HAL
open science

La construction des inégalités sociales dans le système éducatif au Liban : étude de cas d'un groupe de boursiers dans une université d'élite.

Maissam Nimer

To cite this version:

Maissam Nimer. La construction des inégalités sociales dans le système éducatif au Liban : étude de cas d'un groupe de boursiers dans une université d'élite.. Sociologie. Université Paris Saclay (COmUE), 2016. Français. NNT : 2016SACLV039 . tel-01496404

HAL Id: tel-01496404

https://theses.hal.science/tel-01496404v1

Submitted on 27 Mar 2017

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

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

NNT : 2016SACLV039

THESE DE DOCTORAT

DE

L'UNIVERSITE PARIS-SACLAY

PREPAREE A

L'UNIVERSITE VERSAILLES SAINT-QUENTIN EN YVELINES

ÉCOLE DOCTORALE N°578
Sciences de l'homme et de la société
Spécialité de doctorat : Sociologie, démographie

La construction des inégalités sociales dans le système éducatif au Liban : étude de cas d'un groupe de boursiers dans une université d'élite

Maissam Nimer

Thèse présentée et soutenue à l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines - Bâtiment d'Alembert - Salle des thèses - 5/7 Boulevard d'Alembert - 78280 Guyancourt, le 7 juillet 2016.

Composition du Jury :

Mme. Suzanne Abourjeily, Professeur Associé , Université Libanaise, Rapportrice
M. Stéphane Bonnéry, Professeur des Universités, CIRCEFT-ESCOL Université Paris-VIII, Rapporteur
Mme. Elisabeth Longuenesse, Chargée de Recherche HDR, CNRS, Laboratoire Printemps, Directrice de thèse
M. Saeed Paivandi, Professeur des Universités, LISEC, Université de Lorraine, Président du jury
Mme Olivia Samuel, Mcf, UVSQ, Laboratoire Printemps, Examinatrice

Remerciements

Je remercie de tout coeur Elisabeth Longuenesse, qui m'a été bien plus qu'une directrice de thèse. J'ai énormément bénéficié de ses nombreux conseils, de sa connaissance ancienne du Liban, et de son apport intellectuel, toujours précieux et instructif. Elle m'a également offert soutien moral, disponibilité et patience exceptionnelle à toutes les étapes de ce travail. C'est à elle que je dois ce magnifique voyage intellectuel.

Je remercie également l'équipe du laboratoire Printemps pour m'avoir accueilli et m'avoir donné l'opportunité de faire des rencontres enrichissantes. Je tiens particulièrement à exprimer ma gratitude à Agnès Pelage qui m'a accordé du temps et des conseils précieux durant les phases difficiles du déroulement de ce travail.

Je suis très reconnaissante aux enquêtés qui m'ont, amicalement et longuement, consacré leur temps et m'ont accordé leur confiance pour me narrer leur histoire. Je n'aurais sinon pas pu mener mon enquête. De la même manière, je tiens à remercier les membres de l'équipe pédagogique et administrative de l'Université Haigazian pour avoir rendu possible mon accès aux données pour le déroulement de l'enquête et surtout le recteur Paul Haidostian pour m'avoir permis de concilier recherche et travail pendant plusieurs années.

Merci à Dali et Rakan pour leur soutien continu malgré les distances, à ma mère Hana qui a relu de nombreuses pages de ce manuscrit, m'a aidée avec la lecture et la traduction en arabe et m'a encouragée tout au long de ce parcours. Je dois mon intérêt initial pour la sociologie à mon père Said avec qui j'aurais tellement aimé partager l'aboutissement de ce travail.

Les remerciements ne suffisent pas à Alp, qui a enduré mes hauts et mes bas, m'a écoutée et m'a encouragée patiemment, toujours rassurant et solidaire. C'est à lui que je dédie cette thèse.

Sommaire

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION GENERALE 7

CHAPITRE 2 : UN SYSTEME EDUCATIF FRAGMENTE ET INEGALITAIRE 41

CHAPITRE 3 : UN DISPOSITIF « MERITOCRATIQUE » 75

CHAPITRE 4 : MARCHE DU TRAVAIL, PROFILS SOCIOLOGIQUES ET CHOIX D'ETUDES 111

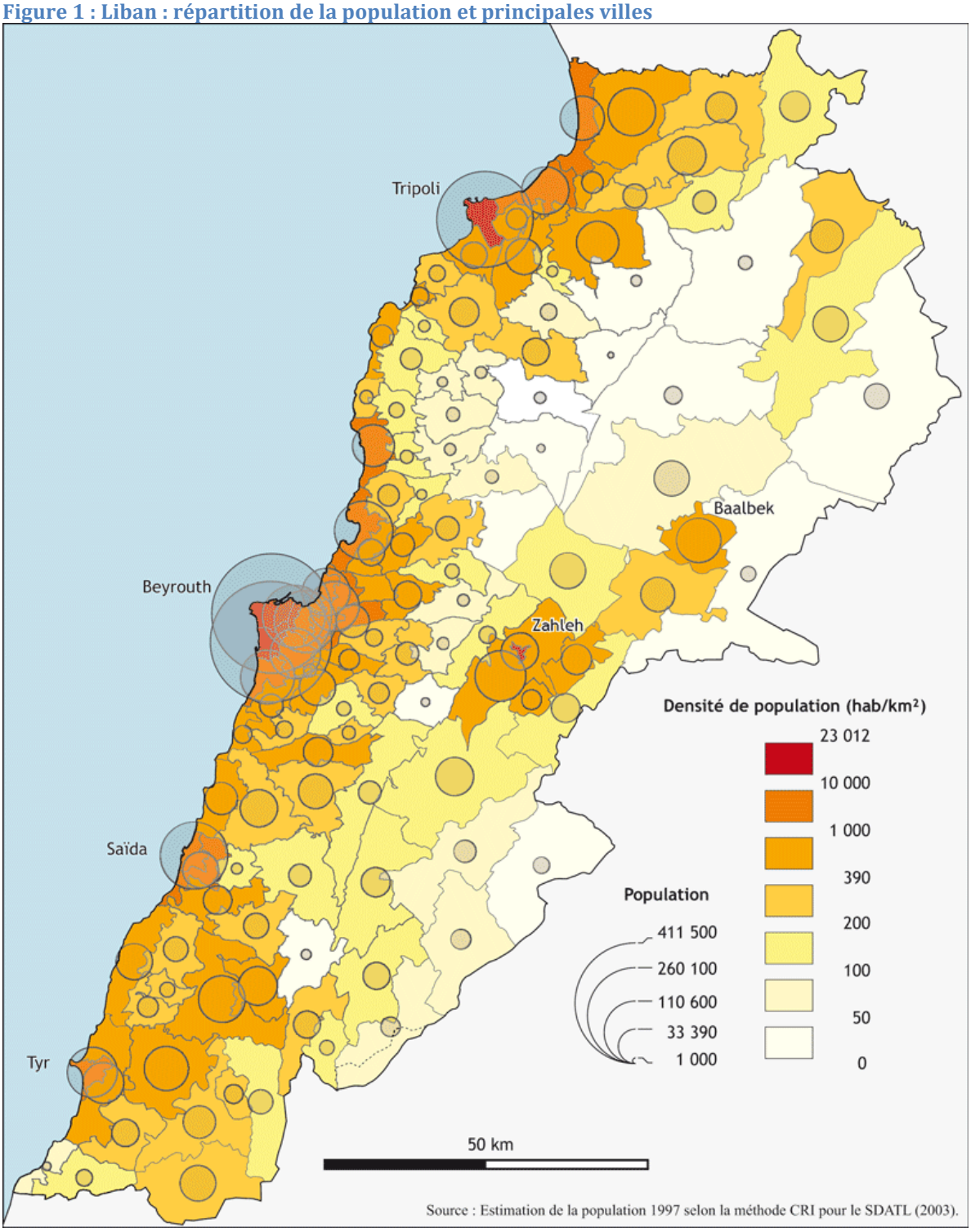
CHAPITRE 5 : LES MODALITES DE CONSTRUCTION DES INEGALITES A L'UNIVERSITE AU PRISME DU DISPOSITIF 135

CHAPITRE 6 : LA FABRICATION DES DISPOSITIONS : LES RACINES DES INEGALITES 191

CHAPITRE 7 : FORMATION ET TRANSFORMATION DES DISPOSITIONS AU FIL DU PARCOURS 223

CHAPITRE 8 : CONCLUSION GENERALE 265

Figure 1 : Liban : répartition de la population et principales villes



Source : Atlas du Liban (Verdeil, Faour, & Velut, 2013). Titre « Figure III-9 Population et densité de population au Liban » Presses de l'Ifpo, 2001 URL : http://books.openedition.org/ifpo/418.

Chapitre 1

Introduction générale

Cette étude, basée sur un long travail de terrain, cherche à illustrer et à comprendre le processus de construction des inégalités dans le contexte libanais, où s'imbriquent et s'articulent logiques communautaire[1], socio-économique et spatiale. Les appartenances confessionnelles s'inscrivent en effet dans des territoires où elles sont majoritaires : par exemple, les musulmans chiites dans le sud et la Bekaa, les druzes et les chrétiens maronites dans le Mont Liban, les musulmans sunnites dans les grandes villes et dans le nord (cf. Annexe A1 : Cartes - pour la répartition des confessions sur le territoire libanais). Elles s'y singularisent par leur propre histoire, leur structure sociale et leur type d'organisation politique, religieuse et éducative (Le Thomas, 2012). En outre, l'histoire des communautés et de leur rapport à l'Etat explique leur accès plus ou moins précoce ou tardif à la modernité, à travers l'école (cf. chapitre 2).

Les communautés confessionnelles ont également occupé des positions différentes par rapport au pouvoir politique, tout au long de l'histoire. Jusqu'à la fin de l'Empire ottoman, les chefs des grandes familles de la montagne libanaise (chiites, druzes et maronites) ont successivement joué un rôle politique éminent dans le Mont Liban, tandis que les villes et leurs populations étaient directement gouvernées par l'Empire ottoman (Corm, 2012). Ce n'est que lors de la constitution du Grand-Liban par la France en 1920, en rattachant les villes côtières à la montagne, que les familles sunnites et grecques orthodoxes deviendront des acteurs politiques aux côtés des anciennes notabilités du Mont Liban (Corm, 2012). A l'indépendance du Liban, en

[1] La « communauté » renvoie, dans l'usage le plus fréquent, à l'un des 18 groupes à base confessionnelle qui composent l'armature institutionnelle et la texture socioreligieuse du système sociopolitique libanais (Le Thomas, 2012). Les rapports sociaux et l'identité culturelle au Liban sont caractérisés par les solidarités familiales, des familles élargies, proche du clan tribal et à l'intérieur d'une même confession religieuse ou communauté. La communauté est formée non seulement à travers l'adhésion à une même confession, mais par un cadre social et politique. L'appartenance communautaire est considérée comme une identité primaire plutôt qu'acquise - contrairement au statut professionnel ou à la classe (Dubar, 1974; Picard, 1988).

1946, le Pacte National a garanti une répartition confessionnelle des charges politiques avec une prépondérance de la communauté maronite (Dubar, 1974). Après la fin de la guerre civile (en 1990), un rééquilibrage du pouvoir s'est opéré en faveur des communautés sunnite et chiite. Depuis, la communauté chiite a connu un impressionnant processus de consolidation et de montée en puissance grâce à la force militaire du Hezbollah[2] et à son rôle dans la prestation de services sociaux (Le Thomas, 2012).

L'idéologie communautaire coexiste bien avec l'idéologie néo-libérale prégnante dans le contexte libanais (Corm, 2012). L'attitude de *laissez faire* de l'Etat, qu'elle engendre, contribue à la fabrication des inégalités. L'Etat, plutôt que d'assurer aux citoyens le droit à l'égalité dans l'accès aux services sociaux (dont l'éducation), a plutôt délégué leur prestation aux communautés. Ainsi, l'égalité des individus est estompée par la revendication d'égalité des communautés dans l'ordre politique et social (Corm, 2012) et l'institutionnalisation des communautés a remplacé le processus de construction nationale et de consolidation citoyenne (Beydoun, 2009).

L'émigration constitue également un problème central pour la société libanaise d'aujourd'hui qui perd ses jeunes les plus qualifiés et dont l'équilibre socio-économique et communautaire n'en est que plus fragile (Corm, 2012). Ce phénomène ancien qui remonte à la fin du 19ème siècle, s'est aggravé durant la guerre civile et s'est poursuivi dans les décennies qui ont suivi, jusqu'à occuper une place importante dans les projets des jeunes (Kasparian, 2008).

C'est dans ce contexte, pluraliste et fragmenté, que s'inscrit ma question de recherche qui, à partir d'un cas particulier, veut éclairer le fonctionnement du système éducatif libanais. La question générale à laquelle ce travail propose d'apporter des éléments de réponse est : Comment se construisent et se transforment les inégalités au Liban tout au long de la trajectoire scolaire et universitaire? Je me concentre sur la production des inégalités lors du parcours universitaire en cherchant des liens avec les trajectoires antérieures à l'entrée à l'université, et à la projection vers le futur. Cette question est pertinente dans le contexte libanais puisqu'elle permet de mettre

[2] Politiquement le rééquilibrage de l'accord de Taëf (en 1989) n'a pas favorisé les chiites, mais d'abord les sunnites, à travers les prérogatives du premier ministre. Cependant, alors que toutes les milices ont été dissoutes au lendemain de la guerre civile, celle du Hezbollah a maintenu ses armes, ce qui a avantagé les chiites.

en évidence la place occupée par différents types d'appartenances individuelles et de contextes sociaux dans l'accès à l'école et à l'université au sein de la société libanaise, à travers les stratégies scolaires mises à l'oeuvre. Elle permet également d'éclairer les enjeux de la formation dans la promotion sociale parmi des étudiants d'origine sociale modeste dans cet environnement.

1.1. Trajectoire professionnelle et émergence du projet de recherche

Pour expliquer la manière dont a émergé mon projet de recherche, je dois commencer par dire quelques mots de mon propre parcours. Après avoir vécu de nombreuses années à l'étranger, entre les Etats-Unis et l'Angleterre, je suis rentrée dans mon pays d'origine (le Liban) pour des raisons familiales. J'avais déjà débuté ma carrière professionnelle en tant que chercheuse en politiques sociales au sein d'une agence de recherche privée en Angleterre. J'ai alors dû changer de domaine de travail puisque la recherche en politiques sociales n'est que peu ou pas financée au Liban. Je me suis orientée vers le domaine du développement, domaine qui dans les années récentes attire fortement les jeunes issus d'un parcours universitaire dans les sciences sociales, ce qui est dû au poids énorme des organisations internationales dans la réflexion sur les politiques publiques.

Une initiative intitulée *Teach For Lebanon* a constitué mon premier point d'entrée sur le terrain. J'y suis passée d'un rôle de chargée de l'évaluation du programme à un rôle de chef de projet. Cette initiative a pour but de remédier au problème de l'inégalité d'accès à l'éducation en offrant aux élèves des régions périphériques l'accès à un enseignement « de meilleure qualité ». Elle agit de la façon suivante pour atteindre son but : elle recrute de jeunes diplômés, filles et garçons, d'universités prestigieuses, qu'elle appelle *fellows*, elle les forme à devenir des enseignants « exceptionnels » (*exceptional teachers*, en anglais) et les place dans certaines écoles défavorisées des régions rurales à travers le pays pour enseigner pendant deux années. Les *fellows* sont sélectionnés sur dossier, leur engagement social et leur « compatibilité » avec les normes de l'organisation. La sélection prend aussi en compte leur capacité à « influencer et motiver les autres » et à « travailler sans relâche » pour atteindre leur but. Les individus sélectionnés reçoivent une formation pédagogique avant de commencer à enseigner.

Mon expérience au sein de cette initiative (2009-2010) m'a sensibilisée à la question des inégalités dans le système éducatif libanais. De nombreux questionnements ont émergé autour des mécanismes de sélection sociale et culturelle qui s'opèrent au Liban. Au bout d'un peu plus d'un an, j'ai obtenu un poste de chargée de projet, financé par l'agence américaine de développement, au sein d'une université d'élite (2010 à 2014). Ce programme vise à permettre à des jeunes de milieu défavorisé d'accéder à l'enseignement supérieur dans un établissement privé, d'élite, où les droits d'inscription sont très élevés. Dans ce cadre, j'ai constaté dès les phases initiales des différences d'une région à l'autre et d'un « village » (au sens large du mot village au Liban) à l'autre dans la manière dont les jeunes se saisissaient de l'offre.

C'est à la suite de ces observations, que j'ai décidé de me lancer dans une thèse en sociologie pour tenter de comprendre précisément les mécanismes de construction des inégalités selon le contexte social et la manière dont celles-ci se manifestent et sont vécues par les individus. Je m'étais initialement proposé de construire mon objet en comparant les cadres socialisateurs dans deux villages ruraux d'une même région pour identifier les facteurs qui influent sur le rapport à l'école et la promotion sociale. Cependant, avec l'avancement de mon travail et de mes lectures sur la socialisation universitaire, et suite aux discussions avec ma directrice de thèse, j'ai progressivement affiné ma question de recherche et élaboré un projet d'enquête en lien avec mon travail professionnel, qui pouvait être facilité par mon rapport quotidien avec les étudiants. J'ai donc conçu une étude, centrée sur le dispositif de bourses, qui analyse la socialisation qui se fait à l'université et la met en lien avec les trajectoires individuelles. L'examen des parcours des boursiers (bénéficiaires de programmes différents) devait me permettre de comprendre les logiques d'accès à l'enseignement supérieur dans le but d'éclairer le fonctionnement du système éducatif libanais et de mettre en évidence la manière dont se construisent ses inégalités.

1.2. Cadre théorique et construction d'un objet d'études sur les inégalités sociales

Les inégalités sociales sont « l'objet d'une construction sociale » (Duru-Bellat, 2002, p. 7) ; elles ne sont considérées comme un problème social que dans certaines sociétés et à certaines époques. Généralement, les inégalités dans la distribution de

ressources d'une société, dues aux structures de cette société (ou à l'hérédité sociale) font naître un sentiment d'injustice au sein de ses membres, cependant elles paraissent plus justifiables lorsqu'elles découlent des talents et efforts des individus placés dans des conditions d'égalité des chances (Duru-Bellat, 2002). L'égalité des chances est définie comme « l'absence de liens systématiques entre ce qu'on atteint et ses propres appartenances catégorielles » (Duru-Bellat, 2002, p. 11) et signifie le droit pour tous d'entrer dans la compétition et de permettre à des inégalités « légitimes » d'un autre ordre de s'exprimer, selon un idéal méritocratique. Cet idéal serait, selon Dubet (2004), difficile à réaliser au sein d'une société « injuste ».

Dans certains pays, comme la France, où le niveau scolaire contribue à déterminer le niveau du salaire et la position sociale, l'Ecole est au centre de la fabrique des inégalités (Duru-Bellat, 2002). L'inégalité se traduit dans le niveau et la qualité des diplômes de fin d'études, dont il a été démontré qu'ils dépendent largement de l'origine sociale, et que les « inégalités culturelles [sont] socialement conditionnées » (Bourdieu & Passeron, 1964/1994, p. 112).

Le moyen d'y remédier serait de supprimer les obstacles qui entravent l'accès à ces biens à travers la « démocratisation scolaire » (Terrail, 2002, p. 333). Dubet (2004) donne des exemples d'initiatives qui visent à produire l'égalité de manière volontaire selon le principe de l'équité, comme la discrimination positive aux Etats Unis et au Canada. Il mentionne également la politique d'*affirmative opportunity* qui tient compte de la singularité de l'histoire des individus et offre une aide spécifique et un encadrement, comme les dispositifs mis en place par Sciences Po et étudiés entre autres par Allouch (2013) et Pasquali (2010, 2014). En effet, Allouch (2013) aborde dans sa thèse les dispositifs d'ouverture sociale mis en place en France et en Angleterre pour étudier les effets des institutions d'élite sur les processus de stratification sociale. Quant à Pasquali (2010, 2014), celui-ci examine la genèse et le fonctionnement d'une classe préparatoire expérimentale réservée à des bacheliers issus de lycées situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP), afin de les préparer pendant un an aux concours des « filières d'élite » de l'enseignement supérieur, du point de vue de l'expérience des déplacés sociaux.

Dubet (2004) propose de s'intéresser au poids ou à « l'emprise » des titres scolaires dans la société autant qu'aux inégalités à l'école. En effet, plus les diplômes jouent un rôle déterminant dans la carrière future, plus les inégalités scolaires ont un

effet important, comme dans le cas de la France. Les filières d'études ont un statut inégal et les enjeux du choix ne sont pas minces. Mais il avance aussi que si les « places » sur le marché de travail étaient moins inégales entre les individus diplômés et non-diplômés, l'éducation se trouverait « libérée de son monopole dans l'évaluation officielle du mérite » et de ses enjeux de mobilité sociale (Dubet, 2004, p. 235-6).

Dans le cas du Liban, la mission d'assurer l'égalité n'est pas uniquement attribuée à l'Etat, mais aussi à la famille et à la communauté. L'association entre inégalités scolaires et inégalités sociales est moins forte qu'en France puisque dans l'absolu le niveau de diplôme obtenu joue un rôle souvent moins important pour accéder aux positions de pouvoir et de richesse que la fortune ou l'héritage familial, les connections sociales, la puissance du rapport de clientélisme et le capital financier. Le diplôme obtenu dans une université privée d'élite facilite surtout l'accès à un emploi à travers la constitution d'un réseau ou d'un « capital social ». Néanmoins, dans cette société fortement inégalitaire, les études supérieures sont de plus en plus convoitées et ont une importance croissante dans les stratégies familiales. Les taux d'inscription à l'université augmentent, mais tous les diplômes universitaires ne se valent pas ; leur valeur dépend de l'université fréquentée et de la filière choisie. En outre, les opportunités de travail qualifié sur le marché sont faibles ; seuls 16% des emplois masculins et 38% des emplois féminins sur le marché de travail requièrent un niveau de formation universitaire[3] (Abourjeili, 2009).

Dans cette thèse je me suis donc intéressée à la genèse des inégalités scolaires dans le but de restituer dans son épaisseur et sa diversité l'expérience vécue d'individus dans le système scolaire et ses répercussions sur la projection dans l'avenir et par conséquent les chances de promotion sociale.

Dans la section qui suit, je vais explorer les différentes options théoriques qui ont informé la méthodologie de la recherche et ont représenté une grille de lecture de mes matériaux. Je place le concept de socialisation au coeur de mon enquête, car celui-ci me permet d'examiner le processus par lequel se construisent les inégalités tout au long du parcours scolaire des individus.

---

[3] Le taux d'emploi des femmes est particulièrement faible au Liban. En effet, seules 19.6% des femmes âgées entre 15 et 64 ans travaillent, alors que 58.4 sont considérée femme au foyer.

Pour Bourdieu (1980, p. 88), la socialisation est un processus au cours duquel les individus incorporent un « habitus de classe » défini comme étant un « système de dispositions durables et transposables » qui préexiste à l'individu et qui explique les comportements en société et la reproduction des rapports sociaux entre différents groupes. A chaque milieu social correspondent des capacités et *dispositions* déterminées qui définissent son type familial propre et exercent un effet sur les élaborations stratégiques et les comportements scolaires. Au sein d'une même classe sociale, les individus sont socialisés d'une manière similaire, qui les distingue des individus dans d'autres classes sociales. Alors qu'ils sont considérés comme formellement égaux devant l'acquisition du savoir, les étudiants diffèrent par tout un ensemble de prédispositions et de pré-savoirs qu'ils doivent à leur milieu. Ainsi, les différences entre socialisations familiales sont le terreau des inégalités.

Bourdieu et Passeron (1964/1994) dans « Les Héritiers » partent du constat de départ de l'inégale représentation des différentes classes sociales dans l'enseignement supérieur pour soutenir que les enfants provenant de milieux cultivés doivent leur réussite plutôt à un ensemble de savoirs, d'aptitudes, d'attitudes et de manières héritées de leur famille (à l'« héritage culturel ») qu'à des dons intellectuels ou des dons naturels. Ils avancent donc la théorie de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970) selon laquelle l'Ecole s'acquitte de la fonction qui lui est attribuée par les classes dominantes : légitimer les divisions de classe, valoriser les porteurs d'un capital culturel (diplômes, connaissances acquises, codes culturels, façons de parler...) et utiliser l'idéologie du don pour stigmatiser les enfants issus de familles défavorisées.

L'Ecole opère une sélection en faveur des héritiers en faisant de la culture de la classe dominante la culture légitime et en défavorisant ceux issus de milieu populaire à travers une violence symbolique d'imposition de cette culture. De la même manière, la socialisation familiale s'exerce dans le processus de différenciation entre les sexes. Dans « La Domination Masculine » , Bourdieu (2014), aborde la manière dont les dispositions dites « féminines » sont inculquées par la famille et par tout l'ordre social, et ainsi s'accomplissent et s'épanouissent.

Alors que la façon dont Bourdieu définit la socialisation semble exclure toute possibilité de changement, puisque ses effets s'inscrivent durablement dans le corps et les croyances, la théorie de la socialisation élaborée par Lahire, met en évidence la diversité des familles dans une même classe sociale et la diversité des stratégies

scolaires mises à l'oeuvre lors des processus de socialisation dans un milieu social donné. Dans « Tableaux de Famille », il construit son objet de manière à « penser la pluralité des formes de vie sociales et des formes de pensée et de comportement » (Lahire, 2012b, p. 31). Il s'interroge sur l'unité et la cohérence de ces dispositions, et souligne que la famille, plutôt qu'un espace de socialisation homogène (comme le présente Bourdieu), est un assemblage composite d'expériences variées, d'où l'importance de porter attention aux parcours individuels. Lahire (2012a) montre la diversité des configurations qui constituent les contextes sociaux et fait de chaque individu un être singulier porteur d'une pluralité de dispositions. Il utilise la métaphore du « pli du social » pour saisir le social dans sa forme incorporée et la complexité des processus sociaux partant de l'extérieur pour comprendre l'intérieur des individus. Il se base pour cela sur des observations quotidiennes dans les familles grâce auxquelles il rend compte des pratiques ou comportements sociaux des individus selon une tradition « dispositionnaliste ». Cette perspective vise à nuancer les théories d'inculcation de l'habitus et permet de comprendre pourquoi deux individus de même origine sociale peuvent réagir différemment face aux mêmes « stimuli » extérieurs en attribuant leurs réactions à des expériences socialisatrices passées différentes. J'utilise donc le concept de « pluralité dispositionnelle» proposé par Lahire pour mettre en évidence les effets des socialisations passées (plus ou moins hétérogènes) et le rôle joué par les situations dans l'activation des dispositions, en passant d'une phase à l'autre au cours du parcours éducatif. Le modèle théorique dispositionaliste-contextualiste de Lahire (1996, 2011, 2012a, 2012b) m'a permis de mettre en lumière la manière dont les individus construisent des dispositions différentes, qui les distinguent les uns des autres sous l'effet de la socialisation.

Berger et Luckmann ont mis en avant la notion de « socialisation continue ». Ils ont non seulement distingué « socialisation primaire », et « socialisation secondaire », mais ont aussi établi la relation et l'articulation entre ces deux concepts. La socialisation primaire est celle que l'individu subit dans son enfance pour devenir membre de la société et la socialisation secondaire permet « d'incorporer un individu socialisé dans des nouveaux secteurs de la société » (Berger & Luckmann, 1966/2012, p. 215), en d'autres termes dans le monde du travail ou le monde scolaire. Selon eux, la « socialisation n'est jamais totale ni terminée » (Berger & Luckmann, 1966/2012, p. 225), celle-ci est un processus de construction et de déconstruction du monde vécu

qui opère tout au long de l'existence qui produit des identités d'acteurs ne se réduisant ni à des habitus de classe, ni à des schèmes culturels. Les acteurs sociaux se définissent selon une trajectoire subjective qui résulte d'une lecture du passé (histoire personnelle construite subjectivement) et d'un contexte synchronique dans un espace d'action. Cependant, bien que la socialisation secondaire ne soit pas déterminée mécaniquement par la socialisation primaire, elle n'en est pas indépendante, et ne l'efface jamais. Les produits de la socialisation primaire, plus solidement incrustés dans la conscience des individus, déterminent la manière dont la socialisation ultérieure est vécue. De plus, selon Berger et Luckmann, l'individu passe par des crises et la sortie de ces crises ou « alternation » (1966/2012, p. 253), entraine une transformation de soi par l'abandon de l'identité créée à travers la socialisation primaire et la construction d'une nouvelle identité à travers les expériences de socialisation secondaire.

A la suite de Berger et Luckmann, Dubar (1991/2002) avance la thèse selon laquelle la construction de l'identité personnelle, est toujours fragile et inachevée. Il définit la socialisation comme un processus d'ajustement entre les caractéristiques d'une trajectoire socio-biographique et les dimensions d'un système social avec des contraintes institutionnelles et cognitives spécifiques. Ainsi, les approches de Berger et Luckmann (1966/2012) et Dubar (1991/2002) me permettent d'envisager, dans cette thèse, la dimension temporelle de la socialisation, et d'articuler à la fois les instances de socialisation avant l'entrée à l'université et celles durant le parcours universitaire, qui recouvre aussi la « socialisation anticipatrice» (Darmon, 2013). Celle-ci désigne les modalités d'apprentissage professionnel par lesquelles les étudiants envisagent des métiers propres à chaque filière en préparation à des avenirs probables.

Mon approche s'inscrit ainsi dans la tradition de recherche du laboratoire Printemps, où le concept de socialisation est au centre des travaux des chercheurs. Celui-ci joue par exemple un rôle central dans la recherche menée par Nicourd, Samuel et Vilter (2011) à propos des conditions de socialisation contrastées au sein de l'université et de leurs effets sur la réussite. De même, Rollet-Echalier et al (2014) examinent les processus de préparation et d'anticipation d'une socialisation sexuée chez des parents qui préparent la naissance d'un enfant. Ce concept est également appliqué dans le monde du travail entre autres par Paillet et Serre (2014) qui

examinent la différenciation de genre dans les pratiques de travail chez les juges des enfants.

Je m'inspire enfin de la « sociologie de l'expérience » de Dubet (2008) . Celui-ci met au centre de son analyse le concept de l'expérience scolaire qui constitue, selon lui, l'unité élémentaire pour penser l'éducation. En revisitant les lieux de scolarisation et en s'interrogeant sur leur capacité à mettre en forme la vie de la jeune génération, Dubet et Martuccelli (1996) examinent les configurations scolaires tout au long du parcours en mettant en évidence le rôle joué par les enseignants, l'influence des pairs ainsi que les liens entre l'expérience scolaire et l'origine sociale. Dubet (1994) étudie également l'expérience étudiante dans l'université de masse et considère la sociabilité comme facteur essentiel dans la structuration de cette expérience. Il distingue sociabilité scolaire (appartenance à un groupe comme appui académique), sociabilité extra-scolaire (partage d'un temps commun avec un groupe), et sociabilité mixte (les deux).

Dans l'analyse de la phase universitaire, je me suis basée sur la perspective de rationalités divergentes avancée par Garcia (2010) pour lire mes matériaux. Celle-ci met en évidence une divergence entre la logique de l'action pédagogique « déscolarisante » de l'institution qui les encourage à s'éloigner du « sérieux scolaire » dans le but de faciliter leur entrée sur le marché de travail, telle que mise en évidence par Abraham (2007), et les formes de rationalité étudiante dans leur manière d'interpréter la signification du temps libre, telles que mises en évidence par Monfort (2000) et puis par Millet (2003).

Ces cadres théoriques ont informé la manière dont j'ai formulé mes hypothèses afin de répondre à ma question de recherche et m'ont permis d'articuler ces hypothèses entre elles pour construire un système de relations, ou former un modèle que Bourdieu, Chamboredon, Passeron, & Krais, (2006) qualifient de « mimétique ». Je relie ainsi les différences qui apparaissent entre individus aux « produits dispositionnels » de la socialisation passée, en articulant une instance de socialisation à une autre selon une dynamique temporelle d'après le modèle proposé par Berger et Luckmann (1966/2012). Ce modèle me permet de formuler les hypothèses suivantes, selon une approche « hypothético-déductive » (Quivy & Campenhoudt, 1995/2006) :

Les inégalités qui apparaissent entre les étudiants boursiers (issus d'une école publique) dans l'acquisition des compétences correspondant à l'idéal de « réussite »

promu par une université privée d'élite qui suit un modèle américain sont déterminées par le degré de cohérence de ce modèle avec les dispositions construites durant le parcours antérieur à l'entrée à l'université, qui varient selon les expériences scolaires et le contexte familial.

Au sein d'un contexte social confessionnel fragmenté dans lequel l'offre scolaire est extrêmement variable à travers le territoire national, la socialisation initiale qui précède l'entrée à l'université est elle-même fortement déterminée par l'origine sociale, l'appartenance confessionnelle, l'origine géographique et par le genre.

1.3. La sociologie libanaise et l'école

La sociologie libanaise tend à privilégier le niveau macrosociologique et les analyses quantitatives. Les premiers travaux en sociologie de l'éducation traitent principalement des inégalités sociales dans l'accès à l'école (El Amine, 1981; El Amine & Faour, 1998; Wehbé & El-Amine, 1980). L'étude fondatrice de Wehbe et El Amine (1980) se base sur des enquêtes menées avant la guerre civile (1975-1990) qui visaient à articuler les différentes tendances et exigences au sein de l'école à ses rapports avec la société. Ils abordent le problème de la division du système scolaire en différents types d'enseignement (privé, public, confessionnel, etc.) et mettent en évidence la relation entre le contenu de l'enseignement et les attitudes sociopolitiques des anciens élèves issus de différents types d'école, dans le but de montrer le rôle de l'école dans la division idéologique de la société. Deux décennies plus tard, El Amine et Faour (1998) ont étudié l'inégalité des chances dans l'enseignement supérieur. Ils ont mis en avant le rôle de l'appartenance géographique et du genre dans l'accès à l'éducation et la mobilité sociale en se basant sur un sondage d'étudiants de toutes les universités libanaises.

Kasparian (2003) s'est appuyée sur des informations démographiques et socioprofessionnelles pour mettre en évidence les inégalités régionales et de genre dans les taux de scolarisation et les choix de filières.

Kabbanji (2012) a présenté un aperçu du développement du paysage universitaire au Liban des premières universités confessionnelles aux universités plus récentes « axées sur le marché » et a identifié les grands traits de ce paysage notamment la progression d'effectifs d'étudiants dans le secteur privé, le

rétrécissement du secteur public et l'homogénéisation à travers l'application du système américain d'enseignement supérieur.

D'autres travaux (Abourjeili, 2003; Kasparian, 2011) s'intéressent plutôt à la question des interactions entre l'enseignement supérieur et le marché de l'emploi. Abourjeily (2003) apporte des éléments d'analyse sur les stratégies professionnelles des étudiants selon le milieu d'origine et le parcours scolaire. Elle étudie l'évolution des fonctions sociales et académiques de l'enseignement supérieur et met en évidence le fait que l'enseignement supérieur s'élargit sans répondre aux demandes du marché mais aux compétitions entre partis politiques ou religieux. Kasparian (2011) a également mené une enquête auprès des diplômés des promotions 2005-2008 de l'Université Saint Joseph dont l'objectif était de connaitre leur regard par rapport à leur parcours d'études et à leur préparation à l'insertion professionnelle.

Bien que les travaux à ce sujet recouvrent toutes les étapes du parcours d'enseignement au Liban, celles-ci sont généralement de nature quantitative et à une échelle macrosociale. Il n'y a pas de travaux qui éclairent les mécanismes de construction des inégalités « en train de se faire ». Ainsi, mon étude, à travers l'examen de parcours d'étudiants au sein d'un dispositif particulier de bourses, vise à apporter une perspective microsociologique qualitative aux mécanismes de construction des inégalités en mobilisant les concepts théoriques construits dans le cadre d'une société différente, principalement dans un contexte français.

A l'instar de travaux qui étudient des dispositifs « d'ouverture sociale » en France (Allouch, 2013; Pasquali, 2014) mentionnés ci-dessus, mon travail s'est basé sur l'étude du fonctionnement d'un dispositif du bourse « méritocratique » comme point d'entrée sur le terrain pour étudier la manière dont se construisent les inégalités à différentes étapes du parcours éducatif.

Cette démarche, à caractère expérimental, a été confrontée à un certain nombre de défis scientifiques. Elle pose un problème de représentativité caractéristique des recherches qualitatives. L'étude traite du cas unique et particulier d'un dispositif qui a offert des bourses à 65 étudiants dans une université privée. La généralisation à partir de ce cas restreint doit être traitée avec précaution. Cependant, l'objectif a davantage été de comprendre le mécanisme de construction d'inégalité et de l'analyser en profondeur, plutôt que de mettre en lumière des déterminations appuyées sur des données statistiques à grande échelle. En outre, j'ai été confrontée à

des problèmes d'interprétation. Dans ce type de comparaison, il a été difficile de distinguer entre ce qui relève du contexte et ce qui relève spécifiquement des interactions observées.

Pour aller plus loin, il faudrait continuer à suivre les boursiers jusqu'après leur entrée sur le marché de travail, et comparer le statut social des parents et celui de leurs enfants pour tirer des conclusions sur les inégalités dans la mobilité sociale intergénérationnelle.

Dans la section suivante, je reviens sur le cheminement qui m'a amenée à envisager puis à définir ce projet de recherche.

1.4. Méthodologie : Une enquête ethnographique sur un terrain professionnel

L'une des particularités de mon enquête est le fait qu'elle soit construite à partir de ma fonction professionnelle. Le protocole d'enquête m'a permis d'observer et de reconstruire les variations de comportement dans leur contexte social et de saisir dans quelle mesure certains schèmes sont transférables, d'une instance à l'autre, selon ce qui a été incorporé au cours des socialisations antérieures dans le but de saisir la « pluralité interne des acteurs » (Lahire, 2012a). L'objectif principal de l'enquête a été de comprendre les différents mécanismes de construction des dispositions tout au long du parcours scolaire et universitaire. Je vais ici présenter la manière dont j'ai construit un dispositif de recherche qui en premier lieu se situe à une échelle microsociologique et s'appuie sur un matériau qualitatif et en deuxième lieu, adopte une perspective temporelle ce qui me permet de saisir la façon dont se fabriquent les dispositions à différentes étapes du parcours d'études. Je me penche ensuite sur les avantages et les difficultés rencontrées lors de la construction de l'objet et du recueil du matériau.

1.4.1. Une enquête qualitative à une échelle microsociologique

Bien que de nombreux travaux s'intéressent à la notion d'inégalité dans le contexte libanais, rares sont ceux qui apportent des détails sur la manière dont celle-ci se construit au niveau microsociologique à travers l'analyse des expériences individuelles au cours des différentes phases de socialisation. Les recherches sur ce

sujet adoptent généralement une approche à grande échelle de collecte de données quantitatives à travers des enquêtes par questionnaires (Abourjeili, 2003; El Amine & Faour, 1998; Kasparian, 2003, 2011).

Au contraire, le présent travail adopte une approche qui permet d'examiner la « pluralité des formes de la vie sociale, des pensées et des comportements » (Lahire, 2012b). J'étudie les trajectoires individuelles dans le but de comprendre les processus d'inégalité en train de se faire, en me basant sur une description fine et systématique de ses conditions (passées et présentes), selon l'approche décrite par Lahire (2007).

Une enquête par entretien me permet ainsi d'appréhender la « subjectivité » des individus et le sens qu'ils donnent à leurs décisions (Dubet, 1994) et de prendre en considération le point de vue des individus sur leur conception du monde social en tant qu'acteurs sociaux qui construisent des dispositions en interaction avec leur environnement. Pour conduire les entretiens, j'ai placé au centre la logique de la personne interrogée (Dubar, 2006), que j'ai considérée comme auteur de son récit biographique ce qui l'oblige à reconstruire un rapport à son passé et à se projeter dans l'avenir, selon un rapport social de recherche qualifié par Dubar (2006) d'« herméneutique ». Ma démarche comporte également une dimension ethnographique qui me permet d'élucider la façon dont la socialisation se produit en interaction à travers les échanges sociaux. Il s'agit d'une « observation directe des personnes dans leurs activités quotidiennes [qui] permet de découvrir les catégories qu'elles utilisent effectivement dans les situations et face aux individus pour caractériser ceux-ci selon leur propre perspective » (Peretz, 2004, p. 24). Selon Beaud et Weber (2010), l'enquête doit nécessairement être entreprise dans un terrain où règne déjà l'interconnaissance. Ils identifient le type d'enquête « par distanciation » (Beaud & Weber, 2010) pour laquelle l'enquêteur rend compte d'un univers auquel il appartient et s'investit totalement pendant une longue durée mais dont ils se distancie pour en rédiger un récit analytique (Weber, 2004).

