dans l'optique de l'éducation permanente;
- d'accélérer les innovations en cours dans le domaine de l'éducation tertiaire;
- de rationaliser la carte scolaire au troisième degré;
- de compter sur l'éduco-génie que sur une étroite éducation formelle;
- de moderniser le réseau pédagogique au troisième niveau de l'éducation;
- de redéfinir la politique d'admission et d'orientation des divers établissements d'enseignement supérieur;
- d'admettre quelques inévitables limites de l'éducation permanente à l'instar de ses inépuisables promesses.

3.I. Donner à l'éducation permanente sa véritable signification et lui faire jouer son rôle propre.

3.I.I. Résoudre un problème de législation.

C'est avec la loi organique n°I/1985 du 25 Janvier 1985 sur l'Education Nationale de la République Rwandaise, qu'on voit apparaître pour la première fois, l'idée de l'éducation permanente parmi les nombreuses préoccupations législatives de l'Education. C'est là un progrès évident, dans la mesure où, la loi antérieure à celle-la, réduisait l'éducation nationale aux seules activités éducatives du secteur formel. Dans le sens du pas franchi par la loi du 25 Janvier 1985, il est dit à l'article 3, que l'éducation nationale comprend l'éducation formelle et l'éducation non-formelle de l'article 7 de la même loi, il est précisé ce qui suit:

" L'Education non-formelle comprend l'Education populaire et la formation permanente. L'éducation populaire est dispensée à l'intention des adultes et de la jeunesse non scolarisée ou déscolarisée en vue de leur permettre d'être en mesure de participer au processus de développement économique social et culturel. La formation permanente est organisée à l'intention des travailleurs pour leur permettre d'être à la hauteur des changements techniques et des exigences du travail à chaque étape du développement." (I)

À la lumière de la conception nouvelle de la notion d'Education, influencée par les idées inhérentes de nombreuses recherches sur l'éducation permanente, des précédentes dispositions légales, il y a lieu de relever les difficultés conceptuelles et pratiques suivantes:

- I. L'énoncé de l'article 4 selon lequel "l'éducation non formelle comprend l'éducation populaire et l'éducation permanente" est actuellement dépassé, dans la mesure où, d'un côté, l'éducation permanente intègre à la fois les activités des secteurs formel, non formel et informel de l'éducation (intégration verticale), et que d'un autre, le principe de l'Education permanente intègre à la fois tous les trois niveaux de l'éducation, le premier, le deuxième et la troisième (intégration horizontale). De là, il devient incontestable qu'en réalité, l'éducation populaire telle qu'elle est définie à l'article 5 de la dite loi, constitue une partie de l'Education permanente, et non une branche à part qui semble s'en détacher dans un sens plutôt opposé.
2. Les activités éducatives du secteur informel de l'éducation sont tout à fait absentes dans la loi, alors que, comme on le sait déjà, celles-ci constituent une gamme des possibilités éducatives de loin supérieure à celle de deux autres secteurs.

De là, il devient encore une fois préoccupant de revenir sur les dispositions légales en matière éducative, en vue d'intégrer tous ensemble, les trois secteurs de l'éducation.

Ce problème de législation une fois résolu, il se poserait un autre, celui de créer des centres d'initiative, chargés notamment de faire la recherche sur les diverses possibilités qui sont offertes par les trois secteurs de l'éducation, par rapport aux besoins ressentis par les individus, les collectivités et toute la société, spécialement en matière d'éducation tertiaire.

(I) Loi organique n° I/1935 du 25 Janvier, art. 4, 5 et 6.

3.I.2 créer des centres d'initiative en matière
d'éducation extrascolaire du troisième degré.

Le développement de l'Education, au Rwanda comme ailleurs, semble avoir été incontestablement dirigé dans un seul côté, le côté de l'éducation formelle, du moment où les secteurs non-formel et informel ont connu un retard remarquable.

Dans notre pays, à part au niveau du secteur formel, tous les efforts qui ont été aujourd'hui consentis et toutes les possibilités qui sont actuellement offertes, ne s'adressent qu'aux seuls deux premiers degrés de l'éducation, tandis qu'au troisième degré, le bilan est assez maigre.

Actuellement, la structure de l'Education, malgré les lacunes législatives et institutionnelles ci-avant relevées, se présente de la manière suivante :

Tableau n° 19: Structure de l'Education au Rwanda.

Secteur	Formel	Non-Formel	Informel
Niveau			
1er degré	- Enseignement préscolaire - Enseignement primaire - ERAI	C.C.D.F.P C.P.D.F.P	Education aux médias de niveau modeste [.....]
2ème degré	Enseignement Secondaire	C.F.M.T.P Centre IWACU C.N.R.E C.P.C (Muhima) C.R.F.C (Murambi) C.F.N.R	Education aux médias de niveau moyen [.....]
3ème degré	Enseignement Supérieur et Universitaire	[.....]

- Légende:
- _____ : Absence des centres ou d'organisations d'éducation non formelle.
 - : Existence des activités éducatives (réunion, séminaires, conférences...)
 - [.....] : Existence de toute autre forme d'éducation diffuse. Au troisième degré, il y a lieu de signaler par exemple dans le cadre de la presse écrite:
 - La Revue Rwandaise des Sciences publiée par l'A.R.S.E.N.A.
 - La Revue Médicale Rwandaise
 - Les "Etudes Rwandaises" éditée par l'U.N.R etc.

A l'occasion de l'ouverture du IV^{ème} congrès du M.R.N.D, le Chef de l'Etat devait déclarer:

" Le programme d'Education que le Gouvernement s'est fixé ne peut pas se réaliser sans un personnel en nombre suffisant; c'est pourquoi, la formation et le perfectionnement de ce personnel restent prioritaires ". (2)

Or, comme l'indique le tableau n°14, l'absence d'organisation systématique des activités éducatives non-formelles et informelles au troisième degré, a fait et fera encore pendant longtemps, que le pays recourt exclusivement à l'étranger en matière de formation et de perfectionnement des cadres supérieurs.

Aujourd'hui, plus que par le passé, il devient de plus en plus pressant de compléter les efforts des établissements d'enseignement supérieur et universitaire, par la création urgente des centres d'initiative en matière d'éducation extrascolaire, et par la mise sur pied d'un système d'éducation spécialisée de haut niveau, s'appuyant sur les médias disponibles et possibles. Dans cette perspective, deux centres ont été proposés pour subvenir aux possibilités offertes par le secteur formel de l'éducation. Il s'agit du C.N.R.E.P ou centre National de Recherche en Education Permanente, implanté au C.U.R, et des C.F.P.C.S ou Centres de Formation Permanente des cadres Supérieurs, développés auprès de chaque établissement d'enseignement supérieur. Au niveau du secteur informel, il est indispensable de recourir à la production et à la diffusion d'une presse parlée et écrite de spécialisation, ainsi qu'à une large diffusion des programmes et syllabus de l'enseignement supérieur, dans la perspective de stimuler les autodidactes.

3.1.2.1 Le C.N.R.E.P.

Sur le plan institutionnel, le centre National de Recherche en Education Permanente serait placé sous la haute autorité du Ministère ayant l'Enseignement Supérieur et la Recherche dans ses attributions.

Sis au Campus de RUFUNGERI, le centre engloberait toutes les activités de l'actuel CRAFOP; son champ d'action, ses objectifs, orientés dans l'optique de l'Education Permanente, intégreraient aussi bien les activités scolaires qu'extrascolaires, et ce, à tous les niveaux de l'Education.

En effet, tel qu'il est actuellement conçu, le CRAFOP oeuvre presque uniquement dans le secteur formel de l'Education. L'Annuaire de l'U.N.R relatif à l'Année Académique 1986-1987 nous le précise dans ces termes:

(2) Présidence du M.R.N.D; Discours du Général-Major HEBYALIMANA Juvénal
Président de la République et Président Fondateur
du M.R.N.D à l'ouverture du IV^{ème} Congrès, P 41.

" Le CRAFOP a pour objectif général de contribuer à l'amélioration de l'Enseignement rwandais dispensé à tous les niveaux de formation et au développement national par la recherche scientifique. Le CRAFOP a pour objectifs spécifiques la contribution à la recherche fondamentale et appliquée en vue de trouver des solutions à l'éducation; à l'organisation de l'enseignement; à la conception, réalisation, expérimentation, diffusion et à l'évaluation et au contrôle des connaissances; à la stimulation au développement de la recherche, à la formation permanente des éducateurs notamment par l'organisation des recyclages, de l'agrégation des séminaires et colloques; à l'assistance au personnel enseignant et scientifique préparant leurs thèses de doctorat et à la formation post-universitaire." (3)

Pour ce qui concerne le C.N.R.E.P que nous proposons dans cette étude, il comblerait les lacunes théoriques et conceptuelles contenues dans les objectifs assignés au CRAFOP. Celles-ci tiennent d'abord à ce que la formation permanente est réduite presque exclusivement aux seules activités éducatives professionnelles post-scolaires, ensuite, à ce que l'action de l'actuel CRAFOP, se limite presque aux seules activités éducatives du secteur formel.

De sa part, le C.N.R.E.P, en collaboration étroite avec la Faculté des sciences de l'Education, étendrait son action à tous les secteurs de l'éducation, et au-delà de la mission assignée au CRAFOP, le Centre National de Recherche en Education Permanente serait notamment chargé:

- d'inventorier les divers besoins ressentis par des individus, les collectivités et la société en matière d'éducation;
- d'inventorier toutes les possibilités offertes par **les trois secteurs** de l'éducation à différents niveaux et par rapport aux besoins identifiés;
- de faire ^{la} recherche en matière de formation professionnelle continue par le truchement de l'élaboration des programmes de formation en matière de recyclages, d'agrégation, de cours par correspondance, des cours du soir, des programmes spécialisés aux divers médias; et
- de concevoir et d'exécuter toutes les activités de planification de l'Education.

Une fois mis sur pied, le C.N.R.E.P remplacerait le CRAFOP et étendrait son action aux trois secteurs de l'éducation, à tous les niveaux et par rapport à tous les réseaux de celle-ci.

3.1.2.2. Les C.F.P.C.S.

Placés sous l'autorité du Ministère ayant l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique dans ses attributions, en collaboration avec le Ministère ayant la Fonction Publique dans ses fonctions, les C.F.P.C.S. ou Centres de Formation Permanente des Cadres Supérieurs, développés auprès des établissements d'enseignement supérieur auraient notamment pour mission:

(3) U.N.R; Annuaire Année Académique 1986-1987 pp 525 - 526.

- la formation professionnelle continue organisée autour des perfectionnements et des recyclages des professeurs d'enseignement supérieur et d'autres cadres supérieurs affectés dans divers domaines, et
- la formation professionnelle de niveau supérieur organisée autour des stages et destinée aux cadres moyens n'ayant pas pu accéder à l'enseignement supérieur ou universitaire.

Ces centres apporteraient une solution bénéfique à un problème crucial auquel le pays est confronté, à savoir, le recours exclusif aux centres et institutions étrangers en matière de stages et de perfectionnements des cadres supérieurs.