Je me suis également tenue à la méthode de Lenclud (2013) de « principe de parité » qui consiste à « se mettre à la place des personnes, accorder à leurs croyances autant de sens qu'aux siennes ». Dans le cadre de mes fonctions professionnelles, j'ai pu occuper une position d'observatrice participante, ou d'observatrice qui entretient une relation avec le milieu observé (Peretz, 2004). Ceci m'a permis d'observer des régularités sociologiques qui resteraient invisibles de loin. Cependant, la dualité de

cette position de l'observateur entre individu social et investigateur engendre une tension entre la nécessité de s'engager dans un milieu pour en connaître tous les aspects et un détachement nécessaire pour en analyser le fonctionnement (Peretz, 2004).

1.4.2. Construction d'un dispositif d'enquête selon une approche comparative

Un des soucis principaux de cette thèse a été de repérer des dispositions de discours et de terrain ou d'« attraper les dispositions », pour employer l'expression utilisée par Darmon lors de son intervention au sein de la table ronde théorique « débats autour des notion de « socialisation » et de « disposition »[4] qui se base sur le concept de l'observabilité des dispositions mis en avant par Lahire (2002), en d'autres termes « observer l'inobservable ». Ainsi, dans la perspective de repérer les dispositions qui se construisent « par transformation » (Lahire, 2002b), j'ai construit un dispositif d'enquête en deux temps, qui couvre les différentes phases des trajectoires des individus au Liban (scolaire et universitaire) et me permet de saisir les processus de transformation des dispositions construites antérieurement pour rendre raison des conduites, des pratiques et des comportements à l'université (d'une instance de socialisation à une autre). Cette approche diachronique à partir de l'analyse des trajectoires permet d'observer les inégalités en train de se faire (Rosenbaum, 1976). L'enquête a donc consisté de deux étapes : l'examen du fonctionnement du groupe de boursiers à l'université et l'analyse de leurs trajectoires individuelles antérieures.

La première étape consiste à explorer le fonctionnement du groupe tout au long du parcours universitaire à partir des observations du terrain (d'espaces communs, de fréquentations, de séances de formation), des entretiens répétés, et de l'analyse des dossiers des étudiants (moyennes par semestre, appréciations des professeurs et des responsables). J'examine les différences qui apparaissent dans les comportements et le rapport à l'institution universitaire au sein du groupe et par rapport aux autres étudiants non boursiers en prêtant une attention particulière aux schèmes socialisateurs.

[4] Intitulé de l'intervention par Muriel Darmon durant les journées d'études organisées par l'équipe CIRCEFT-ESCOL, Paris 8 Vincennes-Saint-Denis intitulées « La construction des dispositions sociales durant l'enfance : Enquêter sur et dans les familles » - Jeudi 12 & vendredi 13 mars 2015.

La deuxième étape revient sur les trajectoires antérieures à l'accès à l'université. J'explore l'histoire familiale et scolaire à travers une analyse des dossiers d'inscription et des entretiens biographiques avec les étudiants.

Contrairement à de nombreuses études portant sur la socialisation universitaire, je n'ai pas fait d'observation au sein des classes (Darmon, 2013; Millet, 2003; Pasquali, 2014). Ce type d'information peut fournir des informations sur le rapport au savoir transmis, mais ce n'était pas l'objectif de ma recherche. Plutôt que de me concentrer sur ce qui se passe en cours, mon objectif était de comprendre les différences qui ont émergé en réponse à l'effet du dispositif et de les expliquer en remontant dans leur histoire et me concentrer sur la subjectivité des individus eux-mêmes. Dans ce sens-là, l'essentiel a déjà été visible dans toutes les activités que j'ai observées et dans les propos que j'ai recueillis.

1.4.3. Entre position professionnelle et posture de recherche : rompre avec les prénotions

De par ma propre trajectoire, j'ai initialement rencontré des difficultés à rompre avec certaines prénotions afin de parvenir à prendre un regard de chercheuse. Paugam (2012) rappelle que le sociologue doit marquer une distance par rapport aux représentations officielles et questionner les mots qui désignent le fonctionnement social et les catégories qui semblent aller de soi. Une fois les notions déconstruites, elles se prêtent plus facilement à une reconstruction de nature différente. Elias (1981/1991) avait déjà souligné la nécessité de prendre ses distances avec soi et avec les autres pour pouvoir comprendre l'objet de la sociologie.

Les objectifs principaux de la mission qui m'était confiée, en tant que chef de projet, étaient d'abord de recruter des candidats selon des critères de représentativité et de détention d'un « potentiel de leadership », puis de suivre leur parcours universitaire de manière à assurer leur réussite et le développement de leurs « compétences de leadership » *(leadership skills)* à travers les activités collectives, et leur employabilité future. Ce projet offrait à une population d'étudiants la possibilité d'accéder à une université privée payante, en affirmant que cela leur donnait les mêmes chances de réussite que les autres étudiants de la même université, selon un principe de « méritocratie ». Il faisait ainsi croire aux boursiers que leur réussite ne dépendait que de leurs propres compétences et légitimait ainsi les jugements qui se

font à propos d'eux. Les valeurs diffusées par ce programme (entre autres celles du leadership, et de la méritocratie) sont cohérentes avec celles de l'université d'accueil.

J'ai été moi-même imprégnée de ces valeurs lorsque j'ai commencé mes études supérieures dans une université américaine (l'Université Américaine de Beyrouth). J'y ai ensuite été exposée de nouveau à travers mon expérience professionnelle au sein du programme *Teach For Lebanon*, affilié à une organisation internationale d'origine américaine, qui a pour but affiché de contribuer à éliminer les inégalités d'accès à l'éducation. Ce programme apporte une série de directives des Etats-Unis et les met en oeuvre dans le contexte local avec un discours de justice sociale, masquant des pratiques et des valeurs néolibérales. Il s'agit de recruter des jeunes diplômés et de les former à devenir des « leaders » qui auront la capacité de persuader, d'inspirer et d'influencer les comportements et les actions des autres. En réalité, comme l'explique Makkouk (2012), il s'agit de former des agents qui vont à leur tour « diffuser les valeurs individualistes de méritocratie ».

Par conséquent, lorsque j'ai postulé à ce poste de responsable de ce programme de bourses, après avoir vu passer une annonce diffusée par mon université d'origine (l'Université Américaine de Beyrouth), j'adhérais entièrement à ces valeurs. Ainsi, une fois recrutée, j'ai mis en place le projet de la manière la plus cohérente possible avec les objectifs de l'agence de « former des leader » (comme je le décris dans le chapitre 3). Ceci s'est reflété sur la manière dont j'ai participé à la sélection des candidats, en favorisant des individus qui se rapprochaient le plus de ces idéaux. J'ai également choisi des séances de formation qui s'y conformaient, notamment sur l'entreprenariat social (concept qui met en jeu la prise de risques, la prise d'initiative et la création d'innovations) et j'ai invité des entrepreneurs, des chefs d'ONG, pour raconter leurs expériences et ainsi « inspirer » les boursiers tout au long de leur parcours. Ensuite, j'ai évalué ces derniers selon ces valeurs tout au long de leur parcours, dans le but de soumettre à l'agence des rapports élaborés, sur la base d'indicateurs prédéfinis (leur présence et leur participation aux ateliers de travail et aux séances de formation, leur degré d'initiative, leur capacité à mener à bien un projet, à occuper des positions de responsabilité dans les associations et à suivre des stages). Durant les séances de mise à jour, je leur donnais des conseils cohérents avec les objectifs du projet, soulignant l'importance de la participation aux activités et de la prise de responsabilités pour développer les compétences qui facilitent leur entrée

sur le marché de travail. J'ai ainsi agi en tant qu'agent de diffusion et de légitimation de ces valeurs en les communiquant aux étudiants.

Lorsque j'ai commencé ma recherche de thèse, j'ai rencontré des difficultés à prendre du recul par rapport à ces notions. Ce n'est qu'après ma lecture d'ouvrages sur le développement (Abu-Sada & Challand, 2011; Ferguson, 2006; Rist, 2007/2012) que j'ai pu commencer à déconstruire ces normes. A partir de ce moment, en prenant conscience de ce qui se jouait dans cette mission, j'ai pris une certaine distance vis-à-vis de mes responsabilités. Ainsi, tout en continuant à remplir la mission qui m'était confiée, j'ai adopté une réflexion critique nécessaire à la poursuite de mon projet de recherche.

Je suis alors revenue rétrospectivement sur les premières années du programme dans une nouvelle perspective. Mes analyses sur la période initiale se sont basées sur ma mémoire ainsi que sur des notes produites lors de la phase de recrutement et de sélection des étudiants, sur les entretiens de suivi et les fiches d'évaluation des enseignants et des responsables. J'ai également relu d'un œil critique l'appel d'offre lancé par le dispositif de bourses. J'ai alors constaté dans les propos recueillis lors des entretiens (avec des étudiants, des enseignants et des responsables) qu'une grande partie d'entre eux adhéraient aux normes et valeurs du projet. En effet, un certain nombre de termes clés (« leadership », « prendre de l'initiative », « timide », entre autres) sont apparus dans leur discours que j'ai noté au fur et à mesure et réinterprété.

J'ai ainsi progressivement pris de la hauteur par rapport au projet et aux valeurs qu'il promeut et j'ai pu réfléchir à la manière dont mes données apportent des réponses à mes questions. J'ai alors mené des observations de manière plus systématique, durant les moments d'observation (formels et informels), en prenant note des comportements et des interactions entre les différentes catégories d'individus impliqués dans le projet, pour compléter mes connaissances sur l'expérience universitaire et pour enrichir mes interprétations.

1.4.4. Entre position professionnelle et posture de recherche : avantages pour l'accès à l'information

Ma position pendant presque quatre années en tant que chef de projet a présenté des avantages considérables puisqu'elle m'a donné accès à une quantité de

matériaux qu'il m'était demandé de recueillir afin d'évaluer le programme et d'en rendre compte à l'agence sous forme de rapports semestriels et annuels. Ainsi, j'ai pu m'acquitter de ma mission tout en réfléchissant à la manière dont je pouvais employer mes matériaux pour répondre à mes questionnements. Pour aborder l'enquête, j'ai tout d'abord demandé l'autorisation du recteur de l'université, qui m'a été accordée, d'accéder à des données administratives et de mener des entretiens et des observations au sein de l'université.

J'ai alors commencé à sélectionner et trier une quantité de données pour les confronter à ma question de recherche. J'ai ainsi pu comparer les boursiers les uns avec les autres du point de vue démographique à partir des informations contenues dans les dossiers de candidature notamment: le sexe, la date de naissance, la région d'origine, l'appartenance confessionnelle, la profession des parents, le niveau de revenu familial et la taille de la fratrie. Ces dossiers m'ont également informée à propos de : l'école d'origine, la langue d'enseignement, le type de filière, les moyennes générales en classe de Seconde et de Première, les notes obtenues au baccalauréat par les candidats ainsi que le nom des écoles ou universités auxquelles leurs frères et sœurs étaient inscrits, le cas échéant. J'ai pu saisir les différences au sein du groupe par rapport à la manière dont les individus se sont saisis de l'offre, dont ils ont été sélectionnés et se sont comportés une fois à l'université et j'ai pu dresser des typologies selon la proximité avec le profil recherché par l'agence. J'ai également utilisé des données qu'il m'était demandé de recueillir à propos d'une partie des candidats qui avaient postulé mais n'avaient pas été acceptés (les recalés), dans le but de comparer leurs trajectoires avec celles des boursiers du point de vue des stratégies universitaires et des types de socialisation. De plus, puisque je disposais d'une marge de manoeuvre dans la manière d'évaluer, j'ai pris l'initiative d'ajouter des questions aux formulaires d'évaluation des enseignants à propos de la participation et du niveau de communication en classe. J'ai également demandé des évaluations supplémentaires aux moniteurs chargés des activités de leadership, pour comprendre le déroulement du travail en groupe et les interactions des boursiers durant les séances de formation. J'ai aussi pu ajouter des questions aux entretiens téléphoniques avec les recalés concernant les raisons de leur choix de telle ou telle université et leur engagement dans des activités extrascolaires, de manière à mieux saisir leurs contextes universitaires socialisateurs (cf. Annexe A8 : Entretiens menés avec les étudiants,

enseignants et responsables). Mon affiliation à l'université m'a aussi facilité l'accès à des données du bureau d'administration et du bureau d'aide financière de l'université à propos de la population étudiante, ce qui m'a permis de comparer les boursiers et les non boursiers. J'ai ainsi obtenu la liste anonyme de tous les étudiants de l'université, avec des données sur leur filière d'études, leur école ou université précédente, le secteur dont ils sont issus (public ou privé), le type de baccalauréat obtenu, la région d'origine et l'ethnicité (Arménienne ou non-Arménienne). De plus, j'ai recueilli des données sur les notes moyennes des autres étudiants en comparaison avec ceux des boursiers. Finalement, le bureau d'aide financière de l'université m'a donné accès à des données sur le nombre d'étudiants qui reçoivent une aide de l'université et les proportions respectives de réduction sur leurs frais d'inscription. Ces données ont été complétées par des entretiens et des observations.

J'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs ce qui m'a permis « de formaliser et de systématiser la collecte des données et de constituer un corpus de données homogènes qui rend possible une étude comparative des entretiens » (Couvreur & Lehuede, 2002, p. 12). J'ai interrogé une sélection de boursiers (le processus de sélection de l'échantillon est décrit dans l'annexe - cf. Annexe A8 : Entretiens menés avec les étudiants, enseignants et responsables), dans le but d'analyser le sens qu'ils donnent à leur trajectoire à travers des récits de vie. Il s'agissait sur la base de ces récits, de tester l'hypothèse selon laquelle les dispositions construites durant les premières expériences socialisatrices continuent à s'exercer jusqu'à l'université.

La construction de la grille d'entretien comportait deux parties principales (cf. Annexe A8 : Entretiens menés avec les étudiants, enseignants et responsables). La première portait sur le processus de construction des recouvrent les dimensions familiales (Lahire, 2002b) et de l'expérience scolaire (Dubet & Martuccelli, 1996). La deuxième partie interrogeait les expériences universitaires inspirées par les travaux de Dubet (1994) sur l'expérience étudiante, et s'appuyant sur les rationalités des institutions (Abraham, 2007; Garcia, 2010) et nuançant les résultats selon les dimensions disciplinaires (Millet, 2003, 2013). Ainsi, comme le suggèrent Quivy et Campenhoudt (1995/2006), j'ai développé des questions en relation avec les concepts abordés et ces entretiens ont permis d'obtenir les informations

complémentaires indispensables pour alimenter ma réflexion et répondre à mes questionnements.

Etant donné le nombre important d'entretiens réalisés, j'ai initialement adopté la méthode thématique d'analyse de contenu (Bardin, 1977), méthode reposant sur des hypothèses et élaborant des processus opératoires qui permet, à partir d'un matériel discursif de faire émerger l'information sous-jacente d'un corpus. Cette méthode consiste à « repérer et isoler des thèmes dans un entretien afin de permettre sa comparaison avec d'autres entretiens » (Demazière & Dubar, 1997/2004, p. 19). J'ai lu et relu chaque entretien, au moins trois fois, jusqu'à voir émerger des thèmes structurants qui orientent le discours puis j'ai comparé la fréquence des thèmes les plus évoqués pour trouver une cohérence inter-entretiens; enfin je suis revenue à plusieurs reprises sur des entretiens spécifiques, pour en tirer des informations supplémentaires ou des citations. Ensuite, pour comprendre le processus sociologique selon une posture dite « analytique » (Demazière & Dubar, 1997/2004), j'ai adopté, sur certains entretiens qui m'ont paru particulièrement pertinents et révélateurs, la méthode d'analyse « par entretien » de Demazière et Dubar (1997/2004). Ces entretiens ont été analysés et codés à trois niveaux, en tenant compte des épisodes narratifs, des actants et des arguments qu'ont mis en avant les interlocuteurs. Cette méthode a permis de saisir empiriquement les « mondes vécus » et les « mondes exprimés » des boursiers et a ultérieurement entraîné la production de typologies (chapitres 5 et 7). De même, l'analyse du lexique a permis de déceler les sentiments des étudiants interrogés vis-à-vis de certains sujets. Par exemple, une analyse des pronoms personnels employés par Nadine reflète des changements au niveau du degré de sociabilité et d'appartenance à un groupe (voir l'entretien transcrit de Nadine dans l'Annexe A9 : Transcription des entretiens). En décrivant sa vie scolaire, elle se joint aux autres élèves en disant « nos notes », « nos enseignants nous ont accompagnés », « nous étions tous polis, nous avons reçu la même éducation » et « nous étions habitués à la récréation, nous nous mettions en groupe, nous criions, nous faisions du bruit...Nous étions toujours en groupe ». Alors que pour décrire sa vie à l'université, elle utilise « je » : « je suis restée dans ma chambre », « maintenant bon, je sors je dis « salut » à quelqu'un... » et « quand je suis venue ici, non... c'était totalement différent ». Au bout de quelques années, elle s'adapte progressivement et exprime de nouveau ses nouvelles relations sociales en tant que groupe, en utilisant le

« nous »: « par exemple, Nassima, Ibtissam, tu sens que nous sommes un seul groupe... nous pensons de la même façon ». Cette méthode d'analyse par entretien m'a ainsi permis de me pencher sur les affects individuels et les subjectivités des acteurs.

J'ai également pu, dans le cadre de mes fonctions professionnelles, ajouter à mon enquête une dimension d'observation ethnographique. Pendant une période prolongée, j'ai occupé une position d'observatrice participante puisque j'ai supervisé le groupe des boursiers, j'ai alors eu de nombreuses occasions de les observer, de façon formelle ou informelle. J'ai observé de manière informelle dans mon bureau, en moyenne d'une fois par semaine, les boursiers qui étaient venus discuter de leurs problèmes et heurts. J'ai pris part à leur vie collective (durant leurs activités à la résidence ou dans les espaces communs) et les ai observés durant les interactions en groupe et les événements sociaux. L'observation informelle participante m'a permis d'étudier ce groupe durant une longue période et d'accéder à leurs affects. Par ailleurs, de nombreux moments formels d'observation se sont présentés : dès la phase initiale, j'ai assisté aux séances de recrutement, aux entretiens et aux séances d'orientation. Par la suite, j'ai participé aux formations, aux ateliers de travail et j'ai aussi encadré leur travail en groupe. L'observation du fonctionnement de ces séances m'a permis de prendre connaissance des pratiques des boursiers entre eux et de la dynamique de groupe qui se forme. Cette position m'a permis un niveau de compréhension des dispositions des uns et des autres que des analyses menées de l'extérieur ne seraient jamais parvenues à atteindre. Elle m'a offert un accès à un univers inabordable par la médiation imparfaite de l'entretien, et m'a permis ainsi d'observer un « habitus en acte » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997/2005, p. 69) en d'autres termes j'ai pu examiner la manière dont se réalisent les dispositions qui le constituent. Cette démarche capte les comportements au moment où ils se produisent et font apparaître des transformations sociales dans les contextes et espaces dans lesquels ils sont observés en accordance avec les suggestions de Quivy et Campenhoudt (1995/2006).

1.4.5. Limites du matériau recueilli

Malgré la richesse des matériaux recueillis, les données issues de mon enquête de terrain ont été sensibles à ma position de chef de projet, particulièrement dans le cas des observations et des entretiens. Il était donc important d'analyser la relation

d'enquête et de prendre en compte la co-construction des discours analysés (Demazière & Dubar, 1997/2004). J'ai ainsi suivi le processus de l'interaction pour comprendre la construction dialogique des récits. Le discours tenu par l'enquêté dépend de la manière dont celui-ci catégorise l'enquêteur et il évolue au fil de l'interaction ce qui entraîne des ajustements dans le récit. Pour illustrer ceci, Demazière (2008) présente trois enquêtes auprès de populations de caractéristiques sociales contrastées. En rendant compte de la diversité des situations que le sociologue peut rencontrer, il invite le chercheur à expliciter la manière dont la situation d'enquête est interprétée par les interviewés et ses conséquences sur l'interaction, mais surtout la manière dont le chercheur prend en compte ces limites.

C'est dans cette perspective que je vais effectuer dans cette section un retour critique sur la relation qui s'est établie lors des entretiens que j'ai réalisés avec les boursiers, et les représentations qui ont pu affecter les résultats des entretiens. Je vais ainsi mettre en évidence la distance entre l'objectif de l'étude et la manière dont l'interviewé perçoit cet objectif, ainsi que les facteurs qui orientent sa participation dans l'échange. Ceux-ci, ainsi que la manière dont l'entretien a été mis en place et s'est déroulé jouent un rôle important et influe sur les données recueillies.

Ainsi, à travers une réflexion épistémologique d'objectivation sociologique, je vais éclairer cette situation en analysant la relation particulière entre l'observateur et l'observé, l'intervieweur et l'interviewé (Pinçon & Pinçon-Charlot, 1997/2005). Cela devrait me permettre de donner la plus grande transparence possible à mon travail et à réduire les distorsions dans les propos des interviewés qui peuvent en résulter (Bourdieu, 1993) en me permettant de prendre les précautions nécessaires pour parvenir à un matériau exploitable. Deux facteurs principaux déterminent la manière dont se déroule l'entretien : la nature ambiguë de la relation entre interviewer et interviewé, à la fois personnelle et professionnelle et la domination symbolique entre enquêteur et enquêté.

1.4.5.1. La nature ambiguë de la relation : à la fois personnelle et professionnelle

La nature de ma relation avec les étudiants observés a un effet d'un côté sur la manière dont ils acceptent et perçoivent leur participation à l'entretien, et de l'autre sur leurs propos et leurs comportements donc sur les matériaux recueillis durant l'enquête. Pour leur demander de participer à l'entretien, je les ai abordés en face-à-

face, ou parfois par mail, en leur expliquant que l'entretien avait pour but de m'aider dans une recherche de thèse en sociologie portant sur le système éducatif libanais en général et sur le dispositif de bourses en particulier.

J'ai observé des différences dans la manière dont mes interlocuteurs ont accepté de participer à l'entretien et dans le sens qu'ils ont donné à leur participation, selon la manière dont ils percevaient leur relation avec moi. En effet, au fil des années j'ai parfois accompli certaines tâches supplémentaires qui ne faisaient partie de mes obligations formelles. Je les écoutais et leur donnais des conseils durant leur parcours. J'écrivais parfois des lettres de recommandation, je les aidais à améliorer leur CV, leur donnait des idées pour eux-mêmes ou pour aider les membres de leur fratrie à trouver des stages, un emploi ou des opportunités d'études supérieures. Certains exprimaient leur reconnaissance en m'offrant des petits cadeaux symboliques (des fruits ou légumes de leur village par exemple). Leur participation à l'entretien a aussi représenté un moyen d'exprimer leur reconnaissance ou leur amitié. L'un d'entre eux l'exprime ainsi : « C'est le minimum qu'on puisse faire pour toi ». En outre, une relation amicale s'était développée avec nombres d'entre eux au cours des années. Les boursiers avec lesquels j'entretenais une relation proche ont immédiatement accepté.

Dans d'autres cas, certains n'ont pas répondu directement à mon invitation. Il s'agit surtout de ceux avec qui je n'avais pas un contact très fréquent. Mais pour éviter un biais d'auto-sélection, j'ai dû les contacter de nouveau, cette fois par téléphone, pour leur demander un entretien. Je suis ainsi parvenue à réaliser des entretiens avec tous les boursiers sélectionnés (pour détails sur l'échantillon voir Annexe A8 : Entretiens menés avec les étudiants, enseignants et responsables). Bien que j'expliquais à chaque fois que leur participation à l'entretien était complétement indépendante de ma fonction professionnelle et que ma requête était à titre personnel, j'étais consciente du fait que leur accord pour participer à l'entretien était parfois le résultat de la relation hiérarchique entre nous. Ceci par conséquent m'a souvent mis mal à l'aise lorsque j'ai dû insister.

La dualité entre le personnel et le professionnel dans cette relation avec mes interlocuteurs s'est aussi reflétée sur le contenu de leurs propos durant les entretiens.

Dans le cas des étudiants avec qui la relation était proche et amicale, le déroulement de l'entretien était sous tendu par une « familiarité subjective » qui, comme le note Pasquali (2014), a été à la fois une ressource et un obstacle. D'un côté,

l'entretien s'est généralement fait de manière simple et fluide, ce qui m'a permis de répéter les entretiens, d'avoir des discussions fréquentes, tout au long de leur parcours et m'a ainsi facilité la compréhension de leurs représentations. Mais d'un autre côté, l'entretien a parfois glissé dans les anecdotes et les sous-entendus, j'ai donc été obligée d'imposer une distance dans les entretiens. Ceci étant dit, je ne peux pas nier que l'implication intime dans la vie du groupe a aussi pu affecter ma propre vision. Le fait d'avoir été dans une relation forte avec les observés a pu me conduire à certains moments à adopter leurs points de vue, comme dans l'expérience de Pinçon et Pinçon-Charlot (1997/2005) qui enquêtent auprès de la haute bourgeoisie et qui ont développé des liens avec leurs enquêtés jusqu'à parfois adopter leurs points de vue ce qui leur a valu des critiques de l'extérieur. Ce n'est qu'une fois que je me suis éloignée du terrain que j'ai pu retrouver ma propre vision sur certains aspects et prendre de la distance par rapport à leurs perspectives.

Par contre, les autres étudiants, avec qui ma relation était plus formelle, ont souvent hésité avant d'accepter de répondre à ma sollicitation, puis ayant accepté, ont eu une plus forte tendance à résister à l'objectivation lors de l'entretien. Ils se posaient eux-mêmes des questions, tentaient d'y répondre longuement sous forme de monologue et profitaient de l'entretien pour construire leur représentation à propos d'eux mêmes et à propos de leur parcours, ce que Bourdieu (1993) appelle une « auto-analyse provoquée et accompagnée ». Dans ces cas là, tout au long de l'entretien, comme le suggère Lahire (2007), plutôt que de laisser libre cours aux représentations, j'ai gardé la grille avec moi pour suivre le fil des idées et puis les faire revenir sur certains aspects spécifiques ou sur des situations précises et pratiques. La résistance à l'objectivation s'est manifestée à travers l'emploi de formulations à la troisième personne qui leur permettait de prendre de la hauteur en rendant leurs réponses moins personnelles. Par exemple, un boursier d'un village de 'Aley s'exprime ainsi : « la personne doit penser à construire, si elle n'a pas de terrain, elle doit acheter un terrain » et une boursière de Tripoli, au Nord du Liban, raconte : « celui qui n'est pas habitué à la liberté arrive à une étape où il se trouve en train d'échouer ». Pour les faire revenir sur leur propre expérience à eux, j'intervenais en disant : « Et toi, tu as eu du mal au début? » ou bien « Qu'est ce qui s'est passé, toi dans ton cas, comment est ce que ça s'est passé? ». Ainsi les propos des boursiers lors de l'entretien ont été influencés par le type d'image qu'ils veulent projeter d'eux-mêmes. J'ai essayé d'en

tenir compte dans la manière de mener l'entretien ainsi que durant la phase d'analyse en m'éloignant des interprétations qu'ils donnaient eux-mêmes des situations et me concentrant sur les données descriptives.

De plus, les propos tenus durant les entretiens ont été affectés par la relation hiérarchique qui existait entre les étudiants (boursiers et non-boursiers) et moi. Par exemple, certains ont parfois essayé de s'aligner sur ce qu'ils s'imaginaient être mes attentes et mes valeurs en tant que chef de projet, pour m'impressionner, en utilisant des mots du langage employé durant les séances de leadership, en vantant le mérite du programme et en présentant leurs pratiques d'études de manière exemplaire, sans s'attarder sur leurs difficultés. Les étudiants non-boursiers ont eu tendance à atténuer leurs opinions critiques envers le projet et les boursiers. Pour réduire cet effet, lorsqu'ils se montraient hésitants à exprimer une critique, je les encourageais en répétant leur dernière phrase et en acquiesçant pour montrer que j'étais d'accord avec ce qu'ils disaient. De plus, j'insistais sur le fait que cet entretien n'était pas en relation avec le travail mais s'inscrivait dans le cadre d'une thèse de doctorat et qu'ils pouvaient répondre librement puisque leurs propos étaient confidentiels et anonymes. Lors de l'analyse, j'ai dû quelque fois confronter leurs propos avec mes observations et les évaluations des responsables pour relativiser ceux qui paraissaient douteux ou en contradiction avec d'autres éléments du discours ou d'autres types de matériaux.

Certains des entretiens avec les enseignants et les autres responsables (chargés de la vie associative et de la résidence) ont également été affectés par ma position de chef de projet. Ces entretiens avaient pour objectif d'éclairer les variations qui sont apparues au sein du groupe de boursiers et de fournir des éléments de comparaison entre ces derniers et le reste de la population à l'université. Au début de chaque entretien, je commençais en expliquant qu'il s'agissait pour moi de comprendre la manière dont les boursiers se comportent à l'université. La plupart des enseignants essayait de me fournir des informations qui avaient rapport avec le sujet, comparait les boursiers avec les autres et analysait l'évolution de différents aspects de leur comportement au cours des années. Cependant, dans certains cas, les interlocuteurs n'ont pas pu oublier mon rôle de chef de projet et ont profité de l'occasion de l'entretien pour vanter les mérites du programme et me demander si celui-ci allait être renouvelé. Il fallait dans ces cas là les faire revenir sur le sujet des

boursiers en rappelant que je menais cet entretien à titre personnel dans le but d'une thèse en sociologie.

De plus, durant l'observation participante, ma présence en tant que chargée de projet ne passait pas inaperçue et perturbait sans doute les comportements des présents. Mais la longue durée et l'intensité de l'observation a (en quelque sorte) atténué les effets de ce rapport et a permis d'observer des comportements spontanés, plus naturels. Le « travail d'observation systématique », inspiré par Lahire (2007), m'a permis de mieux interpréter les résultats de l'observation, en intégrant les conditions réelles dans lesquelles les étudiants et leurs encadrants étaient amenés à agir, sentir et penser. J'ai ainsi commenté au fur et à mesure la manière dont les observations ont été effectuées, les scènes observées ont été sélectionnées, dans quels contextes, à quelles occasions.

Ainsi, ma relation personnelle avec certains de mes interlocuteurs combinée avec ma fonction professionnelle de chef de projet a parfois entraîné des difficultés auxquelles j'ai essayé de remédier lors des entretiens comme lors des observations, mais force est de constater que la nature de notre relation a souvent influencé la manière dont ils ont perçu la situation d'enquête et par conséquent les propos tenus par plus d'un ainsi que leurs comportements durant les observations.

1.4.5.2. La domination symbolique entre enquêteur et enquêtés

La relation d'entretien était marquée par une forme particulière de domination sociale et symbolique entres les boursiers et moi, malgré notre volonté. Ceci s'est révélé dans les propos de certains d'entre eux et il a fallu en tenir compte lors de l'analyse du matériau ainsi recueilli. Alors que la plupart des boursiers sont issus d'un milieu modeste, qu'ils ont été scolarisés à l'école publique et n'auraient pas eu accès à une université privée d'élite sans cette bourse, j'ai moi-même suivi un parcours d'« élite » qui a débuté dans une école de mission française puis dans une université privée américaine. De plus, j'ai vécu de nombreuses années à l'étranger, entre les Etats-Unis et la Grande Bretagne. J'ai donc acquis à travers ce parcours une bonne compétence en langues étrangères, notamment en anglais et en français. Durant l'entretien, j'ai essayé, comme le suggère Bourdieu (1993), de contrôler les effets de la relation de l'entretien ou de réduire autant que possible la violence symbolique exercée à travers cette relation. Bourdieu (1993) identifie les deux propriétés

inhérentes à la relation d'entretien qui contribuent à créer une asymétrie : d'un côté, c'est l'intervieweur qui initie l'interaction, met les règles du jeu, et en détermine les objectifs, qui sont rarement rendus explicites à l'interviewé, d'un autre côté, cette asymétrie est renforcée lorsque l'intervieweur occupe une position plus élevée dans la hiérarchie sociale, à partir de différents types de capitaux. J'ai ainsi employé nombres de méthodes pour tenter de réduire la distance sociale entre les interlocuteurs et moi.

J'ai essayé d'instaurer une relation d'écoute « active et méthodologique » en assurant à la personne interrogée une disponibilité totale et en me soumettant à la singularité de son histoire. J'ai également essayé d'adapter mon langage en employant des mots qu'ils utilisent et de faire un effort conscient de ne pas mélanger l'arabe avec des langues étrangères (l'anglais et le français) autant que possible. Cependant, la situation d'entretien ne se déroulait pas comme un événement isolé mais dans une continuité de multiples interactions, de sorte que la distance était déjà établie.

Cependant je n'ai pu agir sur la « structure même de la relation », comme le propose Bourdieu (1993) ; je n'ai pu adapter ni « le choix de personnes interrogées » en fonction de la distance sociale puisque j'ai dû sélectionner un échantillon représentatif de personnes à interroger, ni « le choix des interrogateurs » étant donné que ce ne pouvait être que moi qui menait les entretiens.

Ainsi il est devenu apparent lors des entretiens, que l'idée d'abolir la distance n'est pas réaliste, ce qui s'est révélé par le fait que les interlocuteurs ont quand même parfois adapté leur discours inconsciemment en atténuant leur accent régional[5] et en mélangeant plus de mots ou de phrases en langues étrangères qu'ils ne le font avec d'autres personnes.

Il n'est donc pas surprenant que, face à cette relation asymétrique, les questions portant sur la profession, la situation économique et le niveau de formation des parents aient souvent rencontré des hésitations ou crispations chez mes interlocuteurs. J'ai par conséquent parfois hésité à les poser ou à demander plus de renseignements à propos de certains aspects qui portent sur ce sujet, d'où un effet

[5] L'accent régional est particulièrement important au Liban car il révélateur de l'appartenance communautaire (confessionnelle et/ou géographique) qui constitue un prisme essentiel d'appréhension des dynamiques sociales. En effet, les communautés confessionnelles représentent des cadres historiques, institutionnels, sociaux et cognitifs et étend son influence à divers domaines de la vie sociale (Le Thomas, 2012).

d'autocensure de l'intervieweur comme le notent Pinçon et Pinçon-Charlot (1997/2005) dans leurs travaux dans la grande bourgeoisie.

Cependant, le fait d'avoir partagé de nombreuses années avec les boursiers a contribué à réduire la distance sociale à travers les relations amicales qui se sont développées et à créer, auprès de certains d'entre eux, une situation de complicité. Ce niveau de familiarité a limité « l'effet d'intrusion » et a facilité une communication « non violente » (Bourdieu, 1993) puisque j'ai pu improviser des questions pertinentes et ainsi encourager l'enquêté à se dévoiler. Une meilleure connaissance a facilité l'« exercice spirituel » (Bourdieu, 1993) de me mettre à leur place en pensée et de convertir mon regard au leur. Les entretiens ont représenté un moment dans une longue série d'échanges et ont entraîné une familiarité à travers des moments partagés dans les espaces communs et des discussions personnelles à propos de leurs problèmes, qui étaient devenus les miens.

Pour conclure, malgré la richesse du matériau recueilli en tant que responsable de projet, il a fallu tenir compte d'une variété d'effets issus des particularités du dispositif d'enquête et de l'interaction entre l'enquêteur et celui ou celle qu'il interroge ou observe.

Figure 2 : Encadré méthodologique

Le dispositif d'enquête est constitué d'une diversité d'éléments listés ci-dessous. Ceux-ci sont décrits avec plus de détails dans les annexes.

Entretiens semi-directifs répétés avec :

- 34 boursiers
- 7 non-boursiers
- 16 responsables (12 enseignants – dont deux chefs de faculté, une chef de département, et 1 conseillère pédagogique – 1 recteur, 2 chargés de la vie associative, 1 responsable de résidence)

Entretiens téléphoniques avec les recalés

- 64 en 2014, 65 en 2013 et 72 en 2012

Dossiers de candidatures des boursiers

Moyennes à la fin de chaque semestre

Données du bureau d'administration de l'université sur la population étudiante

- Liste des étudiants et informations démographiques
- Notes des autres étudiants par rapport aux boursiers
- Proportion d'étudiants recevant une aide financière

Données recueillies à travers les fiches d'évaluation

- Evaluations des enseignants
- Evaluations des représentants de la vie associative
- Evaluations des 4 moniteurs chargés des groupes de leadership

1.5. Structure de la thèse

J'ai choisi d'organiser ce mémoire de façon à mettre en évidence l'aspect diachronique du dispositif de recherche et les liens entre les deux grandes phases de socialisation présente et passée. Ainsi, ma démonstration se déroule en gros de la manière suivante : Après avoir présenté le système d'enseignement libanais (ch.2.) et le dispositif de bourses (ch.3.) puis situé le groupe des boursiers dans la population de l'université d'accueil (ch.4.), j'analyse le comportement des boursiers au fil de leur vie universitaire, en mettant en évidence l'effet socialisateur et différenciateur du dispositif de bourses (ch. 5), puis je retrace leurs trajectoires antérieures et évalue la manière dont se construisent les dispositions au cours de la socialisation familiale et scolaire (ch. 6). Cela me permet enfin de mettre en évidence la façon dont ces dispositions ont orienté le déroulement du parcours universitaire (ch.7).

Le but de la thèse étant de comprendre les inégalités et d'analyser les mécanismes par lesquels celles-ci se construisent, je commence dans le chapitre 2 par

présenter les grands traits et tendances du système éducatif libanais dans une perspective historique et les logiques qui sous tendent son développement. Je mets donc en valeur les grands écarts sociaux, régionaux et confessionnels, caractéristiques de la structure de la société libanaise, qui évoluent avec le temps et croisent des inégalités d'accès à l'éducation.

Le chapitre 3 présente le dispositif de bourses qui constitue mon point d'entrée sur le terrain, ainsi que ses objectifs et le discours mis en avant par l'agence de développement international qui le finance. En me penchant sur le processus par lequel le dispositif fonctionne, je démontre ainsi que ce dispositif de bourses qui se veut « méritocratique » et « égalitaire » produit un modèle de réussite qui correspond à ses valeurs et fait apparaître des inégalités dès la phase de recrutement en privilégiant certains profils d'étudiants par rapport à d'autres.

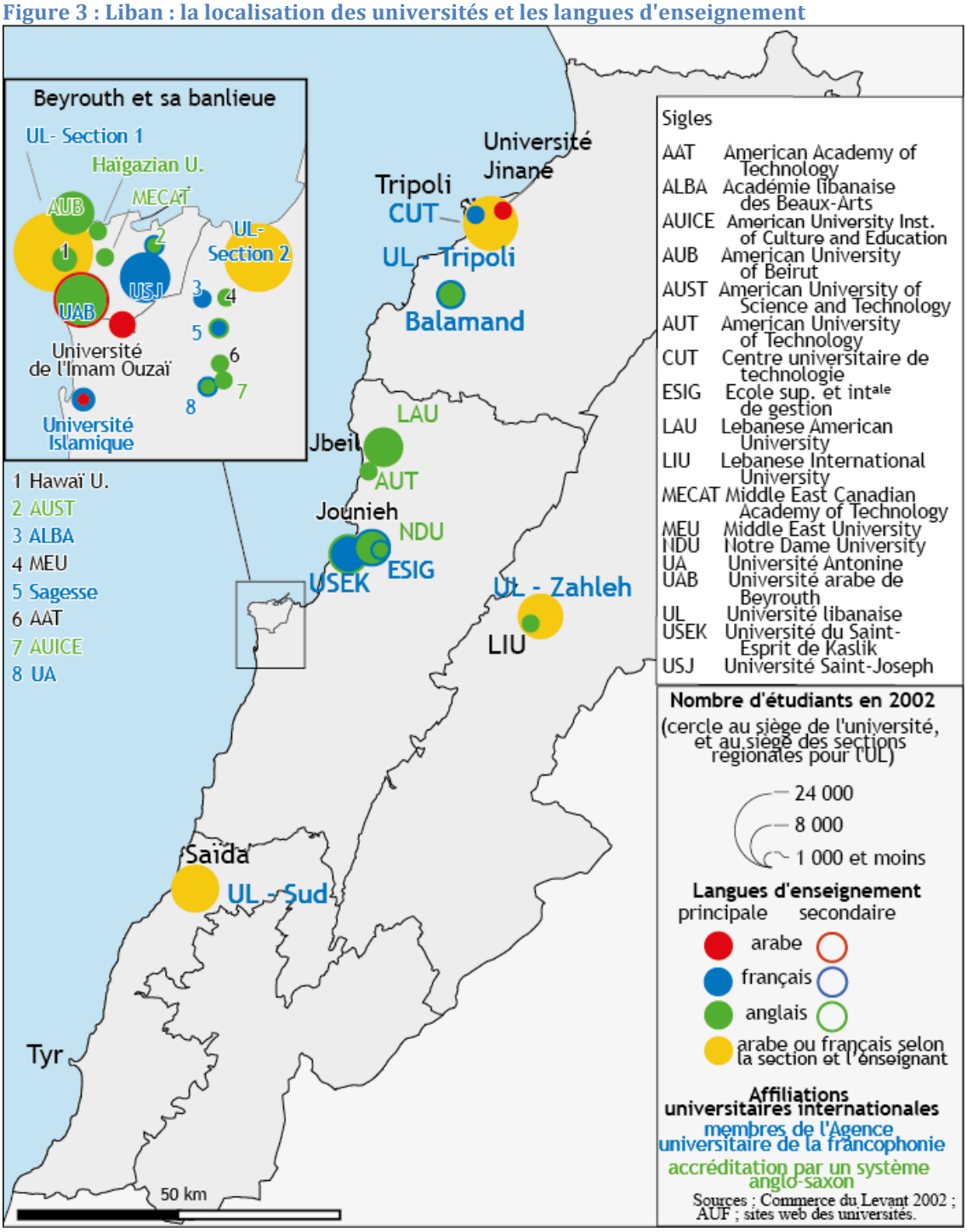
Le chapitre 4 présente le profil sociologique des boursiers et le compare à celui des autres étudiants de l'université d'accueil au niveau de trois dimensions du cadre socialisateur des étudiants (appartenance sociale, genre et origine géographique) pour ensuite évaluer le poids de ces dimension dans les choix de filières au moment de l'entrée à l'université. Je fais l'hypothèse que ceux-ci sont limités par les dispositions construites au sein de leur contexte social.

Dans le chapitre 5, j'analyse l'action socialisatrice de l'université et du dispositif de bourses, qui prend en charge un nombre d'aspects de la vie de l'individu, dans le but de fabriquer un prototype d'étudiant qui maitrise les modes d'apprentissage à l'université et développe ses compétences de leadership pour entrer sur le marché de travail. Je démontre au fur et à mesure que ce dispositif « totalitaire » opère en individualisant à l'extrême plutôt qu'en homogénéisant, en faisant émerger des différents profils d'étudiants dans la manière de se socialiser dans ce contexte.

Puis dans le chapitre suivant (chapitre 6) je tente de reconstituer les étapes de la construction de dispositions à travers les processus de socialisation scolaire et familiale qui s'exercent antérieurement à l'entrée à l'université en mettant en évidence les différences entre les individus. Pour ceci faire, j'analyse d'un côté les modalités de construction des parcours scolaires et leurs effets sur l'adaptabilité sociale et le rapport aux études, et de l'autre côté le rôle de la famille dans la transmission de capital culturel et de contrôle de sorties et de participation aux activités. Dans le chapitre final (chapitre 7), j'articule les deux instances de

socialisation universitaire et antérieure à l'accès à l'université dans le but de comprendre comment se construisent et se transforment les dispositions tout au long de la trajectoire d'enseignement et se traduisent en des inégalités dans la manière dont les individus répondent aux attentes du dispositif de bourses une fois à l'université et dans les chances qu'ils ont d'entrer en compétition avec les autres étudiants de l'université et de s'élever socialement.

Figure 3 : Liban : la localisation des universités et les langues d'enseignement



Source : Atlas du Liban (Verdeil et al., 2013). Titre « Figure II-28 Universités, langues d'enseignement et mondialisation» Presses de l'Ifpo, 2001 URL : http://books.openedition.org/ifpo/415.

Chapitre 2

Un système éducatif fragmenté et inégalitaire

2.0. Introduction

Le système éducatif libanais est un système pluraliste largement inégalitaire où s'imbriquent et s'articulent logiques communautaire[6], socio-économique et spatiale. Au niveau scolaire comme au niveau universitaire, le privé confessionnel prédomine. Selon les données de la banque mondiale[7], les dépenses publiques d'éducation représentent une faible proportion du PIB du pays (soit 2.2% comparé à 5,3% du PIB de la France en 2012) ou encore 7.1% de la dépense publique en 2012 (comparé à 9.7% en France pour la même année). Les dépenses privées (des familles) représentent une grande proportion des dépenses sur l'éducation tout au long du parcours scolaire général (70% des dépenses d'éducation en 2006-2007) selon les données mondiales sur l'éducation de l'UNESCO-IBE et du CRDP[8] (en comparaison avec 8.19% en France en 2014 selon les données de l'OECD[9]). Ainsi, le financement privé s'est en partie substitué au financement public. De plus, certaines réformes dans ce secteur dépendent du financement d'agences internationales qui jouent un rôle dans la politique de l'éducation nationale.

Ce chapitre a pour but de présenter le paysage scolaire puis universitaire libanais, pour pouvoir dans les chapitres suivants situer, d'un côté, l'université d'accueil du dispositif de bourses ainsi que le dispositif de bourses lui-même (qui fait l'objet de ma thèse) et d'un autre côté les trajectoires scolaires des boursiers. Le but de la thèse étant de comprendre les inégalités et d'analyser les mécanismes par lesquels celles-ci se construisent, je commence par présenter les grands traits et tendances du système actuel et les logiques qui sous tendent le développement de ce

6 Voir note 1 du chapitre 1.

7 Site de la Banque Mondiale : http://donnees.banquemondiale.org/ consulté le 12 Septembre 2015

8 Données mondiales sur l'éducation, UNESCO-IBE, 6ème édition, 2006-2007 et Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP)

9 Site de l'Organisation de coopération et de développement économiques : http://www.oecd.org/education/eag.htm consulté le 15 Septembre 2015

secteur (au niveau scolaire et universitaire). Je mets donc en valeur les grands écarts sociaux, régionaux et confessionnels, caractéristiques de la structure de la société libanaise, qui évoluent avec le temps et croisent des inégalités d'accès à l'éducation.

2.1. Déclin de l'école publique et modalités de la sélection scolaire

L'école joue le rôle de véritable filtre qui oriente les élèves et leur permet l'accès ou pas au Baccalauréat et donc aux options d'études supérieures. L'école transforme donc, par un jeu de procédures de sélection, les inégalités sociales, régionales et de genre en inégalités scolaires.

L'historique de sa naissance et de son développement permet de mettre en relief les grands traits qui caractérisent le système scolaire. Le trait le plus frappant est la polarisation confessionnelle de l'enseignement privé ainsi que la création tardive de l'enseignement public. Ainsi, plusieurs dichotomies caractérisent le système libanais: entre écoles publiques et privées, protestantes et catholiques, communautaires et laïques (Favier, 2004), mais aussi chrétiennes et musulmanes. En retraçant l'histoire du système éducatif libanais, on relève une constante : la liberté scolaire (liberté du choix de l'école par les parents et liberté de création des établissements) prime sur toutes les autres valeurs, et notamment sur le principe d'égalité qui apparaît secondaire (Nimer, 2013).

L'article 10 de la Constitution est d'ailleurs explicite à ce sujet:

> *« L'enseignement est libre en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'État »*

Cet article, suivant le principe général de liberté de choix, garantit aux communautés le droit de créer leurs écoles, ce qui entraine un paysage extrêmement hétérogène et une polarisation de l'enseignement qui reflète en quelque sorte la polarisation confessionnelle. Ainsi, malgré le fait que l'Etat ait développé un système d'enseignement public et ait ouvert des écoles publiques dans tout le pays, on ne peut que constater que l'éducation est laissée en grande partie aux mains des institutions éducatives et culturelles des communautés religieuses (Frayha, 2003), les communautés catholiques et protestantes ayant pris une avance de quelques dizaines d'années sur le système éducatif public.

2.1.1. Un secteur privé pluraliste et confessionnel

Le système éducatif libanais se caractérise par la pluralité de son offre et la multiplicité des influences et des modèles, qui reflète la richesse de sa diversité confessionnelle. Mais chaque groupe confessionnel et régional a évolué différemment à travers l'histoire, quant à l'accès à l'éducation et par conséquent aux positions sociales.

2.1.1.1. Une évolution différente selon les communautés confessionnelles

La diversité remonte dans l'histoire jusqu'avant la création du grand Liban en 1920. Au 19ème siècle, l'Emirat du Mont-Liban était sous contrôle ottoman. Avant la naissance des écoles modernes, l'enseignement était religieux et assuré par des clercs. La multiplication des missions chrétiennes françaises a favorisé les communautés chrétiennes par rapport aux musulmanes. Les élèves des écoles de mission étaient en majorité des maronites et grecs catholiques. Ces premières missions furent suivies par celles des missionnaires anglo-américains qui avaient pour but « d'évangéliser et de former des prédicateurs parmi les chrétiens » (Wehbé & El-Amine, 1980). Ces missionnaires implantèrent des écoles protestantes anglophones et attirèrent des populations grecques orthodoxes et druzes. En plus des deux modèles précédents, un modèle extrêmement minoritaire fut également tôt présent : les écoles privées locales non communautaires, notamment le Collège National de Boutros al Boustani, fondée en 1863 et qui s'était donné pour mission de réconcilier les Libanais (Favier, 2004).

En réponse à l'essor des écoles catholiques, protestantes et laïques, des notables Beyrouthins musulmans fondèrent l'école des Makassed, en 1878, dans le but de réduire les inégalités de chance d'accès à l'école. Cette école avait pour but de suppléer le secteur public, dans les régions où la demande pour l'éducation était supérieure à la capacité d'accueil des écoles publiques. Dans les années 1890, elles accueillaient une majorité de sunnites (78%) et une minorité de chiites (21%) (Chahine, 1991). L'association des Maqassed s'était donnée comme but explicite d'œuvrer sur le même terrain que les missions occidentales chrétiennes, en ouvrant des écoles musulmanes de type « moderne ». Elle essayait de résister à l'occidentalisation, mais les institutions étrangères ayant déjà imposé leur système, elle dut adapter son enseignement (Wehbé & El-Amine, 1980).

La première association chiite dédiée à l'éducation moderne au Liban, la 'Amiliyyé n'ouvrit une première école que dans les années 1920, suivie par l'école Jaafarite en 1938, et puis l'école al-Hûda en 1969. Les années 1970-1980 voient se multiplier les institutions éducatives au sein de la communauté chiite (Le Thomas, 2012).

Dans la communauté druze, les écoles de l'association Druze Al Irfan furent fondées encore plus tardivement, à partir de 1973, pour offrir un enseignement moderne à ses membres. Elles affichaient l'objectif d'offrir une scolarité gratuite ou à frais réduits aux élèves issus de familles défavorisées. D'autres écoles druzes (environs une vingtaine) dont certaines sont payantes, d'autres subventionnées, ont continué également à ouvrir depuis.

Ainsi, chaque communauté assure son propre enseignement dans sa propre culture (Wehbé & El-Amine, 1980). Il s'agit donc d'un système caractérisé par la consolidation du rôle des communautés religieuses dans la gestion de l'éducation au nom de la liberté de l'enseignement. Malgré la richesse culturelle qui en découle, ce système entraîne fragmentation communautaire et inégalité des chances d'accéder à l'enseignement moderne.

2.1.1.2. Disparités dans l'accès à l'éducation selon l'appartenance confessionnelle et régionale

Dans un contexte caractérisé par sa diversité confessionnelle (dix-huit confessions officiellement reconnues), l'école devient un élément à part entière du dispositif de mobilisation politique et sociale des communautés et figure au cœur des dynamiques communautaires, avec lesquelles elle entre en interdépendance (Le Thomas, 2012).

Ceci se traduit tout au long de l'histoire par une évolution inégale des avantages des communautés les unes par rapport aux autres. Les communautés chrétiennes ont connu un privilège relatif par comparaison aux musulmanes (chiites sunnites) et druzes dans ce domaine, grâce aux missions chrétiennes, françaises en particulier. Les écoles des congrégations religieuses chrétiennes sont, en général, plus anciennes que les écoles publiques. Ainsi, les élèves chrétiens ont fréquenté plus tôt les écoles privées, alors que les élèves musulmans se dirigeaient vers les écoles officielles (Wehbé & El-Amine, 1980). Les musulmans avaient moins de chance de

faire des études dans une école privée (à plus fort taux de réussite scolaire) que les chrétiens à même niveau de classe sociale (Dubar, 1974). En 1972-73, les disparités se manifestaient nettement en terme de nombre d'établissements; en effet, on ne comptait, que 15 écoles dites « chiites », soit 0,52 % du total du nombre d'établissements, contre 674 écoles « catholiques » (23,39 %), 138 écoles « sunnites » (4,79 %), 13 écoles « druzes » (0,45 %) et 1,354 écoles publiques (46,99 %) (Wehbé & El-Amine, 1980). En 1974, la répartition de la population selon le niveau scolaire faisait apparaître une différence nette entre musulmans et chrétiens, à niveau égal de classe sociale dans le choix de secteur scolaire (Le Thomas, 2012). L'école catholique recrutait les chrétiens et les musulmans privilégiés (dont le privilège économique s'est traduit par un privilège dans l'accès à l'éducation) alors que l'école officielle[10] recrute les musulmans de couches moyennes et pauvres. Ce qui veut dire que les chrétiens, même issus de milieux défavorisés, avaient aussi plus de chance de fréquenter des condisciples plus favorisés (Wehbé & El-Amine, 1980) et de profiter de la mixité sociale qui augmentait leurs chances de réussite selon le concept «affluent peers boosted achievement » (Coleman, 1979).

Depuis, l'inégalité dans la répartition confessionnelle s'est réduite, avec l'émergence de nouvelles bourgeoisies, ainsi que la multiplication de l'offre scolaire et la généralisation de l'accès à l'enseignement. Ainsi, l'accès des différentes communautés à des opportunités éducatives a évolué séparément et de manière inégale à travers l'histoire.

L'appartenance confessionnelle influe sur les stratégies éducatives et sur l'offre scolaire à la disposition des familles et se répercute sur la formation des classes sociales, l'accès aux hautes fonctions de l'Etat et aux classes supérieures. Les leaders politiques, culturels voire économiques du pays sont formés dans les meilleurs établissements privés confessionnels chrétiens (Favier, 2004). L'émergence de nouvelles élites par le biais d'un système d'enseignement moderne à partir du milieu du XIXe siècle, resta donc longtemps relativement limitée au sein des communautés musulmanes (surtout chiites et druzes). Ainsi, au début du 20ème siècle, la composante chrétienne de la bourgeoisie était surtout constituée de grecs orthodoxes et de catholiques non maronites, alors que la composante musulmane de la

[10] Au Liban, les écoles publiques sont dites « officielles ». J'emploie ainsi indifféremment les terminologies « officielles » et « publiques » pour les désigner.

bourgeoisie était surtout constituée de sunnites. A partir des années 1920, les maronites accèdent progressivement à la bourgeoisie. Ce n'est que vers la moitié du 20ème siècle que nait la bourgeoisie chiite constituée de commerçants émigrés enrichis en Afrique ou en Amérique latine (Johnson, 1986). A l'inverse, les chrétiens restent sous représentés dans les couches les plus populaires.

Les appartenances confessionnels apparaissent aussi entre les régions. Beyhum (1994) met en lien l'origine géographique avec l'appartenance confessionnelle, il souligne la dichotomie avant 1975 entre communautés citadines musulmanes sunnites et chrétiennes orthodoxes d'un côté, et communautés rurales, chrétiennes maronites, musulmanes chiites et druzes de l'autre. Cependant entre 1975 et 1990, l'espace urbain se recompose, et de nouvelles communautés citadines arrivent. Beyhum (1994) présente alors cette période d'urbanisation comme déterminante: les groupes qui arrivent en ville, sont peu à peu plus intégrés dans la ville, ses réseaux et sa culture et accèdent à une offre scolaire plus diversifiée. Ainsi, la nature de l'offre scolaire privée disponible et sa qualité varie selon l'appartenance confessionnelle et l'origine géographique et croise l'évolution différenciée du secteur éducatif à travers l'histoire.

2.1.2. Un secteur public à la traîne

Par rapport au secteur privé moderne et pluraliste né avant la création du Liban, le système scolaire public libanais a été créé tardivement. Ce retard n'a jamais pu être récupéré malgré les tentatives de réformes et les financements internationaux reçus par ce secteur, d'autant plus que le ministère de l'éducation fait aujourd'hui preuve d'incohérence dans ses pratiques, comme le dénoncent ses acteurs eux-mêmes, ce qui a entraîné un recul constant dans la qualité de l'enseignement et dans les taux de scolarisation dans les écoles publiques (Nimer, 2013).

2.1.2.1. Le développement tardif du secteur public

Lors de la période mandataire, la progression des écoles publiques, bien que moins rapide que celle des écoles privées « chrétiennes », amorce un processus de rééquilibrage en faveur des communautés musulmanes. Les programmes y sont fixés en référence au modèle des écoles françaises. Entre temps, le nombre d'écoles privées locales, particulièrement chrétiennes et très minoritairement musulmanes et druzes,

continue d'augmenter. La majorité des élèves reste scolarisée dans le privé entre écoles catholiques locales et françaises.

Ce n'est qu'à l'indépendance et jusqu'aux années 50, que le nombre d'écoles officielles se développe réellement. Les lycées officiels connaissent alors une croissance exponentielle. Mais l'Etat rencontre des difficultés à imposer une politique de gestion autonome de ce secteur, face à l'hégémonie des institutions communautaires. C'est alors que se développent aussi les écoles privées gratuites subventionnées par l'Etat; ces écoles commencent à recevoir des subventions de l'Etat en réponse à de nouvelles lois promulguées par le gouvernement qui ont eu un lourd impact sur leurs dépenses. Le but officiel était de protéger la liberté scolaire selon la constitution (Bashshur, 1997). Sous la présidence de Fouad Chehab (1958-1963), l'enseignement public a bénéficié de réformes visant à en améliorer le niveau. Ces réformes ont permis à l'école publique, surtout à partir de la classe de seconde, de s'améliorer, et de dépasser le privé à la veille de la guerre civile en 75. Mais depuis, le niveau du secteur public a décliné à nouveau à cause des pratiques inadéquates et clientélistes[11] du ministère de l'éducation pour le recrutement et la formation des enseignants.

2.1.2.2. Pratiques clientélistes de recrutement et formation insuffisante des enseignants

Les pratiques clientélistes de recrutement, l'insuffisante formation des enseignants et l'intervention politique se répercutent sur la qualité de l'enseignement dans le secteur public et par conséquent sur les effectifs.

---

[11] Le capitalisme au Liban a pris la forme d'une économie de service (commerce et banque), ce qui a crée une structure de classe particulièrement perméable au clientélisme et à une conscience confessionnelle (Johnson, 1986). Les relations de travail sont donc marquées par la prédominance des relations de patronage. Un rapport de clientèle se développe au sein de ces communautés : le patron, personne qui occupe le statut social le plus élevé ou la plus aisée au plan financier, joue le rôle de protecteur du client, répond à ses besoins et offre une protection, et assure une redistribution de bénéfices sous forme d'emploi, de logement, et d'aide aux familles démunies y compris d'aide à l'inscription. Ceci en échange de la garantie de loyauté et fidélité. Les rapports de clientèle assurent une allégeance personnelle à un leader qui prend la forme moderne de soutiens électoraux en contrepartie d'aides diverses et consolident la popularité d'un politicien député aux yeux de sa communauté d'électeurs (Dubar, 1974; Picard, 1988). Ce système est omniprésent dans plusieurs secteurs de la vie au Liban, dans les villages comme dans les villes et dans les organismes de la société civile, le gouvernement et le secteur privé (Johnson, 1986).

Les partis politiques exercent des pressions (El Amine, 2004) pour faire recruter des individus souvent sous qualifiés, pour rendre des faveurs et ainsi gagner leur allégeance aux dépens des règles officielles. Nombre d'enseignants dans le secteur public touchent un salaire sans nécessairement avoir de charge d'enseignement . Le taux d'encadrement parait ainsi plus élevé dans le public où le nombre d'élèves par enseignants est de 7 en 2011-2012 comparé avec 11.5 dans le privé non subventionné et 19.5 dans le privé subventionné (El Amine, 2012) mais ce taux d'encadrement dans le public ne se vérifie pas véritablement sur le terrain.

De plus, juste après le déclenchement de la guerre civile, commença le recrutement de contractuels en masse. Le nombre de contractuels passe de 12,000 en 2001-2002 à 14,600 (un tiers des enseignants) en 2003-2004 tandis que le nombre d'élèves diminue dans le secteur public. El Amine qualifie ceci de « politique de déprofessionnalisation » et de « pompage de contractuels ». En outre, l'augmentation du nombre de contractuels ne suit pas la répartition géographique des besoins. Dans certaines régions, les écoles se vident du fait d'un manque d'enseignants et dans d'autres les enseignants sont en surnombre et les écoles sont encombrées.

Le ministère libanais de l'Éducation a avancé à plusieurs reprises dès 1982 des propositions pour essayer de résoudre ce problème (El Amine, 2012) entre autres: organiser un concours pour titulariser les contractuels, offrir une formation d'été, exiger l'accumulation d'un nombre de 1500 heures de travail avant d'obtenir le statut de titulaire ou ne recruter que les contractuels qui ont un niveau universitaire élevé (pour élever le niveau de qualification des enseignants, inférieur à la licence). Mais les luttes communautaires entrent en jeu et par conséquent, ces propositions sont accompagnées de décrets qui exacerbent le problème: certains dispensent les candidats de passer les concours de titularisation, ou de suivre une formation pédagogique, d'autres permettent de se présenter au concours sans être titulaire d'une licence, et un autre réserve le concours aux seuls contractuels.

Par conséquent, il en résulte une faible qualification des enseignants dans le secteur public. Les données de 2011-2012 du CRDP (2012), montrent que presque la moitié des enseignants (45%) n'ont pas de diplôme universitaire. De même, les directeurs d'école sont désignés en l'absence de critères objectifs et des enseignants sont recrutés sans formation suffisante. Ceci est accompagné par un raccourcissement de la durée (ou une absence totale) de formation pédagogique. En plus, cette

formation est en elle-même déficiente, selon le témoignage de Walid Daou (enseignant et syndicaliste), elle manque d'observation participante et de pratique et est elle-même fondée principalement sur la mémorisation (l'apprentissage par cœur des cours) (Nimer, 2013). En outre les rapports annuels d'inspection se sont arrêtés depuis 1996 à cause de l'insuffisance du nombre d'inspecteurs; 80 inspecteurs pour 30,000 employés dans l'éducation (Bashshur, 1997).

2.1.2.3 L'affaiblissement du niveau d'enseignement

Les pratiques de recrutement et la faiblesse de la formation, mentionnées ci-dessus, se reflètent sur la qualité de l'enseignement dans le public. En effet, les résultats des tests TIMSS[12] montrent des résultats en classe de 4ème plus faibles dans le secteur public que dans le privé (Martin, Mullis, & Foy, 2008; Mullis, Martin, & Foy, 2008). Les élèves du secteur public ont des scores 10% moins élevés que ceux du secteur privé. De plus, les taux de redoublement sont plus élevés au sein du secteur public que dans le secteur privé au cycle élémentaire (60% vs. 45%) ainsi qu'au cycle intermédiaire (40% vs 24%) en 2007-8.

Par conséquent, le pays a connu un recul de la scolarisation dans l'enseignement public (avant la classe de seconde) depuis le début des années 2000. La proportion des élèves scolarisés dans le système public se réduit d'année en année, elle passe de 39 % en 2000-2001 à 30.2% en 2011-2012 (CRDP, 2012).

La situation est cependant différente à partir de la classe de seconde, où la réputation des écoles publiques est meilleure (celles-ci sont réputées pour préparer les élèves à réussir l'examen officiel du baccalauréat). En examinant les données du CRDP (2012), on constate que la proportion d'élèves inscrits dans le public augmente dans la transition du complémentaire (de la classe de 6ème à la classe de 3ème) au secondaire (à partir de la classe de seconde) de 35 à 45 % et baisse dans le privé de 61 à 52% (cf. Tableau 1 ci-dessous).

[12] *Trends in International Mathematics and Science Study*, tests élaborés par une organisation internationale, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, qui vise à comparer le niveau scolaire moyen dans le monde.

Tableau 1 : Répartition des élèves par secteur et par niveau pour 2012-2013

	Primaire	%	Complémentaire (6ème à 3ème)	%	Secondaire (2nde à la terminale)	%	Total	%
Public	132,780	28%	71,903	35%	55,638	45%	260,321	32%
Privé subv.	102,592	22%	-	-	-	-	102,592	13%
Privé payant	216,953	46%	127,093	61%	64,491	52%	408,537	51%
UNRWA [13]	19,301	4%	8,893	4%	3,647	3%	31,841	4%
Total	471,626	100%	207,889	100%	123,776	100%	803,291	100%

Source: CRDP Bulletin de Statistiques 2012-2013

Ainsi, la proportion des élèves dans le secteur public est différente selon le niveau d'études. Ceci est le résultat de l'histoire du système éducatif libanais, selon laquelle les missionnaires ont commencé par développer l'école primaire alors que l'Etat a investi dans l'école publique à tous les niveaux (et surtout au niveau secondaire), durant le régime de Fouad Chéhab en particulier.

2.1.2.4. Stratégies de réforme et défis de la cogestion avec des agences internationales

Le ministère de l'Education a mis en place des stratégies de réforme ou d'orientation à plusieurs reprises depuis la guerre civile pour essayer de redresser le secteur public. Il a eu recours à des fonds des agences de développement étrangères, pour financer certains de ces aspects. Mais des obstacles sont apparus entre autres dans les rapports de cogestion avec les agences internationales.

Deux importantes étapes marquent la période d'après-guerre civile au Liban du point de vue de la politique de l'éducation nationale. La première étape commence en 1994, à travers un plan d'avancement éducatif qui annonce les orientations stratégiques et sert de cadre aux projets exécutés par le ministère. Ainsi, est mis en place le secrétariat du développement du secteur éducatif avec pour fonction de se coordonner avec les institutions et pays donateurs pour mettre en place des projets qui répondent aux besoins du secteur éducatif, en particulier dans le secteur public. Cela est considéré comme un changement qualitatif (UNESCO, 2001).

La deuxième étape démarre avec un nouveau plan de développement plus précis et basé sur la réalité du système d'enseignement au Liban. Ce plan intitulé :

[13] L'agence de l'UNRWA opère l'un de ces systèmes les plus larges du moyen orient, avec 700 écoles et assure une éducation gratuite aux refugiés palestiniens.

« Qualité de l'enseignement pour la croissance: cadre stratégique de l'éducation nationale, plan de développement du secteur éducatif : 2010-2015 » est publié en Mars 2010[14] et relève un ensemble de problèmes à prendre en compte.

Les dépenses du plan sont estimées à $262 millions dont $102 millions sont assurées par des institutions étrangères, avec une assistance de l'UNESCO, l'USAID, l'Union Européenne et la Banque Mondiale entre autres. D'après Youmna Al Hannawi (chargée des programmes financés par les organisations, Ministère de l'éducation) [15], la mise en place d'un plan de développement s'est avérée efficace; puisqu'avant ce plan, l'aide ne parvenait pas aux écoles, ni même aux bureaux d'éducation régionaux. Précédemment, toute l'aide internationale était dirigée vers la formation du personnel au sein de l'administration centrale du ministère.

Mais la cogestion des réformes entre le gouvernement et les agences de développement pose certains problèmes : d'un côté, pour que les stratégies mises en place par le ministère de l'Education soient adoptées, elles doivent correspondre aux priorités des agences de développement elles-mêmes ; par exemple, l'une des priorités de l'agence américaine de développement est de former les enseignants en anglais, son financement comprend donc cet aspect. D'un autre côté, le fait que le financement vienne de l'extérieur favorise les projets à durée limitée et une fois cette durée écoulée, sa continuation est compromise car elle dépend de la compétence de l'administration du ministère de l'Education mais aussi d'enjeux politiques, de choix, et de la stratégie du ministère de l'Education nationale. Ensuite, l'exécution de ces projets est souvent lente et inefficace, du fait des lourdeurs bureaucratiques et de la segmentation des institutions, ce qui rend le processus de prise de décision difficile. Des facteurs politiques entrent aussi en jeu ; d'après Elham Komaty[16] (experte en leadership éducatif et amélioration des écoles au ministère de l'Education au Liban), il est souvent difficile de convaincre les administrations publiques au Liban de continuer les projets mis en place par l'administration précédente.

Ceci entraîne souvent le fait que les projets ne se perpétuent pas au-delà de la phase de lancement. De plus, dans certains cas, l'agence de financement décide de

---

[14] Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur au Liban : http://www.mehe.gov.lb/uploads/file/ESDP%20modified%20march%202010/ESDP%20English%20FINAL%20-p%201.pdf - consulté le 29 Septembre 2015

[15] Date de l'entretien: 27 Mars 2013

[16] Date de l'entretien: Mai 2013

suspendre ou d'interrompre complétement le financement pour des raisons pas toujours clairement explicitées. Ceci entraine des projets paralysés, non achevés ou retardés, ce qui démotive le personnel qui travaille sur ces projets et compromet la qualité ou la mise en œuvre en temps voulu.

Ainsi, le secteur public reste à la traîne malgré les tentatives de réformes et les financements accordés. Avant que toute aide étrangère ne parvienne à réellement induire un changement efficace, il faudrait une politique d'éducation unifiée et un projet de réforme durable, ce qui n'est pas le cas, du fait de la faiblesse d'un Etat qui dépend considérablement de l'aide étrangère et qui est incapable de mettre en oeuvre une amélioration durable du système.

2.1.3. Le passage en classe de seconde : des facteurs de sélection qui s'additionnent

Le déclin du secteur public, et la prédominance du privé expliquent au moins en partie les inégalités qui émergent au sein du système d'enseignement. En effet, un processus de sélection s'opère au niveau de la classe de seconde (15 ans) au cours duquel l'école élimine une grande proportion d'élèves. Le taux de scolarisation au niveau de la classe de 6ème (11 ans) est très élevé, pour les filles comme pour les garçons; pour le groupe d'âge 5-9 et 10-14, les taux de scolarisation sont de 98.7% et 95.0%. C'est au niveau de la classe de seconde que s'opère le tri le plus important comme le montre le taux de scolarisation décroissant du primaire à l'université (cf. Tableau 2): ce taux décroit pour atteindre 74.3% pour le groupe d'âge 15-19 selon un rapport publié par l'administration centrale de statistiques (2007). Dans cette partie, nous montrons qu'il y a une sélection qui s'opère selon l'origine sociale, le genre et l'origine géographique.

Tableau 2 : Taux de scolarisation par groupe d'âge

Groupe d'âge	Filles et garçons
5-9	98.7
10-14	95.0
15-19	74.3
20-24	39.2
25-29	5.4

Source: Tableau 62-b du rapport National Survey of Household Living Conditions (2007)

2.1.3.1. Sélection selon l'origine sociale

Le système éducatif scolaire au Liban est explicitement inégalitaire. La sélection s'y fait tout d'abord par l'argent. Alors que le secteur public est quasiment

gratuit, les frais d'inscriptions dans le secteur privé sont extrêmement variables. Ce dernier est très diversifié et comprend les catégories suivantes: écoles privées payantes, soit d'élite très chères (surtout étrangères ou confessionnelles), soit bon marché (souvent confessionnelles, surtout musulmanes), et écoles privées subventionnées par l'Etat (écoles généralement dirigées par les associations religieuses et/ou politiques) où les frais d'inscription sont très faibles. Ces dernières s'arrêtent généralement au niveau de la classe de 3ème. Les écoles privées, qui appartiennent à chacune de ces catégories, varient en qualité. Ainsi la qualité de la formation varie selon le volume de capital économique détenu par la famille.

L'inégalité sociale passe par le niveau inégal des élèves en langues étrangères qui dépend du choix de l'école. Selon la constitution libanaise (article 13 du décret 9099/1968), tous les programmes à l'exception des langues et littératures étrangères, sont enseignés en arabe à l'école. Néanmoins il est possible à partir de la classe de 6ème d'utiliser l'anglais ou le français pour l'enseignement des mathématiques et des sciences (Khayat, 1994). Cependant, dans la pratique, l'enseignement se fait dans deux langues: l'arabe pour les matières littéraires (langue, littérature, histoire et géographie) et le français ou l'anglais pour les matières scientifiques. Le français ou l'anglais s'ajoutent à l'arabe dès les petites classes et font ainsi partie intégrante du cursus. L'enseignement en langues étrangères avait été introduit avec pour but d'assurer une ouverture vers les cultures étrangères, par le synode du Mont Liban, en 1736. Cependant, l'enseignement en langues étrangères est particulièrement faible dans les écoles du secteur public et certaines écoles privées dont le niveau est moins élevé et surtout les écoles éloignées des grandes villes, tandis que les écoles de mission ou non confessionnelles payantes mettent l'accent sur l'enseignement en langue étrangère (El Amine, 1981). Ainsi, en réalité la maîtrise d'une langue étrangère (française ou anglaise) creuse une distance de classe entre la petite et moyenne bourgeoisie d'une part et la grande bourgeoisie d'autre part. En effet un élève qui suit le parcours élitiste aura été scolarisé dans une école privée (au moins au niveau du primaire) anglophone ou francophone, laïque ou étrangère et aura toutes les chances de maitriser au moins une des deux langues étrangères. Le niveau en langues étrangères agit comme outil de reproduction sociale au sein du système d'enseignement. Les élèves issus de classes sociales moins élevés en sont le plus affectés.

2.1.3.2. Effet de genre: un avantage pour les filles ?

Un effet de genre s'exerce sur le taux de scolarisation. Celui-ci est élevé jusqu'à l'âge de 15 ans aussi bien pour les garçons que pour les filles. Un départ important de l'école se produit à partir de 15 ans, cependant le taux de scolarisation tombe pour les garçons plus que pour les filles (Kasparian, 2003). Globalement, les jeunes filles ont moins tendance que les garçons à abandonner l'école. Cependant, les parents préfèrent envoyer leur garçon plutôt que leur fille à l'école privée lorsque leurs moyens sont limités (Khalaf, 1995). En 2012-13, l'augmentation de la proportion des filles scolarisées dans les écoles publiques des classes primaires à l'entrée en classe de seconde est plus importante que celle des garçons ; elle passe de 29% à 49% pour les filles, et de 28 à 39% seulement pour les garçons. La situation est inverse dans le privé: la proportion des filles scolarisées ne passe que de 45% dans le primaire à 47% en classe de seconde, alors que chez les garçons on passe de 47 à 58% (voir Tableau 3 ci-dessous) (CRDP, 2012). De plus, selon El Amine (1981), celles-ci subissent les attentes de leurs parents. Leur chance de promotion sociale passe par le mariage et les parents pensent qu'un bon niveau d'études est un atout pour un meilleur mariage.

Tableau 3 : Répartition des élèves par secteur et par niveau 2012-2013

	Primaire				**Complémentaire (6ème à 3ème)**				**Secondaire (2nde à la terminale)**			
	Garçons	**%**	**Filles**	**%**	**Garçons**	**%**	**Filles**	**%**	**Garçons**	**%**	**Filles**	**%**
Public	67,365	28	65,415	29	30,818	31	41,085	38	21,391	39	34,247	49
Privé subv.	53,241	22	49,351	22	-	-	-	-	-	-	-	-
Privé payant	113,743	47	103,210	45	64,722	65	62,371	58	31,613	58	32,878	47
UNRWA	9,558	4	9,743	4	4,103	4	4,790	4	1,313	2	2,334	3
Total	243,907	100	227,719	100	99,643	100	108,246	100	54,317	100	69,459	100

Source: Centre de Recherche et de Développement Pédagogique (2012)

2.1.3.3. Effets de l'origine géographique : l'avantage de la capitale

L'origine géographique semble jouer un rôle primordial dans la sélection, en faveur des élèves originaires de Beyrouth et du Mont Liban. Les résultats publiés par l'administration centrale de statistiques (2004) montrent un décalage, qui s'accentue à partir de la classe de seconde, entre les taux de scolarisation selon les régions, particulièrement à partir de l'âge de 15 ans où le taux de scolarisation du groupe d'âge

15-19 est plus élevé à Beyrouth (79.4%) et au Mont Liban (76.9%) que dans les autres régions (cf. Tableau 4). C'est la population du Nord qui connait les plus faibles taux de scolarisation (61.4%), suivi par celle du Sud (70.6%).

Ainsi, dans certaines régions, les élèves ont plus forte tendance à abandonner, particulièrement les garçons qui peuvent trouver des opportunités sur le marché de travail (*Lebanon 2008-09, The National Human Development Report*). En outre dans certaines localités, les élèves sont exposés à des modèles de réussite sociale et économique, qui ne passent pas par les diplômes, de personnes travaillant dans le commerce, souvent à l'étranger, et cela ne les encourage pas à poursuivre leurs études.

Tableau 4 : Taux de scolarisation par région et par groupe d'âge

Groupe d'âge	Beyrouth	Mont Liban	Nord	Bekaa	Sud	Nabatiyeh	Liban
5-9	98.9	98.1	99.1	99.0	98.3	99.6	98.6
10-14	96.1	96.5	92.5	96.6	94.0	95.7	95.2
15-19	79.4	76.9	61.4	70.6	67.2	66.8	71.1
20-24	39.8	39.0	27.6	29.3	29.3	32.3	34.2
25-29	9.8	6.7	4.8	6.5	8.1	6.2	6.8

Source: National Survey of Household Living Conditions (2004)

Ce décalage s'explique par la répartition inégale des établissements et de l'allocation des ressources publiques à travers le pays et par l'inégale qualité de l'enseignement selon les établissements.

Premièrement, l'inégalité régionale se reflète dans la manière dont les établissements sont répartis à travers les cinq *mohafazats* (provinces); la région de Beyrouth a la plus grande concentration et diversité d'établissements, publics, confessionnels chrétiens et musulmans, et privés laïcs. Le pluralisme de l'offre de l'enseignement recule à la périphérie. La proportion d'élèves inscrits dans l'école publique (tous niveaux inclus) par rapport à l'école privée est la plus élevée dans le Nord en 2011-2012 (46%) suivie du Sud (40.5%) (CRDP, 2012). Celle de Beyrouth est la plus basse, ainsi que celle du Mont Liban, ce qui reflète une plus grande diversité de l'offre dans ces régions par rapport aux autres.

Deuxièmement, les élèves dans les régions rurales ont accès à un enseignement de moins bonne qualité. Les enseignants sont en fait soumis aux mêmes déterminismes socio-économiques et régionaux que les élèves car la plupart ne sortent pas de leur région de sorte qu'ils contribuent à la reproduction des inégalités : un enseignant de Beyrouth a plus de chance d'avoir été dans une école de niveau

correct qu'un enseignant de Akkar (au Nord du pays). De plus, on constate que les élèves sont moins encadrés dans certaines régions par rapport à Beyrouth et à la région du Mont Liban, notamment dans les régions du Nord et du Sud où le taux d'encadrement enseignants-élèves est de 12 et 13% respectivement en comparaison à Beyrouth au Mont Liban où celui-ci s'élève à 15 et 18 % respectivement (cf. Tableau 5).