En outre, puisque les places disponibles au sein des divers établissements d'enseignement supérieur sont et resteront encore pendant plusieurs années limitées, et que les demandes d'accéder à une formation de niveau supérieur augmentent en raison inverse de l'offre d'une part, vue que les exigences technologiques demandent aux employés d'être toujours à la page d'autre part, les C.F.P.C.S. permettraient aux cadres moyens d'accéder à une formation scientifique et technologique de niveau supérieur par le truchement des activités éducatives occasionnelles, organisées autour des stages.

Le choix de développer ces centres auprès des établissements d'enseignement supérieur est loin d'être arbitraire. Cette stratégie permettrait de mobiliser et de rentabiliser facilement les ressources matérielles, financières et humaines offertes par chaque établissement. En effet, si les besoins de stage, de recyclage ou de perfectionnement ont été identifiés dans le domaine de l'Informatique, on ferait facilement appel à l'Institut Saint Fidèle. Si ceux-ci ont été identifiés dans les domaines pédagogique littéraire, géographique ou historique, on devrait recourir à l'U.N.R, spécialement au campus universitaire de Ruhengeri; si ils ont été identifiés dans les domaines de la comptabilité, de la gestion, de la médecine ou du droit, on recourrait aussi à l'U.N.R, mais cette fois-ci, au campus universitaire de Butare. De même, si ils ont été identifiés dans le domaine du commandement militaire ou de la théologie, on ferait respectivement appel à l'Ecole Supérieur Militaire et au Grand Séminaire de Nyakibanda,....

Les solutions aux problèmes liés au phénomène d'obsolescence, définie comme étant un décalage plus ou moins important observé entre d'une part, les capacités ou les connaissances dont dispose un individu, et d'autre part, les exigences de la fonction qu'il exerce ou qu'il est censé exercer, se situent de préférence au niveau de ces centres. Dans ce sens, les C.F.P.C.S., permettraient aux personnes qui les fréquenteraient:

- d'acquérir des capacités leur permettant de se mettre à la hauteur de leurs professions présentes et futures;
 - d'acquérir des connaissances plus larges nécessaires à une meilleure exécution de leurs tâches;
 - d'actualiser leurs compétences en vue de permettre leur meilleure utilisation dans les divers postes; et
 - de mieux aborder les diverses innovations scientifiques et technologiques rapides et inévitables.
-

Dans la pratique, ces activités devraient avoir lieu pendant les périodes des vacances et supposeraient une large collaboration du personnel enseignant du niveau supérieur et des spécialistes.

Cette collaboration semble être à l'abri de tout obstacle dans la mesure où, 32 professeurs d'enseignement supérieur, sur 39 qui ont bien voulu répondre à notre questionnaire, soit 82 %, se déclarent prêts à contribuer à la réalisation des activités extrascolaires.

En égard à la dimension psycho-sociale de l'Education, les efforts des personnes soumises aux stages et aux recyclages devraient être systématiquement couronnés par des certificats, ceux consentis par les autodidactes, sujet auquel nous reviendrons, par les diplômes et grades de niveau supérieur décernés, par le biais d'un Jury central, reconnu et officiellement institutionnalisé.

Le deuxième élément, susceptible de résoudre le problème d'égalité à l'éducation tertiaire dans le pays des mille collines, se situe du côté de la planification de l'éducation. Il devient alors de plus en plus impérieux d'orienter les efforts de la planification, surtout au troisième degré, dans la perspective de l'Education Permanente.

3.2. Planifier l'Education tertiaire dans l'optique de l'Education Permanente.

Une importante enquête menée auprès des commissions nationales pour l'UNESCO, dans le cadre de la mise en oeuvre de l'éducation permanente dans divers états membres de cette organisation internationale, sous la direction de BERAIIO en 1978, devait aboutir à l'observation suivante:

" Si l'idée d'un système d'éducation globale et permanente est acceptée par tous, non pas comme une utopie nourrissant la verve imaginaire des penseurs de notre temps, mais comme un projet concret et objectif d'avenir, il convient de dépasser le principe traditionnel qui inspire toutes réformes éducationnelles et selon lequel les instances décisionnelles des différents pays opèrent un simple aménagement de structures éducatives existantes et ambitionnent la modernisation des pratiques éducatives, sans se soucier de mettre radicalement en question le système global en place." (4)

Cette observation qui émerge de cette étude est très pertinente dans la mesure où, dans plusieurs pays, les préoccupations les plus dominantes dans la planification des réformes, consistent en la modernisation des programmes et en l'utilisation des technologies éducatives les plus avancées, en la démocratisation de l'enseignement en matière d'égalité devant l'éducation, ... se souciant rarement de viser tout le volume des activités éducatives, scolaires et non scolaires et à tous les niveaux.

(4) UNESCO; La mise en oeuvre de l'Education Permanente dans divers Etats membres de l'UNESCO, p 22.

Au Rwanda par exemple, presque tous les propos qui sont avancés en matière de planification de l'éducation du troisième degré, semblent être dirigés unilatéralement du côté de la seule éducation formelle.

Pareille insuffisance ne permet pas de prévoir dans une seule vision globale, les changements normatifs, technico-économiques, administratifs et psychosociaux, devant être apportés sur la totalité du système éducatif. L'actuel sous-développement des secteurs non-formel et informel de l'Éducation au Rwanda, et le déséquilibre entre les trois niveaux, sont en partie le résultat d'une action ponctuelle en matière de planification de l'éducation.

Dans cette nouvelle perspective, dans l'éventail infini des réformes que peut entreprendre ou envisager un pays comme le Rwanda, l'éducation permanente doit constituer un concept "phare" qui oriente toute action éducative et guide chercheurs et éducateurs, et principalement les instances décisionnelles, c'est-à-dire les administrateurs ou les pouvoirs publics, dans leur action de déterminer les choix stratégiques en vue de transformer de fond en comble le système éducatif en vigueur.

Concrètement, il est indispensable d'opérer des modifications en profondeur de tout le système éducatif en vue d'une intégration totale de tous les secteurs et de tous les niveaux, tant du point de vue des méthodes, des programmes, que de celui de l'organisation administrative. Seulement, à l'heure actuelle, ce n'est pas à ce seul niveau qu'il faudrait poursuivre des recherches ou engager des actions concrètes; il faudrait plutôt s'attaquer énergiquement aux racines profondes du mal de l'éducation, "le conservatisme scolaire", qui constitue actuellement le principal obstacle au développement de l'Éducation Permanente.

Bien plus, si l'on veut réellement échapper au conformisme étroit qui a toujours conduit à une simple réforme des systèmes scolaires existants, et non de tout le système éducatif vu dans toute sa globalité, la prise en compte des remarques suivantes s'impose:

- ne plus considérer que la fin de la scolarité obligatoire signifie la fin de l'éducation;
 - tendre de plus en plus à l'éducation de masse en remplacement du système d'éducation pour l'élite;
 - mettre en place des mécanismes adéquats selon lesquels les systèmes non-formel et informel influenceraient le système formel, ses différents niveaux, ses principes pédagogiques, ses contenus et programmes, ses méthodes d'enseignement et d'apprentissage, et cela, réciproquement; enfin,
 - provoquer l'intérêt suscité par le domaine du loisir en tant que moment privilégié du développement culturel et du processus d'auto-formation volontaire des individus et des collectifs.
-

Comme devait le constater le Comité Central du M.R.N.D au cours de sa réunion extraordinaire du 16 et 17 mars 1987:

" Les problèmes de l'enseignement supérieur en général et de l'Université en particulier, résultent généralement de trois pressions **constantes** et vigoureuses: la croissance des effectifs, l'augmentation des charges financières et les exigences du développement économique. Ces pressions engendrent ou accentuent les contradictions qui marquent l'université contemporaine. Elles mettent en évidence la nécessité de la prévision à court, moyen et long terme, et confirment le besoin d'une planification de l'enseignement supérieur. Cette planification doit être partie intégrante de la planification de l'éducation dans son ensemble, elle même fonction de la planification générale du développement. (5)

Une action globale s'accompagne bien sûr d'une contrainte méthodologique de participation de tous ceux qui sont concernés par l'éducation. Dans ce sens, cette participation est comprise comme étant à la fois un objectif et un moyen. Elle est un objectif dans la mesure où dans le contexte des sociétés démocratiques, tous les agents et groupes sociaux doivent être associés aux mécanismes de planification à ses différents phases et niveaux. Elle est un moyen dans la mesure où cette participation est de nature à favoriser l'élaboration des plans et leur exécution. Ainsi comprise, la participation devient un élément stratégique sur lequel les pouvoirs publics et privés peuvent compter. En plus, cette participation constitue une motivation pour les différents groupes sociaux et facilite l'acceptabilité des plans et leur exécution. MBANGURA, dans sa thèse de doctorat, le souligne dans ces termes.

" ... les diverses décisions de planification concernent ou intéressent les individus, les groupes socio-professionnels et les institutions dont les intérêts se rattachent aux diverses dimensions de l'éducation. Ces décisions ne peuvent être socialement acceptées et réalisées, que si ceux qui auront à supporter ou à subir leurs conséquences sont étroitement associés à leur élaboration ". (6)

Avant d'en arriver au point qui concerne la proposition relative à l'accélération des innovations en cours dans le domaine de l'éducation tertiaire, signalons que la stratégie de participation a été confirmée par les sujets de notre enquête. En effet, 122 étudiants sur 138 qui ont bien voulu répondre à notre questionnaire, soit 95,3%, pensent que l'organisation de l'éducation dans la perspective

(5) MINESUPRES; Les grandes orientations de la Réforme de l'Enseignement Supérieur, p 21

(6) MBANGURA D. ; op.cit. p 352

de l'Education Permanente, surtout au troisième degré, suppose la conjugaison des efforts consentis aussi bien par les pouvoirs publics et privés que par les individus et les collectivités.

3.3. Accélérer les innovations en cours dans le domaine de l'éducation tertiaire.

Avec la réforme de l'enseignement supérieur en cours, on voit apparaître quelques innovations susceptibles d'influencer l'accélération du développement de l'éducation, surtout au troisième degré. Tels sont, l'instauration progressive du régime d'externat, l'encouragement du secteur privé à investir de plus en plus dans le domaine de l'éducation, la participation financière des bénéficiaires de l'éducation et l'aide aux étudiants capables mais démunis, la création rapide du troisième cycle au sein de nos établissements d'enseignement supérieur, ainsi que l'accroissement du volume des stages, des recyclages et des moyens d'autoformation au troisième niveau de l'éducation.

3.3.1 L'instauration progressive du régime d'externat.

Concernant la promotion du développement progressif de l'externat, le Comité Central du M.R.N.D devait constater ce qui suit en mars 1987:

" Le Gouvernement Rwandais s'est déjà prononcé en faveur de l'instauration du régime d'externat au Rwanda, comme cela ressort des "Mesures Générales d'Application de la Réforme de l'Enseignement" adoptées en mars 1977, le Congrès National du M.R.N.D a, en ses 4^{ème} et 5^{ème} sessions ordinaires, recommandé que les études soient entreprises sur le système d'externat et que des mesures soient prises en vue d'augmenter les effectifs dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur".(7)

A propos de ces recommandations, qui sont une émanation des hautes instances du pays, les possibilités d'instauration du régime d'externat au niveau de l'enseignement ont été examinées et formulées dès 1983. Elles sont dans une large mesure transposables à l'enseignement supérieur.