Tableau 5 : Taux d'encadrement enseignants-élèves par région et par secteur[17]

	Beyrouth	**Mont Liban**	**Nord**	**Bekaa**	**Sud**	**Nabatiyeh**	**Total**
Public	15%	18%	12%	15%	13%	15%	14%
Privé subv.	8%	6%	5%	5%	5%	6%	5%
Privé	11%	8%	8%	7%	9%	8%	9%
Total	12%	10%	10%	9%	10%	10%	10%

Sources: Données du CRDP années 2011-2012

Ceci peut être dû au fait que les écoles de certaines régions éloignées éprouvent certaines difficultés à recruter des enseignants qualifiés. En outre, dans le secteur public, on a vu que le recrutement des enseignants se base sur des principes d'intérêts personnels et de clientélisme (El Amine, 2004), plutôt sur le besoin spécifique de chaque région, ce qui entraîne une distribution inégale sur le territoire libanais et un déficit dans certaines régions périphériques.

Troisièmement, l'allocation des ressources publiques est inégale selon les régions. Selon l'étude du ministère[18] déjà citée, il existe une grande différence dans l'accès à l'internet d'une école à l'autre. Ainsi, tandis que 39% des écoles du Mont Liban y ont accès, c'est le cas de seulement 7% des écoles de Nabatiyeh et 4% des écoles dans la Bekaa. Tous ces facteurs contribuent à des disparités régionales dans la qualité de l'enseignement.

Pour conclure, dans cette section, j'ai distingué deux composantes du système éducatif libanais, un secteur privé, lui-même subdivisé selon les groupes confessionnels qui constituent le tissu de la société libanaise et un secteur public dégradé qui souffre de graves problèmes de gestion. Ce système sélectionne par

[17] Le taux d'encadrement apparait meilleur au public qu'au privé. Dans ce dernier, une pression s'exerce de la part des partis politiques pour recruter des individus en tant qu'enseignants (dans un système clientéliste). Ceux-ci touchent souvent à un salaire sans recevoir une charge d'enseignement. Ainsi, le taux d'encadrement parait être plus élevé mais ne l'est pas nécessairement en réalité (El Amine, 2012).

[18] Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur au Liban : http://www.mehe.gov.lb/uploads/file/ESDP%20modified%20march%202010/ESDP%20English%20FINAL%20-p%201.pdf consulté le 29 Septembre 2015

l'argent dès le primaire, car le type d'école fréquentée détermine ultérieurement les chances d'accès à l'université. La sélection a une dimension de genre et aussi une dimension régionale. Cette présentation du paysage scolaire me permettra de situer par la suite les trajectoires scolaires des boursiers objets de cette thèse et les inégalités qui en ressortent.

2.2. Un enseignement supérieur hétérogène et une diversité de sources de financements

Après avoir présenté le système scolaire, il me faut situer l'université d'accueil du dispositif de bourses (examiné dans cette thèse) dans le paysage universitaire libanais. Celui-ci est largement privatisé et hétérogène. Je présenterai ensuite le dispositif de bourses, qui s'inscrit à son tour dans un contexte où les financements mis à la disposition des étudiants par les universités privées et par les organismes de toutes sortes fonctionnent selon une logique généralement clientéliste et communautaire.

2.2.1. Un paysage universitaire libéral et largement confessionnel privé

Le Liban compte en 2013, trente-deux universités, qui jouissent d'un statut légal (31 universités privées et une université publique). Celles-ci fonctionnent dans un cadre institutionnel qui leur laisse la liberté de choisir leur système d'enseignement. L'orientation économique libérale et la diversité confessionnelle du pays sont au fondement du caractère fortement privatisé de l'enseignement. En effet, celui-ci se caractérise par un libéralisme qui limite le rôle de l'État (Melonio & Mezouaghi, 2010). On peut distinguer ainsi quatre types d'établissements universitaires au Liban, qui correspondent successivement à quatre moments de l'histoire du pays: les universités de mission créées au 19e siècle, l'Université Libanaise publique fondée après l'indépendance, les universités privées de deuxième génération (post indépendance), et les nouvelles « universités axées sur le marché ». Un tableau récapitulatif des grandes universités, de leur date de création, frais d'inscription, effectifs et pourcentages d'étudiants est présentée dans l'Annexe A.

2.2.1.1. Les universités de mission créées au 19e siècle

Ces universités fondées par des missions étrangères sur des modèles étrangers ont précédé d'un siècle la création d'une université publique nationale. Elles répondaient à l'époque de leur création à une demande d'enseignement moderne nécessaire pour les professions libérales (en part pour la médecine, le droit et le commerce) et l'administration publique. Elles ont eu le monopole de l'enseignement supérieur pendant environs trois quarts de siècle jusque dans les années 50 quand d'autres universités ont commencé à ouvrir leurs portes. Elles ont eu un lourd impact en imposant une dualité de langues et cultures dans le système scolaire et les milieux intellectuels : d'un côté la culture latine en langue française et d'un autre la culture anglo-saxonne en langue anglaise (Bashshur, 1997).

La première université fut l'Université Américaine de Beyrouth (AUB), fondée en 1866 sous le nom de « Syrian Protestant College », par des missionnaires anglo-américains protestants. Peu après, l'Université Saint Joseph (USJ), le premier établissement d'enseignement universitaire catholique et francophone de la région, a été fondée en 1875 par les Pères jésuites et dont les premières facultés furent la faculté de théologie (qui ferma ses portes en 1974) et la faculté de médecine.

Beaucoup plus tard, au lendemain de l'indépendance, l'Ecole Supérieure Des Lettres et le Centre d'Etudes Mathématiques, branches de l'Université de Lyon, ouvrent leurs portes en 1945 pour compléter les spécialisations offertes par l'Université Saint-Joseph. Ils ferment en 1975, au début de la guerre civile, suite à une décision du gouvernement français. L'enseignement de l'Ecole des Lettres fut pour l'essentiel replié sur l'Université Saint-Joseph, dont les frais s'élèvent à $6,000 par an et les effectifs à 9,362 en 2011-2012.

2.2.1.2. L'Université Libanaise publique

L'École Normale Supérieure, précurseur de l'Université Libanaise (UL), n'a été créée qu'en 1951, dans une tentative de contrer l'influence des deux grandes universités privées AUB et USJ déjà anciennes. S'ensuivit la création successive de plusieurs facultés, de droit, de lettres et de sciences, qui seront regroupées avec l'Ecole Normale Supérieure et l'Institut des sciences sociales au sein de l'UL en 1959. Le ministère de l'Education contribue au budget de l'UL, qui, depuis la guerre, bénéficie d'une autonomie financière et administrative. Celle-ci couvre aujourd'hui

tous les domaines d'enseignement. Elle comprend 15 facultés, deux instituts supérieurs (proches des IUT français) et trois écoles doctorales. Certaines de ses filières (médecine, génie, etc.), en recrutant leurs étudiants sur une base sélective, concurrencent celles des universités privées. Elle offre un accès presque gratuit et accueille des étudiants d'origine sociale, communautaire, et géographique, plus diversifiée que les universités du secteur privé, en particulier ceux issus de classes défavorisées (El Amine, 2004). Cependant, elle n'a pas encore réussi à garantir les conditions pédagogiques et matérielles optimales (Abourjeili, 2009). L'université publique est minée par les ingérences politiques : répartition confessionnelle des chaires d'enseignement, bataille pour le contrôle du budget, etc. Le principal frein à une meilleure gestion de l'université publique est son organisation notoirement peu flexible.

Alors que l'Université Libanaise avait commencé à connaître un essor, la guerre civile causa de nombreux dommages aux bâtiments, et en paralysa les activités. Dans les années 1970, l'université éclate en branches régionales: Beyrouth, Nord, Bekaa et Sud. La proximité de l'université permet alors à des jeunes des régions périphériques (particulièrement les filles) de s'inscrire à l'université. Par conséquent, ceci a encouragé les jeunes des provinces éloignées de la capitale de s'inscrire à l'Université Libanaise, alors que les résidents de Beyrouth et Mont Liban ont continué à s'inscrire plus souvent dans les universités privées (El Amine & Faour, 1998). Cependant, l'ouverture récente de nouvelles universités privées, qui adoptent également une stratégie de diversification régionale (voir plus loin), réduit cette dichotomie puisque ces universités commencent à attirer une clientèle moins favorisée et résidant dans les provinces éloignées, qui se serait précédemment dirigée vers l'université publique.

Mais l'étalement régional de l'UL a également eu des effets indésirables sur son fonctionnement en la transformant en une « énorme machine paralysée » (Favier, 2000). Ces effets comprennent notamment le manque de coordination entre les branches en matière de spécialisations et de langue d'enseignement, les infrastructures détériorées en conséquence de la guerre et du manque de ressources, la situation précaire des enseignants, une politique de recrutement clientéliste et une qualité d'enseignement très inégale selon les facultés. On note un manque de coordination entre ses branches à travers le fait qu'une même formation peut se retrouver dans les cinq branches (dont deux dans les banlieues de Beyrouth). Cette

situation engendre nécessairement des dépenses superflues et des investissements humains importants, qui pourraient être évités par une meilleure harmonisation (Abourjeili, 2009). La langue d'enseignement varie également selon les sections ; alors que certaines sections enseignent en arabe, d'autres utilisent le français ou l'anglais (Favier, 2000). Les branches de l'université publique dans les provinces n'offrent pas toutes les disciplines et l'enseignement n'est pas partout dans toutes les langues, ce qui limite les options et oblige certains à se déplacer pour leurs études (El Amine & Faour, 1998). De plus, les programmes d'enseignement au sein d'une faculté ne sont pas uniformes. Il y a une absence de coordination entre les différentes facultés et la mise en place des programmes ne se base pas sur une vision claire de ce à quoi l'université doit préparer les étudiants. Certaines facultés adoptent toujours un système traditionnel d'évaluation et l'enseignement sous la forme de cours magistraux souvent dictés (El Amine, 1999).

Deuxièmement, l'université souffre de la faiblesse des ressources mises à sa disposition et d'une infrastructure détériorée (El Amine, 1999). Ceci se manifeste à travers la précarité des bâtiments, la pauvreté des bibliothèques, la faiblesse des équipements (en particulier le petit nombre d'ordinateurs), l'absence de résidence et de restaurant universitaires (Favier, 2000). En effet, les données publiées concernant l'Université Libanaise révèlent un décalage important entre les normes internationales et les conditions de l'aménagement des espaces, de l'entretien des locaux et de la qualité des équipements, toutes insuffisances qui seraient résolues avec l'ouverture du campus unifié, comme le remarque Abourjeili (2009).

Troisièmement, la qualité de l'enseignement est affectée par la situation précaire des enseignants et la politique de recrutement clientéliste. D'un côté, la chute des salaires dans les années 80 a entraîné le départ de certains professeurs tandis que d'autres se vendaient en parallèle sur le marché des universités privées (Favier, 2000). En 2013, les professeurs ont obtenu une réévaluation de salaires importante, mais on observe toujours les effets pervers d'une très longue absence de politique globale d'augmentation des moyens et d'amélioration du statut, difficile à renverser. D'un autre côté, la proportion des enseignants chargés de cours à statut précaire avait atteint 75%, dans les années 2000, jusqu'à ce que, en 2014, le ministère procède à des titularisations en masse.

De plus, les politiques de recrutement durant les dernières décennies étaient basées sur des principes d'intérêts personnels et de clientélisme, ce qui a sacrifié le principe de compétence et affecté le niveau des enseignants et leur répartition sur le territoire libanais. Plus récemment, lors du mouvement de titularisation en masse, on a noté un grand décalage entre les titulaires (minoritaires), recrutés souvent dans des conditions correctes depuis longtemps, et les contractuels recrutés plus récemment. Pour ces derniers, la titularisation semble avoir été déterminée par des rapports de clientélisme plus souvent que sur une base équitable fondée sur les compétences (Noun, 2014). Ainsi certains de ces professeurs nouvellement titularisés sont de niveau discutable, d'autant plus que l'inexistence de commissions d'évaluation de l'activité des enseignants entretient leur nonchalance (El Amine, 1999; Favier, 2000). Cette politique de recrutement a également crée un problème de surplus ou de déficit selon les branches, certaines semblant éprouver des difficultés à recruter. Cette situation se répercute nécessairement sur la qualité de la formation offerte par l'Université Libanaise (El Amine, 1999).

Quatrièmement, la qualité de l'enseignement est variable selon les facultés. L'UL souffre en général de faiblesses importantes en matière de diversification des méthodes, de soutien pédagogique, et de suivi personnalisé des étudiants (Abourjeili, 2009). La qualité de l'enseignement varie d'une filière à l'autre. Alors que certaines facultés (droit, lettres, sciences, et sciences sociales), en l'absence de conditions d'entrée, accueillent des étudiants de niveau très inégal, d'autres filières sont sélectives et imposent un concours d'entrée (génie, médecine, gestion par exemple). Cependant des connections personnelles, ou affiliations politiques permettent à certains d'y accéder sans avoir réussi l'examen (Favier, 2000). Dans les filières qui accueillent des étudiants de manière non sélective, le nombre d'étudiants par classe est très élevé, ce qui fait que l'étudiant doit savoir travailler indépendamment pour réussir. Souvent, dans ces cas-là, le choix de l'université privée, où les effectifs par classe s'élèvent généralement à 40 étudiants au maximum, s'impose.

Les problèmes de l'Université Libanaise sont aggravés par la situation sociopolitique globale. Les tentatives de réforme, alors qu'il s'agit d'une des institutions clés de la société libanaise, ont été paralysées par la lenteur bureaucratique (Favier, 2000). Elles sont aussi affectées par les relations clientélistes à tous les niveaux pour le recrutement d'enseignants et du personnel administratif et

la sélection des étudiants dans certaines filières. Pourtant, l'UL accueille encore 38% des étudiants au Liban en 2011-2012. Les élèves issus des écoles « officielles » issus des classes populaires, accèdent dans leur grande majorité à l'université publique, et plus de la moitié sont des filles, ce qui illustre la logique de relégation sociale qu'elles subissent. Cette université joue donc un rôle essentiel en contribuant à la promotion scolaire et intellectuelle des groupes marginalisés. Mais les effectifs croissants d'étudiants dans le privé s'accompagnent d'un rétrécissement du secteur public (Kabbanji, 2012). En effet, comme nous le verrons par la suite, une nouvelle vague d'universités (4ème type) attire progressivement un public qui se serait orienté vers l'université publique.

2.2.1.3. Les universités privées de 2e génération à dominante confessionnelle

Une seconde génération d'universités privées suit la mise en place de la loi d'organisation de l'enseignement supérieur en 1961, qui a consacré la liberté de l'enseignement supérieur privé, en réservant toutefois quelques privilèges à l'Université Libanaise. Ce groupe d'universités comprend une variété d'institutions, communautaires en grande partie, élitistes et souvent chères, avec quelques exceptions. Ces universités ont aujourd'hui acquis une position respectable.

A l'instar de l'AUB, l'Université Libano-Américaine (LAU) est fondée en 1924 par des missionnaires presbytériens, d'abord sous le nom de American School for Girls, avec pour but d'offrir un enseignement supérieur aux jeunes filles. Elle se transforme en université pour jeunes filles sous le nom *Beirut College for Women* (BCW) en 1955 puis accepte des garçons à partir de 1973. Elle prend alors le nom de *Beirut University College* (BUC) et devient *Lebanese American University* (LAU) en 1995.

Ce système d'enseignement selon le modèle américain continue de se répandre; des missionnaires arméniens protestants venus des Etats unis, fondent en 1955, l'Université Haigazian. Le but de cette institution particulière est d'aider les jeunes d'origine arménienne à accéder à un enseignement supérieur, et de préserver la culture arménienne[19].

[19] Le Liban abrite de nos jours la plus large communauté arménienne du monde arabe. Celle-ci s'est renforcée depuis le début du 20ème siècle sous le mandat français avec l'arrivée de vagues de réfugiés arméniens venant essentiellement de la Turquie.

L'université Arabe de Beyrouth (UAB) est fondée en 1960 comme branche de l'Université d'Alexandrie pour agir en tant que contrepoids arabe aux autres universités occidentales. Celle-ci attirait une grande proportion d'étudiants du Liban et aussi d'autres pays arabes avant la guerre civile libanaise, mais elle a subi un important déclin depuis 1992-1993, passant de 31.5% de la population étudiante à 5.9% en 2011-2012 (cf. Tableau 24). Ses frais sont moins élevés que les deux premières, elle est moins élitiste mais a bonne réputation.

La fondation des Universités Saint Esprit à Kaslik (USEK), francophone, en 1961, et des Soeurs Maronites de Louaizé (ou Université de Notre Dame, NDU), anglophone, en 1987, marquent l'entrée des moines maronites dans le monde universitaire (Kabbanji, 2012). Elles sont suivies par l'Université Balamand, fondée par le patriarche grec orthodoxe d'Antioche et de tout l'Orient (1988), et l'Université Al Manar, anglophone et islamique (1990). Les deux Universités Islamiques chiite et sunnite (1996) sont fondées dans le but de donner une importance particulière à l'éducation islamique et arabe. A la même date (1996) est fondée l'Université des Pères Antonins.

Ce groupe d'universités a acquis une place respectable dans la mosaïque universitaire, et s'est souvent caractérisé par un recrutement plutôt confessionnel et régional à l'exception de l'Université Libano-Américaine (LAU) et l'Université Arabe de Beyrouth (UAB).

Une partie des universités privées de 1e et de 2e génération, gardent une clientèle issue des classes dominantes et des classes moyennes. Leurs publics sont généralement plus aisés que ceux de l'Université Libanaise ou l'Université Arabe de Beyrouth (BAU). D'autres se situent dans une position intermédiaire, comme l'Université de Saint Esprit de Kaslik (USEK) (Abourjeili, 2003).

Parmi les universités qui appartiennent à ces deux groupes, les anglophones sont généralement plus chères et perçues comme supérieures. L'Université Saint Joseph, francophone, est reconnue pour son excellence académique, mais elle se concentre sur l'acquisition de connaissances, et elle est surpassée pour les activités extra-académiques par les universités américaines (Nauffal, 2004). Ceci se traduit sur le marché de travail, par des chances plus élevées chez les diplômés de ces dernières d'accéder à des postes de cadre supérieur qui touchent des salaires élevés. Quant aux diplômés de l'UL et de la BAU, selon une étude menée parmi les diplômés, ils ont accès

à des emplois moins avantageux (Abourjeili, 2003). Récemment, toutes ces universités ont adopté la démarche qualité et convoitent l'accréditation internationale, les partenariats, la certification pour se distinguer des nouvelles universités privées commerciales qui viennent s'implanter sur le marché (Melonio & Mezouaghi, 2010).

2.2.1.4. Les nouvelles « universités axées sur le marché »

Une nouvelle catégorie d'universités (généralement non confessionnelles et anglophones), ou « universités axées sur le marché » selon la terminologie employée par Kabbanji (2012), apparait à partir des années 2000, face à la forte demande sociale reflétée par l'accroissement de l'accès à l'enseignement supérieur. Ces universités, à caractère commercial lucratif, facilitent l'accès de nouveaux publics du fait de la modération de leurs frais d'inscription. Elles se concentrent sur l'augmentation de leurs effectifs et relèguent parfois au second plan la qualité. Ce type d'établissement exacerbe la logique de marché concurrentiel purement lucratif dans le système d'enseignement. Cependant, ces nouvelles universités accueillent une proportion croissante des effectifs d'étudiants au Liban (Kabbanji, 2012). En l'absence de politique nationale de l'enseignement supérieur, chaque institution adopte des mesures propres pour organiser leur cadre pédagogique (Abourjeili, 2009).

Leur premier atout est d'être relativement bon marché. Les frais d'inscriptions y sont en moyenne de $4,000 par an. De plus, elles offrent une aide financière à presque la totalité de leurs étudiants, en majorité de milieu modeste. Elles proposent de même des horaires plus flexibles et ont ainsi facilité l'accès de nouveaux publics à l'enseignement supérieur (jeunes d'origine sociale modeste, adultes actifs, etc.). Elles attirent ainsi les étudiants en provenance des couches moyennes inférieures et, pour une part moindre, des couches populaires (Abourjeili, 2009) qui, auparavant, fréquentaient l'université publique ou n'accédaient pas à l'université. En plus de proposer des horaires flexibles et un enseignement moins cher, elles proposent des formations qui ne sont pas disponibles dans les autres universités et consolident ainsi leur assise en termes de nombre de filières et d'effectifs. Dans les entretiens avec les boursiers, comme nous le verrons par la suite (cf. chapitre 3), certains mentionnent la filière de génie génétique à l'Université Libanaise Allemande (LGU), ou de sciences médico-légales à l'Université Américaine de Sciences et de Technologie (AUST) ou encore de génie biomédical à l'Université Hariri.

Elles adoptent également une stratégie de diversification régionale. De moins en moins de familles peuvent en effet se permettre de louer des chambres en foyer ou des appartements en ville pour leurs enfants, ou d'assumer des transports de plus en plus chers. Dès lors, la proximité de l'université devient un facteur décisif pour certains jeunes dans le choix de leurs spécialisations. Toutefois, les branches régionales semblent éprouver certaines difficultés à recruter des enseignants qualifiés, ce qui se répercute nécessairement sur la qualité de la formation. Cette stratégie leur permet néanmoins d'occuper une place de plus en plus importante sur le marché avec une proportion qui est passée de 7.3% du total des étudiants en 2003-2004 à 21.2% en 2011-2012 (CRDP, 2012). La liste de ces universités est longue, parmi les plus importantes figurent l'Université Libanaise Internationale (LIU) et l'Université Américaine de Science et Technologie (AUST). La première a connu une croissance démesurée, ses effectifs sont passés de 1.6% en 2003-2004 à 8.7% du total des étudiants du pays. Avec plus de 16 000 étudiants en 2011-2012 elle est devenue la deuxième université du pays en termes d'effectifs, juste derrière l'UL. De même, les effectifs de l'AUST, qui n'a obtenu le statut d'université qu'en 2007, s'élèvent à 5,015 en 2011-2012.

A l'inverse, la proportion des étudiants inscrits à l'Université Libanaise a considérablement baissée. Elle est passée de 50.4% en 2003-2004 à 38.3% en 2011-2012 (cf. Tableau 24). Cela laisse suggérer que la clientèle de ces nouvelles universités est composée d'étudiants issus du secteur public, qui auparavant n'allaient pas à l'université ou s'orientaient vers l'UL.

On observe ainsi un phénomène de « massification » de l'enseignement supérieur privé à bon marché. Ceci représente un danger pour l'éducation nationale publique, qui risque de perdre de plus en plus d'étudiants au profit des universités privées. De plus, ce phénomène a pour conséquence un affaiblissement du niveau de diplômés, encore moins adaptés au marché de travail et donc un taux de chômage croissant parmi les diplômés.

2.2.1.5. L'enseignement professionnel, un enseignement délaissé et dévalorisé

Il y a une différence importante entre l'enseignement général et professionnel dans le nombre relatif d'étudiants inscrits dans ces secteurs. Par exemple, durant l'année académique 2011-2012, les effectifs d'étudiants dans ce type d'enseignement

après l'obtention du baccalauréat étaient seulement de 17,862 comparé à 192,522 dans l'enseignement universitaire général (CRDP, 2012). L'accessibilité de l'enseignement supérieur à toutes les couches sociales à travers l'ouverture des branches de l'Université Libanaise et des nouveaux établissements d'enseignement supérieur décrits ci-dessus, est accompagné d'une baisse de la proportion des inscrits dans l'enseignement professionnel et technique (Issa, 2014). La faiblesse des effectifs d'étudiants qui s'inscrivent dans les instituts supérieurs techniques de l'enseignement professionnel, peut également être dû à la structure du marché de l'emploi et des entreprises. En effet, les petites entreprises forment elles-mêmes leurs ouvriers ou techniciens, dans une relation de maître à apprenti. En outre, la faiblesse des effectifs au sein de ce secteur peut être due à l'investissement peu élevé de l'Etat dans ce secteur et par conséquent au faible nombre d'institutions qui offrent un enseignement professionnel. Les spécialisations qui y sont offertes comprennent entre autres la mécanique automobile, l'aviatique, l'électricité, l'électronique, la comptabilité, et l'esthétique.

2.2.1.6. La domination du privé: un facteur d'inégalité sociale

Le paysage universitaire est caractérisé par une prépondérance du««secteur privé aux dépens du secteur public et l'offre duale d'enseignement (public/privé) ouvre la voie à l'inégalité sociale. Les premières universités étaient des universités étrangères fondées par des missionnaires chrétiens (protestants et catholiques) qui occupent encore aujourd'hui une place prépondérante en raison de leur ancienneté et de la qualité de leur enseignement. Elles furent suivies par les universités privées arabes et islamiques et aussi par d'autres groupes confessionnels. L'enseignement supérieur public, créé tardivement, est représenté par une seule université qualifiée d'énorme « machine paralysée » par Favier (2000). En effet, le développement des universités privées, selon une offre diversifiée, du privé bon marché qui offre des aides financières, au privé élitiste rendu inaccessible aux familles modestes par des frais qui augmentent d'une année à l'autre, contribue largement à structurer un « marché » concurrentiel qui répond à une demande croissante pour les études supérieures. Ceci introduit nécessairement une sélection par l'argent, source d'inégalités selon l'origine sociale.

Les frais d'inscription constituent un enjeu fondamental dans le choix des jeunes Libanais et contribuent à perpétuer une inégalité des chances d'accès à l'université (Nauffal, 2004). En effet, les frais varient sensiblement d'une université à l'autre. Pour les dix premières universités privées, ils varient entre 7 000 et 23 000 dollars par an soit 100 à 400 % du produit intérieur brut (ou PIB) annuel par habitant (Melonio & Mezouaghi, 2010). Celles-ci sont suivies par un groupe de nouvelles universités qui visent des étudiants de couches moyennes inférieures et populaires et dont les frais varient entre 1,000 et 5,000 dollars par an, alors que l'inscription à l'Université Libanaise, ne coûte que 70 dollars par an. Il n'est donc pas surprenant que les jeunes des classes populaires représentent un faible pourcentage de l'ensemble des diplômés des universités d'élite. Les frais d'inscription augmentent dans ces établissements presque chaque année; dans certaines, les étudiants tentent de protester, mais leurs mouvements ne durent guère plus de quelques jours, et cela n'a généralement pas d'impact sur les établissements.

L'université publique devient le second choix pour ceux qui ne peuvent pas payer une université privée. Mais l'entrée à certaines filières de l'Université Libanaise est conditionnée par la réussite à un concours d'entrée (en génie, médecine et gestion principalement). Elle requiert aussi souvent des connections personnelles ou des affiliations politiques. Les universités les plus prestigieuses sont donc celles qui coûtent le plus cher, à l'exception de quelques filières sélectives à l'Université Libanaise.

En l'absence d'un cadre réglementaire cohérent, étant donné que la politique éducative de l'Etat libanais est faiblement interventionniste, la croissance globale de l'offre universitaire privée ne va de pair ni avec la qualité ni avec l'efficacité.

Elle souffre de l'absence de coordination entre ses institutions et de contrôle de la qualité de l'enseignement (Moussaoui, 2014). En effet, l'Etat libanais n'a pas mis en place un dispositif de contrôle du niveau de formation des enseignants et du contenu des programmes d'enseignement, ce qui fait que la qualité de l'enseignement offert est extrêmement variable. La stratégie des familles en matière de choix d'université joue un rôle essentiel pour donner à leurs enfants de meilleures opportunités de réussite mais dépend largement du budget dont elles disposent.

Le mécanisme de fabrications des inégalités sociales passe enfin par la maitrise d'une des deux langues étrangères dans lesquelles se fait une grande partie de

l'enseignement. La maitrise des langues étrangères permet d'accéder aux universités étrangères privées prestigieuses où l'enseignement se fait généralement dans une de ces deux langues. Ce sont ces universités qui donnent accès aux professions libérales et aux postes de hauts fonctionnaires et cadres supérieurs de l'administration. Par contraste, un parcours dans les écoles officielles (qui offre un enseignement souvent faible en langues étrangères) débouche sur l'Université Libanaise (jusqu'à récemment avec l'émergence des nouvelles universités), et puis sur les emplois de professeurs de l'enseignement public et de cadres subalternes de l'Etat. Ainsi, l'enseignement en langue étrangère constitue une barrière à l'accès à l'enseignement supérieur élitiste et à la promotion sociale et contribue ainsi à la reproduction sociale.

2.2.2. Sources de financement pour accéder à l'enseignement privé

A l'exception notable que constitue l'Université Libanaise, publique, qui pratique des frais d'inscriptions très bas, le paysage universitaire libanais est constitué d'une multitude d'institutions privées en majorité communautaires dont certaines à but lucratif, à frais d'inscription très variables et de qualité tout aussi variable. C'est aux étudiants et à leur famille de mettre en place des stratégies de choix d'établissement, mais surtout de trouver les moyens de couvrir les frais étant donné que ce choix détermine en grande partie l'avenir professionnel des individus.

En effet, dans une enquête par questionnaire menée par Nauffal (2004) auprès des étudiants, la majorité d'entre eux indique que le coût de l'enseignement est pour eux un indicateur de qualité. Certains choisissent les universités les plus chères en considérant que la qualité « se paie ». De plus, les étudiants qui accèdent à des établissements privés d'élite côtoient des étudiants de classes supérieures et ainsi enrichissent leur capital social et ont de meilleures opportunités d'accès au marché d'emploi.

Alors que le coût des études est bien plus élevé que le salaire minimum du pays, le diplôme universitaire est une nécessité pour accéder au marché du travail. Or, le système d'aide financière au Liban ne dépend d'aucun projet d'ensemble et est laissé aux mains des institutions éducatives, d'associations confessionnelles et de partis politiques. Ainsi, de nombreux étudiants font face à des contraintes financières pour accéder aux meilleures universités; s'ils en ont les moyens ils vont dans les universités d'élite ou intermédiaires, sinon ils se dirigent vers les nouvelles

universités privées moins chères. Nous verrons par la suite que les étudiants font recours à différentes sources de financement, parfois simultanément, pour accéder à l'établissement d'enseignement de leur choix: financement indirect de l'Etat, financements individuels et financements d'institutions privées éducatives, politiques et confessionnelles.

2.2.2.1 Aides de l'Etat : financement indirect du privé

Le gouvernement offre très peu de bourses d'études. Les élèves qui excellaient aux examens officiels au début des années 70 pouvaient en obtenir et, d'après El Amine et Faour (1998), cela a permis aux étudiants originaires de régions périphériques et de milieux défavorisés de bénéficier d'une certaine promotion sociale. A présent, ces bourses n'existent plus, le ministère de l'éducation s'occupe actuellement plutôt de mettre des annonces pour des bourses offertes par d'autres gouvernements pour des études à l'étranger.

Une importante source de financement public des études supérieures dans le privé (à l'instar du financement des études primaires et secondaires) se fait indirectement à travers les primes de scolarité perçues par les fonctionnaires de l'Etat et les employés du secteur public, ainsi que ceux de certaines entreprises du secteur privé. Les ingénieurs salariés, les cadres administratifs, les employés de banques, de sociétés de commerce, de transit, et bureaux d'avocats, bénéficient d'avantages sociaux et financiers, dont des bourses pour leurs enfants. Une grande partie des dépenses éducatives de l'Etat (6.2% du budget total du gouvernement en 2012) prennent la forme d'aides qu'offre le gouvernement aux employés du secteur public. Or ces aides, proportionnelles aux frais réels, favorisent plutôt à l'inscription dans le secteur privé (Bashshur, 1997). Ainsi, une grande partie du public de l'enseignement supérieur privé vient des couches moyennes les plus stables et on observe là, un mécanisme qui permet à l'enseignement supérieur privé de se financer partiellement sur les fonds public.

2.2.2.2. Financement par les familles

Certaines familles ou étudiants adoptent des stratégies individuelles, pour payer les frais élevés des universités privées de leur choix. Une grande proportion d'étudiants (surtout ceux qui sont en gestion, donc avec des emplois de temps moins

chargés) travaille jusqu'à 9 heures par jour en parallèle avec leurs études pour s'acquitter de la somme nécessaire pour leurs frais d'inscription et de scolarité.

D'autres contractent des emprunts bancaires. Parfois, les universités font des accords avec des banques pour accorder des prêts à leurs étudiants pour le paiement des frais, mais ceci est une source limitée à cause des taux d'intérêt élevés. Certaines universités permettent enfin aux étudiants de payer en deux ou trois versements.

2.2.2.3. Financement par des institutions privées

Des bourses sont délivrées par les universités elles-mêmes ou par des associations privées confessionnelles ou politiques. Selon les chiffres présentés par El Amine et Faour (1998), 36% des étudiants (hormis les étudiants de l'UL), bénéficiait dans les années 90 d'aides financières et cette proportion a depuis encore augmenté. Celles-ci sont surtout attribuées sur critères sociaux ou plus rarement sur le mérite.

Le premier type de bourse attribué sur critères sociaux sert à couvrir une proportion variable des frais d'inscription. Le pourcentage de réduction des droits d'inscription varie et en moyenne tourne aux alentours de 40%. Le niveau de l'aide est déterminé en fonction des informations données dans le dossier de candidature de l'étudiant. Parmi les critères figurent : le niveau des dépenses de la famille, le revenu et la valeur des biens possédés (voitures, maisons, terrains). L'évaluation du dossier est souvent suivie d'un entretien avec le candidat. Lors de l'entretien, des facteurs tels que les problèmes de santé sont pris en compte. Puis un comité composé de membres du personnel de l'université tels que le comptable, le responsable de service étudiant, et le chargé du département d'aide financière, se réunit pour évaluer le besoin de l'étudiant et fixer le niveau de l'aide qui sera accordée. Ceci peut s'accompagner, comme dans le cas de l'Université des Pères Antonins (UPA) par exemple, d'une visite au domicile de la famille, d'un entretien avec un notaire, ou d'un prêtre qui connait la famille. Certaines universités proposent enfin une aide supplémentaire aux étudiants qui ont des frères ou sœurs à l'université. Ce type d'aide dépend souvent aussi des notes de l'étudiant qui doit maintenir une certaine moyenne à l'université pour la conserver.

Les aides financières sont souvent une stratégie qu'emploient les universités pour attirer une clientèle, particulièrement au sein des nouvelles universités. Elles couvrent généralement un pourcentage des frais d'inscription, dont le montant est

variable tout au long des études universitaires, il décroit ou augmente selon un examen souvent annuel des données portant sur le besoin financier des cas individuels. Les universités consacrent des sommes considérables à ces réductions de frais. A titre d'exemple, pour l'année 2011-2012, environs 38% du nombre total d'étudiants inscrits à l'AUB (Université Américaine de Beyrouth) ont reçu une aide, pour un montant total de $20.4 millions, dont $15.6 millions aux étudiants en licence et $4.7 millions aux étudiants en master. De même, l'Université Libano-Américaine (LAU) a versé près de $16.8 millions d'aide financière en 2011-2012 à 2,390 étudiants (29% des effectifs de l'université). Le site de la LAU indique que 3,450 étudiants (soit 40% de l'université) ont reçu une aide en 2012-2013. En prenant en compte l'augmentation des frais d'inscription, on constate qu'en réalité, les frais d'inscriptions demeurent lourds malgré ce système.

Elles peuvent être aussi offertes dans des cas exceptionnels ; par exemple, les enfants des employés de l'administration à l'université étudient souvent gratuitement. Dans certaines universités, les enfants de martyrs[20], les orphelins, les étudiants qui ont un cas de maladie dans la famille, sont entièrement dispensés de frais d'inscription.

Un deuxième type de bourse basée sur le mérite est accordé par de nombreuses universités privées (comme dans le cas de BAU). Celle-ci se base sur les résultats de l'examen du baccalauréat, et permet à l'étudiant de bénéficier d'une réduction ou d'une dispense totale des frais d'inscription (Melonio & Mezouaghi, 2010). Leur nombre est toutefois limité. Certaines universités offrent ces bourses pour attirer des étudiants de bon niveau scolaire dans le but ainsi d'améliorer la réputation de leur institution. Cependant, ces bourses sont particulièrement rares au niveau de la licence[21] et ne concernent qu'un pourcentage très minime d'étudiants.

Les universités ont alors besoin d'être elles-mêmes financées par des sources extérieures. Si certaines prélèvent sur les droits d'inscriptions pour financer le bureau

---

[20] Au Liban, et au Proche Orient, la figure du martyr a trouvé des usages politico-confessionnels, le martyr libanais s'inscrit dans une représentation chiite sous l'obédience du Hezbollah, d'une volonté de lutte nationale. La famille du martyr est souvent prise en charge (dont les frais d'enseignement) par le parti politique auquel adhérait le martyr (Maalouf, 2005)

[21] Au niveau du master, une proportion importante d'étudiants dans les universités privées d'élite sont dispensés des frais d'inscription. Il leur est demandé en contre partie d'occuper des postes d'assistants chargés de travaux dirigés ou d'étudiant-chercheurs durant leurs études.

de service social (par exemple, l'USJ prélève 4% sur les droits versés par chaque étudiant inscrit), d'autres, telles que l'Université Américaine de Beyrouth (AUB), l'Université Haigazian (HU) et l'Université Libano-Américaine (LAU), reçoivent des donations de particuliers, de fondations d'entreprise, voire d'organisations confessionnelles ou politiques (Melonio & Mezouaghi, 2010).

Des agences internationales de développement font aussi des dons à des universités telles que l'Université Américaine de Beyrouth (AUB), l'Université Haigazian (HU) et l'Université Libano-Américaine (LAU), avec des conditions spécifiques et dans un but particulier, indépendamment du système mis en place. Ces dons visent à soutenir une catégorie particulière d'étudiants : étudiants palestiniens, étudiants issus d'écoles publiques (tel que le cas du financement du dispositif de bourses sur lequel porte cette thèse). Par exemple, l'agence United Nations Relief and Works Agency (UNRWA) offre au sein de l'AUB des bourses entières pour les réfugiés palestiniens et plus récemment pour les palestiniens de la Syrie. D'autres fondations professionnelles ou d'entreprises apportent de manière plus courante des financements à certaines filières d'enseignement. Certains financements sont accordés sans contrepartie, alors que d'autres imposent des conditions, telles que visibilité et interférence dans la sélection des bénéficiaires du financement.

Un troisième type de bourses est attribué à des étudiants en particulier, ou à des membres d'une communauté spécifique par des organismes externes, selon un logique en général communautaire. Ces bourses sont offertes dans le but de servir des intérêts politiques, à travers des rapports de clientélisme. Des organisations de toutes sortes (religieuses, politiques ou autres) financent des étudiants en déposant à l'université en leurs noms une certaine somme. Dans le cas de l'Université Arabe de Beyrouth (BAU) et l'Université des Pères Antonins (UPA), une très grande proportion (presque la moitié) d'étudiants en reçoit; certaines ne couvrent qu'une partie des frais, d'autres couvrent la totalité. L'Université Saint Esprit de Kaslik (université privée chrétienne maronite) a des liens avec le parti des Forces Libanaises[22] et offrent ainsi des subventions aux étudiants qui y sont affiliés.

[22] Le parti des Forces Libanaises était la principale milice chrétienne (principalement maronite) durant la guerre civile libanaise (1975-1990) et est devenue parti politique en 1990.

L'Université Libanaise Internationale (LIU), fondée par l'ex-ministre de la défense puis de l'éducation, Abdel Rahim Mourad, offre probablement aussi des aides à des individus pour rendre des faveurs politiques. De même, la fondation Hariri créée en 1983 par Rafik Al-Hariri (ancien ministre) a offert environs 36,000 boursiers entre 1983 et 2010 pour faciliter l'accès des étudiants musulmans sunnites (entre autres) à l'AUB, l'université la plus élitiste du Liban, mais aussi à 1,064 universités et instituts dans 27 pays [23].

Dans le milieu chiite, plusieurs institutions à vocation caritative et éducative offrent des bourses. Par exemple, le comité de soutien Imam Khomeyni (crée en 1982) en a offert 130,000 en 1991 (Le Thomas, 2009). Selon le même principe, l'Université Haigazian offre un soutien important aux Arméniens, grâce à des fondations philanthropiques arméniennes autour du monde.

Des organismes profitent ainsi de cette situation de déséquilibre entre frais d'inscription imposés par les universités privées prédominantes et les faibles moyens financiers des familles, pour offrir de l'aide sous des formes qui renforcent les clivages entre les diverses communautés. Ils imposent aussi des valeurs ou normes qui correspondent à leur propre vision du système éducatif, et de la société en général.

2.3. Conclusion

Pour conclure, le paysage universitaire, caractérisé par la prédominance du secteur privé aux dépens du public, rend l'accès à un enseignement de qualité largement dépendant des contraintes financières. Ainsi, la plupart des étudiants mettent en place des stratégies de financement, individuelles ou externes. Les bourses et aides financières sont non centralisées et partagent les caractéristiques du système d'enseignement supérieur fragmenté. De plus, elles sont aussi souvent reliées au système confessionnel et politique duquel dépendent les étudiant et leurs familles, et parfois seulement au besoin financier ou au mérite des étudiants.

L'université qui accueille le dispositif de bourse objet de cette thèse fait partie des universités privées de 2e génération, à dominante confessionnelle, fondées entre 1950 et 1980, qui ont acquis une place respectable dans le paysage universitaire. Ce

[23] Page de la Fondation Rafik Hariri : http://www.rhf.org.lb/?q=content/higher-education-program ; consulté le 22 Avril 2016.

dispositif est unique au sens où il rassemble plusieurs aspects de la mosaïque des bourses. Il dépend d'un financement externe assuré par une agence de développement internationale qui l'attribue à des établissements privés suivant le système anglo-saxon d'enseignement. Ces bourses sont offertes selon des critères sociaux et tient en même temps compte du niveau de réussite scolaire. Enfin, le dispositif ne fonctionne pas selon une logique de clientélisme ou de confessionnalisme comme celles qui sont offertes par les partis politiques ou communautaires. Toutefois, celles-ci entrent en jeu de manière indirecte comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

De cette présentation du système scolaire ressort l'importance du rôle des familles (et par conséquent de leur profil sociologique) dans la mise en place d'une stratégie qui privilégie le privé pour assurer à leurs enfants un bon niveau de formation dès les classes primaires, surtout en langues étrangères. Ainsi, le dispositif de bourses étudié vient s'inscrire dans un système universitaire largement privé, où les universités prestigieuses sont difficiles d'accès du fait de leur coût et où les bourses et aides financières sont souvent insuffisantes. Il donne à des élèves issus d'écoles publiques accès à des établissements privés prestigieux (qui correspondent aux universités de mission et aux universités privées de 2e génération à dominante confessionnelle) auxquels ils n'auraient pas eu accès autrement. Nous verrons dans les chapitres qui suivent comment cela se traduit dans le parcours de notre population de boursiers par rapport aux autres étudiants à l'université et jusqu'à leur entrée sur le marché du travail.

Chapitre 3

Un dispositif « méritocratique »

3.0. Introduction

Pour comprendre la manière dont se construisent les inégalités dans le système libanais, j'ai étudié dans cette thèse le cas d'un dispositif qui offre à des étudiants l'opportunité d'entrer dans une université privée prestigieuse et d'étudier aux côtés d'étudiants de milieux plus aisés. Je vais présenter dans ce chapitre les objectifs de ce dispositif qui se veut « méritocratique » et « égalitaire » en offrant à ces étudiants la possibilité d'une promotion sociale. Ainsi, je vais analyser le discours qu'une agence de développement internationale met en avant à travers son appel d'offre en reprenant la méthode d'analyse de discours suivie par Ferguson (1994) dans son étude des agences de développement sur le Lesotho. Je vais démontrer que cet appel est formulé pour financer un dispositif qui a pour but de propager des idées et des valeurs américaines et pour donner toutes les chances de réussite à ceux qui le « méritent » en prônant le développement du capital humain du pays.

Je vais ensuite me pencher sur le processus par lequel le dispositif fonctionne pour produire un modèle de réussite qui correspond à ses valeurs. Je vais montrer comment ce dispositif définit ce qu'il entend par un profil idéal, qu'il tente de fabriquer à travers un processus de suivi et de formation, mais aussi comment il évalue ses propres effets tout au long du parcours universitaire des étudiants sélectionnés. Malgré sa volonté d'égalité, je vais progressivement démontrer que ce dispositif, dès la phase de recrutement, fait apparaître des inégalités, certains candidats ayant plus facilement accès à l'offre de bourse que d'autres.

3.1. L'objectif du dispositif: le développement du capital humain

L'agence internationale de développement qui finance le dispositif de bourses étudié dans cette thèse a dépensé, au Liban, 68 millions de dollars en 2009 puis plus

de 100 millions en 2010 et en 2011 dans le but de « renforcer la capacité de l'Etat libanais à assurer des services de qualité pour ses citoyens » selon le site web de l'agence[24] notamment dans les domaines de l'éducation et de la « gouvernance » et d'améliorer les « opportunités économiques » du pays.

Elle a lancé pour la première fois au Liban en 2010 un appel d'offre pour financer un dispositif de bourses qui prend place sous l'un de ses domaines d'activité intitulé « expansion de l'accès à l'enseignement supérieur et développement de la main d'œuvre ». Dans l'appel d'offre (cf. Annexe A3 : Appel d'offre à candidature du projet), ce dispositif a été présenté comme le résultat d'une volonté de développer le capital humain. L'agence affirmait qu'il existe un écart de plus en plus important au Liban entre les jeunes économiquement avantagés et ceux qui sont moins favorisés et n'ont pas les moyens d'accéder à un enseignement privé « de qualité ». Selon l'agence, cet écart se répercute par des « différences significatives lorsqu'il est question de trouver un emploi productif et rentable ». L'agence se donne pour but de combler cet écart en « développant le potentiel » des individus désavantagés, en particulier en leur donnant un accès à l'enseignement supérieur afin de permettre à des individus socialement défavorisés d'occuper des postes élevés, de « contribuer au développement du Liban » ce qui entraine le maintien d'un « système économique libre et compétitif ».

Ces bourses sont destinées à permettre à des élèves en réussite scolaire d'accéder à une formation dans un établissement généralement perçu comme étant « de bonne qualité ». Sans ce dispositif, la fréquentation d'un établissement privé d'élite leur serait effectivement inaccessible puisque les frais d'inscription constituent une barrière rédhibitoire. Les lauréats ont reçu une bourse qui couvre leurs frais d'inscription (qui peuvent aller de 7,000 à 20,000$ par an selon l'établissement) ainsi que les frais de résidence, d'achat de livres et de dépenses quotidiennes, jusqu'à l'obtention de leur licence.

A travers ce projet de bourses « méritocratique » , l'agence a pour but affiché d'améliorer le taux d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants d'origine modeste et en particulier des femmes et des jeunes venant d'un milieu rural. Elle

[24] Site de l'USAID : https://www.usaid.gov/lebanon - consulté en Juin 2014

sélectionne selon le besoin financier et s'assure qu'au moins la moitié des étudiants sélectionnés soient des femmes et que les 26 cazas[25] soient bien représentées.

3.1.1. Accès à l'enseignement supérieur facilité pour les étudiants d'origine modeste

De fait, le critère primordial de sélection des candidats est la situation économique de la famille. Seuls les candidats qui démontrent un réel besoin financier sont retenus. Les candidats doivent être issus de l'école publique, qualifiée par Bahous et Nabhani (2008) d'« école des pauvres ». Ils doivent également présenter les déclarations de revenus de leurs parents et des justificatifs de dépenses scolaires et universitaires ainsi qu'un document prouvant le statut résidentiel (propriétaire ou locataire) de la famille. Au Liban, on observe des différences entre les institutions d'enseignement supérieur (cf. chapitre 2): d'un côté, les jeunes de catégories sociales défavorisées rejoignent les universités dont les frais d'inscription sont accessibles, de l'autre, ceux qui appartiennent à des catégories privilégiées vont dans les institutions de haut rang, cette dichotomie créant un phénomène de « relégation sociale » (El Amine & Faour, 1998). Les bourses proposées par l'agence sont donc censées permettre de lutter contre cet ordre établi en offrant l'opportunité à une partie des jeunes des milieux défavorisés d'accéder aux établissements d'excellence mais où la sélection se fait principalement par l'argent puisque les frais d'inscriptions élevés jouent le rôle de barrière naturelle.

En effet, selon les entretiens effectués dans le cadre de cette étude avec les boursiers, il est clairement apparu que certains auraient eu des difficultés financières à accéder à l'enseignement supérieur privé s'ils n'avaient pas obtenu cette bourse. Deux boursières, Fida, chiite de la banlieue sud de Beyrouth, et Layla, druze d'un village du Mont Liban, indiquent lors de l'entretien que leurs parents auraient dû s'endetter pour les inscrire dans une université privée. D'autres boursiers expliquent que leurs familles ont mis en place des stratégies d'épargne sur de nombreuses années. Sima, par exemple, issue d'une ville du Sud du Liban, affirme que son père avait ouvert un compte bancaire dans lequel il versait 30 dollars tous les mois, mais les économies ainsi faites n'auraient pas suffi à payer ses études au moment de son entrée à l'université.

---

[25] Le Liban est divisé en 5 Mohafazat (régions), elles-mêmes divisées en des cazas, divisions administratives de deuxième niveau.

En effet, les entretiens d'admission montrent que sans la bourse, ces étudiants se seraient dirigés en grande majorité vers l'Université Libanaise (la seule université publique du pays) et certains auraient accédé aux nouvelles universités privées (cf. chapitre 2), plus abordables et donc accessibles à une clientèle plus modeste grâce à des frais d'inscription moins élevés et des possibilités d'aides financières.

3.1.2. Accès facilité pour les femmes

Lors de la sélection, le facteur du genre est pris en compte : l'une des conditions de l'agence est de sélectionner au moins autant de filles que de garçons dans le but de favoriser l'accès des femmes à l'enseignement supérieur.

A première vue, les filles ne sont pas défavorisées dans l'accès à l'université. En effet, les effectifs de filles sont plus élevés que ceux de garçons dans l'enseignement supérieur au Liban car les jeunes filles ont moins tendance à abandonner l'école que les garçons (Kasparian, 2003). Comme le montre le Tableau 6 ci-dessous, le taux de scolarisation des filles et des garçons à l'école est similaire jusqu'à l'âge de 15 ans : en primaire respectivement de 89% et de 88% de la population de ce groupe d'âge sont inscrits. Mais, un départ important de l'école se produit à partir de 15 ans et le taux de scolarisation des garçons chute plus fortement que celui des filles (dans le secondaire respectivement 73% et 80% de la population de ce groupe d'âge sont inscrits). La différence est encore plus significative au niveau de l'enseignement supérieur avec un taux de scolarisation de 49% pour les garçons et de 86% pour les filles.

Tableau 6 : Taux de scolarisation en 2009 selon le sexe

%	Primaire	Secondaire	Supérieur
MF	89	76	53
M	89	73	49
F	88	80	86

Source : UIS Unesco Institute of Statistics 2011

Pour des raisons culturelles, les garçons issus de familles défavorisées qui font face à des difficultés scolaires sont retirés du système éducatif pour entrer directement sur le marché du travail. En revanche, les filles restent à l'école car il est rare qu'on leur permette de travailler, du moins si jeune.

Cependant, lorsque les moyens sont limités et que les enfants réussissent bien à l'école, les parents préfèrent souvent donner la priorité aux garçons, pour l'accès aux enseignements payants. Ainsi, dans de nombreuses familles, les filles sont dirigées

plus généralement et souvent par défaut vers l'Université Libanaise (El Amine, 2004). Ce choix familial peut être expliqué par les différences d'attentes et de perceptions du rôle de l'homme et de la femme dans la société traditionnelle libanaise; les garçons doivent être à même d'assurer la subsistance d'une famille et le diplôme du fils est donc perçu comme un investissement financier alors que les filles sont supposées ne pas travailler et être prises en charge financièrement par leur époux une fois qu'elles sont mariées. Les jeunes filles ont comme rôle et but principal d'être une épouse et une mère. Néanmoins, pour une femme, l'obtention d'un diplôme représente aussi une chance de promotion sociale, entre autres parce qu'il donne l'opportunité de trouver un mari qui appartienne à une classe sociale plus élevée (El Amine, 1981). En tenant compte de cet aspect là du contexte libanais, bien que les jeunes filles de milieux modestes auraient probablement eu accès à l'université, ce projet de bourses donne effectivement à ces dernières accès à des universités privées renommées auxquelles elles n'auraient pas pu accéder autrement.

3.1.3. Accès facilité pour les étudiants originaires de régions périphériques

Une autre condition dans l'appel d'offre est d'assurer un équilibre entre les régions dans la sélection des boursiers, de sorte que les étudiants originaires de régions périphériques moins avantagées au niveau de l'offre éducative aient une opportunité d'accès à un enseignement supérieur de « bonne qualité ». Par rapport à la capitale, Beyrouth, et à son proche environnement où se concentre la prospérité, la population, les activités commerciales et le plus grand nombre et la plus grande diversité d'établissements scolaires, les régions périphériques sont bien moins développées (Corm, 2012). En effet, les étudiants issus de régions reculées sont défavorisés par la distance entre la résidence familiale et les universités (principalement localisées dans le centre). Il n'est donc pas surprenant que les habitants de Beyrouth et du Mont Liban représentent la moitié de la population libanaise mais fournissent les deux tiers des effectifs des universités (El Amine & Faour, 1998). Si l'élargissement géographique de l'UL a profité aux étudiants des régions reculées, les branches de cette université n'assurent ni l'accès à toutes les spécialités, ni l'instruction en toutes les langues principales (anglais, français et arabe). C'est ainsi que les nouvelles universités « axées sur le marché » ont ouvert des branches régionales depuis les années 2000 et ont permis aux étudiants d'origine

géographique périphérique d'accéder à l'enseignement supérieur privé. L'offre de ces universités a comblé les manques de l'Université Libanaise par rapport aux choix de filières et en même temps a satisfait la demande des familles pour une éducation privée plus prestigieuse que l'éducation publique. Mais la qualité d'enseignement au sein de ces universités reste douteuse. Le dispositif de bourses (à travers la mise en place de quotas par région) permet ainsi aux étudiants originaires des régions périphériques d'accéder à des universités prestigieuses et de bonne qualité en couvrant leurs frais d'inscription et de résidence.

En somme, l'objectif principal affiché du dispositif à savoir de donner à des individus socialement défavorisés accès à un enseignement supérieur de haut niveau dans des conditions en principe très favorables à la réussite est atteint. Le soutien de ce programme assure, en principe, de plus fortes chances de promotion sociale à ces individus.

3.2. L'université d'accueil et le dispositif de bourse: une convergence de valeurs

L'agence promeut des valeurs censées être universelles dans le but de former un profil idéal de « leader ». Elle choisit alors de financer des établissements d'enseignement supérieur dont les valeurs sont convergentes avec les siennes. Il s'agit d'institutions privées anciennes, anglophones, de bonne réputation, qui fonctionnent selon le modèle américain d'études supérieures. Les universités qui suivent ce modèle adoptent un système d'enseignement de type « *liberal arts* », système fondé sur l'idée que l'étudiant doit acquérir une culture générale et développer ses facultés de raisonnement, d'expression orale et écrite. Les étudiants d'une université axée sur les « *liberal arts* » débutent leurs études supérieures avec des disciplines aussi variées que les lettres, les sciences humaines et sociales, les langues, et les sciences physiques et naturelles. Ils choisissent ensuite la matière dans laquelle ils veulent se spécialiser (appelée « *major* » en anglais) et consacrent environ 25 à 50% de leurs cours à cette discipline.

Depuis 2010, trois universités qui correspondent au profil recherché par l'agence ont postulé et ont reçu un financement pour mettre en place ce dispositif à une ou plusieurs reprises. A titre d'exemple, durant la première année de ce

programme (2010-2011), un financement qui s'élève à 13.5 millions de dollars au total a été alloué à l'Université Libano-Américaine (LAU) et à l'Université Haigazian (HU) pour bénéficier à 117 étudiants jusqu'à la fin de leurs études. L'appel est lancé de nouveau pour 2011-2012 et pour 2012-2013 et est saisi par l'Université Américaine de Beyrouth (AUB) et de nouveau l'Université Libano-Américaine (LAU). Celles-ci ont reçu un financement pour des bourses visant de nouvelles cohortes d'étudiants.

Ce dispositif représente un changement dans la forme de financements offerts par l'agence. Auparavant, cette dernière offrait à ces mêmes universités un financement qui était mis à leur disposition pour financer une proportion variable des frais d'inscription d'étudiants en difficulté financière. L'intervention de l'agence était alors minime. Ceci a depuis changé en un système compétitif de demande de financement externe de l'agence et s'est accompagné d'un suivi rigoureux par l'agence de la manière dont le financement est dépensé. Selon le recteur de l'université, ce nouveau système « a rapproché les bénéficiaires des donneurs ». J'en conclus donc que ceci a donné à l'agence un contrôle plus important pour assurer la formation du profil « idéal » chez les boursiers qui bénéficient de ce programme.

3.2.1. Présentation de l'université d'accueil

Pour cette thèse, je me suis intéressée à une des trois institutions qui accueillent ce dispositif, l'Université Haigazian. Celle-ci a été sélectionnée en 2010-2011 pour offrir des bourses à 65 étudiants. Il s'agit d'une institution privée arménienne anglophone qui fonctionne selon le modèle américain d'enseignement supérieur. Elle est située à quelques minutes à pied du quartier de Hamra, un quartier central et de la Corniche sur la Méditerranée. Cette partie de Beyrouth est principalement constituée d'une population musulmane majoritairement sunnite depuis la fin de la guerre civile en 1990. Elle se situe dans une région prospère où les commerces et les entreprises se concentrent par rapport au reste du pays (cf. Annexe A1 : Cartes - carte de Beyrouth mettant en évidence l'emplacement de l'université).

C'est une des universités privées qui appartient au groupe d'universités de deuxième génération créées entre 1950 et 1980 et qui ont acquis une place respectable, supérieure à celles des nouvelles universités (des années 2000) du point de vue du niveau académique et extra-académique (Nauffal, 2004) (cf. chapitre 2). Cette université offre un enseignement de niveau comparable aux universités privées

anciennes et a pu jouer un rôle dans le passé dans la formation des élites économiques, mais elle n'arrive pas à affronter la concurrence dans son placement par rapport aux autres. Elle est coincée entre les deux types d'universités identifiées par Abourjeily (2009) d'un côté, les universités anciennes qui travaillent vers l'accréditation internationale dont l'Université Américaine de Beyrouth (AUB) et l'Université Libano-Américaine (LAU) et d'un autre côté, les nouvelles universités plus abordables.

L'université compte quatre facultés : gestion et économie, humanités, sciences et sciences sociales. Elle comptait 706 étudiants en 2012-2013 (ce qui est peu en comparaison aux 8,053 de l'Université Américaine de Beyrouth (AUB) durant la même année[26]). Le taux d'encadrement y est élevé; le nombre total d'enseignants est de 103, ce qui fait à peu près 7 étudiants par enseignant (l'un des plus bas par rapport aux autres universités privées : 11 à 1 à l'AUB, et 18 à 1 à l'LAU). L'université Haigazian est relativement sélective, presque la moitié des étudiants qui ont candidaté ont été acceptés à l'université en 2012-2013 (433 sur 849 candidats) mais la sélection se fait principalement par l'argent avant le stade de candidature. Une partie des étudiants quitte l'université en cours d'études pour aller vers une autre institution plus prestigieuse en transférant les crédits déjà obtenus. Ainsi, seulement 44% du total d'étudiants admis en 2009-2012 (196 étudiants) vont jusqu'au premier diplôme 4 ans plus tard (85 étudiants).

De plus, cette université se distingue par le fait qu'elle répond à une demande de préservation d'une identité ethnique (Arménienne). L'un des objectifs de l'université, fondée par des associations de missionnaires arméniens évangéliques, est de préserver l'héritage Arménien. En effet, la population étudiante de l'université est constituée pour presque la moitié d'étudiants Arméniens (43%) comme le montre le Tableau 7.

Tableau 7 : Distribution de la population étudiante par appartenance ethnique

Appartenance ethnique	Nombre d'étudiants (proportion)
Arménien	323 (43%)
Non-Arménien	423 (57%)
TOTAL	746 (100%)

Source : Bureau d'inscription à l'Université Haigazian. Données obtenues le 30 Juillet 2013, basées sur le premier semestre 2012-2013

[26] CRDP : http://www.crdp.org/ar/statistics-bulletin - consulté le 19 Janvier 2015

Cette institution fonctionne selon une stratégie qui consiste à développer les dispositions aux activités collectives des étudiants. Elle soutient à cet effet une diversité d'associations étudiantes auxquelles elle attribue un budget au début de chaque année. Dès la période d'orientation, un effort considérable est investi à encourager les étudiants à participer à la vie associative. Ainsi, l'une des raisons pour lesquelles cette université d'accueil a été choisie est le fait qu'elle assure un environnement favorable pour le développement de compétences et la propagation de valeurs de « leadership », notion que je vais définir par la suite. D'après le président de l'université, le programme de bourses coïncide avec des valeurs essentielles de l'université à travers son histoire. La vision de l'université consiste à préparer des citoyens « éduqués et professionnels qui ont un sens de la responsabilité sociale et une disposition au leadership et à surmonter les défis du futur » (selon les informations sur le site de l'université[27], cf. Annexe A4 : Présentation de l'Université Haigazian). Sans cette bourse, les individus ciblés se seraient dirigés vers d'autres types d'universités dont les objectifs ne sont pas convergents avec ceux de l'agence comme je vais le montrer dans la partie suivante.

3.2.2. Choix alternatifs de la population des boursiers

En l'absence de bourses, le parcours universitaire des bénéficiaires se serait déroulé différemment. D'un côté, il apparait à travers les entretiens que les boursiers se seraient quand même inscrits à l'université, mais que leur choix aurait porté pour la grande majorité sur l'Université Libanaise, souvent par défaut, ou bien sur les nouvelles universités privées. D'un autre côté, un suivi des candidats recalés, c.à.d. qui ont postulé au programme de bourses mais dont la candidature n'a pas été retenue, montre que ces derniers se sont presque tous inscrits à l'université. En effet, parmi les 64 candidats recalés interrogés, 63 étaient inscrits à l'université en Avril 2014. Etant donné que ce groupe partage les caractéristiques essentielles des boursiers, il représente des individus issus de milieux semblables, qui ont suivi un parcours comparable à celui des boursiers. L'analyse de leur parcours nous donne une idée sur le parcours que nos boursiers auraient suivi s'ils n'avaient pas adhéré à ce dispositif.

[27] Site de l'université Haigazian: www.haigazian.edu.lb - consulté le 9 Octobre 2015

3.2.2.1. L'Université Libanaise comme alternative inaccessible ou indésirable

La plupart des boursiers affirment que, en l'absence de la bourse, leur unique alternative aurait été de se diriger à l'Université Libanaise (publique) pour des raisons financières. De nombreux boursiers avaient d'ailleurs déjà eu une expérience avec cette université au moment de leur candidature à la bourse et s'étaient ainsi formé une opinion à ce propos. Pour certains, il s'est agit d'une expérience indirecte à travers leurs proches, pour d'autres l'expérience avait été directe : ils y avaient déjà passé l'examen d'entrée, ou s'y étaient inscrits pendant une certaine durée de temps mais avaient abandonné. Ils notent un nombre d'obstacles qui rendent l'accès à cet enseignement difficile : la sélectivité de certaines filières, le manque de transparence dans le processus de sélection et le haut taux d'échec du fait du nombre élevé d'étudiants en classe.

Certaines filières sont réputées être très sélectives. L'accès à ces facultés (la médecine, le génie et la gestion entre autres) se fait par concours et le nombre de places y est très limité. Parmi les boursiers interrogés, 'Issam qui avait été à l'UL pendant une année avait postulé à des études d'ingénieur mais n'avait pas réussi le concours d'entrée. Il explique :

> *« A l'Université Libanaise c'est connu, à la faculté d'ingénieur, il est impossible que quelqu'un puisse rentrer ».*

Il a alors opté pour une filière d'informatique - nous verrons par la suite que le fait que celle-ci ne requiert pas de concours d'entrée engendre d'autres types de problèmes. De même, Bassem, pourtant très bon élève à l'école, n'a pas réussi non plus le concours d'entrée à la faculté d'architecture. Il raconte : « ils voulaient 40 ou 30 et on était 1,100 à postuler ». D'autres filières aussi telles que celles de sciences de laboratoire, semblent être sélectives. Mounia raconte qu'elle y avait été acceptée malgré le fait que selon elle :

> *« Il y avait 120 personnes qui se présentaient à des études de laboratoire, et ils en voulaient 15 ».*

Pour entrer en médecine, il faut avoir fait une année de biologie avant de pouvoir passer le concours. Puis, après avoir investi une année, il y a un très grand risque de ne pas se faire accepter à la faculté de médecine. Ceci explique le fait que

ceux qui ont essayé et raté le concours et ceux qui ont de faibles espoirs de le passer se tournent vers d'autres options d'enseignement supérieur.

En outre, un certain de nombre de boursiers sont convaincus du fait que le piston intervient dans la sélection. Cette perception semble répandue dans nombreux milieux et décourage nombres d'entre eux d'investir leur temps pour postuler surtout à la filière de médecine. Mahmoud par exemple, issu de la banlieue sud de Beyrouth, qui était très bon élève, a écarté l'option d'y postuler car cela représente « une perte de temps » étant donné qu'il avait entendu dire que le piston y jouait un rôle. Edouard aussi, issu d'un quartier chrétien de Beyrouth dont le rêve a toujours été de faire des études de médecine, mais pour qui l'Université Libanaise représente la seule option probable (à cause des moyens financiers limités de sa famille), a abandonné cette option en disant « si je ne débrouille pas de piston, je ne peux pas entrer en médecine ». Eskandar, originaire d'un village musulman sunnite de la Bekaa, est tout aussi convaincu du fait que le piston intervient dans les résultats et ceci selon l'appartenance confessionnelle « c'est quelque chose que moi je déteste » dit-il. Il considère alors l'Université Libanaise comme « dernier choix ».

D'autres racontent leur propre expérience selon laquelle l'absence de piston a joué contre eux. Bassem, malgré un parcours scolaire solide, n'a pas réussi son concours d'entrée à la filière d'architecture. Il attribue la faute de son échec à la partie subjective de « dessin artistique, de dessin libre » qui laisse aux évaluateurs l'opportunité d'arranger la note « comme ils le veulent » puisque d'après lui, la partie objective du concours contenait des « questions de mathématiques ridiculement faciles ». De même, Nisrine a postulé à l'Université Libanaise pour faire des études d'ingénieur et a été très surprise de ne pas avoir réussi bien qu'elle ait obtenu une note de 17 sur 20 au baccalauréat. Elle attribue cela au piston :

> *« Les notes qu'ils ont mis, ça se voyait, par exemple en anglais 13 (sur 20), en arabe 13 (sur 20), pourtant moi j'obtenais de très bonnes notes dans ces matières généralement, en anglais surtout par exemple ».*

La sélectivité à l'entrée de certaines filières n'est pas le seul obstacle à l'accès à l'enseignement au sein de l'Université Libanaise. Plusieurs mentionnent avoir été découragés par le taux d'échec élevé au cours du parcours universitaire et par l'absence d'un rapport personnalisé avec les enseignants.

En effet, les filières sélectives à l'Université Libanaise ont la réputation d'être difficiles et d'avoir un taux de passage peu élevé. Bassem décrit ainsi son impression : « l'Université Libanaise, même si quelqu'un y est accepté, c'est quelque chose de très dur ». Layla s'exprime également : « les trois quarts ne réussissent pas... j'avais très peur de ça ».

Certains boursiers notent l'absence de rapport personnalisé avec les enseignants dû au nombre élevé d'étudiants en classe. Dans les filières auxquelles l'entrée se fait sans concours d'entrée, le nombre d'étudiants est très élevé dans les classes et l'attention individuelle portée par les enseignants est faible. Edouard qui voulait s'inscrire en biologie pour postuler en médecine raconte : « entre 5,000 personnes, je suis un numéro, personne ne me voit ». En effet, les cours sont donnés dans de grands auditoriums qui dépersonnalisent la relation étudiant-professeur. Mais il faut noter que le nombre d'étudiants est surtout élevé dans les filières qui ne nécessitent pas de concours d'entrée telles que la biologie, la biochimie, l'informatique et les sciences humaines et sociales. Ceux qui ont passé un ou deux ans à l'Université Libanaise racontent leurs difficultés durant les entretiens. 'Issam (mentionné ci-dessus) qui s'était inscrit en gestion à l'Université Libanaise décrit son expérience ainsi :

> *« C'était une salle de 300 personnes, j'étais assis derrière au fond, je ne voyais pas l'enseignant, ni ne l'entendais, c'était quelque chose d'affreux, ce n'est pas une institution éducative... J'ai cassé un siège, et je l'ai caché, je venais tous les jours, je réparais le siège et m'y asseyais, je voyais le prof, donc c'était bon, je m'étais assuré qu'il y avait un siège au troisième rang où je pouvais m'asseoir. »*

Mais il abandonne néanmoins au bout du premier semestre et commence à développer une stratégie pour s'inscrire dans une université privée.

Quant aux recalés, la majorité d'entre eux fréquentent l'Université Libanaise (53% des recalés). Cependant, quatre cas de recalés décident au bout d'un an d'abandonner et de se diriger vers les nouvelles universités privées. Il s'agit d'étudiantes qui étaient toutes dans des filières non sélectives (biochimie, biologie et littérature anglaise) et qui n'y étaient « pas à l'aise ». Deux abandonnent dans le but de s'inscrire à l'Université Américaine de Sciences et de Technologie (AUST), une autre passe à l'Université Internationale Libanaise (LIU), et une dernière, s'inscrit à l'Université Imam Ouzai.

Ainsi, il semble que l'expérience et le niveau de satisfaction des étudiants à l'Université Libanaise varie surtout selon le type de filière. Dans les filières non sélectives, le nombre d'étudiants en classe est élevé et le rapport avec les enseignants est moins personnel. Ceci requiert un niveau d'efforts plus élevé de la part des étudiants, et entraîne certains à vouloir abandonner ou à chercher d'autres options abordables dans le secteur privé, notamment dans les nouvelles universités privées.

3.2.2.2. Nouvelles universités privées nouvelles comme deuxième choix

Il est apparu que les nouvelles universités privées constituent une alternative à l'Université Libanaise, chez les boursiers, s'ils n'avaient pas obtenu cette bourse et chez les recalés.

D'un côté, le fait d'offrir un enseignement dans de nombreuses branches régionales attire les étudiants qui ne peuvent pas se payer les frais de logement pour des universités à Beyrouth et se présente comme une option commode pour un nombre d'entre eux. Eskandar, par exemple, est un boursier issu d'un village de la Bekaa. Il raconte durant l'entretien que s'il n'avait pas reçu la bourse il se serait inscrit à l'Université Libanaise Internationale (LIU) dans une branche régionale dans la Bekaa avec ses amis. Il dit : « je serais allé et revenu à la maison ». De même, Farida raconte que son choix aurait été cette même université, la LIU, dont une branche a ouvert dans son quartier, un quartier populaire de Beyrouth : « elle est près de la maison, j'y vais directement, je traverse la rue, et j'y suis ».

D'un autre côté, certains boursiers racontent avoir été séduit par les multiples tentatives de ces universités pour les attirer. Selon Eskandar, l'Université Hariri l'avait appelé à plusieurs reprises pour lui offrir une aide financière :

> *« La première fois, ils donnent 30% (de réduction sur les frais d'inscription) et après les résultats du baccalauréat 50%, et une troisième fois ils m'ont appelé, tu veux venir ou pas... s'ils veulent des étudiants ils les poursuivent. »*

De même, Nisrine une boursière qui fait des études de mathématiques, raconte qu'elle a également reçu une offre de réduction de frais de 75%. Dans certaines universités, les réductions sont régionales ; d'après Nagy, l'Université de Balamand, dont les frais peuvent aller de 14,000 à 17,000$ selon la filière, offre systématiquement aux élèves de Akkar, Nord du Liban une réduction de 50%.

De plus, de nombreux boursiers étaient attirés par l'offre variée de filières qui ne sont pas disponibles partout. Par exemple, certains mentionnent la filière de génie génétique à l'Université Libanaise Allemande (LGU), ou de sciences médico-légales à l'Université Américaine de Sciences et de Technologie (AUST) ou encore de génie biomédical à l'Université Hariri.

On relève donc un phénomène selon lequel de plus en plus d'étudiants qui précédemment se dirigeaient vers l'Université Libanaise, se dirigent maintenant vers les nouvelles universités privées, surtout dans les situations d'échec au concours de l'Université Libanaise. Ces universités ont été créées dans le but d'attirer cette clientèle à travers des aides financières, en l'absence de standard de qualité. En effet, les recalés qui ne se sont pas inscrits à l'Université Libanaise, ont rejoint entre autres l'Université Internationale Libanaise (LIU), l'Université d'Arts de Sciences et de Technologie (AUL), l'Université Américaine de Sciences et Technologie (AUST) et l'Université Arabe Ouverte (OAU). Cependant, on note que quelques-uns des recalés fréquentent aussi des universités privées de deuxième vague qui occupent une place respectable, mais qui ne suivent pas forcément non plus le style d'enseignement américain. La plupart y obtiennent une aide financière et certains occupent un emploi en parallèle pour pouvoir payer les frais. Il s'agit de ceux qui sont inscrits à l'Université Arabe de Beyrouth (BAU), l'Université Imam Ouzai, l'Université La Sagesse (ULS), l'Université Saint Esprit de Kaslik (USEK), et l'Université Islamique. Un faible nombre (4 étudiants) s'est inscrit dans une université prestigieuse notamment l'Université Libano-Américaine (LAU) avec une bourse, identique à celle qui est décrite dans ce chapitre, qui recouvre la totalité de leurs frais d'inscription.

Ainsi, les boursiers auraient quand même rejoint une université s'ils n'avaient pas obtenu la bourse qui leur aurait permis de rejoindre l'université dont porte cette étude. Cependant ils se seraient inscrits à une autre université qui ne leur aurait probablement pas donné accès à des activités collectives (ce que nous développerons dans le chapitre 5) et leur opportunité de trouver un bon emploi aurait probablement été moins élevée. Par contre, le dispositif en leur permettant d'accéder à une université prestigieuse en principe redouble leurs chances sur le marché de travail, ainsi que leur chance de promotion sociale.

3.3. Le dispositif de bourses, un appareil à fabriquer les « leaders »

Le changement dans la nature de l'« aide financière » (comme nous l'avons montré ci-dessus) a eu pour but de permettre à l'agence de développement d'exercer une plus grande influence sur les bénéficiaires à travers les ressources mises à leur disposition par l'université. Cette dernière a été choisie parce que ses modes d'actions sont compatibles avec les objectifs de l'agence. Nous verrons ainsi dans cette section que celle-ci fonctionne en tant qu'appareil qui définit la réussite, forme les étudiants, les transforme et fabrique des individus selon sa définition et puis évalue ses propres effets selon des critères et conditions spécifiques.

Figure 4 : Modalités de fonctionnement du dispositif de bourses

3.3.1. Définition du « profil idéal » de boursier

La définition du « profil idéal » est relative à l'appareil qui le construit. Ainsi, en examinant les conditions mises en avant par l'appel d'offre, on constate que la réussite pour l'agence de développement en question ne s'est pas limitée à la réussite universitaire, condition toutefois essentielle pour le maintien de la bourse. L'agence attend de l'université qui reçoit le financement qu'elle développe les « compétences de leader » des boursiers. Le « leadership » tel qu'il est défini normativement correspond à une relation d'influence entre les « leaders » et les « autres » dans le but d'effectuer un vrai changement et d'accomplir des objectifs autour d'une vision commune (Daft, 2008). Le leader est défini comme un individu qui persuade, inspire, influe sur les attitudes, les comportements et les actions des autres, et dirige leurs activités pour inciter les membres d'un groupe à accomplir certains objectifs. Ainsi, la réussite consiste en l'acquisition de compétences et d'attitudes selon un système de valeurs propre à la culture américaine, qui valorise la libre entreprise, l'autonomie, l'individualisme et l'initiative. Le dispositif de bourses vise donc à former des individus capables de se distinguer en tant que leaders, ce qui convient au profil recherché par les entreprises internationales. De plus, l'agence exige de l'université qui accueille les étudiants boursiers de les préparer à l'entrée sur le marché du travail

pour leur assurer des chances plus élevées de trouver du travail rapidement à l'issue de leur cursus.

La définition de l'agence et celle de l'université sont convergentes. Les deux visent à former un profil d'étudiant qui non seulement réussit dans ses études, mais est prêt à intégrer le marché de travail. Cela nécessite un dépassement de la logique scolaire grâce à une pédagogie qui incite les étudiants à penser leur vie au prisme de leur future condition et à agir en tant que futurs membres du monde de l'entreprise.

Ce dispositif fondé sur des principes « méritocratiques » les rapproche du profil idéal prédominant dans les classes supérieures. Il a donc placé les 65 boursiers sur un parcours de réussite en éliminant les barrières économiques, et en favorisant les filles, et les jeunes issus de régions éloignées.

3.3.2. Mécanismes de fabrication de « leaders »

La réussite se fabrique ainsi dans chacune des universités selon les grandes lignes de l'appel d'offre de l'agence. Le processus est globalement similaire mais avec quelques différences dans les détails. Dans ce travail, je me suis concentrée sur la manière dont l'une de celles-ci, l'Université Haigazian, a mis en oeuvre ce projet pour répondre aux divers aspects de cet appel d'offre.

3.3.2.1. Différentes manières de se saisir de l'offre

Dès la période de recrutement, des différences sont apparues entre les individus dans leur manière de se saisir de l'offre. Une campagne de recrutement a été lancée par le moyen de brochures et d'affiches en langues anglaise et arabe (cf. Annexe A5 : Brochures pour la phase de recrutement), envoyées aux 250 lycées publics du Liban. Des annonces ont ensuite été publiées à plusieurs reprises dans les principaux journaux, et diffusées sur les chaines de radio et par les organisations non gouvernementales et les municipalités ainsi qu'à travers une page Facebook dédiée au programme. Au total, nous avons visité 119 des 250 lycées publics, le choix des écoles s'est fait selon le nombre d'étudiants et le taux de réussite. Les affiches et les brochures ainsi que les visites des lycées ont mis en avant les conditions d'accès à la bourse (être étudiant dans un lycée public ou « officiel », démontrer un bon niveau scolaire, avec une moyenne d'au moins 12 sur 20 au Baccalauréat, prouver un besoin financier, obtenir des résultats acceptables à l'examen d'entrée en anglais, et révéler

un « potentiel au leadership »). Les délais de candidatures ont été précisés et des dossiers ont été distribués aux élèves intéressés.

Les visites se sont déroulées ainsi : après avoir obtenu la permission du directeur de l'école, la personne chargée du recrutement (ma collègue) entrait dans les classes une par une, présentait un texte en arabe qui comportait une description de l'université d'accueil, des informations sur ce qu'offrait la bourse, sur les conditions de candidature et sur le processus de sélection. Elle faisait circuler les brochures et les dossiers de candidatures, puis donnait aux élèves quelques minutes pour poser des questions. Je l'ai accompagnée de temps en temps lorsque l'école comportait de nombreuses classes, et aussi dans les régions où le taux de candidature était faible pour essayer d'en comprendre la raison.

En effet, si parmi les 354 candidatures reçues les 26 cazas ont été représentées, dans certaines d'entre elles le nombre de candidatures a été faible (cf. Tableau 8 ci-dessous), malgré les visites fréquentes et les multiples tentatives de recrutement qui ont visé ces régions, notamment les régions du Nord du Liban et du Sud.