Comme pour l'enseignement secondaire, il est indispensable d'instaurer un régime d'externat au niveau de l'enseignement supérieur en raison du fait que ce régime offre des avantages considérables que voici:

- l'augmentation de la capacité d'accueil des établissements d'enseignement supérieur, par la réduction des effets du facteur limitatif qu'est le logement au campus.
- la réduction des frais de fonctionnement des services liés à l'hébergement et à la restauration des étudiants;
- l'allègement des frais du personnel attaché à ces services.

A côté de ces louables avantages, il reste entendu que l'instauration progressive du régime d'externat, aussi bien au niveau de l'enseignement secondaire qu'au niveau de l'enseignement supérieur, est confrontée à certaines

(7) MINESUPRES; op.cit. p 18.

difficultés liées notamment à l'insuffisance des conditions de logement dans les localités où sont implantés les établissements d'enseignement secondaire et supérieur. Il est cependant compréhensible qu'en fonction des intérêts qui sont en jeu, ces contraintes ne devraient pas s'ériger en obstacles infranchissables.

C'est pourquoi, pour pouvoir favoriser l'externat, des dispositions suivantes sont à prendre:

- dépasser de plus en plus l'hypothèse de lier l'admission dans l'enseignement supérieur aux possibilités offertes par l'internat;
- mettre de plus en plus l'accent sur la mise en place des infrastructures d'enseignement et de recherche plutôt que sur celles liées à l'internat;
- promouvoir une politique de construction des logements sociaux aux alentours des établissements d'enseignement supérieur et des campus en intéressant prioritairement le secteur privé, l'amenant ainsi à investir dans ce domaine;
- examiner les possibilités de privatiser la gestion des services liés au système d'internat surtout la restauration;
- établir des critères objectifs permettant de mieux poursuivre une juste application du régime d'externat; celui-ci devrait effectivement démarrer en s'adressant d'abord aux étudiants dont les conditions socio-économiques sont favorables et à ceux qui habitent dans les proximités des établissements d'enseignement supérieur.

3.3.2. L'investissement du secteur privé dans la domaine de l'éducation tertiaire.

L'éducation est l'un des domaines qui exigent des investissements importants. De ce fait, il devient de plus en plus difficile au seul secteur public, en l'occurrence l'Etat, de supporter toutes les charges occasionnées par l'Education de son peuple. Bien plus, les lauréats de l'enseignement supérieur sont absorbés par l'administration publique, les entreprises mixtes, et les sociétés privées. De là, il apparaît véritablement illogique et absurde de jeter toute la responsabilité au seul Etat.

Cette préoccupation rejoint la politique poursuivie par le pays en matière d'éducation dans la mesure où elle recommande ce qui suit:

" D'une manière générale, l'éducation est une oeuvre de tous. L'Etat et la société sont à la fois agent et bénéficiaire. Aussi, le financement de la mise en oeuvre des objectifs éducatifs doit-il être pris en charge par tous ceux-là qui en profitent compte tenu de leurs moyens et de la part de responsabilité de chacun dans cette oeuvre. Il incombe donc aux pouvoirs organisateurs de ce secteur de déterminer les modalités de participation des parents, des sociétés privées et publiques, au financement de l'éducation ".

(8)

(8) Présidence du M.R.N.D; Politique de l'Education, de la Culture et de la recherche Scientifique et technique au Rwanda p I27.

C'est dans ce sens qu'avec la réforme de l'enseignement supérieur, le concours du secteur privé à l'effort relatif à la formation des cadres supérieurs suffisants en qualité et en quantité a été favorablement salué. Concrètement, cette contribution devrait se poursuivre, soit par l'octroi d'un certain nombre de bourses d'études, soit par un versement des montants dans un fonds pour la promotion de l'enseignement supérieur, soit par l'organisation systématique d'un réseau privé d'enseignement supérieur.

Concernant la poursuite de ces initiatives et l'augmentation des efforts poursuivis par le secteur privé dans la multiplication et la diversification des établissements d'enseignement supérieur, lesquels efforts l'Etat se déclare prêt à stimuler, il est indispensable et urgent de les intégrer dans l'action globale de planification de l'éducation, et de les soumettre aux contraintes actuelles de la politique éducative en vigueur.

Dans cette optique, la politique d'admission des élèves et des étudiants dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur du secteur privé, doit largement tenir compte de l'équilibre ethnico-régional, de l'équilibre entre les sexes, et surtout de l'équilibre selon la situation socio-économique.

D'autre part, comme ils le font au niveau de l'enseignement primaire, de l'E.R.A.I, et de l'enseignement secondaire, les parents doivent également participer à la formation de leurs enfants au niveau de l'enseignement supérieur. Pour rendre plus de justice dans ce domaine, il serait souhaitable que cette participation soit différenciellement fixée, de préférence selon la situation socio-économique des parents.

3.3.3. L'aide allouée aux étudiants démunis.

Actuellement, il y a lieu d'envisager l'enseignement comme un investissement tout aussi important, si pas plus important, que le placement d'une somme d'argent dans une Banque ou le démarrage d'une fabrique de tuiles.

Malheureusement, cet investissement s'accompagne actuellement des contraintes financières, matérielles et humaines importantes, que la plus part des rwandais moyens ne saurait supporter. C'est à ce niveau que se situe très probablement une problématique éducative fondamentale selon laquelle chevachent deux situations contradictoires qui divisent à l'heure actuelle le côté démocratique de l'Education, et sa face économique. D'une part, il y a qu'une demande d'accès à l'éducation tertiaire, animée par l'idéal de l'égalité de tous devant la richesse de la culture s'accroît vigoureusement, et que d'autre part, la pénurie des ressources risque d'être aujourd'hui un véritable obstacle à la réalisation de cet idéal.

Non maîtrisée, cette situation risquerait d'écarter de la haute culture les plus pauvres, quand bien même ils seraient aptes, et de favoriser les plus opulents quelles que soient leurs aptitudes.

C'est dans cette perspective qu'il devient de plus en plus urgent de rendre fonctionnel le fonds pour la promotion de l'enseignement supérieur, dont l'idée de la création date en réalité de 1974. La pertinence et l'importance de ce Fonds se traduiraient par des actions concrètes de prêts aux étudiants incapables de financer leurs études supérieures, d'encouragement et de stimulation des efforts individuels dans les domaines de la recherche et de l'auto-formation, de couverture des programmes de

formation sur place ou à l'étranger et pour lesquels les bailleurs de fonds étrangers auraient refusé d'investir, de financement des études de spécialisation et de doctorat dans le cadre de la Rwandisation du corps professoral de l'enseignement supérieur,...

De leur part, aujourd'hui, plus que par le passé, les entreprises industrielles et commerciales devraient être amenées à financer les études des étudiants jugés aptes mais malheureusement pauvres, comme tel a été le vœu du département ministériel ayant l'enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique dans ses attributions, dès le démarrage de la Réforme de l'Enseignement Supérieur au Rwanda.

Avant d'aborder le point relatif à la rationalisation de la carte scolaire au troisième degré, disons que l'augmentation du volume des stages, des recyclages et des moyens d'auto-formation, fera ultérieurement objet d'une proposition à part.

3.4. Rationaliser la carte scolaire au troisième degré de l'enseignement.

Ouvrant le IV^{ème} Congrès ordinaire du M.R.N.D, le Chef de l'Etat devrait notamment déclarer:

" Du fait que le pays opte pour un enseignement démocratiques plus professionnel et technique que général, le Gouvernement continuera à consentir par priorité les efforts visant à aider la population dans les extensions et les constructions d'écoles primaires. Il continuera d'investir dans la construction des Centres d'Enseignement Rural et Artisanal Intégré ainsi que dans les écoles tant secondaires que supérieures, afin d'élargir leur capacité d'accueil et d'accroître les possibilités de formation professionnelle. Aussi la rationalisation de la carte scolaire est-elle un instrument indispensable pour un meilleur équilibre géo-démographique et pour une répartition équitable des ressources humaines". (9)

D'autre part, réunis en séance extraordinaire les 16 et 17 mars 1987, les membres du Comité Central du M.R.N.D, rappelèrent qu'en matière d'instruction publique, le Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement se fixe notamment comme objectif, la nationalisation de la carte scolaire, c'est à dire, répartir équitablement les établissements d'enseignement dans toutes les régions du pays. C'est dans ce contexte que, fort de ce principe, le Gouvernement rwandais vient de fournir un effort louable de diviser l'U.N.R en deux campus, l'un à Butare, l'autre à Ruhengeri. Trois autres établissements d'enseignement supérieur, de réseau public, l'E.S.M, l'I.S.F.P et l'I.A.M.S.E.A ont été implantés en pleine ville de KIGALI, soit à peu près au centre du pays.

(9) Présidence du M.R.N.D, Discours du Général-Major HABYALIMANA Juvénal
Président de la République Rwandaise, et Président
Fondateur du M.R.N.D à l'occasion de l'ouverture
du IV^{ème} Congrès, P. 41

Concernant les efforts réalisés par le secteur privé, on constate que là aussi, le principe de rationalisation de la carte scolaire a été dans une large mesure respecté, compte tenu des priorités envisagées par les promoteurs et des contraintes d'accords en la matière, de là un établissement national privé, le Grand Séminaire de Nyakibanda est implanté à Butare tandis que trois autres, l'I.S.F, l'U.A.A.C et l'I.S.C.P.A sont implantés à Gisenyi et à Ruhengeri.

Toutefois, comme l'a recommandé le Comité Central du M.R.N.D à l'occasion de sa réunion des 16 et 17 mars 1987, avant de créer des infrastructures nouvelles, il est indispensable de consolider d'abord celles qui existent. Bien plus, la création et l'implantation des différents établissements d'enseignement supérieur devraient reposer sur une analyse approfondie des besoins et de la politique poursuivie en matière de développement, afin d'éviter la dispersion des énergies, la concurrence inutile, des doubles emplois des ressources humaines, le gaspillage des maigres moyens financiers, humains et matériels,....

3.5 Plutôt compter sur l'éducogénie que sur une étroite éducation formelle.

La notion d'éducogénie est relativement récente. Elle est apparue dans la littérature consacrée aux Sciences de l'Education à partir du moment où furent mises en évidence les limites quantitatives et qualitatives de l'expansion de l'éducation scolaire, obligeant les pouvoirs publics et privés à recourir de plus en plus à des apports extrascolaires.

C'est dans ce cadre que se situe l'étude de FURTER, menée sous l'égide de l'UNESCO et qui définit le concept d'éducogénie de la manière suivante:

" L'éducogénie représente tout ce qui soutient et peut soutenir une formation diffuse, définie comme la capacité globale de formation propre à un milieu donné et mesurée par l'ensemble de contributions de formation de la famille, des classes sociales, de la langue, des moyens de communication de masse et d'autres institutions sociales " . (10)

Dans cette perspective, des instruments, traditionnellement conçus pour des fins de loisir, se sont rapidement transformés en de véritables moyens éducatifs sur lesquels tous les pays se sont résolus de compter, l'école étant devenue incapable d'assurer elle seule l'éducation.

Cette incapacité de l'Ecole fut aussi dénoncée par ERNY qui, pénétré par la logique des chasses, formula l'interrogation suivante:

(10) FURTER, P; L'articulation de l'Education scolaire et de la formation extrascolaire; P 5.

" Si l'école, par nature résistante au changement, n'arrive pas d'atteindre la masse des enfants, si l'éducation qu'elle donne se révèle souvent inadaptée, si elle coûte trop cher, si elle ne tient pas compte du potentiel éducatif de la collectivité locale elle-même, pourquoi ne pas chercher en dehors d'elle la solution aux problèmes les plus pressants." (II)

Comparés à l'école, les moyens de communication de masse, se rapportant à l'extension des "multi-média" (radio, télévision, vidéo, films didactiques), les programmes d'enseignement par correspondance, l'organisation des cours du soir, les stages de courte ou de longue durée, les programmes d'éducation des adultes, les conférences et les symposiums, l'extension des bibliothèques et la promotion du théâtre, ... présentent des avantages évidents. En effet, ils permettent notamment:

- de s'adresser en une seule fois à une très large audience;
- de réduire les coûts imposés par l'organisation scolaire et qui constituent actuellement l'effet limitatif majeur des établissements scolaires en matière d'accueil;
- de réduire, voire d'annuler les diverses contraintes scolaires liées à la fidélité routinière de l'école vis-à-vis du temps alloué à la scolarité, du programme, des méthodes, de l'évaluation, ...;
- d'offrir les occasions multiples permettant la mise en oeuvre du principe d'auto-formation, en remplacement de l'hétéro-formation, celle-ci ayant été pendant longtemps, responsable d'une évolution scientifique lente.

Au-delà du simple discours, force est de constater que ces moyens à multiples possibilités d'apprentissage, sont aujourd'hui effectivement fonctionnels. Une enquête qui a été menée par l'UNESCO auprès de ses Etats membres et à laquelle nous avons déjà fait allusion, permet de constater ce qui suit:

" Voulant savoir dans quelle mesure il existe dans les Etats membres un développement des instruments pour favoriser sous une forme ou sous une autre l'auto-apprentissage, l'analyse des réponses montre que dans 57,4 % des pays membres, il existe une variété de moyens qui favorisent l'auto-développement personnel. Dans le cas contraire, 31,4 % affirment que dans leurs pays, les différents instruments pouvant favoriser l'auto-apprentissage sont jusqu'ici quasi inexistant." (II)

Concernant la possibilité d'exploitation des médias pour des fins éducatives, axée principalement plus sur la presse parlée que sur la presse écrite dans les P.V.D à cause d'un taux limité en matière d'alphabétisation, WEDELL souligne le rôle et la grande fiabilité de la radio dans ces pays de la manière suivante:

" La radio est la seule technique de communication avancée qui s'est imposée dans les pays en développement. Il semble cependant que l'on sous-utilise cette méthode de diffusion quasi universelle et que l'on soit souvent dissuadé par l'efficacité prétendument supérieure des autres moyens de communication qui ont cependant le grand défaut... de ne pas pouvoir prétendre à une diffusion aussi large dans un proche avenir. Le coût très faible et la fiabilité suffisante, sous tous les climats, des postes de radio de petite dimensions signifient que la radiodiffusion devrait être reconnue de plus en plus comme un instrument se prêtant particulièrement bien à des fins éducatives " . (I2)

C'est dans cette perspective, qu'au défi lancé par la croissance du nombre de personnes à éduquer, et devant l'ampleur des problèmes que l'éducation de demain devra affronter, les pays développés ont déjà entrepris avec fruit, il y a quelques années, un programme éducatif fondé sur les moyens de communication de masse, permettant de diffuser un même message à des millions d'exemplaires.

SOUCHON nous rapporte l'expérience japonaise en ces termes:

" J'ai eu l'occasion de visiter à Tokyo le centre du système captain, grâce auquel des foyers sont reliés à des banques des données par téléphone et pouvant visualiser, sur leur téléviseur, quelque 80.000 pages de texte (il y en avait 20.000 à la fin de 1981): des informations sur la vie politique, économique, sociale, des renseignements administratifs, la météorologie et l'état des routes, les horaires des trains et des avions, les programmes des spectacles, des cours sur différentes matières et à différents niveaux," (I3)

Au Rwanda, nous avons déjà signaler l'existence d'un volume modeste d'activités éducatives extrascolaires, surtout aux deux premiers niveaux de l'éducation. Au troisième niveau, le comité Central du M.R.N.D, dans ses séances des 16 et 17 mars 1987, recommanda que les établissements d'enseignement supérieur s'insèrent dans leurs milieux et sortent de leur "tour d'ivoire". A la même occasion, le souhait suivant fut formulé:

" Ils devront contribuer à transformer la société rwandaise en une société d'apprentissage en mettant à la portée de la population le plus de connaissances possible en langue nationale surtout par un programme soutenu de recherche, d'études, de traduction et de publication et par d'autres programmes des services à la collectivité". (I4)

(I2) WEDELL, G.; Problèmes généraux de radiodiffusion dans les P.V.D, in Le courrier n° 105 de Septembre-Octobre, 1987 p 67

(I3) SOUCHON, M.; L'éducation aux médias p 388

(I4) MINESUPRES ; op. cit. p 29.

Au-delà des services à la collectivité, la présente étude propose une mise sur pied des programmes systématiques des cours par correspondance et des cours du soir, ainsi que des programmes d'éducation de niveau supérieur au moyen de différents médias, inspirés par une recherche approfondie faite par le C.N.R.E.P et les C.F.P.C.S. que nous avons déjà proposés.

Avant d'en arriver au point qui concerne la modernisation du réseau pédagogique en tant qu'élément de maximisation des chances de réussite et d'augmentation des chances d'accès, soulignons que, dans la pratique, la réussite de la mise en place effective de ces différents nouveaux moyens éducatifs est au prix de la conjugaison des efforts des pouvoirs publics et privés.

3.6 Moderniser le réseau pédagogique au troisième niveau de l'éducation.

Bien rares ont toujours été les éducateurs prêts à accepter concrètement l'idée que, si le monde est en train de subir une mutation considérable, l'éducation elle aussi, surtout formelle, ne peut indéfiniment se réfugier dans un conservatisme désuet. C'est à ce formalisme, caractérisé par une fidélité quasi totale aux modèles pédagogiques du passé, qu'incombent à la fois, l'inadaptation d'une partie de la clientèle de l'école à celle-ci, et les contradictions entre la vie scolaire et la vie sociale.

Dans une vision nouvelle, dominée par les idées de l'éducation permanente, l'éducation doit permettre un enrichissement intériorisé de chaque personne, l'amenant à son tour à réaliser une meilleure rentabilité grâce à une meilleure efficacité. Elle doit permettre à tout individu qui en jouit, de devenir réellement un adulte et non un robot. Ainsi conçue, elle assurerait véritablement une promotion de l'homme, lui permettant de dominer ses connaissances, d'y réfléchir et de se constituer un système de valeur personnel.

C'est conséquemment à ce niveau, que devait se situer le rôle essentiel de l'enseignement supérieur, qu se veut entièrement au service de la société. Paradoxalement, les choses ne se sont toujours pas ainsi passées. Une étude menée par l'UNESCO sur le développement de l'enseignement supérieur, fit à l'université la remarque suivante:

" Si celle-ci ne devait plus préparer les jeunes qui la fréquentent à leur avenir-mais déjà très proche-rôle professionnel et social, alors elle n'apparaîtra plus comme le phare éclairant le chemin sur lequel progresse notre société. La transformation profonde de l'université,, dans l'optique d'une véritable et totale éducation permanente est peut-être aujourd'hui le seul moyen pour elle de se faire à niveau respecter, d'entraîner sinon l'amour, du moins la sympathie de l'ensemble de la population." (15)

C'est à partir de cette faiblesse et beaucoup d'autres encore, qu'un réaménagement pédagogique, fondé sur le principe de l'éducation permanente fut depuis quelques années, introduit dans les habitudes éducatives de plusieurs pays.

(15) UNESCO; Education Permanente et potentiel de l'Université, p 95

En même temps que naissait le néologisme d'éducogénie, voyait parallèlement le jour celui d'andragogie, comprise comme étant:

"la science et l'art d'aider les adultes dans leur apprentissage ainsi que l'étude de la théorie et la pratique de l'éducation des adultes".(I6)

Dans le cadre de l'élargissement des conceptions de l'éducation et de la révolution pédagogique basés sur les idées de l'éducation permanente, la notion d'andragogie répond à trois objectifs auxquels la pédagogie n'attribuait normalement aucune importance. Il s'agit:

1. Du principe de l'auto-évaluation des besoins de formation sur la base de la reconnaissance et de l'expression des besoins:
Comme on le voit bien, ce principe admet qu'il n'y a pas de formation et de formateur, et que celui qui se forme, et non celui qui forme, à la possibilité de savoir ce dont il a besoin. Ce qui entraîne évidemment une rupture avec les liens de paternalisme et de dépendance qui ont pendant longtemps caractérisé l'école, telle qu'elle est fut formellement conçue.
2. Du principe de l'auto-formation: Ce principe repose sur une dialectique selon laquelle, "si je suis un adulte, cela signifie que je peux me former tout seul et que je peux définir cette formation en cherchant avant tout l'indépendance éducative", c'est-à-dire l'autodidaxie. Celle-ci fut définie par l'UNESCO comme étant:
" Un apprentissage accompli par l'individu sans qu'il soit aidé par une autre personne ou une autre institution." (I7)
3. Du principe de l'organisation collective de la formation en autogestion:
Selon ce principe et dans l'optique de l'andragogie, il appartient à ceux qui se forment le droit de gérer leur formation.

A la lumière des idées de l'éducation permanente, l'élément pédagogique fondamental n'est plus l'enseignement, mais l'apprentissage, c'est-à-dire le processus actif d'acquisition continue des connaissances au sein des différentes activités collectives aux quelles appartient ou appartiendra l'individu pendant toute son existence.

Sur base de cet élément, il est devenu indispensable d'aménager des mécanismes appropriés, susceptibles de permettre de dépasser les tendances traditionnelles selon lesquelles les heures de cours sont fixes, les salles de classes sont en avance déterminées, les conditions d'admission sont préétablies,

Ces mécanismes reposent sur la nécessité de permettre à l'élève ou à l'étudiant de progresser selon son propre rythme et en fonction du temps dont il dispose. Cela implique une grande flexibilité dans l'emploi du temps et une large souplesse dans l'élaboration des contenus des programmes, des méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

(I6) UNESCO; Terminologie de l'Education des adultes, p II6

(I7) IDEM

La flexibilité dans l'emploi du temps suppose que des facilités doivent être données aux élèves et étudiants, en vue de leur permettre un travail individuel soutenu, s'appuyant sur les grands moyens d'information que sont par exemple les bibliothèques.