Tableau 8 : Nombre de candidatures à la bourse à l'Université Haigazian par rapport aux effectifs d'élèves dans les lycées publics (année 2011-2012)

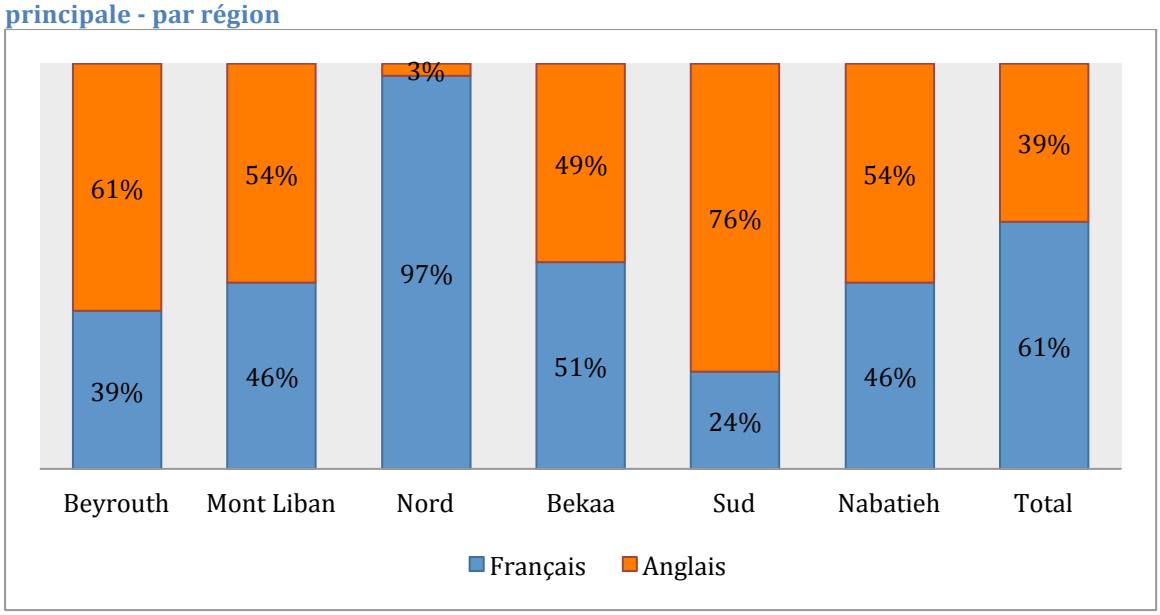
Caza	Nombre d'élèves en lycée public	Nombre de candidatures	% de candidature par rapport aux effectifs du secondaire public
Beyrouth	**4,113**	**43**	**1.05%**
Beyrouth		43	
Mont Liban	**15,362**	**111**	**0.72%**
Aley		33	
Baabda		34	
Chouf		20	
Kesrouan		10	
Metn		14	
Nord	**13,696**	**60**	0.44%
Akkar		11	
Batroun		4	
Bcharreh		2	
Jbeil		3	
Koura		1	
Menyeh		11	
Tripoli		17	
Zgharta		11	
Bekaa	**8,526**	**70**	**0.82%**
Zahle		11	
Rashaya		9	
Bekaa Ouest		10	
Baalbeck		29	
Hermel		11	
Sud	**7,926**	43	0.54%
Bint Jbeil		3	
Jezzine		2	
Saida		20	
Tyr		18	
Nabatiyeh	**5,765**	27	0.47%
Hasbaya		7	
Marjeyoun		4	
Nabatiyeh		16	
Total	**55,388**	**354**	**0.64%**

Source : Dossiers de candidature des étudiants en 2011. Champ : 65 étudiants sélectionnés par le comité administratif à l'Université Haigazian pour recevoir des bourses universitaires financées par la USAID.

Dans le cas du Nord du Liban, le faible nombre de candidatures peut s'expliquer par la question de langue. Le niveau en langues étrangères (ici l'anglais) a sûrement influencé la motivation de postuler à ces bourses. Au Liban, la majorité des lycées publics offre un enseignement en français plutôt qu'en anglais dans les

matières scientifiques (ceci étant dit, il faut noter que de plus en plus d'écoles passent progressivement vers un enseignement en anglais, plus demandé). Les élèves des écoles francophones auraient donc peu ou pas du tout étudié l'anglais durant les trois dernières années de leur scolarité et par conséquent leur niveau d'anglais est supposé faible. Cela s'est traduit par une réticence de certains à postuler à la bourse dans un établissement universitaire anglophone. J'ai surtout observé cela dans le Nord du Liban où la langue française reste toujours la langue prédominante d'enseignement (97% des élèves du secteur public sont dans des écoles francophones). Tandis que l'enseignement dans les écoles des autres régions (Sud, Beyrouth et certaines parties du Mont Liban) est progressivement passé à l'anglais. Les chiffres du tableau suivant (Figure 5) illustrent les écarts selon les régions par rapport à la langue d'instruction et contribuent à expliquer les différences régionales dans le nombre de candidatures reçues.

Figure 5 : Pourcentages d'élèves dans le public selon la langue étrangère d'instruction principale - par région



Source : CRDP Année académique 2013-2014

Dans le cas du Sud, c'est le contexte géopolitique qui aurait influé sur l'attitude des élèves. Dans les régions musulmanes chiites du Sud qui étaient sous occupation israélienne (par exemple Bint Jbeil), le sentiment anti-américain des habitants est très fort. Le nombre de candidatures dans ces régions a été faible puisque l'influence de leur environnement rendait certains élèves et directeurs méfiants de ce programme.

Mahmoud, originaire du Sud et résidant dans la banlieue sud de Beyrouth, a fait face à des pressions de la part de son environnement. Il raconte :

> *« Tout le monde me dit que c'est impossible que tout soit gratuit, il y a sûrement quelque chose en contrepartie, qu'est-ce que c'est? Pourquoi est-ce qu'ils voudraient payer tes frais de scolarité et toutes ces choses-là?. »*

De même, durant les visites dans certaines classes dans des écoles du Sud du Liban, on nous a demandé « qu'est ce qu'ils veulent de nous en retour? ». Nous avons néanmoins reçu un grand nombre de candidatures d'élèves musulmans chiites d'autres régions du Liban, notamment de Baalbeck, Saida et Tyr.

En plus de la variabilité régionale dans la décision de candidater à la bourse, il est apparu des différences au niveau de l'environnement social à l'école et de l'offre à la disposition des individus selon le sexe et l'appartenance confessionnelle.

L'environnement social, qui varie d'une école à l'autre, semble aussi avoir joué un rôle dans la volonté des élèves à candidater à la bourse. Les écoles, où l'atmosphère est compétitive entre les élèves et qui ont un taux de réussite élevé, sont aussi celles dont nous avons reçu le plus grand nombre de candidatures. Pour illustrer ce point, je présente le cas de trois écoles à profils contrastés. Le lycée public Maroun Abboud de 'Aley a un très bon niveau, une très bonne réputation dans la région et accorde beaucoup d'importance à son taux de réussite au baccalauréat. D'après un des boursiers qui en est issu, Rabih, « ses taux de réussite étaient de 90%, 99%, 95%, tu sais ils les accrochent à tous les murs ». Le plus grand nombre de candidatures (n=17) est venu de cette école.

De même, nous avons reçu un grand nombre de candidatures (n=15) de l'école d'Omar Farroukh à Beyrouth. C'est un lycée pour filles, situé dans une petite ruelle de Tarik El Jdideh, un quartier populaire de Beyrouth à majorité musulmane. Nous sommes entrés dans toutes les classes, les filles étaient toutes assises et écoutaient attentivement. Elles ont pris les dossiers de candidatures et certaines d'entre elles nous ont suivi dans les couloirs pour nous en demander encore. D'après les propos d'une des boursières qui en est issue, l'administration y est très stricte et y encourage l'esprit de compétition :

> *« Il y avait une très forte compétition [entre les élèves]... ils [les membres de l'administration] faisaient exprès de mettre tous les bons dans une seule section pour faire sortir une élite ».*

A l'inverse, nous n'avons reçu qu'une seule candidature de la caza de Marjeyoun de l'école de MJ, village du Sud du Liban, localisé sur la frontière israélienne et occupé par Israël entre 1978 et 2000 et donc historiquement défavorisé. Il s'agit d'un village musulman chiite en totalité, de taille moyenne, où il y a des petits magasins, habits, aliments, un dispensaire médical, une école privée semi-gratuite, une école technique et une école publique. L'atmosphère y est conservatrice. Des drapeaux des deux grands partis politiques chiites (Amal et Hezbollah) couvrent la place principale; les rues y sont presque vides, quelques personnes se baladent sur la place principale, surtout des hommes ou des garçons en mobylette.

Je me suis rendue dans cette école pour y faire une visite de recrutement. A l'école, une femme, membre de l'administration, m'a accueillie et m'a accompagnée dans les classes. Un grand nombre de filles avaient la tête couverte d'un foulard et portaient un vêtement très ample, de couleur sombre et dans certains cas dissimulant tout le corps. J'ai noté que quelques-unes portaient des bagues de fiançailles. Les élèves montraient très peu d'intérêt envers ce que je leur expliquais. A la fin de la présentation, j'ai posé un certain nombre de dossiers de candidatures sur la première rangée de tables pour permettre aux élèves d'en prendre, mais personne n'a touché à la pile en ma présence. On ne m'a posé aucune question, l'atmosphère en classe était très calme. Ce scénario s'est répété dans les autres classes. La surveillante (parmi les seules non voilées de l'école et qui portait un prénom chrétien) a justifié leur manque d'intérêt en disant :

> *« Personne n'est intéressé ici, de toutes façons les filles vont toutes se marier et les garçons travailler. »*

Ainsi, il est clair que l'environnement social ici est très différent des deux premières écoles décrites ci-dessus. Les élèves ici sont moins investis dans leurs études et la direction semble jouer un rôle passif. L'environnement social et l'esprit qui prédomine varient donc d'une école à l'autre et peut au moins en partie expliquer les différences dans le nombre de candidatures.

De plus, les encouragements reçus par des contacts personnels ou des membres de l'administration scolaire ont influé la décision de certains élèves de postuler, bien qu'ils soient conscients de leurs faibles chances de recevoir la bourse, étant donné l'effort qui leur était demandé pour préparer le dossier de candidature. Rabih, par exemple, explique qu'il n'avait pas postulé au début car il considérait que

c'était « impossible que ça marche », il ajoute : « c'est comme quelqu'un qui joue à la loterie ». Ce n'est que lorsque son cousin lui en a parlé, qu'il s'est décidé à postuler. C'est aussi le cas de Nagy, originaire d'un village au Nord du Liban. Celui-ci raconte qu'il a postulé car un cousin de son père qui enseignait à l'université l'y a fortement incité. C'est même ce dernier qui est venu déposer le dossier de candidature à notre bureau. Nagy explique qu'il ne pensait pas avoir « 1% » de chance d'être accepté. Dans certaines écoles, le directeur (ou directrice) a joué un rôle important. A l'école de Kamal El Sabbah, à Nabatiyeh, au sud du Liban, le directeur lui-même nous a accueillis dans son bureau, puis nous a accompagnés dans les classes, et a encouragé les élèves à postuler. Ceci a entraîné nombreuses candidatures de cette école (n=6).

Finalement, des différences au niveau de la décision de candidater sont apparues selon la disponibilité d'options alternatives. Les possibilités d'accès à l'université n'étaient pas les même selon le genre et ont influencé la motivation à postuler. Pour certaines filles, ce dispositif de bourses représentait la seule chance d'accéder à un établissement privé prestigieux étant donné que lorsque leurs moyens financiers sont limités, les familles inscrivent prioritairement les garçons dans ces établissements. Cela expliquerait le plus grand nombre de candidatures de filles reçues (261 soit 74% pour 93 garçons soit 26%).

En effet, les entretiens biographiques avec les boursiers ont illustré la manière dont la priorité est donnée par les parents à leurs garçons. Le cas de la famille de Amira (originaire d'un village du Sud du Liban) est exemplaire. Sa sœur aînée obtient une licence de l'Université Libanaise (publique) en biochimie et ne trouve pas d'emploi, elle finit par trouver un poste temporaire d'enseignante dans l'école du village. Son frère aîné qui, d'après elle, n'aurait pas été accepté en filière de génie à l'Université Libanaise à cause de sa faible moyenne de notes, s'inscrit en génie dans une université privée, l'Université Islamique. Amira affirme qu'elle aurait également été inscrite à l'Université Libanaise publique si elle n'avait pas obtenu la bourse. Il parait essentiel pour les familles de donner à leur fils une opportunité d'étudier dans une filière prestigieuse quel qu'en soit le coût. Alors que pour Amira comme pour un certain nombre de filles, la bourse représente la seule chance d'accès à un enseignement privé de bonne réputation. Elles disposent de peu d'options alternatives, alors que les garçons ont plus de chances d'accéder à une bonne université privée.

De plus, des différences sont apparues selon l'appartenance confessionnelle par rapport à l'offre universitaire qui s'est présentée à eux. Les chrétiens sont sous-représentés dans le groupe (cf. Tableau 9 ci-dessous). Il est probable qu'ils s'orientent en plus grand nombre vers les universités privées chrétiennes, d'autant plus qu'ils peuvent obtenir plus facilement un soutien de l'église. De plus, les chrétiens sont aussi (relativement) sous représentés dans les couches les plus populaires, surtout les chrétiens orthodoxes nombreux dans la vieille bourgeoisie citadine.

Tableau 9 : Répartition des boursiers par sexe et par appartenance confessionnelle

	Nombre de boursiers	**%**	**Filles**	**Garçons**
Chrétiens (dont 8 maronites, 1 évangélique, 1 orthodoxe)	10	15%	6	4
Druzes	16	25%	10	6
Musulman chiites	20	31%	17	3
Musulman sunnites	19	29%	14	5
Total	65	100%	47	18

Source: Dossiers de candidature des boursiers présentés en 2010-2011

Ainsi, nous voyons que l'environnement social et l'offre scolaire (dont l'enjeu de la langue) pèsent sur les conditions de sélection des candidats malgré le souci égalitaire du programme de bourses. Les inégalités continuent ainsi à s'exercer tout au long du processus, notamment durant la phase de sélection de candidats décrite par la suite.

3.3.2.2. Les « bons » candidats : ceux qui ont un « potentiel » leadership

Dans son étude sur les classes préparatoires en France, Darmon (2013) montre que la sélection des entrants constitue, la première instance de socialisation durant laquelle la population commence à être modelée avant même d'être en contact direct avec le dispositif. De même, dans notre cas, le dispositif a déjà débuté son travail à travers la méthode de sélection. Dans l'appel d'offre, l'agence définit des critères de sélection dont le niveau de réussite, le besoin financier et le potentiel de leadership. Ces critères ont été pris simultanément en compte tout en assurant une diversité dans le choix de boursiers du point de vue du genre et de l'origine géographique. La sélection des boursiers s'est donc faite selon les étapes suivantes.

Dans la première étape, chaque candidat a présenté un dossier composé de deux parties. Le dossier a d'abord fourni des données sur leur parcours scolaire notamment les moyennes obtenues à l'école en classes de Seconde et de Première. Dans cette partie, étaient aussi décrites les activités collectives auxquelles les candidats avaient participé durant leur scolarité et les détails sur le rôle ou la position spécifique qu'ils y auraient tenue. Ceci nous a permis d'évaluer, dès l'examen de leur dossier, leur « capacité d'initiative » et leur « potentiel de leadership ». La deuxième partie du dossier a fourni des informations sur la situation financière; à travers les fiches de revenus des parents, les dépenses scolaires et universitaires pour les frères et soeurs, ainsi que des détails sur le logement. Ces données ont ensuite été analysées à partir d'un logiciel informatique et un score a été donné à chaque candidat pour évaluer leur niveau de besoin financier. Le nombre total de candidatures reçues s'est élevé à 420 dossiers dont 350 remplissaient les exigences minimales pour être admissibles.

Pour la deuxième étape, les candidats qui remplissaient les conditions requises au stade de dossiers de candidature ont été invités à passer un examen d'anglais intitulé *Test Of English as a Foreign Language* (TOEFL) pour évaluer leurs compétences linguistiques. Cet examen a joué un rôle déterminant, car il a éliminé un grand nombre de candidats. Selon les critères de l'université qui accueille le groupe de boursiers, l'étudiant devait obtenir une note supérieure à 525 pour être entièrement dispensé des cours d'anglais de rattrapage, la note maximale étant de 700. Avec une note entre 500 et 525, l'étudiant devait s'inscrire à un semestre d'anglais de rattrapage, et avec une note entre 450 et 500, à deux semestres d'anglais. Une note d'au-dessous de 450 le disqualifiait d'entrée à l'université et au programme de bourse.

La troisième étape de la sélection a consisté en un entretien de 20 minutes (cf. Annexe A8 : Entretiens menés avec les étudiants, enseignants et responsables). Le but principal de cet entretien a été d'évaluer leurs compétences de « leadership ». En effet, l'entretien comprenait des questions sur leurs expériences extrascolaires précédentes, les rôles et les responsabilités que les candidats avaient eues au fil de ces expériences sociales : il s'agissait d'évaluer leur capacité à gérer et à diriger des projets. L'entretien a été effectué par moi-même, en tant que chef de projet, mais aussi par la personne chargée du département d'aide financière à l'université.

Ainsi, la recherche des dispositions adéquates ne s'est pas limitée aux dimensions scolaire et financière mais ont fait intervenir l'attitude des candidats, ou leur « potentiel de leader ». La sélection s'est donc apparentée à une opération de « prédiction » scolaire et non-scolaire selon le terme employé par Darmon (2013) à propos du recrutement des classes préparatoires. Les qualités non-scolaires ont été rendues légitimes par le recours à un vocabulaire managérial, comme le leadership, et l'initiative. Cependant, la présence ou l'absence des traits recherchés par le programme dépendent de l'environnement social et des opportunités qui permettent à l'individu ou pas de se familiariser avec ces notions, plutôt que du « mérite ».

Finalement, à partir des résultats des trois premières étapes, et des résultats du Baccalauréat (obtention d'une note supérieure à 12 sur 20) 112 candidats ont été présélectionnés. Un comité composé de membres de l'administration de l'université (président, responsable d'admission, responsable du département d'aide financière, responsable de la vie associative étudiante) ainsi que de moi-même en tant que chef de projet du programme de bourse s'est réuni dans le but de sélectionner les boursiers, selon les conditions mises en avant par l'agence. Un représentant de l'agence a assisté au comité de sélection sans intervenir dans les décisions. La réunion du comité de sélection s'est déroulée dans une salle officielle, pour les rencontres administratives de l'université, sièges en cuir, longue table ronde et les membres du comité étaient assis autour de la table. J'ai présenté par région d'origine, les profils des 112 candidats un à un, avec l'aide d'un Power Point, avec les données pertinentes obtenues durant toutes les étapes précédentes : dossier candidature (l'origine géographique, la moyenne obtenue à l'école, la filière choisie), le score obtenu à l'examen du Baccalauréat, le score obtenu à l'examen d'anglais, le score qui indique la situation financière, le score à l'entretien, l'impression à l'entretien, les activités extrascolaires, et le cas échéant des remarques complémentaires. Suite à une présentation de 3 minutes par cas, j'ai suggéré deux candidats pour chaque région. Une discussion s'est engagée entre les membres de la commission chacun a exprimé un avis selon son domaine de compétence et les décisions ont alors été prises par consensus. La sélection s'est généralement faite sans difficulté. Mais il faut noter que dans certaines régions où très peu de candidats se sont présentés, il a quand même fallu choisir au moins deux boursiers (une fille et un garçon). Ceux-ci ont par conséquent été d'un calibre plus faible que les autres, ce qui a entraîné des

inconsistances dans le recrutement, par exemple un candidat de 'Akkar (au Nord du Liban) avec une moyenne aux alentours de 12 sur 20 a été choisi, alors qu'un candidat de 'Aley (du Mont Liban) avec une moyenne de 16 sur 20 a été recalé car la compétition y était plus forte. Par conséquent, bien que le critère minimal de sélection ait été l'obtention d'une note de 12 sur 20 au baccalauréat, les notes parmi les boursiers sélectionnés variaient entre 11.64 (cas exceptionnel) et 17.39 sur 20[28]. Au bout d'une réunion de quatre heures, 65 candidats ont été sélectionnés au total. Les élus ont été contactés pour venir signer leur contrat de bourse à l'université.

En plus de l'effet de l'environnement d'origine et du type de l'école fréquentée, le niveau en langues étrangères a constitué une barrière importante à l'entrée à ce programme de bourses. Des inégalités sont apparues au niveau de la motivation à postuler au dispositif de bourses, comme je l'ai montré plus haut, mais aussi au niveau de la performance à l'examen d'entrée en langue anglaise, critère déterminant dans l'obtention de la bourse. Les boursiers en général avaient un niveau plus faible en anglais par rapport aux autres étudiants de l'université. En effet, près de la moitié (32 boursiers sur 65, soit 49% des boursiers) a dû suivre des cours de rattrapage en anglais avant d'intégrer leur cursus d'études soit sur un semestre (n=10), soit sur deux semestres (n=22). Alors que parmi les autres étudiants (non-boursiers) ce pourcentage est généralement beaucoup plus faible, selon la coordinatrice du département d'anglais. Deux facteurs peuvent expliquer cette différence; d'un côté, les boursiers sont tous issus du secteur public alors que les autres étudiants sont majoritairement issus du privé, et ont généralement reçu un enseignement de meilleur niveau en langues étrangères ; d'un autre côté, alors que les boursiers sont en grande partie issus de régions éloignées du Liban, les autres sont de Beyrouth et de ses alentours, où le niveau de l'enseignement en langues étrangères est meilleur (cf. chapitre 2). Ainsi, le niveau en anglais dépend des choix des familles (public ou privé) et de l'offre scolaire disponible et accessible aux individus (qui varie selon les régions).

Même dans les écoles publiques anglophones de Beyrouth ayant une bonne réputation, le niveau d'enseignement en langues étrangères reste faible, du moins à l'oral. Le cas de deux boursières de Beyrouth (Farida et Lamis) est révélateur : issues

[28] Il est ici intéressant de noter que celle qui était la plus brillante au baccalauréat (Esma, 17.39 sur 20) a continué à l'être jusqu'au bout de sa licence en biologie avec une moyenne de 93.3 sur 100.

d'écoles anglophones, elles avaient un bon niveau en anglais à l'école mais n'ont pas réussi l'examen d'anglais à l'entrée à l'université et ont quand même dû s'inscrire à un cours de rattrapage. L'une d'entre elles, Farida, reconnait : « j'avais une forte base en anglais mais à l'oral, moi je n'arrivais pas à suivre ».

Des différences au niveau de la langue ont émergé au sein même du groupe de bousiers, comme le montre le Tableau 10 ci-dessous. En comparant les scores à l'examen, j'ai constaté une différence importante entre la moyenne des scores des boursiers originaires de Beyrouth et du Mont Liban (de 548) et ceux originaires des régions périphériques (de 507). Les scores les plus bas ont été ceux des étudiants originaires du Nord du Liban. De plus, il est frappant qu'aucun des 11 candidats du Hermel (dans la région de la Bekaa, région défavorisée au Nord Est du pays) n'ait réussi l'examen d'anglais ce qui peut être attribué à la faiblesse particulière de l'enseignement en langues étrangères dans ces régions.

Tableau 10 : Moyennes des scores obtenus par les boursiers au TOEFL selon la région d'origine

Régions	**Moyennes TOEFL/700**	
Beyrouth & Mt Liban	548	
Beyrouth		543
Mt Liban		550
Régions périphériques	507	
Bekaa		518
Nord		483
Sud		508

Source : Scores obtenus lors des examens de TOEFL Mai-Juillet 2011

On note aussi un effet de la langue d'enseignement en défaveur des candidats issus d'écoles francophones. Parmi les 65 boursiers, 46 ont étudié dans une école où l'enseignement de disciplines scientifiques se fait en anglais, contre 19 en français. Cependant le nombre d'écoles francophones au Liban est nettement plus élevé que celui d'écoles anglophones (816 contre 253 durant cette même année en 2010-2011 selon les données du CRDP[29]). Il semble donc que les candidats de cette dernière catégorie ont eu moins de motivation à postuler (voir plus haut) et/ou ont été défavorisés lors de l'examen d'entrée en langue anglaise. Les faibles taux de candidatures de la région du Nord ne sont donc pas surprenants puisque dans cette

[29] Site du Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) : http://www.crdp.org/ar/statistics-bulletin consulté le 10 Octobre 2015

région, 97% des élèves dans le public sont inscrits dans des écoles francophones (voir Figure 5 ci-dessus).

Par conséquent, les candidats qui ont été le plus défavorisés sont ceux qui sont issus d'une école publique francophone de régions éloignées. Il est en effet ressorti à plusieurs reprises durant les entretiens avec ces boursiers des difficultés rencontrées à l'étape de la candidature au moment de l'examen ainsi que lors de l'entretien. Le boursier originaire d'un village du 'Akkar mentionné ci-dessus, Nagy, issu d'une école francophone, décrit ainsi sa confusion durant l'examen d'anglais :

> *« Durant la moitié de l'examen de TOEFL j'étais assis comme ça... Je ne savais pas ce que je faisais honnêtement, j'étais ainsi, je lisais les questions, et répondais, comme si j'étais perdu ».*

Il a quand même réussi son examen de TOEFL avec un score de 450 (le score minimum requis pour être accepté mais qui impose à l'étudiant de faire deux semestres de remise à niveau). De même, Amira, issue d'une école francophone d'un village du Sud, raconte qu'elle a eu des difficultés lors de l'entretien à cause de son niveau de langue :

> *« Durant la phase de sélection j'avais très peu d'espoir d'être choisie, car l'entretien était en anglais. (Je n'aurais rien compris) si tu n'étais pas en train de tout traduire ».*

Il est enfin apparu que ceux qui avaient été exposés à la culture américaine à travers l'un des programmes de l'AMIDEAST[30] (qui reçoit un financement américain) ont été avantagés tant dans la phase d'examen des dossiers que dans celle de l'examen d'anglais et de l'entretien. Il s'agit de deux programmes : *Youth Exchange and Study Programs* (YES), qui offre des bourses à des élèves « issus de pays ayant une population importante de musulmans », à passer une année scolaire aux Etats Unis, durant les classes de Seconde ou Première et *English Access Micro Scholarship Program* (Access) qui offre des cours d'anglais, pendant deux années, à de bons élèves d'origine sociale modeste âgés de 13 à 20 ans, en fin de journée et une participation à des activités sociales.

---

[30] Site de l'AMIDEAST (American Mideast Educational and Training Services) - http://www.amideast.org/our-work/academic-and-cultural-exchange/expanding-global-understanding - consulté le 28 Mars 2016.

En effet, parmi les 65 boursiers sélectionnés, un grand nombre (16) a été bénéficiaire de l'un des programmes décrits ci-dessus (12 dans Access et 4 dans YES). D'un côté, la participation à l'un de ces programmes semble leur avoir donné un avantage par rapport à leur niveau d'anglais, ce qui les aurait encouragé à candidater. De même, ceux-ci ont eu tendance à mieux réussir à l'examen d'entrée en anglais et ont fait preuve de meilleure capacité à articuler leurs idées à l'oral lors de l'entretien. En outre, ces expériences (avec les programmes américains) les ont familiarisés aux valeurs de « leadership » et aux activités collectives, ce qui leur a donné un avantage dans la manière de répondre aux questions de l'entretien en rapport au leadership. Ceux-ci avaient une idée plus claire de ce qui était recherché dès la phase de l'entretien. Par exemple, Marissa, une boursière qui avait participé au programme Access, mentionne avec confiance les activités sociales auxquelles elle a participé. De même, Nisrine qui avait été aux Etats-Unis pour une année d'échange décrit la manière dont elle a développé « ses compétences de leadership » durant son séjour aux Etats-Unis et a aisément donné des exemples durant l'entretien à propos de ses expériences de bénévolat.

Ainsi, il apparait clairement dès le stade de recrutement et de sélection que sous le discours de l'égalité, le dispositif commence déjà à défavoriser certains par rapport à d'autres en mettant en avant des qualités et des compétences socialement déterminées selon l'environnement d'origine, les expériences antérieures et le type d'école fréquentée. Ces effets continueront à s'exercer par la suite à travers les différents constituants de ce dispositif.

3.3.2.3. Un programme de bourses à facettes multiples

La sélection est le premier et non le dernier des mécanismes sur lesquels s'appuie le dispositif pour s'assurer la transformation des boursiers vers un profil « idéal ». Le dispositif de bourses est constitué d'un certain nombre de volets qui permettent la construction du profil qu'il considère « idéal ». Celui-ci valorise les compétences d'autonomie dans le travail universitaire et de leadership pour « produire une génération de jeunes libanais qui contribueront au développement démocratique et économique du pays dans leur domaine d'études ».

La condition de base requise pour le maintien de la bourse concernant les études, est d'obtenir une moyenne de notes d'au moins 70 sur 100. L'université

d'accueil a embauché des tuteurs pour aider les étudiants à atteindre cette moyenne. Les tuteurs sont eux-mêmes des étudiants dans la même université, dans chacune des disciplines concernées, qui ont commencé leurs études un ou deux ans plus tôt. Ceux-ci ont été recrutés sur la base de leur moyenne (au-dessus de 85 sur 100) et avec pour mission d'aider les boursiers dans leurs études et de les préparer aux examens. Ils les aident à acquérir les compétences requises pour les études universitaires notamment en matière de recherche, de prise de notes, de rédaction de rapports et de méthode d'apprentissage.

Un autre volet, qui s'intitule *Leadership in Action* dans l'appel d'offre (cf. Annexe A3 : Appel d'offre à candidature du projet), a exigé de l'université qu'elle offre aux boursiers des occasions de pratiquer le leadership en dehors de la classe, pour assurer leur développement personnel. Ainsi, pour y répondre, l'université a exigé des boursiers d'être membre d'au moins une des associations étudiantes. L'université soutient une diversité d'associations en attribuant un budget à chacune au début de l'année pour ses activités. Elle compte ainsi : 15 associations socioculturelles (danse, action sociale, photographie, art, musique), 10 associations sportives (football, basketball, natation, échec, tennis) et 6 associations à caractère académique (dont gestion, sciences informatiques, et sciences sociales). La participation à ces activités n'entre pas dans la notation mais est présentée comme visant à étoffer leur CV pour augmenter la valeur du diplôme délivré. De même, à travers leur participation, les boursiers ont été encouragés à occuper progressivement des positions de responsabilité dans ces associations : de secrétaire, trésorier, représentant ou président de l'association entre autres. En parallèle, l'université a organisé, sous ma direction, des formations mensuelles et des ateliers de travail trimestriels spécifiques aux boursiers qui ont porté sur le thème du « leadership », et les boursiers ont été amenés à mettre en place, en groupes, un projet à but social avec l'aide d'un moniteur. L'université a eu la liberté d'engager des organisations extérieures pour mettre en place ces formations tant qu'elles se conforment au thème du leadership. Ainsi dans le cas du projet dont j'étais chargée, il s'est agi de former les étudiants au leadership à travers le concept d'entreprenariat social, défini en tant qu'activité menée pour générer des revenus tout en soutenant une mission sociale. Pour exécuter ce programme, une formation visant à introduire les étudiants au concept de l'entreprenariat social, a été offerte. Ensuite, les étudiants se sont distribués en huit

groupes et ont été guidés dans l'élaboration d'une idée de projet. Une fois les groupes formés, un moniteur a été attribué à chaque groupe pour identifier un problème qu'il voulait aider à résoudre et effectuer une étude de faisabilité pour le projet de groupe.

La dernière étape de ce processus a été l'exécution du projet qui vise à répondre à un problème social du pays. Pour ce faire, des financements ont été accordés à chaque groupe. Pour illustrer cette activité, je vais présenter un exemple de projet mené par un des 8 groupes : il s'agit d'un projet visant à aider des femmes défavorisées. Ses membres ont récupéré des habits usagés, formé des femmes à la couture, à la rénovation dans un nouveau style et à la production de pièces, qui ont ensuite été exposées et vendues. Je décris un exemple plus détaillé du déroulement des activités de groupe dans le chapitre 5. Ainsi, le but de cette expérience était pour les boursiers de s'entrainer au travail en équipe, de développer leur capacité à gérer leur temps entre les études et le projet, et à gérer un budget. Ils ont également développé leurs compétences à l'écrit en rédigeant des rapports sur ce projet. Ces compétences sont censées distinguer les boursiers une fois entrés sur le marché de travail.

Finalement, le dernier aspect du programme de bourse avait rapport plus directement avec le développement professionnel. L'agence a clairement affiché son but d'aider au développement du Liban en formant les boursiers à trouver un emploi à leur entrée sur le marché de travail. L'université y a répondu en organisant une série de formations sur la rédaction d'un CV, d'une lettre de motivation, entre autres. De plus, elle a requis de tous les boursiers qu'ils fassent un stage avant la fin de leurs études.

La réussite s'est ainsi fabriquée à travers des activités qui ont favorisé la transformation des individus. C'est ainsi à travers une panoplie de conditions, telles que la participation à des formations de leadership, l'exécution d'un projet ayant un but social, et de développement professionnel, que le programme a formé des individus prêts à entrer sur le marché de travail et à « développer le pays ».

3.3.3. Evaluation des effets du dispositif

Les résultats du dispositif ont été mesurés par l'université et rapportés à l'agence. Des rapports périodiques (trimestriel et puis annuel) narratifs qui résument toutes les activités en soulignant les défis rencontrés dans la mise en place de ce

dispositif et les actions qui nous ont permis de les surmonter ont été transmis à l'agence. Ces rapports contiennent des données sur le nombre d'étudiants qui bénéficiaient du programme, leurs résultats, le nombre d'étudiants qui ont tenu des rôles de leadership, le nombre de projets qui ont été développés et le nombre d'étudiants qui ont trouvé des stages ou un emploi après les études, entre autres.

Le processus d'évaluation reflète chacune des composantes du programme telles que décrites plus haut. Ce dispositif d'évaluation, tenu par l'université et par le programme de bourse simultanément, assure les conditions d'une surveillance telles qu'évoquées par Foucault (1975/1993), visant à placer l'individu en permanence sous le regard de l'autorité dans les interactions quotidiennes et lors de moments ritualisés.

Chaque semestre, les enseignants remplissaient des fiches d'évaluation pour chaque matière pour chacun des boursiers dans leurs classes. Celles-ci étaient contrôlées par le bureau d'administration du dispositif à l'université et permettaient d'obtenir des renseignements sur la réussite universitaire des étudiants. De plus, à la fin du semestre, chaque étudiant présentait un relevé de notes indiquant son classement ou pas sur le tableau d'honneur. Les étudiants avaient droit à un nombre donné d'absences aux cours, ainsi qu'aux autres activités, associations et séances de formations en leadership. Les absences étaient ainsi surveillées de près, enregistrées et comptabilisées par les enseignants eux-mêmes et les responsables d'associations pour « rappeler à l'ordre » les étudiants (Foucault, 1975/1993).

Un mécanisme a aussi été mis en place pour évaluer le niveau de participation des boursiers au sein des associations étudiantes auxquelles ils étaient inscrits. A la fin de chaque semestre, les responsables d'associations remplissaient une fiche d'évaluation pour chaque boursier. La fiche demandait des renseignements sur la fonction occupée ou les responsabilités prises en charge par les boursiers durant le semestre (cf. Annexe A7 : Evaluations des boursiers). Ceci permettait de s'assurer que chaque boursier était affilié à au moins une association par semestre et que ces boursiers avaient progressivement occupé des postes de responsabilité dans ces associations, comme l'exigeait le programme. De même, ceci permettait de mettre en évidence le « développement des compétences de leader » tout au long du parcours universitaire des boursiers. Tous ces résultats étaient transmis à l'agence dans les rapports périodiques.

Les critères employés pour l'évaluation du dispositif sont donc cohérents avec les objectifs du programme et la définition de la réussite telle qu'entendue par l'agence de développement et sont facilement quantifiables. Le programme a ainsi été considéré comme réussi et l'appel d'offre a été renouvelé chaque année depuis la mise en place du programme en 2010.

3.3.4. Diffusion des normes par le dispositif

A travers l'analyse du discours des boursiers, enseignants, responsables d'associations, de résidence, moniteurs, recteur d'université, j'ai constaté que la plupart d'entre eux adhéraient progressivement aux normes et aux valeurs mises en avant par le dispositif, lesquelles sont en outre en cohérence avec celles de l'université d'accueil. L'agence a ainsi défini la réussite non seulement en termes de travail universitaire mais aussi en termes d'acquisition de compétences et d'attitudes selon un système de valeurs propre à la culture américaine, qui valorise la libre entreprise, l'autonomie, l'individualisme et l'initiative. Au cours des entretiens, ont émergé de nombreuses références aux objectifs et aux valeurs propagées par l'agence.

La plupart des boursiers ont progressivement adhéré aux normes et développé un intérêt pour l'aspect leadership du programme en vue de leur entrée sur le marché du travail. Par exemple, Nagy, étudiant en informatique, est originaire d'un village du 'Akkar, francophone, d'un milieu social très éloigné du monde universitaire. Celui-ci affirme lors de son entretien : « moi je n'aimais pas le leadership, je n'aimais pas venir aux séances ». Mais durant une séance de recrutement organisée par l'université, il a rencontré des représentants de Google (entreprise technologique multinationale) qui ont dit que « le plus important c'est le leadership ». Il a depuis changé d'attitude et l'explique lui-même de la manière suivante :

> *« Quand tu nous disais qu'on devait assister à une des deux (séances), je venais assister à une et en me forçant, mais maintenant si tu nous donnes trois choix, je viens assister aux trois ».*

Les responsables (enseignants, chargés de la vie associative ou responsable de la résidence) adoptent eux-mêmes ces valeurs. Une enseignante d'études interculturelles fait référence au fait que ce dispositif donne accès aux boursiers à un enseignement de style « *liberal arts* » qui ne leur aurait pas été disponible s'ils s'étaient inscrits « dans une université près de leur village ». Ce type d'enseignement,

décrit dans la section précédente de ce chapitre, vise à donner une connaissance générale du monde, tout en développant un mode critique de raisonnement à travers un enseignement en petites classes basé sur l'investigation et la discussion parmi les individus. De même, une enseignante de marketing dans la faculté de gestion exprime son admiration envers les effets des formations de ce programme sur les boursiers. Selon elle, les boursiers se distinguaient souvent des autres en étant mieux préparés à entrer sur le marché du travail. Elle le décrit ainsi :

> *« Quand je demande à voir les CVs des étudiants, ceux des boursiers sont toujours bons. De même les rapports que je leur demande d'écrire sont toujours meilleurs que ceux des autres ».*

Certains responsables adhèrent à l'idéal méritocratique que promeut le dispositif. En effet, la responsable de résidence le décrit comme ayant offert « une égale opportunité pour tout le monde de postuler », surtout étant donné le fait que celle-ci n'a requis « ni pistons ni connections personnelles ». En d'autres termes, contrairement aux autres bourses au Liban, les rapports de clientélisme ne sont pas entrés en jeu dans la sélection des boursiers (cf. chapitre 2). Une enseignante en informatique de gestion note que ce dispositif a donné accès à des jeunes de groupes défavorisés à l'enseignement supérieur « pour ne pas perdre leur potentiel ». Ici, le concept de « développement du capital humain » est ressorti dans ses propos.

Boursiers et Responsables sont ainsi devenus eux-mêmes propagateurs de ces valeurs au sein de l'université, à l'extérieur dans leurs environnements sociaux respectifs, et ont ainsi contribué à un effet durable sur la société.

3.4. Conclusion

Ce dispositif de bourses, dont l'aspect essentiel était de développer le capital humain, est venu s'implanter dans un contexte où les établissements d'enseignement supérieur privé d'élite sont largement inaccessibles aux groupes socialement défavorisés et où les bourses sont souvent attribuées de manière clientéliste. Sans cette bourse, ces étudiants, suivis dans notre enquête, se seraient inscrits dans des institutions qui ne se consacrent qu'aux études, notamment l'Université Libanaise ou plus récemment les nouvelles universités privées. L'objectif de promouvoir le développement des dispositions aux activités collectives des individus, poursuivi par l'agence, est cohérent avec celui de l'université d'accueil. Les « élus » ont donc été

recrutés, sélectionnés, formés et évalués selon des normes et conceptions américaines qui leur ont été inculquées tout au long du projet (Nimer, 2014).

Un des résultats attendus de ce projet est bel et bien l'adoption par tous les acteurs (boursiers, autres étudiants de l'université, institution elle-même) d'un langage de développement notamment à travers le recours aux notions de leadership et de méritocratie, qui correspondent au langage hégémonique de la globalisation ou « gospel du néolibéralisme » selon l'expression de Bourdieu (1998). A termes, ces acteurs devraient se transformer en véritables agents de globalisation dans leurs communautés respectives et leur entourage, contribuant à leur tour, à la propagation de ces valeurs et principes, considérés comme « justes » et « bons » (Abu-Sada & Challand, 2011).