Concernant la rénovation des contenus des programmes, alors que traditionnellement ce sont les cours magistraux qui constituent dans les universités l'apport principal, dans cette nouvelle perspective, ce qui comptera avant tout, ce sera d'inciter l'étudiant à apprendre par les divers moyens d'information et de communication. En plus, l'école ne pouvant pas prévoir ce que seront les besoins spécifiques des adultes, il convient d'éliminer de la phase scolaire des connaissances trop spécialisées pour les réserver à l'éducation des adultes.

Au Rwanda, conformément à l'esprit des recommandations de la réunion du Comité Central du M.R.N.D des 16 et 17 mars 1987 à laquelle nous avons déjà fait allusion, il faudrait que les contenus soient de nature à répondre aux besoins présents et prévisibles du pays. Il ne s'agit pas de juxtaposer de nouveaux éléments aux contenus existants, mais d'élaborer des curricula d'enseignement reliés aux profils de sortie des lauréats et aux fonctions qu'ils auront à exercer après leur formation.

L'effort qui a été fourni par l'U.N.R en 1987 en matière d'élaboration des programmes est des très louables. En effet, avant cette date, les programmes d'enseignement étaient sujets à de très sérieuses critiques.

Les insuffisances tenaient en grande partie au fait que l'on accordait peu de considération aux programmes de l'enseignement secondaire et qu'on ne se référait pas à une définition claire des profils de sortie et des tâches que devraient remplir les diplômés dans les différents secteurs de la vie socio-politico-économique. Ce n'est qu'en 1987 que pour la première fois, l'élaboration des programmes d'enseignement fut précédée de la définition claire des profils de formation, des profils d'entrée et des profils de sortie.

Le rendement pédagogique résulte dans une large mesure de la pertinence des contenus, de leur adaptation, mais aussi et surtout, d'une plus grande efficacité des méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des connaissances.

L'insuffisance pédagogique qui faisait traditionnellement de l'étudiant un sujet passif et seulement réceptif, doit être dépassée, et une large place doit notamment être accordée à la participation active des étudiants. Pour y parvenir, ils faut que dans la pratique, des stages, et des recyclages pédagogiques soient organisés au niveau du "C.F.P.C.S" du campus de Ruhengeri, à l'intention des professeurs d'enseignement supérieur. C'est aussi le vœu du Comité Central du M.R.N.D., quand il recommande notamment ce qui suit:

" Tous les enseignants, et particulièrement les nouveaux professeurs, devront suivre des stages pédagogiques et recevoir une formation solide dans les domaines de la pédagogie par objectifs, de l'analyse et de l'élaboration des programmes, et enfin, de l'évaluation ". (18)

(18) MINESUPRES; op. cit. p 24

En matière d'évaluation des connaissances, il est aujourd'hui indispensable de faire de celle-ci un véritable moyen d'améliorer le rendement et l'efficacité sur le plan académique et d'identifier les causes d'échecs éventuelles. C'est pourquoi, une juste interprétation de l'évaluation continue, permettant d'intégrer celle-ci de façon constante dans les processus d'enseignement, reposant sur la pédagogie par objectifs, et en arrivant à un feed-back constructif et permanent, est souhaitable.

L'idée de flexibilité des systèmes scolaires quant à leurs mécanismes d'admission, est une émanation des idées nouvelles reposant elles-mêmes sur le principe de l'éducation permanente. Dans notre pays, le rattachement de cette nouvelle conception à notre système éducatif, suppose une redéfinition des conditions de sélection, d'admission et d'orientation des étudiants dans l'enseignement supérieur. C'est l'objet de notre septième proposition.

3.7 Redéfinir les conditions de sélection, d'admission et d'orientation des étudiants dans l'enseignement supérieur.

Il y a seulement quelques années, les théoriciens et les planificateurs de l'éducation ont commencé à mettre énergiquement en cause certaines pratiques de l'enseignement supérieur, jugées trop périmées et parfois responsables des inégalités des hommes devant une culture de haut niveau.

Parmi les accusations le plus vigoureusement adressées à l'enseignement tertiaire, force a été de constater que l'élitisme, placé à la tête des faibles universitaires, a fait couler beaucoup d'encre. Au Rwanda par exemple, la pyramide scolaire et universitaire, qui a été présentée dans le second chapitre de cette étude, très large à la base et extrêmement filtrante au fur et à mesure que l'on escalade l'échelle, constitue un cas très intéressant pour illustrer cette situation.

Pareille structure, permet à une toute petite minorité dite "élite", d'accéder à l'enseignement supérieur. Elle y reste pendant quelques années écartée du reste du monde, et y sort parfois totalement dénaturée.

C'est dans cette perspective que KI-ZERBO fut amené à formuler le souhait suivant:

" L'université africaine ne doit pas être une île de futurs nantis dans un océan d'obscurantisme et de misère. Son ouverture et son rayonnement doivent l'amener à la formation permanente, aux recyclages, aux admissions sans baccalauréat à l'ouverture plus grande des bibliothèques, à l'animation d'actions de développement à la participation à des campagnes de développement," (19)

(19) KI-ZERBO; L'université africaine; un kyste ou un moteur ?
in Jeune Afrique n° 734 du 31 Janvier 1975 p 58

Abondant dant dans le même sens, une étude menée sous l'égide de l'UNESCO, relative à la responsabilité publique de l'université, devait en arriver au voeu suivant:

" L'université devrait aussi ouvrir ses portes à tous ceux qui n'ont pas en l'occasion, à l'époque de leur adolescence, de suivre la filière des études longues donnant naturellement accès à l'université. Pour nous faire comprendre, nous parlerons de "l'université du soir", en nous en empressant cependant de dire que les aménagements à prendre pour ce type d'étudiants, exerçant une profession, ne devront pas se limiter à déplacer des heures de cours. Nous pensons, en effet, que l'université se doit d'imaginer une formule plus originale et mieux adaptée à ce type d'étudiants, auxquels certaines connaissances manquent, mais qui en possèdent en revanche beaucoup que **ne peuvent avoir** leurs jeunes camarades ayant suivi la filière considérée jusqu'ici comme "normale". (20)

Depuis un passé relativement récent, le combat contre l'élitisme universitaire, puisant essentiellement sa force dans les idées de l'éducation permanente, allait vite s'étendre au caractère trop sélectif du système d'enseignement supérieur, fondé surtout sur les critères par fois arbitraires et peu pertinents, à en croire du moins les tenants de l'éducation permanente, comme le diplôme.

FURTHER, cité dans une étude de l'UNESCO à laquelle nous avons déjà fait allusion, propose une admission à l'enseignement supérieur, qui ne tiendrait pas exclusivement au diplôme. C'est ainsi qu'il écrit:

" Pour susciter une attitude positive envers l'apprentissage permanent, il faut absolument accorder moins d'importance au diplôme de fin d'études secondaires. Nous n'avons certes pas encore la panacée qui nous guérira de notre obsession des diplômes et des grades....." (21)

Dans cette perspective, il devient de plus en plus urgent, d'examiner des conditions alternatives, selon lesquelles, on permettrait l'accès à l'enseignement supérieur à ceux qui, n'ayant pas pu obtenir un diplôme d'enseignement secondaire, possèdent néanmoins des connaissances pour suivre les cours de niveau supérieur.

(20) UNESCO; op. cit. PP 94 - 95

(21) UNESCO; op. cit. P 71

Selon une enquête faite par l'UNESCO, les pays qui ont réalisé cette expérience avec fruit, comme l'Australie, la Belgique, la Haute-Volta, la Tanzanie reposent leurs critères d'admission à l'enseignement supérieur plus aux examens spéciaux selon lesquels les candidats sont soumis à des épreuves spéciales d'entrée de même niveau que les examens de fin d'études secondaires, qu'aux diplômes.

Bien exploitée, cette nouvelle pratique rendrait de grands services à la justice sociale, en matière d'accès à l'enseignement supérieur et universitaire au Rwanda. Autrement, on peut se demander comment la course aux diplômes et surtout la valeur conférée à ces derniers, en tant que normes socio-institutionnelles, peuvent ne pas entraver l'individu ou la collectivité dans ses besoins et intérêts, dans ses aspirations et attitudes, dans ses motivations à l'auto-éducation permanente.

Un autre aspect, qui mérite d'être souligné dans cette étude, et où l'amélioration reste préoccupante dans notre système d'enseignement supérieur, concerne le processus d'orientation des candidats pour réduire au grand minimum les taux d'échecs.

A ce niveau, les réunions d'information des élèves du secondaire sur les différents profils de formation au troisième niveau, l'élaboration des guides des carrières doivent être entreprises pour permettre aux élèves et aux étudiants d'en savoir plus. Aussi, il devient de plus en plus urgent d'affecter des conseillers pédagogiques auprès des écoles secondaires. Ceux-ci auraient pour mission de donner aux élèves un maximum possible d'informations en matière d'enseignement supérieur.

Concernant les disparités qui ont été relevées, fondées pour une grande part sur le passé historique de notre pays, il convient de poursuivre le principe d'équilibre, et d'attribuer une place équivalente, au critère relatif à la situation socio-économique.

Avant de clore ce chapitre, il nous paraît très indispensable de dire un mot sur les promesses et les limites de ce principe éducatif, que d'aucuns ont qualifié de "Caoutchouc", à savoir: l'éducation permanente.

3.8. Promesses et Limites de l'Éducation Permanente.

Dans une large mesure, le caractère polysémique du concept d'Éducation Permanente n'a toujours pas rendu son utilisation aisée. Cela s'explique par une mosaïque de termes, d'expressions, de vocables très confondus et très proches de l'Éducation permanente qui rend de plus en plus cette notion insaisissable, bien qu'elle constitue désormais dans plusieurs pays, le point de référence à toutes les actions et réflexions sur l'activité éducative, un instrument d'analyse, un modèle pour l'action dans diverses situations particulières.

Pourtant, beaucoup n'y voient toujours pas clair. Tout porte à croire encore aujourd'hui que l'Éducation Permanente reste un concept fortement ambigu, mis sur pied pour régler une multitude de conflits, et pour répondre à une grande variété d'intérêts et de besoins les plus contradictoires du domaine éducatif. Cette idée fut illustrée par PINEAU en ces termes:

"... non seulement l'éducation permanente reste une idée vague et confuse, de plus, elle est investie des projections inconscientes ou voulues de discoureurs, soit naïfs, soit politiques mais non scientifiques ". (22)

Le reproche qui peut être fait à cet auteur, c'est qu'il oublie ou néglige le fait que la mise en oeuvre de l'éducation permanente tient largement compte, d'abord des exigences du développement économique, scientifique et technique, ensuite, des valeurs et aspirations du peuple auquel elle s'adresse.

Une autre limite tient à ce que dans certains pays où le taux d'alphabétisation est particulièrement bas, on aborde avec beaucoup de pessimisme les idées nouvelles inspirées par le principe de l'éducation permanente, en tant qu'" idée-force " dans les **réformes** éducationnelles. C'est dans ce sens que HAWES écrit:

" Ces idées semblent désirables mais utopiques. Il se peut que ce soit impossible, à présent, d'évoluer rapidement d'une société où 80 % des citoyens sont illettrés et où les enfants ne reçoivent pas tous une éducation de base, vers une " société qui apprend", où chaque être a l'occasion d'améliorer sa propre éducation ". (23)

Pourtant une enquête menée auprès des pays membres de l'UNESCO, et dont l'objet était d'examiner le niveau de la mise en oeuvre de l'Education Permanente dans divers Etats membres de cette organisation internationale, révèle que:

" 37 % des commissions Nationales affirment que l'éducation permanente n'est pas une **approche éducative réservée** aux seuls pays développés; elles considèrent que celle-ci concerne tous les pays, quelque soit leur stade de développement ". (24)

Au Rwanda, le moment est donc venu, d'une part, d'intégrer les activités éducatives extrascolaires dans le système global d'éducation, et d'autre part, d'édicter les dispositions législatives qui tiennent compte du principe d'éducation permanente en tant que principe éducatif global et souple, qui permet à l'individu l'accès à toutes les voies de l'éducation, et cela, sans être entravé par les normes scolaires traditionnelles, et qui facilite la multiplicité des choix des individus en fonction de leurs potentialités physiques, intellectuelles, sociales,, de leurs besoins et de leurs aspirations.

De même, au niveau de l'éducation tertiaire, de telles dispositions légales sont à définir plus clairement. A ce niveau, il est indispensable de greffer les activités éducatives extrascolaires à la vie économique et professionnelle, et reconnaître ainsi, à certaines catégories de travailleurs jeunes et adultes le droit à la formation.

(22) PINEAU, G.; Education ou Aliénation Permanente, Ropères mythiques et Politiques. p296.

(23) HAWES, H.W.R, op. cit. p 36

(24) UNESCO ; op.cit. P P I5 - I6

Le manque de ressources financières, matérielles et humaines constitue la difficulté majeure qui a été relevée par les sujets de notre enquête. Il convient de conjuguer tous les efforts pour la surmonter, en allouant notamment des budgets aux secteurs non-formel et informel de l'éducation.

Synthèse du Chapitre.

Ce troisième chapitre a été entièrement consacré aux propositions susceptibles d'accélérer le développement qualitatif et quantitatif de l'éducation du troisième niveau au Rwanda. Ces propositions, conçues dans l'optique de l'éducation permanente, permettraient de surmonter les difficultés liées à l'effet limitatif qui a toujours caractérisé le secteur formel de l'éducation. Celui-ci, devenu incapable d'accueillir toutes les personnes qui sollicitent d'y accéder et de prévoir un traitement spécial à celles qu'il chasse, devrait être épaulé dans ses efforts par les secteurs non-formel et informel de l'éducation, secteurs qui présentent tant de possibilités d'accès et de réussite.

Dans ce sens, il a été indispensable de montrer la lacune législative dont souffre la Loi sur l'Education en vigueur, ce qui nous a amené à suggérer aux planificateurs de l'éducation une voie nouvelle fondée sur le principe d'éducation permanente.

Concrètement, l'action de ces spécialistes de l'éducation, si l'on veut approcher l'idéal de l' "éducation pour tous" et renverser la réalité de l' "éducation pour l'élite", serait axée sur l'accélération des innovations éducatives en cours, surtout au troisième degré, la rentabilisation de la carte scolaire au niveau tertiaire, la mise en profit de toutes les possibilités offertes par l'éducogénie, la redéfinition de la politique de sélection, d'admission et l'orientation des étudiants dans l'enseignement supérieur en raison de la problématique spécifique relative à la politique éducative de notre pays.

CONCLUSION GENERALE:

Ce travail s'était proposé de montrer comment, grâce à un système éducatif global, de plus en plus ouvert, permettant d'accueillir le plus possible de candidats jusqu'ici exclus par un système scolaire rigide et élitiste, le pays peut se doter des cadres supérieurs suffisants en qualité et en quantité.

En abordant ce problème, relevant principalement du domaine social de l'éducation, il est possible de mieux satisfaire à la demande sociale en matière d'éducation tertiaire, aujourd'hui de loin supérieure aux possibilités de l'offre. De plus, nous avons voulu montrer la possibilité d'une voie pédagogique nouvelle, offrant plus de souplesse et de flexibilité, donnant à chacun le maximum de chances de réussite et fondée sur les idées nouvelles inhérentes à l'Education Permanente. Ces deux préoccupations majeures nous ont amené à aborder un problème de démocratisation de l'éducation au troisième niveau de celle-ci, dans le sens:

- du rapport actuel entre l'offre et la demande d'éducation;
- de la politique d'admission et d'orientation des étudiants dans l'enseignement supérieur;
- des disparités selon l'ethnie, le sexe, la région et le groupe socio-professionnel;
- de la pyramide scolaire et Universitaire, et
- du réseau pédagogique à repenser.

Pour atteindre cet objectif, il a fallu d'abord dans un premier chapitre, bâtir un cadre théorique et conceptuel solide, qui a permis de clarifier quelques notions fondamentales. Celles-ci se rapportent essentiellement à:

- une étroite vision de la notion d'éducation, réduisant celle-ci à une action limitée dans le temps et dans l'espace;
- une interprétation vague et limitée de la notion d'Education Permanente, susceptible de la confondre avec ses composantes, ou avec d'autres notions qui lui sont connexes;
- une signification insuffisante de la notion de démocratisation de l'éducation qui l'assimile à une idée trop optimiste se traduisant par la formule d'"éducation pour tous" quand bien même les aptitudes de chacun et les moyens disponibles ne s'y prêtent pas;
- la nécessité de concevoir un système éducatif souple, ouvert et assez flexible, et
- la liaison entre l'Education Permanente et la Démocratisation de l'Education.

Loin d'être une action exercée par les adultes sur les jeunes comme semblent le concevoir certains théoriciens, l'éducation recouvre toutes les activités qui ont pour fins de développer les aptitudes et les compétences d'ordre physique, intellectuel moral et social dont les enfants, les adolescents et les adultes ont besoin en toutes circonstances de leur vie.

L'éducation permanente ou "life long education" en anglais, n'est pas un système éducatif neuf. C'est un principe qui tire son origine dans la notion que l'éducation n'est pas une expérience limitée dans le temps, fermée dans un cycle initial qui commence dès l'enfance et se termine avec la fin de la scolarité, mais constitue un processus continu qui se produit pendant tout le cours de l'existence. La vie elle-même est un processus constant d'apprentissage où chacun a besoin d'occasions favorables pour entreprendre un apprentissage continu dirigé vers les objectifs les plus divers. Ceux-ci peuvent être le désir de ne pas être dépassé par les changements scientifiques, technologiques ou sociaux, ou bien la Volonté d'affronter avec chance de succès les circonstances de la vie, ou bien encore l'ambition de se réaliser pleinement comme individu dans les diverses dimensions de la personnalité.

L'éducation permanente inclut aussi bien les efforts intentionnels des individus que les leçons occasionnelles de l'expérience. Elle est un principe d'intégration dans le temps et dans l'espace des diverses formes d'éducation (formelle, non-formelle et informelle), et des trois niveaux de l'éducation (premier, deuxième et troisième).

La démocratisation de l'éducation suppose une organisation qui permet à chacun, quelles que soient ses conditions de famille ou de fortune, de faire toutes les études dont il est capable.

Cette notion se traduit concrètement par l'égalité des chances d'accès et de réussite devant les bienfaits de l'éducation, compte tenu des aptitudes de chacun.

Les places disponibles dans le système scolaire étant de plus en plus comptées, surtout au fur et à mesure qu'on s'élève dans l'échelle des promotions, il convient de recourir à d'autres systèmes ouverts, fondés sur de nouvelles possibilités, offertes par les secteurs non-formel et informel de l'éducation. Cette stratégie permet à des effectifs de plus en plus nombreux, d'accéder à l'éducation avec le maximum de chances de réussite. En effet, comme devait l'écrire FAURE et al., si la raison d'être de l'éducation est l'homme et la relation de celui-ci vis-à-vis de la société qui apprend, il s'en suit logiquement l'existence de nombreuses voies d'études possibles et capables de mener effectivement l'individu là où il désire arriver.

L'analyse des données recueillies et des documents nous a permis dans un deuxième chapitre de constater que :

- I. l'enseignement supérieur reçoit chaque année plus de demandes d'admission qu'il ne peut les satisfaire; pour l'année académique 1987-1988 par exemple, sur un total de 2.295 candidats, individuels et réguliers confondus, 948 seulement, soit 41,3 % ont été admis en première année;
-

2. La pyramide scolaire et universitaire, très large à la base et extrêmement fine au sommet, constitue l'aspect particulier des systèmes éducatifs trop élitistes, et traduit le déséquilibre entre les trois niveaux de l'enseignement, lui-même caractéristique du sous-développement des deux niveaux supérieurs;
3. Tous les efforts éducatifs jusqu'ici consentis, se rapportent presque exclusivement au secteur formel et légèrement aux deux premiers niveaux des secteurs non-formel et informel, ce qui implique le sous-développement de ces deux derniers;
4. Un volume de possibilités éducatives offertes par le troisième niveau des secteurs non-formel et informel reste inexploité;
5. Il existe de très légères disparités fondées sur l'ethnie et la région, mais celles-ci croissent selon que l'on a affaire au sexe ou au groupe socio-économique; ces disparités constituent dans une très large mesure, une post-expression de la politique éducative telle que jadis adoptée par le triangle des pouvoirs;
6. Les contenus des programmes d'enseignement, les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des connaissances restent encore traditionnellement conçus, attachés fidèlement aux vieilles habitudes pédagogiques selon lesquelles on recourt encore presque exclusivement aux cours magistraux et à la mémoire;
7. Beaucoup de pays, avancés ou non, ont sensiblement amélioré le développement quantitatif et qualitatif de leurs systèmes éducatifs, grâce à la rentabilisation de toutes les possibilités éducatives offertes par tous les trois secteurs de l'éducation à tous les niveaux.

Par ailleurs, il nous a fallu déplorer l'absence des centres de formation des cadres moyens n'ayant pas pu accéder à l'enseignement supérieur, ou des centres de recyclages et de perfectionnement des cadres supérieurs, quand bien même cela constituerait une des importantes recommandations du Cinquième Congrès du M.R.N.D en matière d'Education. De plus, il n'existe pas encore ni de troisième cycle d'enseignement supérieur sur place, ni de possibilités d'auto-formation basée sur des activités extrascolaires de niveau supérieur.

Tous ces problèmes nous ont amené à émettre dans un troisième chapitre, quelques éléments, permettant d'envisager l'éducation tertiaire dans une vision plus démocratique, et fondée sur le principe d'éducation permanente.

Ces éléments portent essentiellement sur une bonne conceptualisation de la notion d'Education Permanente et sur une gestion judicieuse de toutes les possibilités éducatives qu'elle offre, dans le but de permettre à un nombre d'individus plus élevé, d'accéder à l'éducation du troisième niveau avec le maximum possible de chances de réussite.