Cependant, sous le discours de l'égalité de chances, nous avons déjà commencé à voir des différences dans la manière dont les individus se sont saisis de l'offre et dont ils ont été sélectionnés. Dans la suite de cette thèse, je vais explorer les différentes manières dont les boursiers se sont développés et transformés en se conformant à ces attentes, certains se rapprochant plus que d'autres du « profil idéal ». En effet, nous verrons que leur socialisation à l'université dépend largement de leur trajectoire antérieure. Ceci nous permettra d'étudier la manière dont se construisent les inégalités tout au long du parcours éducatif au Liban dans une perspective de promotion sociale.

Chapitre 4

Marché du travail, profils sociologiques et choix d'études

4.0. Introduction

Après avoir présenté le dispositif de bourses qui fait l'objet de cette thèse et avoir mis en évidence les grand traits qui le caractérisent, ses objectifs et le discours mis en avant par l'agence de développement internationale qui le finance dans le chapitre précédent (chapitre 3), ce chapitre analyse le profil sociologique du groupe de boursiers qui ont été sélectionnés et le confronte à celui des autres étudiants de l'université d'accueil. Il s'agit ici de montrer que les jeunes boursiers paraissent orientés dans leur choix par la situation socio-professionnelle (y compris le niveau de qualification et de formation) des parents, par la représentation genrée de l'emploi, et par les différences régionales dans la perception des débouchés professionnels possibles de la filière choisie.

Le classement des étudiants en fonction de leur origine géographique et sociale (plus précisément, de l'emploi et de la qualification des parents) se traduit en terme de capital économique, social et culturel, et mène à la construction de « dispositions » différenciées de leurs enfants et par conséquent les oriente vers tel ou tel choix de filière. Je fais ainsi l'hypothèse que contrairement à la théorie du choix rationnel de Boudon (1974/2006) selon laquelle les étudiants se comportent selon la combinaison Coût-Risque-Bénéfice la plus utile, les limites des choix d'individus sont déterminées par les dispositions construites au sein de leur contexte social. Ceci me permet de commencer à répondre à la question de cette thèse sur les modalités de construction des inégalités au Liban en observant la manière dont les pratiques et dispositions à agir dans le contexte présent sont déterminées par les expériences de socialisation vécues dans le passé. Ici, je m'appuie sur des travaux qui ont évalué le poids des cadres de socialisation sur le choix de filières. En effet, ce dernier dépendrait selon Bodin et Millet (2012) des limites de l'espace de projection accessible et se

conformerait selon Bernard (2012) aux dispositions socialement acquises par l'individu, associées entre autres au milieu d'origine.

En plus de l'origine sociale, l'identité de genre aurait aussi un rôle déterminant dans le choix de filières et par la suite le destin socio-professionnel (Terrail, 1992). Selon Bourdieu (2014), les filles seraient influencées par les attentes collectives envers elles, celles de la famille et de tout l'ordre social, qui s'inscrivent sous forme de dispositions dites « féminines ». Une sorte d'effet Pygmalion inversé ou négatif s'exercerait alors précocement et continûment sur les femmes au point qu'il finit par passer à peu près complétement inaperçu. Lahire (2002b) adhère à cette théorie à laquelle il apporte le concept de « socialisation par inculcation ». Selon ce concept, les discours normatifs des parents et d'autres individus dans leur environnement social s'exercent sur les filles qui y adhèrent progressivement. Ainsi, on s'attendrait, selon le point de vue exprimé par Bourdieu (2014), à ce que le principe d'égalisation des chances selon lequel fonctionne ce dispositif bourses soit en train de masquer les écarts selon le genre entre les filières et les carrières possibles.

La prise en compte de la nature du système économique et de la structure du marché de l'emploi est essentielle pour, d'un côté, situer les catégories socio-professionnelles des parents des étudiants (boursiers et non-boursiers) et, d'un autre côté, saisir les perceptions différentes dans leurs choix des filières.

Le Liban est un pays à tradition économique libérale, l'État y a toujours été très peu interventionniste, ce qui a laissé libre cours aux régulations du marché (Abi Yaghi & Longuenesse, 2012). Cependant, bien que libérale, la structure économique du pays demeure à un stade « précapitalistique » (Gaspard, 2011), en l'absence de processus d'industrialisation.

Les politiques de libéralisation et de démantèlement du secteur public, contribuent à affaiblir le secteur du salariat ; seule la moitié de la population active est salariée contre un taux de plus de 90 % par exemple dans un pays comme la France (Gaspard, 2011). Le marché de travail est largement dominé par un secteur informel ou « non déclaré » (Longuenesse, 2014). La catégorie d'emploi dominante au Liban reste celle du travail indépendant (Abi Yaghi & Longuenesse, 2012). On retrouve aussi des employés des sociétés internationales, banques, assurances, services aux entreprises et des salariés précaires du commerce ou des services urbains. La main-

d'œuvre en général est faiblement qualifiée et est ainsi en concurrence frontale avec la main-d'œuvre étrangère dont la plupart est syrienne.

Nous notons également la progression du niveau d'éducation depuis deux ou trois décennies. Le nombre d'établissements d'enseignement supérieur s'est multiplié (dans un contexte d'absence de l'Etat) ce qui a rendu leur accès plus facile à presque toutes les couches sociales, sans tenir compte de la demande du marché du travail (Issa, 2014). Les nouvelles générations deviennent plus éduquées que les précédentes (Longuenesse, 2014) et le surnombre de diplômés arrivant chaque année sur le marché du travail est croissant. Par conséquent, le niveau de chômage des diplômés dépasse le niveau moyen de chômage (11,1 % contre 9,2 %), et les chômeurs diplômés représentent 30 % de l'ensemble des chômeurs en 2007 (Issa, 2014). Ceci entraine l'élévation du taux de l'émigration, pour les actifs qui ne réussissent pas à trouver un emploi dans le secteur formel et particulièrement chez les diplômés ; ces derniers représentent 40 % des émigrés (Issa, 2014). La progression dans le taux de diplômés a été encore plus rapide pour les femmes, qui sont touchées en priorité par la hausse du chômage (Longuenesse, 2014).

En l'absence de données précises sur l'organisation du marché du travail et les compétences qui y sont demandées, un grand nombre d'individus adhèrent aux représentations dominantes dans l'opinion publique (Longuenesse, 2014). En effet, les filières traditionnelles de médecine et de génie restent les plus valorisées. Paradoxalement, les diplômés qui choisissent ces filières traditionnelles seraient les plus exposés au chômage à cause de leur surnombre (Issa, 2014).

Nous verrons ainsi dans ce chapitre la manière dont le profil sociologique (appartenance sociale, géographique et de genre) se reflète sur les choix de filières à l'université, dans ce contexte économique. En effet, il émerge un contraste très important pour les filières scientifiques et de gestion entre boursiers et non boursiers. On note dès à présent une opposition dans la signification que prend chacune de ces filières. Les filières scientifiques sont souvent choisies par défaut, en l'absence des filières conduisant aux professions traditionnellement considérées comme les plus prestigieuses (médecine et génie); les étudiants qui voulaient faire médecine choisissent d'étudier la biologie ou les sciences médicales de laboratoire. Ceux qui voulaient faire des études de génie se replient vers les mathématiques et l'informatique. Les filières scientifiques représentent aussi un accès aux débouchés

d'enseignement. Cependant, plus récemment, avec la mondialisation, on constate la montée en prestige des formations de gestion qui débouchent sur des professions rémunératrices dans le commerce, les cabinets d'audit, les entreprises d'assurance, de la finance, et les entreprises internationales qui offrent une perspective de promotion professionnelle. En outre, le secteur bancaire occupe une place particulière dans la société et dans l'économie libanaise. Il embauche de plus en plus de jeunes diplômés et permet de gagner (relativement) bien sa vie, de progresser et d'atteindre un niveau de rémunération élevé en fin de carrière (Abi Yaghi & Longuenesse, 2012).

Le but de ce chapitre est d'analyser les différences au niveau de trois dimensions du cadre socialisateur des étudiants (appartenance sociale, genre et origine géographique) qui m'ont paru pertinentes dans le contexte libanais, puis leurs effets sur les choix de filières. J'ai analysé les différences entre les boursiers et les autres étudiants de l'université d'accueil dans ces choix et les implications respectives sur les « chances » de « réussite ». Pour ceci faire, je me suis basée dans ce chapitre sur les données des dossiers de candidature des boursiers, et celles que j'ai obtenues du bureau de l'administration de l'aide financière à l'université ainsi que des propos recueillis dans les entretiens avec les boursiers, les non-boursiers, les enseignants et les responsables.

4.1. Catégories socio-professionnelles et choix des filières

Bien que les boursiers soient en principe issus d'un même milieu social, plutôt défavorisé, je constate néanmoins que le niveau de revenus et le type de profession des parents varient largement au sein du groupe. J'examine dans cette partie la relation entre ces variations et les filières choisies.

4.1.1. Des catégories sociales modestes en ascension

En tenant compte de la structure du marché de travail du Liban (présentée brièvement ci-dessus), j'ai regroupé les boursiers les classant en fonction de la proximité entre certaines des professions de leur père dans l'espace professionnel. Pour ce faire, j'ai utilisé des critères pertinents pour le contexte national puisque celui-ci déterminerait la manière dont les individus appréhendent l'espace social, si l'on en croit les résultats de l'enquête menée par Filhon et al (2013). Ce regroupement s'est également basé sur la définition de Desrosières et Thévenot (1988) sur la

manière de rapprocher des personnes similaires au niveau du comportement et du statut social.

Figure 6 : Encadré méthodologique - Obtention de données sur la profession et qualification des parents

J'ai obtenu les données en rapport avec la profession des parents à partir d'une section intitulée « informations sur l'activité professionnelle » du dossier de candidature qui comporte des informations comme le nom de l'employeur de chacun des parents, leur type d'emploi et les années de travail. Les données obtenues à partir des dossiers de candidature avaient été remplis par les candidats eux-mêmes et ont révélé des imprécisions et des informations incomplètes que j'ai par la suite validées ou clarifiées lors des entretiens individuels biographiques. En outre, la question sur le niveau de diplôme des parents n'était pas posée.

Pour y répondre, j'ai parfois fait une supposition à partir de la profession. Dans le cas des boursiers que j'ai interrogés, j'ai posé une question durant l'entretien au début de la section sur la configuration familiale et après la section sur l'école qui était formulée ainsi : « Quelle est la profession, le niveau d'éducation de ton père et de ta mère ; tes parents sont-ils toujours en activité ? ». En réalité, j'ai posé cette question à différents moments de l'entretien lorsque l'opportunité se présentait. Par exemple dans l'entretien avec Eskandar, après qu'il ait lui-même mentionné le fait que ses parents avaient interrompu leurs études en classe de brevet, je lui ai demandé « Qu'est ce qu'il fait maintenant (ton père)? Est ce qu'il travaille? », il m'a répondu très brièvement : « mon père ... dans le commerce », j'ai alors du lui demander : « Est ce qu'il a son propre commerce? » pour obtenir : « Il est agent de produits de beauté ». A partir du fil de l'entretien et du dossier de candidature, il était apparu que sa mère ne travaillait pas, j'ai donc passé les questions qui avaient rapport avec l'emploi de celle-ci.

J'évitais de m'attarder sur ce sujet puisque celui-ci causait parfois des crispations à cause de son aspect personnel et de la distance sociale entre l'interviewé et l'intervieweur (cf. chapitre 1), un effet d'autocensure de la part de l'intervieweur s'exerçait alors, phénomène évoqué par Pinçon et Pinçon-Charlot (1997/2005). Pour y remédier, j'ai parfois abordé ce sujet indirectement, j'ai posé des questions à propos du type de suivi scolaire reçu de la part des parents. Ces questions débouchaient souvent sur le niveau de formation et puis sur la profession des parents.

La liste complète des professions des pères est présentée en Annexe (cf. Annexe A6 : Liste des boursiers). Pour la classification, j'ai considéré les critères qui répondent aux objectifs de cette étude, notamment : le niveau de qualification et le statut et secteur de l'emploi des pères. Ces aspects sont ceux qui apparaitront par la suite (notamment dans le chapitre 6) comme facteurs déterminants dans les trajectoires scolaires des boursiers à travers le processus de transmission familiale et la mise en place de stratégie scolaire pour les enfants.

J'ai donc, en premier lieu, regroupé les professions selon le niveau de qualification (peu qualifié, artisan et ouvriers qualifiés, professions intermédiaires,

professions supérieures) puis, en deuxième lieu, j'ai distingué le statut de l'emploi (à son compte ou salarié).

Ainsi, par exemple, j'ai classé dans deux catégories différentes un chauffeur employé et un chauffeur qui travaille à son propre compte (qui possède un véhicule et en fait sa source de revenus), bien que les deux fassent le même métier. Par contre, j'ai regroupé différentes professions salariées (chauffeurs, vigiles) à faible niveau de qualification. J'ai ensuite distingué parmi les salariés ceux qui sont qui sont dans le secteur public et bénéficient d'une situation d'emploi stable et d'avantages sociaux et financiers (par ex., qui reçoivent une prime pour les études de leurs enfants) et ceux qui sont dans le privé et dont la situation d'emploi est souvent précaire.

De plus, j'ai classé les pères qui sont au chômage ou retraités selon leur dernier emploi. Dans les cas où le père est sans emploi, la famille compte généralement sur le loyer de terrains dont elle est propriétaire, sur d'autres biens loués (magasin ou appartement) ou sur l'aide reçue de leurs enfants qui travaillent à l'étranger (Afrique de l'Ouest, Pays du Golfe, etc.). Cependant, dans certains cas, les données sur le dernier emploi ou sur le niveau de formation n'ont pas été disponibles, lorsque l'étudiant n'était pas en contact avec son père ou lorsque le père vivait de l'argent que lui rapporte la location de ses terrains. Ceux-ci (n=2) ont été exclus de la classification des catégories socio-professionnelles des pères des boursiers présentée dans le Tableau 11.

Tableau 11 : Classifications des catégories socio-professionnelles des pères des boursiers

Qualification / Statut	Peu qualifié		Artisan et ouvrier qualifié		Niveau intermédiaire		Niveau supérieur		Total
Travailleurs indépendants	Chauffeur	8	Mécanicien	6			Médecins	2	
	Commerçant	6	Eleveur	1					
			Boucher	1					
			Coiffeur	1					
			Métiers du bâtiment	3					
			Menuisier	2					
			Blanchisseur	1					
Sous-Total	14		15		-		2		31
Salariés									
Etat et Secteur Public					Employé municipalité ou ministère	3	Enseignant	3	
	Militaire du rang	3			Officier dans l'armée	2	Directeur d'école et assimilé	1	12
Secteur Privé	Vigile	3	Tailleur	2	Géomètre expert	1	Enseignant	1	
	Chauffeur	3	Electricien	2	Responsable de vente	2	Directeur d'école et assimilé	1	
			Relieur	1	Infirmier auxiliaire	1			
					Comptable	3			20
Sous-Total	9		5		12		6		32
Total	23		20		12		8		63

Source: Dossier de candidatures des boursiers en 2010-2011 et entretiens menés avec les boursiers durant les trois années suivantes.

La confrontation de cette catégorisation avec la classification internationale type des professions, établie par le Bureau International du Travail (BIT), met en évidence l'absence de pères occupant une profession de cadres supérieurs de l'administration publique et de l'entreprise. En outre, les seuls deux médecins du groupe ont fait leurs études l'un en Ukraine et l'autre en Pologne à l'époque de l'Union Soviétique. Ces derniers, quoi qu'étant en possession d'un capital culturel important, n'ont pas un revenu élevé, car leur statut social est inférieur à celui de médecins formés dans les universités de bonne renommée libanaises ou en Occident. De plus, je note l'absence de pères occupant un emploi de nature précaire (technicien agricole), emplois qui, comme nous l'avons mentionné plus haut, sont réservés à la main d'oeuvre étrangère. Par contre, la moitié des pères des boursiers se concentre dans les groupes d'indépendants (n=31). De fait, comme l'observent Filhon et al (2013), ces professions représentent une large part des actifs dans les pays du Sud où les

entreprises familiales, peu hiérarchisées, sont encore très présentes. Il émerge également que les peu qualifiés sont majoritairement indépendants, tandis que les niveaux intermédiaires et supérieurs sont majoritairement salariés et souvent dans le public.

Cependant, réduire la profession à une catégorie stable sans la situer dans la temporalité d'une trajectoire dissimule des aspects importants du contexte. Par exemple, le père d'une boursière (Mariam) a fait des études d'ingénieur en Syrie mais, une fois revenu au Liban, n'a pas réussi à trouver un emploi bien rémunéré en tant qu'ingénieur, il a alors décidé d'investir dans une plaque rouge de taxi pour subvenir aux besoins de sa famille. Cette situation est qualifiée par Issa (2014) de « sous-emploi », selon laquelle des diplômés exercent des activités exigeant un niveau de qualification inférieur à celui qu'ils ont acquis. Regrouper cette boursière avec les autres boursiers dont le père est chauffeur peut induire des conclusions erronées par rapport à son cadre socialisateur. Cette méthode de catégorisation dissimule également les situations de déclassement assez fréquentes dans cet échantillon de boursiers. Par exemple, le père d'une des boursières, Marissa, qui avait un emploi stable, a décidé un jour de l'abandonner pour se mettre à son propre compte. Mais son projet a échoué. Il s'est mis en situation précaire et est constamment à la recherche d'un emploi. C'est une situation dont il est important de tenir compte, car comme nous le verrons par la suite, elle se répercute sur de nombreux aspects de la trajectoire de ses enfants, notamment sur leurs stratégies scolaires. Ces catégories sont donc à prendre avec du recul car en réalité les situations professionnelles sont mouvantes.

De plus, on constate que le niveau de qualification post baccalauréat, et même technique, est généralement faible dans ce groupe. La majorité des boursiers est issue de familles dont le chef de ménage a abandonné l'école avant d'obtenir le diplôme de baccalauréat et très peu d'entre eux ont obtenu un diplôme universitaire (n=8). En effet, ceux-ci exercent un métier d'enseignant, de directeur d'école (ou assimilé) et de médecin.

Quant aux mères des boursiers, seules 5 des 65 travaillent. Ce sont généralement celles qui ont obtenu un diplôme universitaire ; celles-ci occupent une position d'enseignante, contractuelle ou titulaire (n=4) ou de secrétaire (n=1). La situation financière de la famille a apparu influer sur leur choix de travailler puisqu'il s'agit de femmes dont le mari a un emploi précaire et est faiblement rémunéré.

Ainsi, on observe une grande variabilité dans les professions des pères dans le groupe mais que celui-ci est composé en majorité de travailleurs indépendants ou de salariés peu qualifiés. Il se confirme donc que, pour la plupart, les boursiers sont de catégories modestes mais ne viennent toutefois pas des catégories les plus pauvres de la population. Ceci se reflète sur la stratégie scolaire des familles pour leurs enfants ; ils ne vont pas dans le secteur éducatif privé pour les élites, ni directement dans le secteur public qui offre de faibles perspectives d'ascension. La grande majorité d'entre eux commence leur parcours scolaire dans le privé (dans des écoles de différents calibres) et passe ensuite dans le secteur public (cf. chapitre 6).

Dans l'ensemble, les boursiers semblent d'origine plus modeste que les autres étudiants de l'université d'accueil, selon les indices suivants qui compensent l'absence de données plus précises sur la catégorie socio-professionnelle des parents de ces derniers:

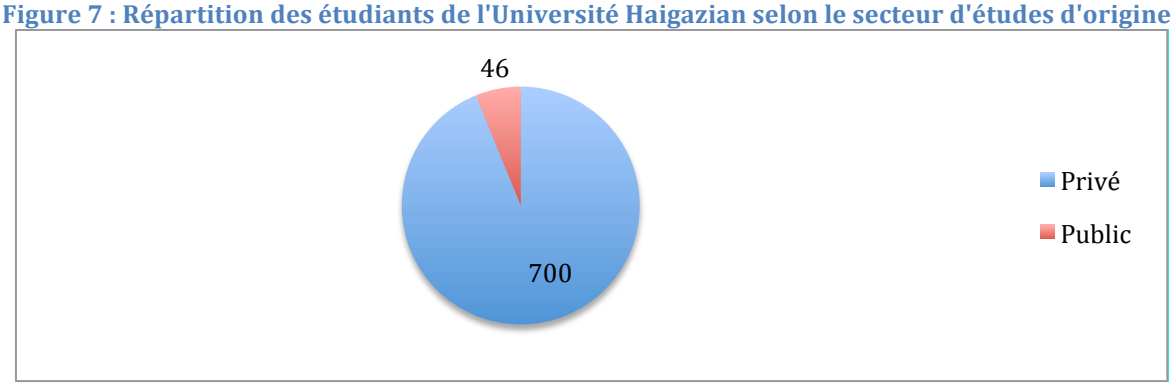
Premièrement, les entretiens menés avec un petit échantillon d'étudiants non-boursiers révèlent que leurs parents occupent des professions intermédiaires telles que journalistes, pasteurs, ou dirigeants de petite entreprise, d'autant plus que ceux-ci sont en majorité à Beyrouth ou dans sa grande banlieue, où sont concentrés l'activité économique et culturelle, l'administration et les grandes entreprises. De plus, une grande partie des parents semble avoir fait des études universitaires. Certains font néanmoins exception et occupent un emploi peu qualifié, par exemple en tant que maitre-nageur. Les mères des non-boursiers ont aussi atteint un niveau d'études en moyenne plus élevé, certaines ont suivi des formations de comptabilité ou de secrétariat et la plupart d'entre elles travaillent en tant qu'enseignante ou comptable.

Deuxièmement, alors que les boursiers sont tous issus des écoles publiques (critère de sélection), qui accueillent les enfants des classes défavorisés au Liban et sont peu valorisées au Liban, la grande majorité de leurs condisciples (plus de 90% comme le montre la Figure 7 ci-dessous) proviennent du privé. En effet, il est apparu à travers les propos d'une non-boursière, Amalia, que pour ses parents, l'option de l'école publique était hors de question, malgré leurs difficultés financières:

> *« Je leur ai dit (à mes parents) plusieurs fois, on ne peut pas payer pour mon école, (il vaut mieux) que je change pour une école publique, ou une école où les frais d'inscription sont moindres, ils n'ont pas accepté, (ils disaient :) tu dois aller à la meilleure école. »*

Les non-boursiers (inscrits durant l'année académique 2012-2013*)* avaient étudié dans une grande diversité d'écoles à frais d'inscription variable (dans la région de Beyrouth et ses environs) ou étaient passés d'une autre université privée vers l'Université Haigazian. Ces derniers auraient commencé leurs études ailleurs (au sein d'une université plus prestigieuse comme l'Université Américaine de Beyrouth par exemple), mais n'auraient pas réussi ou n'auraient pas pu payer les frais d'inscription qui y sont plus élevés.

Figure 7 : Répartition des étudiants de l'Université Haigazian selon le secteur d'études d'origine



Source : Bureau d'inscription de l'Université Haigazian 2012-2013

Troisièmement, alors que les étudiants non-boursiers ont choisi cette université, celle-ci ne figurait en général pas dans les choix initiaux des boursiers. La majorité d'entre eux ont indiqué dans les entretiens que s'ils n'obtenaient pas la bourse, ils se dirigeraient vers l'Université Libanaise ou vers les nouvelles universités privées dont les frais de scolarité sont rendus abordables par la possibilité d'aide financière, à l'instar des membres de leur fratrie.

Cependant, la distance sociale entre les boursiers et les autres étudiants est moins importante au sein de cette université que dans les deux autres universités qui accueillent ce dispositif (l'Université Américaine de Beyrouth et l'Université Libano-Américaine). En effet, les frais d'inscription y sont moins élevés que dans les deux autres, d'autant plus qu'elle offre une aide financière sous forme de réduction des frais d'inscription à une partie considérable de ses étudiants, ce qui la rend plus accessible à une plus grande partie de la population. Effectivement plus de la moitié des étudiants (soit 54%) reçoit une aide au premier semestre de l'année académique 2012-13. La décision d'attribuer une aide financière ou pas, ainsi que le montant attribué, dépend d'une évaluation de la situation de la famille, selon un processus identique à celui suivi pour évaluer la situation des boursiers (cf. chapitre 3). Ainsi,

plus de la moitié des non-boursiers sont jugés comme ayant besoin d'une aide financière, à l'instar des boursiers du dispositif. Le pourcentage de réduction sur les frais d'inscription varie entre 10 à 100% de réduction sur les frais d'inscription (cf. Tableau 12).

Tableau 12 : Nombre d'étudiants qui reçoivent une aide financière, selon le taux de réduction sur les frais d'inscription

Nombre d'étudiants recevant une aide	% de réduction sur les frais d'inscription
11	10%
19	15%
42	20%
34	25%
52	30%
37	35%
92	40%
36	45%
57	50%
7	55%
6	60%
1	80%
5	100%
Total recevant une aide : 399 (54% de la population totale)	
Population totale d'étudiants à l'université : 739	

Source : Bureau de l'aide financière de l'université 2012-2013.

Nous verrons par la suite que ces différences au niveau de la catégorie sociale ont un effet sur le parcours universitaire dès le choix de la filière.

4.1.2. Origine sociale et choix de la filière

Les boursiers préfèrent généralement les filières scientifiques (entre autres mathématiques, biologie, sciences médicales de laboratoire). Par contre, parmi les autres étudiants de l'université, c'est le choix de la filière de gestion qui prédomine (61%) par rapport aux boursiers (39%) selon les données obtenues en 2012-2013 du bureau d'inscription de l'université (cf. Tableau 13). Comme nous l'avons vu plus haut, ces premiers sont d'origine plus favorisée que les boursiers, ce qui peut contribuer à expliquer cet écart et va dans le même sens que les résultats de Bernard (2012) qui montrent que la préférence des étudiants d'origine favorisée serait vers les études

commerciales. Nous verrons par la suite d'autres facteurs qui pourraient contribuer à expliquer cet écart.

Tableau 13 : Distribution de la population étudiante par filière en 2012-2013

Filière d'études	Etudiants non boursiers	%	Boursiers	%
Gestion	**444**	**61%**	**25**	**39%**
Gestion + économie	444		25	
Sciences, dont	**133**	**18%**	**36**	**55%**
Sciences informatiques	28		5	
Mathématiques	11		7	
Biologie	32		6	
Sciences médicales de laboratoire	36		17	
Nutrition	26		1	
Lettres et sciences humaines et sociales, dont	**156**	**21%**	**4**	**6%**
Sciences de l'éducation	63		1	
Anglais	13		1	
Sciences politiques	35		-	
Psychologie	34		2	
Travail social	11		-	
Autres	13		-	
TOTAL	**746**	**100%**	**65**	**100%**

Source: Bureau d'inscription à l'Université Haigazian, 30 Juillet 2013. Données basées sur l'inscription au premier semestre 2012-2013.

Le statut de l'emploi du père semble jouer un rôle différenciateur dans le choix de filières au sein du groupe de boursiers. En effet, comme le montre le tableau ci-dessous, la plupart de ceux qui choisissent la filière de gestion, ont un père travailleur indépendant (9 sur 15). Tandis que les boursiers qui choisissent une filière scientifique sont issus en majorité de père salarié (30 sur 46). Cependant étant donné la taille peu élevée de l'échantillon, ces constations restent spéculatives.

Tableau 14 : Choix de filières à l'entrée à l'université selon le statut de la profession du père des boursiers

Statut du père	**Gestion**	**Sciences**	**Autres**
Travailleur indépendant	9	16	1
Salarié	6	30	1
Non déterminés	1	1	-
Total	16	47	2

Source: Dossiers de candidature des boursiers 2010-2011

Nous allons développer, dans le chapitre 6, certaines situations dans lesquelles le volume de capital culturel élevé des parents prend la forme de transmission d'affinité pour certaines filières à leurs enfants. Par exemple, les deux boursiers (Rabih et Nabil) dont le père est médecin (diplômés de Pologne et d'Ukraine respectivement) se sont inscrits en filière de biologie. De plus, les deux boursières qui ont choisi une filière littéraire (notamment de psychologie) sont parmi les rares boursiers dont le père fait partie de la catégorie de professionnels diplômés. Par contre, les boursiers qui étaient les premiers de leur famille à faire des études universitaires ont eu des difficultés à choisir une filière d'étude. Ceux-ci avaient peu de modèles dans leur environnement social qui puisse les orienter et ont parfois regretté leur choix au cours du parcours ce qui a pesé sur leur degré d'investissement dans les études et sur leurs projets d'avenir. Manal, issue d'une famille de Tripoli, fait partie d'une fratrie de quatre enfants dont elle est la deuxième et dont le frère aîné a abandonné très tôt pour travailler avec son père. Son père est artisan du bâtiment. Leur famille est dans une situation financière difficile. A son entrée à l'université, Manal rencontre des difficultés à choisir une filière d'études car il n'y a personne dans sa famille qui puisse l'orienter :

> *« Moi ma famille en comparaison, vraiment, mais on n'a pas un grand nombre de gens éduqués, ceux qui ont étudié, la plupart sont des filles et elles sont enseignantes ou quelque chose comme ça. Donc moi quand je suis entrée, je ne savais rien des filières. »*

Elle choisit la filière de sciences médicales de laboratoire mais considère avoir été mal orientée et aurait préféré un domaine plus « interactif ». Après quelques années, elle me dit qu'elle regrette ne pas avoir choisi la filière de Ressources Humaines, filière qu'elle ne connaissait pas à son entrée à l'université mais qu'elle a découvert à travers ses interactions sociales. Ces difficultés par rapport au choix d'orientation pèsent sur son investissement dans les études et limitent ses ambitions. En effet, elle se compare à d'autres étudiants qui sont plus déterminés :

> *« Il y a des gens qui te disent je veux travailler dans tel endroit, je veux arriver à tel endroit particulier..., alors que moi, je ne pense pas beaucoup en avance, j'aime que les choses soient modérées ».*

De plus, comme nous le verrons par la suite, les choix de filières s'inscrivent dans la lignée de la trajectoire familiale. Le portrait de 'Issam, présenté dans le

chapitre 7, illustre une situation de déclassement. Les plans de 'Issam pour le futur sont précis ; il choisit de faire des études en comptabilité (gestion) pour regagner la position familiale précédente. Nous explorerons, dans les chapitres suivants, les modalités à travers lesquelles s'exerce l'influence de l'appartenance sociale sur les choix des filières.

4.2. Différences régionales dans la perception des débouchés

Il existe de grands écarts entre la région de Beyrouth, où se concentre la prospérité, la population, les activités commerciales et le plus grand nombre et la plus grande diversité d'établissements scolaires, et les régions périphériques qui sont bien moins développées (Corm, 2012). Cependant, la mondialisation a introduit des changements très importants sur le marché du travail: le déclin de certains métiers et l'apparition de nouveaux métiers; et ainsi l'émergence de nouveaux types de compétences professionnelles. Il y a eu une évolution dans le type d'emploi qui se reflète sur les représentations des débouchés. Mais cette évolution des représentations s'est surtout produite dans la capitale avec la montée des filières de gestion et de commerce qui débouchent sur des emplois dans des sociétés formelles souvent internationales, des cabinets d'audit, des entreprises d'assurance, et de finance. Alors que dans les régions périphériques, les métiers plus « classiques » tels que ceux d'enseignant, d'ingénieur, de médecin sont toujours ceux qui prédominent. Nous verrons dans cette partie comment la différence au niveau de l'origine géographique entre boursiers et non-boursiers se reflète sur le choix de filière des uns et des autres et se manifeste même au sein du groupe de boursiers.

L'effet de l'origine géographique apparait d'abord dans les choix au sein du groupe de boursiers. Les boursiers originaires des régions périphériques ont plus tendance que ceux de Beyrouth et de ses environs (12 pour 6) à s'orienter vers les filières de sciences médicales de laboratoire (cf. Tableau 15). Les entretiens avec les boursiers originaires de ces régions indiquent aussi que les autres filières scientifiques (notamment biologie, mathématiques) y sont valorisées puisqu'elles débouchent sur un métier d'enseignant qui représente une meilleure garantie d'emploi, mais peuvent aussi, dans leur représentation, être suivie d'études de médecine et de génie. Dans ces régions, la filière de gestion est par contre considérée comme moins prestigieuse et les parents en ont souvent une perception défavorable.

Par exemple Yasser, qui était très bon élève à l'école, et dont les parents auraient préféré qu'il devienne ingénieur ou médecin a été restreint par l'offre disponible à l'université[31] et a choisi de faire des études en gestion. Ceci a été négativement perçu par ses parents « mon père s'est beaucoup opposé... ma mère a été déçue », dit-il. De même, Hala, une boursière originaire d'un village de la Bekaa raconte que ses enseignants ont été « déçus » par le fait qu'elle ait choisi de faire des études dans le domaine de gestion. « Ils s'attendaient à plus de moi », dit-elle, ce qui a pour conséquence sa décision de s'inscrire en un double cursus à une filière de génie dans une autre université, comme nous verrons dans le chapitre suivant. D'après elle, dans son village :

> *« Il n'y a que les professions classiques : docteurs, ingénieurs, rien de sophistiqué comme Ressources Humaines. »*

En effet, il y a des médecins dans les régions les plus reculées, où ils jouissent d'un prestige d'autant plus grand, il y a moins d'ingénieurs ou d'architectes, mais ces professions sont quand même connues. A l'inverse, les professions liées à la gestion sont plus récentes, et débouchent sur des emplois au sein de grandes entreprises et sociétés, donc plus urbains et ainsi bien moins connus dans les villages.

Il apparait à travers les entretiens que les étudiants originaires des villes font souvent référence à des modèles dans leur environnement social (membres de la famille ou amis) qui les orientent vers la gestion et leur offrent une connaissance du marché de travail. Mahmoud, dont le père est couturier, est originaire de la banlieue sud de Beyrouth, et il avait choisi des études de biologie, mais sa tante, chargée de ressources humaines chez Deloitte, un cabinet multinational d'audit, l'encourage à se réorienter vers la gestion. De même, 'Issam, originaire de Beyrouth, s'oriente vers la

[31] Il faut noter que de nombreux boursiers voulaient choisir des filières prestigieuses souvent absentes de l'offre de l'université d'accueil (par exemple la filière de génie) ou difficiles d'accès (par exemple la filière de médecine), ils ont alors dû négocier leurs choix initiaux. Ceux qui voulaient faire des études de génie se sont orientés vers les mathématiques ou l'informatique par défaut. D'autres qui étaient entrés à l'université avec l'ambition de faire des études de médecine négocient leur choix et se redirigent vers les sciences médicales de laboratoire, ou tout simplement vers les études de biologie avec pour but d'enseigner ou de se spécialiser en recherche. Pour faire de la médecine dans le système américain, l'étudiant doit terminer une licence de trois années en biologie et puis faire quatre années dans la faculté de médecine, dans les universités suivant le modèle d'études américain dont le coût est élevé, et au sein desquelles la sélection est très forte. Certains abandonnent entièrement ce projet et se dirigent vers la gestion.

gestion et se spécialise en comptabilité, malgré la pression de son père, enseignant, en faveur des études de génie. Il explique que c'est grâce au père de son ami qu'il a choisi la comptabilité, parce que ce dernier lui avait « tout expliqué à propos de ce domaine ». Tout cela met en évidence le fait que l'environnement social joue un rôle déterminant dans les dispositions acquises et dans les limites de l'espace de projection envisageable des étudiants dans leur choix de filières. En outre, la répartition entre filles et garçons selon la région est équivalente, ce qui nous permet d'éliminer ce facteur comme pouvant expliquer la différence dans les choix des filières.

Tableau 15 : Choix de la filière au sein du groupe de boursiers selon l'origine géographique

	Beyrouth et Mont Liban			**Régions**		
Filières	**Total**	**Filles**	**Garçons**	**Total**	**Filles**	**Garçons**
Gestion	14	9	5	11	9	2
Sciences						
Informatique	3	2	1	2	1	1
Biologie	4	2	2	2	1	1
Mathématiques	4	3	1	3	2	1
Sciences médicales de laboratoire	6	4	2	12	10	2
Littéraires						
Psychologie	1	1	-	1	1	-
Sciences de l'éducation	1	1	-	-		
Littérature anglaise	1	1	-	-		
Grand Total	**34**	**23**	**11**	**31**	**24**	**7**

Source : Données basées sur l'inscription au sixième semestre en 2014-2015

Comme nous l'avons vu ci-dessus, une différence apparait entre les étudiants de l'université et les boursiers ; ces derniers valorisent les filières scientifiques (de sciences médicales, de biologie, de mathématiques entre autres) par rapport aux non-boursiers (55% vs. 18% respectivement, voir Tableau 13). En plus de l'origine sociale, cet écart peut également s'expliquer à partir de l'origine géographique. En effet, la proportion de boursiers originaires de régions rurales est nettement plus importante que celle des non-boursiers (du fait des critères imposés par l'agence de développement) : plus de la moitié (51%) sont originaires de régions en dehors de Beyrouth et du Mont Liban. Quant à la population non-boursière, celle-ci est constituée presqu'en totalité (92%) d'étudiants qui proviennent de Beyrouth et du Mont Liban comme le montre le Tableau 16 ci-dessous.

Tableau 16 : Distribution de la population étudiante par région d'origine et appartenance ethnique

Région d'origine	Boursiers	%	Etudiants (hors-boursiers)	%	Arméniens	Non Arméniens
Beyrouth	10	15%	329	44%	137	192
Mont Liban	22	34%	358	48%	160	198
Nord	8	12%	5	1%	-	5
Sud	14	22%	16	2%	6	10
Bekaa	11	17%	14	2%	8	6
De l'étranger	-	-	24	3%	12	12
TOTAL	**65**	100%	**746**	100%	**323**	**423**

Source : Bureau d'inscription à l'Université Haigazian, 30 Juillet 2013. Données basées sur l'inscription au premier semestre 2012-2013.

En outre, les étudiants non-boursiers sont généralement issus d'écoles privées de Beyrouth et des environs, écoles qui sont généralement ciblées par les efforts de recrutement de l'université, et ainsi dans lesquelles la faculté de gestion à l'Université Haigazian a bonne réputation puisque cette dernière a été parmi les premières universités à offrir une diversité de spécialisations (en marketing, management, etc.). Une étudiante non-boursière, Amalia, qui fait des études de biologie, raconte que sa sœur a choisi de faire des études dans la faculté de gestion parce que dit-elle : « la faculté de gestion est très bonne à Haigazian. C'est connu ». Il n'est donc pas surprenant que les études de gestion soient le choix le plus populaire auprès d'une grande majorité d'étudiants de l'université (61%) selon les données basées sur l'année 2012-2013. A l'opposé, ce n'est le cas que de 39% des boursiers notamment ceux qui sont issus de catégories sociales moins favorisées et ceux qui sont originaires de régions rurales du Liban (cf. Tableau 13).

Par conséquent l'environnement social dépend de l'origine géographique et détermine ainsi les choix de filières, ce qui apparaitra clairement dans les entretiens biographiques avec les boursiers.

Il faut noter cependant que je n'ai pas pu obtenir des données qui distinguent les filles et les garçons de la population étudiante (non-boursière) et ne peut donc pas exclure un biais attribué à la surreprésentation des filles (plus importante dans le groupe de boursiers) pour contribuer à expliquer les différences entre boursiers et non-boursiers. Il est possible que le fait que les garçons (en plus grande proportion dans la population universitaire) aient plus tendance à choisir de faire des études de

gestion que les filles, puisse expliquer en partie au moins les écarts dans les choix de ces filières, en plus de l'origine géographique.

4.3. Perceptions genrées des filières et de leurs débouchés

Des différences apparaissent au niveau de la dimension de genre entre boursiers et non boursiers et au sein du groupe de boursiers qui se reflètent sur le choix de filière.

Les filles sont surreprésentées dans le groupe des boursiers. Parmi les boursiers sélectionnés, 47 sont des filles (72%) pour 18 garçons (28%), soit en proportions légèrement plus faibles que parmi les candidatures reçues : 261 filles (74%) pour 93 garçons (26%), selon le Tableau 17 ci-dessous. Ceci s'explique sans doute par le fait que les filles réussissent mieux à l'école, et leur taux d'inscription à l'université est généralement plus élevé (cf. chapitre 2), mais aussi par une stratégie familiale différente selon le genre (en faveur des garçons pour l'inscription dans le privé lorsque les moyens sont limités). De sorte que cette bourse constitue une chance unique pour les filles d'accéder au secteur privé (cf. chapitre 3). Ceci s'explique aussi par les limites de l'offre de l'université qui n'a pas pu répondre à la demande des garçons qui veulent s'orienter vers les filières de génie.