Plus concrètement, la démocratisation de l'enseignement supérieur, fondée sur le principe d'Education Permanente suppose conséquemment sept actions complémentaires que nous avons présentées dans le troisième chapitre de cette étude. Il s'agit de:

- donner à l'éducation permanente sa véritable signification et lui faire jouer pleinement son rôle;
- planifier l'enseignement supérieur dans l'optique de l'éducation permanente;
- accélérer les innovations éducatives en cours dans le domaine de l'éducation tertiaire;
- rationaliser la carte scolaire au troisième degré;
- compter plutôt sur l'éducogénie que sur une simple éducation formelle;
- moderniser le réseau pédagogique au troisième niveau de l'éducation et,
- redéfinir la politique d'admission et d'orientation des étudiants dans les diverses filières d'enseignement supérieur.

L'Education Permanente est une réalité à la fois du discours pédagogique et de la pratique éducative. Souvent, le discours a pris de l'avant sur la pratique, ce qui semble décourager les pessemistes et les conservateurs. Pourtant, un fait est aujourd'hui réel: la popularité de l'éducation permanente trouve sa force dans son approche globale, qui semble vouloir répondre à la demande sociale d'éducation de plus en plus accrue et aux pratiques éducatives modernes. Mais, son jeune âge semble la maintenir encore au stade de la réflexion, du moins dans certains pays où les gens sont encore attachés fidèlement aux habitudes scolaires devenues aujourd'hui archaïques. Dans ce sens, le manque de réalisations éducatives concrètes au troisième niveau des secteurs non-formel et informel de l'éducation nous a été un obstacle. Il ne nous a pas cependant empêché de montrer une voie nouvelle, sur laquelle devrait désormais reposer tout système éducatif qui se veut démocratique. En effet, si d'un côté l'objectif social de l'éducation est de donner à chacun la chance de pousser plus loin ses études tant qu'il en est capable, et que d'un autre, les moyens disponibles sont significativement insuffisants, il devient inadmissible de ne recourir qu'à la seule Ecole. L'élitisme qui a toujours caractérisé cette école, ne peut être brisé que par l'organisation des activités éducatives extrascolaires.

En dehors de cette stratégie, la démocratisation de l'éducation restera encore pendant longtemps une idée utopique, évoquée par les politiciens pour régler les conflits sociaux les plus divers en matière d'Education.

Cette étude est quasi-inépuisable. Elle répond à des préoccupations actuelles de l'éducation de telle manière que les recherches ultérieures peuvent approfondir ce thème ou d'autres qui lui sont directement proches. Signalons comme pour exemplifier, la planification des activités extrascolaires, les disparités dans l'enseignement supérieur privé, la formation du personnel de l'éducation non-formelle et informelle, l'articulation de l'éducation scolaire et extrascolaire au Rwanda,

BIBLIOGRAPHIE COMPLETE.I. OUVRAGES, THESES ET RAPPORTS.

- AYOUB, E., La formation du personnel administratif dans la fonction publique, Librairie Armand Paris Vème, Colin, 1969.
- BEZDAHNOV, S., Quelques idées insolites sur l'éducation, document de la commission internationale sur le développement d'éducation, série "opinions", Paris, UNESCO, 1972.
- BOWLES, F., Accès à l'enseignement supérieur, étude internationale de l'admission à l'université, Paris, UNESCO, 1964.
- DIGNIFFE, K.L et coll., Recherche en éducation - Enquête sur la formation professionnelle continue des enseignants du secondaire, Bruxelles, 1975.
- DURKHEIM, E., Education et Sociologie, Paris, P.U.F, 1973.
- ERNY, P., De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda (1900 - 1975): Un pays d'Afrique Noire en Recherche Pédagogique, Université de Lille III, 1981.
- FAURE, E., Apprendre à être, Paris, Fayard, UNESCO, 1972.
- FOULQUIE, P., Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, P.U.F, 1971.
- FURTER, P., L'articulation de l'éducation scolaire et la formation extrascolaire, Paris, UNESCO, 1984.
- GARDNER, W.J., L'éducation en régime démocratique et la promotion des élites, Paris, Editions d'organisation, 1961.
- GARETH, W., Vers l'éducation permanente; un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur, Paris, UNESCO, 1978.
- HAWES, H.W.R., Education permanente, école et curricula dans le pays en voie de développement, Hambourg, 1974.
- ILLICH, I., Une société sans école, Paris, Seuil, 1971.
- I.S.F., Structures et Programmes, Année Académique 1985 - 1986, les presses de la PRINTER SET, KIGALI, 1985.
- LAFFON, R., Vocabulaire de la psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant, Paris, UNESCO, 1969.
- LE THANH KHOI et ZIARATI, Université et Développement au Rwanda, KIGALI, 1984.

- MBANGURA, D., La planification soumise aux processus de l'évaluation et de l'orientation continue: Fondements théoriques et méthodologiques, Louvain-la-Neuve, 1983.
- MIALARET, G., Les sciences de l'Education, Paris, PUF, 1979.
- MIALARET, G., Traité des sciences Pédagogiques, Tome I: Introduction, Paris, P.U.F, 1969.
- MIALARET, G., Traité des sciences Pédagogiques, Tome IV: Aspects sociaux de l'Education, Paris, P.U.F, 1974.
- MIALARET, G., Vocabulaire de l'Education, Paris, P.U.F, 1979.
- MINEPRISEC, Rapport annuel 1985, KIGALI 1985.
- MINEPRISEC, Rapport annuel 1986, KIGALI 1986.
- MINEPRISEC, Réforme de l'enseignement: rectifications et évaluation, KIGALI, 1981.
- MINEPRISEC, Dynamique des équilibres ethnique et régional dans l'enseignement secondaire rwandais, KIGALI, 1986.
- MINESUPRES, Les grandes Orientations de la Réforme de l'enseignement supérieur, KIGALI, 1987.
- MINESUPRES, Aspects quantitatifs de l'évolution de l'enseignement supérieur au Rwanda de 1963 à 1985, KIGALI, 1986.
- Ministère belge des colonies, Rapport sur l'administration belge au RUANDA-URUNDI, USUKUBURA, 1950.
- IKUNDA BAGENZI, F., Le Rwanda politique, Bruxelles 1, Centre de recherche et d'information socio-politique 1958-1962; 1962.
- NTIGASHIRA, S. et coll., Le développement de l'enseignement supérieur à Madagascar et au Rwanda; Approche descriptive et comparative, KIGALI, 1986.
- PATERNOSTRE DE LA MAIRIEU, B., Le Rwanda et son effort de développement, Editions A. De Boeck, Bruxelles, 1983.
- PINEAU, G., Education ou aliénation permanente, repères mythiques et politiques, Dunod, 1977.
- Présidence de la République; Discours, Messages et Entretiens du Général-Major HABYALIMANA Juvénal, Président-Fondateur du M.R.M.D et Président de la République du 5 Juillet 1973 au Décembre 1974, KIGALI, 1981.
-

- Présidence
du M.R.N.D, Discours du Général-Major HABYALIMANA Juvénal, Président de la République et Président-Fondateur du M.R.N.D à l'occasion de l'ouverture du IVème Congrès du M.R.N.D, KIGALI, 1983.
- Présidence
du M.R.N.D, Politique de l'éducation, de la recherche scientifique et technique au Rwanda, KIGALI, 1983.
- U.A.A.C, Annuaire des années académiques 1986-1988, S.e, 1986.
- UNESCO, Acte constitutif de l'UNESCO, Paris, UNESCO, 1948.
- UNESCO, Annuaire Statistique de 1982, Paris, UNESCO, 1982.
- UNESCO, Rapport final de la conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique, Addis-Abéba 15-25 mai 1961, Paris, UNESCO, 1961.
- UNESCO, Rapport de la conférence internationale de l'éducation, 39ème session, Paris, UNESCO, 1984.
- UNESCO, Education dans le monde, Tome IV: L'enseignement supérieur, Paris, UNESCO, 1967.
- UNESCO, Education permanente et potentiel de l'Université, Paris, UNESCO, 1977.
- UNESCO, La mise en oeuvre de l'éducation permanente dans divers pays membres de l'UNESCO, Paris, UNESCO, 1978.
- UNESCO, La planification de l'éducation dans le contexte des problèmes actuels du développement, vol. II, Paris, UNESCO, 1972.
- UNESCO, La planification du développement des Universités, Paris, UNESCO, 1974.
- UNESCO, Terminologie de l'éducation des adultes, Paris, UNESCO, 1979.
- UNESCO, Accès à l'enseignement supérieur en Europe, Paris, UNESCO, 1968.
- U.N.R, Annuaire 1986-1987, Butare, 1987.
- U.N.R, Textes législatifs et réglementaires de l'U.N.R de 1963-1985, Butare, mars 1986.
- U.N.R, Etude des causes d'échecs à l'U.N.R, Butare, 1983.
-

II. ARTICLES, REVUES, PÉRIODIQUES ET AUTRES SOURCES.

- GEHINDI, L., L'Institut Supérieur de Kumba, in Dialogue,
n° 100, Septembre-Octobre 1983.
- HARBAHS, S.B., L'éducation non formelle en perspective in
Perspectives, Vol. XIII, n° 1, 1983.
- KAYIBANDA, G., Discours prononcé à l'occasion de l'inauguration
de l'Université Nationale du Rwanda le 3 novembre
1963.
- KI-ZERBO, L'Université africaine: un kyste ou un moteur?
in Jeune Afrique n° 734 du 31 Janvier 1975.
- MBANGURA, D., Education permanente et réforme de l'enseignement
au Rwanda, Texte de conférence, KIGALI, 1985.
- Ministère belge
des Colonies,
Ministère Belge
des Colonies,
Plan décennal de 1950.
- Circulaire du 21-2-1954 sur l'enseignement
au RWANDA-URUNDI.
- MUYANTWALI, E., Les disparités structurelles et la politique
d'équilibre dans l'enseignement : un défi pour
le planificateur, in Dialogue n° 17 Juillet-
Septembre, 1987.
- NIKSA, N.S., Les besoins d'éducation et les principes de
démocratisation de l'enseignement supérieur
en Yougoslavie, in Perspectives Vol. IX, n° 1, 1979.
- Présidence de
la République,
Loi organique N° 1/1985 du 25 Janvier 1985 sur
l'Education Nationale de la République
Rwandaise, KIGALI, 1985.
- Présidence du
M.R.N.D.,
Compte-rendu du IVème Congrès du M.R.N.D,
KIGALI, 1983.
- U.N.R., Cabinet du Secrétaire Général, dossiers
des étudiants.
- WEDELL, G., Problèmes généraux de radiodiffusion dans les
P.V.D, in le Courrier, n° 105 de septembre-
octobre 1987.
-

Annexe 1: Lettre d'accompagnement du questionnaire destiné aux
Professeurs de l'enseignement supérieur.

BAIWANGA Jean Baptiste
Université Nationale du
Rwanda
Campus Universitaire de
RUHENGURI
Faculté des Sciences de
l'Education
B.P 44 RUHENGURI.-

Ruhengeri 24/11/1987

Objet: Demande d'informations
par questionnaire
d'enquête.

Aux Professeurs de l'Enseignement
Supérieur au RWANDA.

S/couvert de Monsieur le Doyen de
la Faculté des Sciences de l'Education.
(Sé)

Madame;
Mademoiselle;
Monsieur;

Dans le cadre de mon travail de
confection d'un mémoire de fin d'étude de second cycle en Sciences
de l'Education, je me suis proposé de faire une étude sur la
DEMOCRATISATION DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU RWANDA
DANS LA PERSPECTIVE DE L'EDUCATION PERMANENTE. Dans la mesure où
je vous crois suffisamment informés, je ne me doute pas que vos
renseignements et suggestions me soient d'une grande utilité.

Vous êtes, de ma part, assurés que vos
points de vue ne seront utilisés qu'à cette seule fin académique.

Mes sincères remerciements anticipés.

BAIWANGA Jean Baptiste.

(Sé)

Annexe 2 : Questionnaire adressé aux Professeurs de l'enseignement supérieur au Rwanda.

1. Identification : Etablissement d'Enseignement Supérieur.....
.....

2. Introduction : Dans ce questionnaire, l'enseignement supérieur est l'ensemble des institutions de l'enseignement supérieur avec ou sans activités de recherche scientifique, universitaire ou non, érigées actuellement ou ultérieurement sur le territoire rwandais. Sur base de cette définition, il s'agira de l'université nationale du Rwanda, de l'Ecole Supérieure Militaire, du Grand Séminaire de Nyakibanda, de l'Institut Mauricieu de Statistiques et d'Economie Appliquée de l'Université Adventiste de Mudende, de l'Institut catholique de Pédagogie Appliquée de Kumba, de l'Institut Saint Fidèle et de l'Institut Supérieur des Finances Publiques.

3. Consignes : A certaines des questions vous répondrez librement dans l'espace réservé à cet effet. Pour d'autres, il vous est proposé au moins deux réponses; indiquez par une croix celle que vous choisirez. En cas de nécessité, vous pouvez émettre plus d'un choix.

4. Questions :

4.1

A votre avis, les demandes de bourses d'études adressées aux Ministères ayant l'enseignement dans leurs attributions :

a. sont insuffisamment satisfaites

b. sont suffisamment satisfaites

c. ne sont pas du tout satisfaites

4.2

Si elles sont insuffisamment satisfaites, cela est dû :

a. à un réseau d'enseignement supérieur encore peu développé

b. à des problèmes d'organisation de l'enseignement supérieur

c. à des problèmes de gestion des bourses d'études

d. autre raisons:.....
.....

4.3

Quelles sont les conséquences que peut entraîner le (ou les) problème (s) que vous venez de relever ?

- a. L'insuffisance en qualité et en quantité des cadres supérieurs dont le pays a besoin
- b. Le pays n'assure pas à tous les chances d'accéder à l'enseignement du troisième degré
- c. Autres conséquences :.....
.....

4.4

Si votre réponse est a et/ou b, dans quelle mesure l'enseignement supérieur pourrait-il contribuer à combler ces lacunes ?

- a. En organisant des cours du soir
- b. En mettant en place un système d'enseignement par correspondance
- c. En organisant des conférences spécialisées
- d. En organisant des émissions radiodiffusées à caractère formatif
- e. En organisant des stages et des recyclages
- f. En permettant l'accès aux bibliothèques populaires
- g. En favorisant le théâtre populaire et instructif
- h. En favorisant des discussions libres et dirigées à caractère formatif

4.5

Etes-vous disposés à être associés à cette forme d'enseignement ?

- a. Oui
- b. Non

4.6

Si vous êtes disposés à le faire, quelle pourrait être concrètement votre contribution ?

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.
- f.

4.7

Quels sont les domaines scientifiques qui semblent s'approprier le mieux à ce type d'enseignement supérieur ?

- a.
- b.

- c.
- d.
- e.
- f.

4.8

L'organisation de l'enseignement supérieur
autour des éléments retenus à l'item 4.4
recontrerait des obstacles tels que :

- a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.
 - f.
 - g.
 - h.
 - i.
 - j.
-

Annexe 3: Lettre d'accompagnement du questionnaire destiné aux
étudiants de l'enseignement supérieur au Rwanda.

BAMWANGA Jean Baptiste
Université Nationale du
Rwanda
Campus Universitaire de
RUHENGARI
Faculté des Sciences de
l'Education
B.P 44 RUHENGARI.-

Ruhengeri 24/11/1987

Aux étudiants de l'Enseignement
Supérieur au Rwanda

Objet: Demande d'informations
par questionnaire
d'enquête.

S/couvert de Monsieur le Doyen de
la Faculté des Sciences de l'Education
(Sé)

Madame;
Mademoiselle;
Monsieur;

Dans le cadre de mon travail de
confection d'un mémoire de fin d'étude de second cycle en Sciences
de l'Education, je me suis proposé de faire une étude sur la
DEMOCRATISATION DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU RWANDA
DANS LA PERSPECTIVE DE L'EDUCATION PERMANENTE. Dans la mesure où
je vous crois suffisamment informés, je ne me doute pas que vos
renseignements et suggestions me soient d'une grande utilité.

Vous êtes, de ma part, assurés que vos
points de vue ne seront utilisés qu'à cette seule fin académique.

Mes sincères remerciements anticipés.

BAMWANGA Jean Baptiste.
(Sé)

Annexe 4 : Questionnaire destiné aux étudiants de l'Enseignement Supérieur au Rwanda.

1. Identification : Faculté:
Ecole:
2. Instruction : Dans ce questionnaire, l'enseignement supérieur est l'ensemble des institutions de l'enseignement supérieur, avec ou sans activités de recherche scientifique, universitaire ou non, érigées actuellement ou ultérieurement sur le territoire rwandais. Sur base de cette définition, il s'agira de l'Université Nationale du Rwanda, de l'Ecole Supérieure Militaire, du Grand Séminaire de Nyakibanda, de l'Institut Africain et Mauricien de Statistiques et d'Economie Appliquée, de l'Université Adventiste de Mudende, de l'Institut Catholique de Pédagogie Appliquée de Mumba, de l'Institut Saint-Fidèle, et de l'Institut Supérieur des Finances Publiques.
3. Consigne : A certaines des questions, vous répondrez librement dans l'espace réservé à cet effet. Pour d'autres, il vous est proposé au moins deux réponses; indiquez par une croix celle que vous choisirez.
En cas de nécessité, vous pouvez émettre plus d'un choix.
4. Questions :
- 4.1 Êtes-vous content d'être inscrit dans la filière que vous suivez actuellement ?
a. Oui
b. Non
- 4.2 Si vous n'êtes pas content, quelle est la filière que vous auriez souhaité suivre ?
.....
.....
- 4.3 Pourquoi ?
a. Parce qu'elle correspond à mes aptitudes
b. Parce qu'elle correspond à la filière suivie au secondaire
c. Autres raisons:.....
.....
-

4.4

Qu'est-ce qui vous a le plus motivé à poursuivre les études supérieures ?

- a. La conquête d'un bagage intellectuel de niveau supérieur
- b. Un grand salaire à la fin des études
- c. La considération sociale que confère un grade académique élevé
- d. La curiosité de connaître de la vie académique
- e. Autres motivations:

4.5

Combien de fois avez-vous introduit la demande de Bourse d'études avant qu'elle ne vous soit définitivement accordée ?

4.6

A votre avis, les demandes de bourses d'études adressées aux Ministères ayant l'Enseignement dans leurs attributions:

- a. sont insuffisamment satisfaites
- b. sont suffisamment satisfaites
- c. ne sont pas du tout satisfaites

4.7

Si elles sont insuffisamment satisfaites, cela est dû:

- a. à un réseau d'enseignement supérieur encore peu développé
- b. à des problèmes d'organisation de l'enseignement supérieur au Rwanda
- c. à des problèmes de gestion des bourses d'études
- d. autres raisons:

4.8

Quelles sont les conséquences que peut entraîner le (ou les) problème (s) que vous venez de relever ?

- a. L'insuffisance en qualité et en quantité des cadres supérieurs dont le pays a besoin
- b. Le pays n'assure pas à tous les chances d'accéder à l'enseignement du troisième degré
- c. Autres conséquences:



4.9

Si votre réponses est a et/ou b, dans quelle mesure l'enseignement supérieur pourrait-il contribuer à combler ces lacunes ?

- a. En organisant des cours du soir
- b. En mettant en place un système d'enseignement par correspondance
- c. En organisant des conférences spécialisées
- d. En organisant des émissions radio-diffusées à caractère formatif
- e. En organisant des stages et des recyclages
- f. En permettant l'accès aux bibliothèques
- g. En favorisant le théâtre populaire et instructif
- h. En favorisant des discussions libres et dirigées à caractère formatif

4.10

Qui peuvent être de préférence les canaux organisateurs de ce type d'enseignement ?

- a. Les ministères ayant l'enseignement dans leurs attributions
- b. Les établissements d'enseignement supérieur déjà existants
- c. Les pouvoirs publics
- d. Les pouvoirs privé
- f. Autres canaux organisateurs:

4.11

A votre avis, quels sont les domaines scientifiques qui peuvent répondre le mieux à ce type d'enseignement supérieur (Procéder à un classement de 1 à) ?

- a. Langues maternelles
 - b. Langues étrangères
 - c. Sciences naturelles
 - d. Mathématiques
 - e. Histoire
 - f. Géographie
 - g. Economie
 - h. Politique, Administration et Droit
 - i. Sciences de l'Éducation
 - j. Technologie
 - k. Sociologie
 - l. Arts
 - m. Théologie
-

Annexe 5 : Protocole d'entretien avec les autorités ministérielles, celles du MINÉPRISEC et du MINESUPRES, responsables des bureaux de Bourses d'Etudes.

Mot d'Introduction:

Je m'appelle BAHWANGA Jean Baptiste, étudiant à l'U.N.R, dans la faculté des Sciences de l'Education.

Dans le cadre de mon travail de fin d'études de second cycle, je me suis proposé de faire une étude sur LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LA PERSPECTIVE DE L'EDUCATION PERMANENTE. Comme vous êtes de ceux qui connaissent les problèmes en relation avec l'enseignement supérieur, j'aimerais vous demander de bien vouloir me fournir des renseignements sur ce degré d'enseignement dans notre pays.

Les points sur lesquels portera l'entretien.

1. Le rapport entre les demandes brutes de bourses d'études pour accéder à l'enseignement supérieur et universitaire et les bourses qui sont effectivement attribuées..
 2. Le point de vue évolutif en matière d'attribution des bourses d'études.
 3. Les effectifs des étudiants dans le système d'enseignement supérieur par rapport:
 - à l'appartenance socio-économique;
 - au sexe;
 - à la région ;
 - à l'ethnie.
 4. La politique d'attribution des bourses d'études au Rwanda.
 5. L'opportunité d'organiser l'enseignement du 3ème degré autour de l'Education Permanente pour augmenter la capacité d'accueil.
-