Quant à la population étudiante (hors boursiers), les filles sont également surreprésentées, mais à un degré moindre (59% de filles pour 41% de garçons). La surreprésentation à l'université peut s'expliquer, comme dans le cas des boursiers, par le fait que les filières qui attirent surtout les garçons telles que le génie ne sont pas présentes. De plus, la logique selon laquelle des parents choisissent d'investir prioritairement dans les études de leurs fils plutôt que dans celles de leurs filles s'applique ici : les familles inscriront prioritairement leurs garçons à des universités plus prestigieuses, mais aussi plus coûteuses, nommément à l'Université Américaine de Beyrouth (AUB) ou à l'Université Libano-Américaine (LAU), et leurs filles à l'Université Haigazian ou l'Université Saint Joseph où les frais sont moindres mais où l'enseignement est quand même réputé.

Tableau 17 : Répartition par sexe de la population étudiante - boursiers et non boursiers

Sexe	Population étudiante non boursiers (%)	Boursiers (%)	Total
Filles	443 (59%)	47 (72%)	490
Garçons	303 (41%)	18 (28%)	321
Total	746 (100%)	65 (100%)	811

Source : Bureau d'inscription à l'Université Haigazian, 30 Juillet 2013. Données basées sur l'inscription au premier semestre 2012-2013

Une analyse du choix des filières par les boursiers révèle que celui-ci diffère aussi selon le genre ; les filles s'orientent vers des domaines moins prestigieux que les garçons du groupe et vers des carrières avec moins de possibilité de progression.

Les attentes sont peu élevées envers elles, comme elles l'ont probablement été envers leurs mères (dont seules 5 des 65 travaillent). Une « socialisation par inculcation » de croyances (Lahire, 2002b), à laquelle elles adhèrent elles-mêmes progressivement, s'exerce sur elles à partir des discours normatifs des parents et d'autres individus dans leur environnement social. Les attentes collectives envers les filles, de la famille et de tout l'ordre social, s'inscrivent sous forme de dispositions dites « féminines » telles que décrites par Bourdieu (2014), et une sorte d'effet Pygmalion inversé ou négatif s'exerce précocement et continûment sur les femmes.

En effet, un examen des choix de filières tels qu'indiqués dans les dossiers de candidature avant l'entrée à l'université (cf. Tableau 18) fait apparaitre que les filles ont tendance à choisir des études de sciences de laboratoire en plus grande nombre (19 filles contre 3 garçons), alors que les garçons choisissent plus souvent la filière de gestion (un peu plus du quart des garçons contre un peu moins d'un cinquième des filles). De plus, les filles choisissent des filières plus diverses que les garçons telles que l'éducation et la littérature anglaise.

Tableau 18 : Choix de filières des boursiers par genre à l'entrée à l'université

Filière	Filles	Garçons	Total
Gestion	9	5	14
Sciences	36	13	49
Informatique	5	3	8
Biologie	7	5	12
Mathématiques	5	2	7
Sciences médicales de laboratoire	19	3	22
Education	1	0	1
Littérature anglaise	1	0	1
Total	**47**	**18**	**65**

Source : Dossiers de candidatures des boursiers 2010-2011

La filière de sciences médicales de laboratoire, privilégiée par les filles, est une filière qui offre une faible perspective d'ascension mais un débouché direct en tant que technicien(ne) dans un laboratoire d'analyse médicale (attaché à un hôpital, y compris dans les petites villes). Les filières de sciences (biologie, mathématiques) sont souvent considérées comme débouchant sur des postes d'enseignant. Ces métiers correspondent aux dispositions « féminines » incorporées ce qui peut expliquer l'orientation plus importante des filles envers ces filières. Comme le suggère Bourdieu (2014), les filles se destinent plus souvent à l'enseignement par préférence de ne pas renier les tâches traditionnelles de la femme.

Les normes dominantes dans leur milieu social apparaissent dans les propos de nombreuses boursières par rapport au choix de filières. Par exemple, Layla, d'un village du Mont Liban près de ‘Aley, raconte que sa mère lui disait de choisir une filière qui débouche sur un emploi qui lui permettra de passer l'été avec ses enfants, notamment en tant qu'enseignante. Nassima aussi, une boursière originaire d'un village du Sud du Liban, relate les propos de sa mère qui la décourage de choisir « quelque chose de difficile ». Elle lui disait : « Ne te fatigue pas ».

Ainsi, les filles se dirigent vers des filières qui correspondent aux attentes de la société envers elles. Les parents et les jeunes filles elles-mêmes adhèrent à une image des qualités ou des dons spécifiquement féminins dominés par le modèle traditionnel de la division de travail entre les sexes. Celles-ci sont plus soucieuses de concilier un projet d’insertion professionnelle et la fondation d’une vie familiale, et sont donc moins disposées à s’engager dans des études plus longues.

Pour conclure cette partie, il apparait que plusieurs facteurs jouent un rôle déterminant dans le choix de filières des individus. La profession du père, notamment le statut et le niveau de qualification, exerce un effet à travers la transmission d'affinité envers certaines filières (comme nous le verrons par la suite). La trajectoire familiale détermine également le choix. De plus, on note un contraste dans la représentation sociale des filières et de leurs débouchés selon l'origine géographique ; la filière de gestion offre la plus forte opportunité de progression de carrière et est donc perçue plus favorablement chez les Beyrouthins, alors que dans les milieux ruraux, les filières scientifiques sont perçues comme étant plus prestigieuses. Les représentations des filières apparaissent également genrées ; les filles s'orientent plus

souvent vers les sciences médicales de laboratoire ou vers d'autres filières scientifiques que vers les filières de gestion.

4.4. Atténuation des effets du milieu d'origine au fil du temps

En examinant la distribution des boursiers par rapport aux filières d'études durant la troisième année d'université, nous constatons que les contrastes attribués à l'appartenance d'origine sociale, géographique et de genre s'atténuent progressivement.

D'un côté, il apparait que la différence entre les boursiers et les non-boursiers, selon laquelle les boursiers ont moins tendance à choisir des filières de gestion et plus tendance à choisir les filières scientifiques par rapport aux non-boursiers, s'atténue (cf. Tableau 19). En effet, au cours des premières expériences universitaires, de nombreux boursiers abandonnent progressivement les filières scientifiques et optent vers la gestion. Ainsi, alors que le nombre de boursiers qui se sont orientés vers la gestion est passé de 14 à l'entrée à l'université à 25 (au bout de la troisième année), le nombre de ceux qui ont choisi les sciences a baissé de 49 à 36.

Tableau 19 : Distribution de la population étudiante par filière à l'entrée 2010-2011 et à la fin de la 3ème année d'études 2014-2015

Filière	**2010-2011**			**2014-2015**		
	Total	**Filles**	**Garçons**	**Total**	**Filles**	**Garçons**
Gestion	**14**	**9**	**5**	**25**	**18**	**7**
Sciences	**49**	**36**	**13**	**36**	**25**	**11**
Sciences informatiques	8	5	3	6	4	2
Mathématiques	7	5	2	6	3	3
Biologie	12	7	5	6	4	2
Sciences médicales	21	18	3	17	13	4
Nutrition	1	1	-	1	1	-
Autres	**2**	**2**	**-**	**4**	**4**	**-**
Education	1	1	-	1	1	-
Anglais	1	1	-	1	1	-
Psychologie	-	-	-	2	2	-
TOTAL	**65**	**47**	**18**	**65**	**47**	**18**

Source : Données basées sur les dossiers de candidature à l'entrée 2010-2011 et sur l'inscription au sixième semestre 2014-2015

De l'autre côté, la répartition par sexe révèle également une atténuation des écarts au sein du groupe de boursiers. Bien que les filles continuent à choisir en plus forte proportion la filière de sciences médicales que les garçons (13 contre 4), plus de

filles se sont lancées dans des études de gestion qu'à l'entrée aboutissant à une proportion presqu'égale aux garçons (18 sur 47 filles et 7 sur 18 garçons respectivement). De plus, les choix des filles se sont légèrement diversifiés ; en plus de celles qui avaient choisi l'éducation et la littérature anglaise, deux ont choisi la psychologie.

Selon mes observations, ces changements dans les choix de filières se sont opérés à deux grandes étapes du parcours : la première après une séance avec la conseillère avant la rentrée des cours et la deuxième après un semestre de cours, et parfois deux semestres dans leur programme d'étude (après les semestres de cours de rattrapage d'anglais, le cas échéant).

Pour répondre à la demande de l'agence, j'ai organisé une séance de rencontre des boursiers avec la conseillère de l'université quelques jours avant l'orientation officielle. Durant cette séance, la conseillère a discuté avec eux de leurs choix de carrières et les a fait passer un test d'aptitude intitulé *Self Directed Search*, qui les aide à identifier leurs intérêts et compétences, afin de choisir une filière d'étude et une carrière qui convienne. Après cette séance, un grand nombre de boursiers se sont présentés à mon bureau pour demander de changer de filière (n=15). Le changement le plus commun a été de passer de la filière de biologie à la filière de sciences médicales de laboratoire (n=5). Durant cette séance, la conseillère les a orientés vers ce domaine, puisqu'il leur donne les compétences requises pour entrer directement sur le marché de travail à l'issue de leur obtention du diplôme et de travailler en tant que technicien(ne) de laboratoire. Etant consciente du fait que leurs moyens financiers sont limités, elle les a découragés de s'orienter vers la filière biologie, qui requiert des diplômes supplémentaires pour entrer sur le marché de travail. Cependant, ce changement n'a été définitif que pour deux d'entre eux, et les autres se sont de nouveau inscrits dans une autre filière. De plus, durant cette séance d'autres étudiants ont découvert la filière de gestion et s'y sont réorientés (n=4). D'autres encore ont découvert les domaines de la psychologie, de l'éducation, de la littérature anglaise et de l'informatique.

Après l'entrée à l'université et au cours du premier ou deuxième semestre, les effectifs de boursiers qui se sont dirigés vers la gestion ont progressivement augmenté et les effectifs de ceux qui s'étaient orientés vers les sciences médicales de laboratoire ont diminué. Les boursiers avaient encore le droit de changer de filière, mais on leur a

demandé de rembourser les coûts des cours auxquels ils s'étaient déjà inscrits et qui ne comptaient pas pour l'obtention du diplôme dans la nouvelle filière choisie. Ainsi, une deuxième négociation s'est opérée, à travers leur rencontre du monde urbain et les interactions avec leurs enseignants et leurs pairs, et leurs premières expériences de cours. Certains ont réalisé qu'ils n'aimaient pas la filière dans laquelle ils s'étaient inscrits, ou ne parvenaient pas à réussir, ils ont ainsi découvert de nouvelles filières. Les changements à ce stade se faisaient surtout vers la gestion, parmi les étudiants qui étaient inscrits en sciences médicales de laboratoire, en biologie et en informatique.

Ainsi, les effets de la socialisation aux valeurs prédominantes se sont manifestés par des changements dans le choix des filières et les différences qui ont émergé à partir du cadre socialisateur antérieur dont ils étaient issus se sont atténuées.

4.5. Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai situé socialement les boursiers par rapport au reste de la population à l'université et j'ai fait paraître le fait que leur choix de filière, quoi que limité par l'offre disponible à l'université, s'est fait différemment et est apparu en grande partie déterminé par leur profil sociologique. Les résultats de ce chapitre vont dans le même sens que ceux de Bodin et Millet (2012) et de Bernard (2012) selon lesquels les choix se font au sein des limites de l'espace de projection accessible et en concordance avec les dispositions socialement acquises par l'individu. Cependant, la particularité des résultats obtenus réside dans le fait que ces variations dans la hiérarchie de disciplines ne seraient pas uniquement attribuables à l'origine sociale (représentée par la profession des parents), mais simultanément à l'origine géographique (rurale ou urbaine) et l'identité de genre. Il ne s'agit donc pas uniquement de préférence de disciplines plus « utiles » et empiriques comme le note Bourdieu (1984/1988) dans les milieux les plus modestes, mais également de modèles et types de débouchés qui existent dans la région et par conséquent du prestige qui y est attribué par l'environnement social. Les boursiers qui font des choix éloignés de ce que leurs proches attendent sont confrontés à la déception de leur entourage. Ceci est source d'indécision et de confusions par rapport à la filière choisie, ce que nous verrons par la suite.

Les différences qui apparaissent au sein du groupe de boursiers et entre boursiers et non-boursiers révèlent l'importance de l'environnement social dans la construction des dispositions. Si le programme de bourses leur offre une même chance d'accéder à un établissement d'enseignement supérieur d'élite, il apparait déjà que certains profils se rapprochent de l'idéal de réussite du dispositif de bourses plus que d'autres. Cet idéal est porteur d'un ensemble de valeurs que nous allons découvrir et analyser dans les chapitres qui suivent. Les étudiants dont le profil leur permet de se saisir de cette opportunité sont le plus souvent ceux qui sont issus d'un milieu social en cohérence avec cet idéal, notamment ceux qui sont originaires des environs de la capitale et qui proviennent d'un milieu plus favorisé. De même, les attentes sociales avantagent les garçons dans la poursuite de ces idéaux. Ainsi, il apparait effectivement que le principe d'égalisation de chance d'accès selon lequel fonctionne ce dispositif bourses masque les écarts entre les filières et les carrières possibles selon le cadre socialisateur de départ. Cependant, les expériences universitaires peuvent parfois contribuer à atténuer ces écarts comme le montre déjà ce chapitre.

Dans le chapitre suivant, je vais mettre en évidence l'effet socialisateur et différenciateur du dispositif durant le parcours universitaire. Nous verrons aussi par la suite (dans les chapitres 5 et 7) la manière dont ces différences se manifestent à l'entrée sur le marché de travail sur les projets d'avenir et leur degré de cohérence avec l'idéal promu par ce dispositif.

Chapitre 5

Les modalités de construction des inégalités à l'université au prisme du dispositif

5.0. Introduction

Nous avons vu au chapitre précédent que des différences apparaissent entre les profils sociologiques des boursiers et ceux des étudiants de l'université, et au sein du groupe de boursiers. Ces différences se manifestent dès la phase initiale de recrutement et se renforcent durant le parcours universitaire, ce que nous examinerons dans ce chapitre. Je propose dans ce chapitre une analyse de l'action de l'université, qui remplit tous les critères d'une « institution enveloppante » (Darmon, 2013) :

- *totale*, dans le sens où elle prend en charge divers aspects de la vie de l'individu,
- *disciplinaire*, à travers le processus d'évaluation réalisés lors des interactions quotidiennes et de moments ritualisés (cf. chapitre 3),
- *protectrice*, puisque le dispositif veille sur le bien-être de la population à travers le tutorat et le soutien assuré par l'équipe administrative à l'université (cf. chapitre 3),
- *productrice*, dans la mesure où elle agit sur la population pour produire un changement ou une transformation visant à fabriquer un individu « idéal ».

Elle définit ce que signifie être un « bon » boursier, selon un prototype d'étudiant qui maitrise l'anglais, la pédagogie active, les modes d'apprentissages à l'université, qui acquiert une manière autonome et critique de penser, qui participe aux activités associatives, aux projets de groupe et y occupe progressivement des postes de responsabilité dans le but de faciliter son entrée sur le marché de travail. La stratégie de l'université (soutenue par le dispositif des bourses) consiste à encourager une « déscolarisation socialisante » (Garcia, 2010) les éloignant progressivement du

jeu scolaire et les introduisant aux valeurs de l'entreprise. Cette stratégie correspond à celle adoptée par l'HEC qui prépare l'entrée de ses étudiants dans « le monde de l'entreprise » à travers une conversion du souci scolaire au sérieux managérial, comme le décrit Abraham (2007).

Je présente donc ici le dispositif de bourses (au sein d'une université privée qui suit le modèle américain) en tant qu'appareil de régulation qui contraint, oriente, ajuste, dans un espace de socialisation, structurant et différencié (Bodin & Millet, 2012), en faisant l'hypothèse qu'il opère en individualisant à l'extrême plutôt qu'en homogénéisant, et fait émerger des différences de comportement entre les étudiants dans la transformation. J'ai choisi de me concentrer sur trois dimensions (études, sociabilité et travail collectif) dans le but de mettre l'accent sur la caractéristique « totale » de l'institution qui englobe tous les aspects de la vie de l'étudiant à l'université. Ce sont les dimensions qui ont structuré la construction du dispositif d'enquête et les questions dans les grilles d'entretien. Après la toute première étape de la socialisation universitaire lors du processus de sélection (cf. chapitre 3) et puis dans le choix de leur filière (cf. chapitre 4), celle-ci s'est poursuivie à l'entrée à l'université.

Je commencerai donc par décrire le déroulement du processus d'orientation. Tous les nouveaux étudiants de l'université d'accueil doivent assister à deux journées de séances d'orientation, qui ont pour but de présenter les règles qui gouvernent la vie universitaire. Je décris ci-dessous ces deux journées, au début de l'année académique 2011-2012, soit l'année où la cohorte des boursiers a rejoint l'université.

Les nouveaux étudiants ont été réunis dans une grande salle de conférence, dans le sous-sol de l'église qui est affiliée à l'université. Ceux-ci ont vu défiler devant eux des responsables un à un, des conseillers, responsables d'associations étudiantes, enseignants, responsable informatique, parmi tant d'autres, qui étaient venus leur donner des consignes. Certaines de ces sessions avaient une dimension strictement académique (manières d'apprendre, de penser de manière critique, de solliciter des conseils, d'utiliser la bibliothèque et les ressources informatiques pour faire de la recherche). D'autres sessions concernaient la « conscience de soi » (communication, résolution des conflits, capacité à s'adapter à la diversité culturelle, à réfléchir positivement, conscience de l'importance de la santé physique et mentale). Ainsi étaient encouragés des comportements tels que les contacts avec les autres étudiants

et enseignants et la fréquentation de lieux symboliques de l'université (bibliothèque). Les étudiants ont été aussi incités à participer à la vie associative de l'université à travers des présentations des responsables d'associations suivis par celles d'anciens étudiants qui ont rendu compte de leur expérience au sein de ces associations et ont encouragé les nouveaux venus à s'y inscrire. Durant toutes ces séances, la culture de l'institution leur a été présentée comme une « culture familiale ». A la fin des séances d'orientation, les étudiants ont dû passer un test, et se sont vu attribuer une note qui apparaitra dans leur relevé de notes. Les étudiants ont dû assimiler une multitude de nouvelles tâches à accomplir durant les premières semaines de cours, notamment, la prise de rendez-vous avec un conseiller, le choix des cours, l'inscription, l'utilisation des outils ou des logiciels informatiques, la récupération du relevé des droits d'inscription. Face à ce foisonnement de consignes et de directives, les étudiants se sont à certains moments sentis perdus, comme le montrent les propos d'un étudiant en informatique, Bassem, issu d'un milieu rural :

> *« Le premier semestre, la personne se perd au début, allant d'un endroit à un autre... je dois aller chercher comment faire l'inscription, non je dois aller chez le conseiller...comment inscrire les cours que je veux inscrire… ».*

Un certain nombre d'entre eux sont revenus dans mon bureau pour me poser des questions. D'autres, les plus "sociables" (ceux qui sont déjà familiarisés avec le système que les autres), se sont entraidés pour s'orienter et résoudre leurs problèmes.

Etant donné que les séances d'orientation se sont déroulées en anglais, il a été difficile de suivre pour ceux qui étaient faibles en anglais. En outre, le lexique des mots employés était très spécifique à l'université de style américain. En guise d'anecdote, Bassem, pourtant issu d'une école anglophone, dans un village du Mont Liban, m'a raconté une année plus tard qu'il entendait sans cesse le mot « campus » durant ces séances sans comprendre de quoi il s'agissait : en effet, il n'avait jamais auparavant entendu ce mot spécifique à ce style d'enseignement supérieur ; il s'était donc imaginé que ça avait quelque chose à voir avec le camping. Les séances ont aussi été présentées de manière très condensée, sous la forme de cours magistraux. Durant l'entretien, un certain nombre des boursiers ont exprimé leur confusion à ce stade, d'autres ont mentionné que le fait d'avoir reçu le soutien du bureau administratif de la

bourse a joué un rôle très important et a constitué un avantage par comparaison avec les non-boursiers.

Ensuite, selon les directives de l'agence qui finance le dispositif, nous avons préparé l'entrée des boursiers à travers un programme d'orientation spécifique. Ainsi, en plus des séances d'orientation générale avec les autres étudiants de l'université, les boursiers ont eu droit à une séance de deux heures durant laquelle les exigences et les conditions de maintien de la bourse ont été présentées en détail en anglais, puis en arabe pour s'assurer que les boursiers avaient saisi toutes les informations.

Ainsi, il est apparu que la manière de transmettre les règles et les normes universitaires a joué un rôle essentiel dans la socialisation des étudiants, en mettant en évidence les différences de niveau de familiarité des étudiants avec ce style d'enseignement et de compétence en langues étrangères (ici l'anglais). Ceci va dans le sens des résultats de l'enquête menée par Montfort (2000) à propos du fort taux d'échec à l'université, qu'il attribue à la manière dont celle-ci définit les normes. Lorsque les règles de conduite ne sont pas clairement communiquées, ceci entraîne des conduites contrastées.

Dans ce chapitre, je vais donc mettre en évidence les différences qui apparaissent entre les étudiants dans la manière dont ils se socialisent pour chaque dimension de la vie universitaire (études, sociabilité et travail collectif), ainsi que les liens entre les différentes dimensions, et la manière dont l'étudiant organise le temps libre à sa disposition. Finalement je présenterai les profils qui ressortent de la socialisation universitaire, et la manière dont ceux-ci se reflètent sur la projection vers l'avenir.

5.1. La fabrication des dispositions liées au travail universitaire

Dans cette partie, je vais commencer par présenter les deux profils de Nadine et de Farida qui illustrent les différences entre les boursiers dans la dimension du travail universitaire, puis je vais aborder la manière dont l'institution agit sur les étudiants dans la fabrication de dispositions en revenant à chaque fois sur ces deux portraits.

5.1.1. Nadine et Farida : deux rapports opposés aux études

Nadine était âgée de 20 ans au moment de l'entretien que j'ai mené avec elle (18/11/2013). Elle est de confession chrétienne maronite et originaire d'un village du nord du Mont Liban. Elle avait alors entamé sa deuxième année en filière de mathématiques, après un semestre de remise à niveau d'anglais. Etant issue d'une école où la langue principale d'enseignement était le français, elle avait dû passer par une période de mise à niveau intensive en anglais. Elle décrit cette période comme ayant été très difficile, « infernale » même, mais elle a réussi à la surmonter avec succès puisqu'elle est parvenue à réduire la durée de la session intensive d'anglais de deux semestres à un seul. Durant ce semestre d'anglais, ses enseignants la décrivent comme étant une étudiante sérieuse, mais silencieuse, qui manque de confiance en elle-même, et qui ne participe pas activement en classe. Une fois qu'elle commence les cours en mathématiques, elle participe toujours peu, mais « intelligemment ». Ses enseignants notent qu'elle doit « faire plus d'effort », et « améliorer ses compétences ». Sa participation s'améliore cependant au bout de la troisième année, ainsi que ses notes.

Elle dit ne pas avoir trouvé de différence entre le style d'enseignement à l'université et au lycée en cours de mathématiques. Elle a cependant rencontré quelques difficultés en cours d'informatique, où, selon les évaluations de ses enseignants, elle ne saisit pas les attentes des enseignants en ce qui concerne les règles d'études.

Farida, est de confession musulmane chiite, originaire de Moussaytbeh, un quartier populaire de la capitale, Beyrouth. Au moment de l'entretien elle en était en deuxième année d'études en gestion et avait choisi de se spécialiser en finance. Elle a commencé les cours sans avoir assisté aux séances d'orientation, car elle était sur la liste d'attente et a été acceptée plus tard que les autres, en remplaçant une étudiante qui avait reçu une bourse ailleurs et s'était retirée juste avant le début des cours.

A l'université, Farida a d'abord été inscrite pour une année d'anglais intensif du fait de ses résultats insuffisants à l'examen d'entrée en anglais, mais elle a réussi à passer dans le programme normal en un semestre. Elle estime qu'elle n'en avait pas besoin :

> *« Tout ce cours de remise à niveau moi j'étais déjà passée par ça, je savais tout à l'école même, j'avais une forte base en anglais ».*

Elle attribue la faute au fait de ne pas s'être bien préparée pour l'examen. Cependant, elle admet que son niveau à l'oral avait besoin d'être amélioré et qu'elle a profité de ces cours pour pratiquer l'oral.

Une fois qu'elle a rejoint le programme normal d'enseignement, elle a excellé dans ses études. L'impression des enseignants à travers les trois années était extrêmement favorable. Elle a été décrite comme une excellente étudiante, attentive, sérieuse, organisée, qui participait intelligemment, remettait ses devoirs à temps. D'autres ont noté qu'elle avait fait des progrès, qu'elle apportait beaucoup aux discussions en classe et qu'elle « utilisait l'anglais pour communiquer ». Elle s'est aussi distinguée des autres étudiants en classe par sa capacité à prendre des notes

Il apparait donc que l'une est "sérieuse mais réservée et participe peu", tandis que l'autre est "brillante et sociable". Une comparaison de ces deux profils fait également ressortir des différences dans la manière de s'adapter aux nouvelles règles et pratiques universitaires, et dans la construction des dispositions étudiantes et de modes d'apprentissage. Nous explorerons ces différences au fur et à mesure dans les sections suivantes.

5.1.2. Nouvelles pratiques et nouvelles règles universitaires

L'université d'accueil n'enseigne pas les « manières d'apprendre » mais exige de l'étudiant la maîtrise de connaissances et de compétences spécifiques. De nombreux chercheurs (Beaupère, Chalumeau, Gury, & Hugree, 2007; Jellab, 2011) montrent que l'adaptation à l'institution universitaire passe par le décodage du contexte et des règles du jeu concernant l'organisation de l'université et du cursus, les modalités d'évaluation et les manières d'apprendre. Ainsi l'université comporte des normes implicites – notamment du point de vue de l'appropriation des savoirs et des ressources à mobiliser. En l'absence de contraintes, comme dans le cas présenté par Jellab (2011) d'étudiants de licence 1 de l'université à Lille, l'étudiant doit s'organiser lui-même, il a plus de liberté mais il est plus faiblement guidé. Ceci nécessite donc pour les nouveaux venus une période d'adaptation à la méthode d'apprentissage et aux nouvelles pratiques, et la construction de nouvelles règles. Ainsi dans cette étude il est apparu que certains boursiers qui avaient commencé avec un ou deux semestres de cours de rattrapage d'anglais semblent en avoir bénéficié pour se familiariser avec l'atmosphère de l'université. Farida qui a suivi un semestre de cours d'anglais, a pu

profiter de l'expérience des autres dans le choix de sa filière et de ses professeurs[32]. Le fait d'être sociable lui a permis de tirer bénéfice de ses relations amicales pour s'accoutumer aux normes de travail universitaire.

Une autre étudiante, Amira, dont le portrait détaillé sera présenté dans le chapitre 7, originaire d'un village du Sud, bien que moins sociable que Farida, a aussi attribué son adaptation au parcours universitaire à la période de mise à niveau en anglais. Cette période lui a permis de surmonter le désavantage lié à son faible niveau de langue pour se familiariser avec le jargon du système américain. En effet, à la fin de sa première année d'études de psychologie, elle réussissait déjà à être inscrite sur le tableau d'honneur, ce qui montre qu'elle a bien réussi à décoder les règles.

Avant de procéder à l'analyse de la construction des dispositions liées au travail universitaire, il est important de tenir compte des différences qui émergent entre les disciplines. Celles-ci recoupent un grand nombre d'aspects de la socialisation, comme le montre Millet (2003) à propos du rapport des étudiants au travail universitaire. Les pratiques du travail universitaire et les techniques intellectuelles doivent leurs variations aux spécificités sociocognitives des filières d'études prises comme matrices disciplinaires, et notamment aux différences liées à la nature des savoirs transmis (Millet, 2003).

Je vais donc regrouper les disciplines choisies par les boursiers en trois catégories selon les compétences qui y sont requises ou développées, le type d'enseignement qui y est donné et le niveau de cohérence avec l'enseignement scolaire. Je développerai le lien entre chacune d'entre elles et le travail universitaire dans les sections qui s'y rapportent par la suite.

Dans la première catégorie, celle des « disciplines scientifiques », je regroupe la biologie, les sciences médicales de laboratoire, les mathématiques et l'informatique. Le point commun entre toutes ces filières est le rôle peu important qu'y joue la compétence linguistique, par rapport au capital scolaire. En effet, à l'exception de l'informatique, toutes ces matières représentent une extension de matières déjà étudiées à l'école (mathématiques, biologie, chimie, physique). On a vu que Nadine (cf. son portrait ci-dessus), étudiante en mathématiques, raconte que son entrée à l'université, et la transition d'un style d'enseignement à l'autre en mathématiques, ont

[32] Dans ce système universitaire américain, les étudiants choisissent la section à laquelle s'inscrire selon celle qui correspond à leur horaire, leur groupe d'amis et l'enseignant

été très faciles. Cette matière représente en effet une extension des matières scolaires au niveau du style d'enseignement et des requis. En revanche, elle a rencontré des difficultés en informatique, où les attentes des enseignants sont différentes ; cette matière était nouvelle par comparaison avec celles qui étaient enseignées à l'école et elle est comparée par certains à l'acquisition d'une nouvelle langue : « comme quelqu'un qui étudie le chinois ».

La deuxième catégorie, celle des disciplines que je qualifie de « littéraires », regroupe la psychologie, les sciences de l'éducation et la langue anglaise. Ces disciplines nécessitent un capital culturel élevé, car l'enseignement se base dans la plupart des cours sur l'analyse de texte et la discussion de théories. L'enseignement y est différent de celui de l'école, surtout publique, où le développement des compétences langagières (la maitrise de l'anglais à l'écrit et à l'oral et l'articulation des idées) y est plus faible.

La troisième catégorie, qui se limite à la gestion, se situe entre les deux précédentes. En effet, les enseignements dans cette filière ne ressemblent pas à ceux de l'école, mais ne nécessitent pas non plus des compétences langagières très développées. L'évaluation dans certains cours s'appuie sur un projet de groupe, les compétences de présentation à l'oral et de travail collectif y jouent un rôle important, ainsi que la capacité à faire le lien entre la théorie et la pratique. Celles-ci sont en lien direct avec la formation au leadership incluse dans le dispositif de bourses, comme nous le verrons par la suite dans ce chapitre. On s'attend donc à ce que les étudiants en gestion soient mieux disposés à l'acquisition des normes promues par le dispositif.

Tableau 20 : Enjeux liés aux filières

	Disciplines scientifiques	**Disciplines littéraires**	**Discipline de la gestion**	**Compétences clés plus ou moins importantes selon les disciplines**
Prise de notes	- Imprimer des Powerpoint, les annoter - Ecrire des formules, informations concrètes	- Résumer les concepts clés, idées et théories	- Résumer les concepts clés, idées, exemples, études de cas et théories	- Compréhension orale - Familiarité avec la pédagogie active
Préparation/ devoirs	- Lecture du manuel - Mémorisation - Résolution d'exercices (maths/chimie)	- Lectures complémentaires de textes et d'ouvrages	- Lecture du livre, études de cas, projets, lecture du journal financier	- Capacité à l'autodiscipline scolaire
Participation en classe	- Poser des questions sur les notions - Participer à la résolution d'exercices par l'enseignant	- Discuter, formuler des opinions - Partager des expériences	- Discuter en classe - Participer à des études de cas - Présenter des projets	- Compétence à l'oral - Compétences linguistiques
Emploi du temps	- Emploi chargé entre cours et laboratoire (biologie/sciences de laboratoire)	- Beaucoup de temps libre, à s'organiser pour lire des textes, les commenter	- Temps libre à mobiliser pour « se développer », stages, activités	- Autodiscipline et contrainte
Modes d'évaluation	- Questions Choix Multiples - Calculs exercices numériques - Coder (informatique)	- Questions ouvertes - Rédactions et dissertations	- Projets appliqués - Etudes de cas - QCM - Questions en relation directe avec les concepts	- Compétences à la mémorisation - Compétences linguistiques - Compétences à la communication (oral, écrit)

Dans la prochaine section, j'analyserai en détail la manière dont les dispositions se fabriquent du point de vue de l'apprentissage en tenant compte des différences de filières qui apparaissent.

5.1.3. Construction des dispositions étudiantes et modes d'apprentissage

L'analyse des entretiens avec le recteur de l'université, les responsables d'associations, les enseignants et la responsable de résidence, confrontés à ceux que j'ai menés avec les étudiants eux-mêmes, m'a permis de constater que les boursiers se distinguaient d'une part des autres étudiants, d'autre part les uns des autres, dans les manières d'apprendre et d'acquérir les compétences requises pour les études universitaires, notamment du point de vue de l'expression langagière et de l'autonomie.

5.1.3.1. Langue, langage, et capacité d'expression

La maitrise de l'expression joue un rôle plus ou moins important selon la filière et dépend de la maitrise de la langue anglaise. Je mettrai tout d'abord en évidence le poids du facteur de la maitrise de la langue anglaise, puis je développerai la question de l'acquisition des compétences à l'oral et à l'écrit.

Il ressort nettement que le niveau en langue anglaise a constitué une difficulté majeure pour les boursiers. En effet, presque la moitié du groupe a intégré le cursus d'études en ayant besoin soit d'un semestre (n:10), soit de deux semestres de cours d'anglais de rattrapage (n:22). Cette période a généralement été vécue de manière déplaisante. Nadine (cf. portrait ci-dessus), issue d'une école francophone de village, avait de grosses lacunes et a ainsi dû faire des efforts particulièrement importants : elle qualifie d'"infernale" cette période de rattrapage. A l'inverse, Farida qui avait raté l'examen d'anglais à cause de ses difficultés à l'oral, mais venait d'une forte école anglophone, s'ennuyait en cours et sauter un niveau lui paraissait évident. Toutes les deux ont finalement réussi à sauter un niveau et à passer directement à leur cursus d'études (le critère pour sauter un niveau était d'obtenir une moyenne supérieure à 80 sur 100).

Cependant, il est clairement ressorti que le degré de maîtrise de la langue anglaise, favorisant ou entravant la communication à l'oral et à l'écrit, a été un facteur

de différenciation très fort durant le parcours universitaire. La faiblesse en langue de certains boursiers a entrainé des difficultés de compréhension des cours qui se déroulaient « entièrement en anglais ». Sima, issue d'une école francophone dans une ville au Sud du Liban, exprime son malaise face à cette situation : « la première semaine je me suis sentie très mal et (je me demandais) qu'est ce qui se passe ici ». Mais ils ont trouvé des moyens de s'adapter, par exemple Mounia, une étudiante en sciences médicales de laboratoire issue d'une école francophone de Tripoli raconte (en arabe) :

> *« Il y avait toujours un dictionnaire à côté de moi c.à.d. les termes scientifiques, moi le foie [elle dit "liver" en anglais] c'est foie [elle dit "foie" en français], moi ça je cherchais directement ».*

Cette difficulté, comme nous le verrons par la suite, s'est répercutée sur une variété d'aspects du travail universitaire, de l'expression à l'oral et à l'écrit à la prise de notes.

L'université d'accueil adopte la conception anglo-saxonne des institutions d'enseignement supérieur fortement axées sur les *liberal arts*, ou « *liberal arts college* » (cf. chapitre 3). Ce genre d'université adopte des méthodes actives d'enseignement, qui encouragent le dialogue et la participation en cours, dans des classes à petit nombre d'étudiants. Ainsi, les normes sont différentes de celles de l'école. Les boursiers, qui devaient s'adapter à ce changement, ont généralement rencontré des difficultés, et selon les propos de leurs enseignants, participaient moins que les autres étudiants.

Cependant, les attentes en matière de participation sont différentes d'une filière à l'autre ; elles sont moins importantes dans les filières scientifiques que dans les filières littéraires et de gestion. Dans les matières scientifiques, il est attendu des étudiants qu'ils posent des questions sur des notions précises, ou participent à la résolution d'exercices en classe. Au contraire, dans les filières littéraires, il s'agit de discuter en classe, formuler des opinions, faire partager des expériences. En gestion aussi, les compétences à l'oral jouent un rôle important, il s'agit de participer aux études de cas et présenter des projets au sein d'un groupe (cf. Tableau 20 ci-dessus). Les cas d'Amira et Nagy illustrent cette différence. Tous les deux, originaires de villages éloignés, respectivement dans le sud et dans le nord du Liban, rencontrent beaucoup de difficultés en anglais. Mais Amira, étudiante en psychologie, se voit

beaucoup reprocher par ses enseignants sa faible participation en classe, alors que la faible participation de Nagy, étudiant en informatique, ne semble pas causer problème.

En effet, pour les filières littéraires, ainsi que pour les filières de gestion, le volume de capital culturel possédé joue un rôle déterminant, alors que pour les filières scientifiques, c'est le capital scolaire qui compte.

A l'exception de certains boursiers qualifiés d'« excellent(s) en communication » (comme Lina, étudiante en gestion ayant profité d'un financement antérieur qui lui avait permis de faire un séjour aux Etats-Unis), les enseignants décrivent la plupart d'entre eux comme étant généralement « plus timides » que les autres. Leur faiblesse en anglais a entraîné des difficultés à s'exprimer, à développer des idées complexes, à structurer des phrases, à donner leur avis et à discuter. Si l'on en croit les remarques des enseignants dans les fiches d'évaluation, leur faiblesse en anglais est intervenue dans la participation en classe chez de nombreux boursiers, qui posaient même des questions en arabe au début de l'année. Selon certains enseignants, ils préféraient venir à leur bureau après les cours pour poser leurs questions, plutôt que de le faire en classe. Certains boursiers l'ont affirmé eux-mêmes lors de l'entretien. C'est le cas de Fida, étudiante en psychologie qui a brillamment réussi son parcours universitaire et a été inscrite sur le tableau d'honneur. Cette jeune fille timide, conservatrice, voilée, venant d'une école anglophone de la banlieue sud de Beyrouth, avait un bon niveau à l'écrit mais n'était pas habituée à s'exprimer en anglais à l'oral. Ceci a rendu la période initiale de son parcours très difficile. Elle explique :

> *« Je ne participais pas, pourtant il y avait beaucoup de choses auxquelles j'aurais aimé participer, dont j'aurais aimé parler au professeur, commenter, mais je me taisais en classe ».*

Les étudiants doivent donc s'ajuster à ce nouveau système puisque celui-ci influe sur l'impression qu'ont les enseignants d'eux et par conséquent sur leur niveau de réussite. La participation de Nadine (cf. portrait ci-dessus) en classe semble être faible, surtout en cours d'anglais, mais elle participe quand même un peu en cours de mathématiques, de manière « intelligente ». Au contraire, Farida participe plus facilement que Nadine, malgré le fait que la participation dans la filière de gestion nécessite des compétences à la communication plus élaborées, et son apport en classe est valorisé par ces enseignants.

Il apparait de même que la participation en classe est plus active lorsque les boursiers ne sont pas intimidés par l'enseignant ; c'est surtout vrai de ceux dont la relation avec les enseignants est devenue très amicale. C'est le cas d'Edouard, étudiant en biologie, qui décrit le changement depuis le lycée, d'une « relation de mère et d'enfants » ou de « professeur-élève » à « une relation d'amis », ce qui l'encourage à participer de manière aisée. A l'opposé, d'autres boursiers perçoivent la relation avec les enseignants comme distante, ou toujours comme une relation enseignant-étudiant, ce qui limite les interactions en classe. Certains enseignants semblent l'avoir constaté et font des efforts pour mettre les étudiants (dont les boursiers) plus à l'aise durant leurs cours. Une enseignante de biologie explique comment elle s'efforce de créer un espace où elle les met à l'aise. Elle dit :

> *« Je rie avec eux... je ne mets pas de barrières très strictes entre étudiants et professeur ».*

Ainsi, le niveau de participation à l'oral, dont l'importance varie d'une filière à l'autre, apparait être aussi lié au type de relation entretenue avec les enseignants.

L'expression à l'écrit apparaît aussi comme un facteur de différenciation notamment pour le développement des idées et la structuration des phrases. Celle-ci joue un rôle peu important dans les filières scientifiques, où les examens en biologie et sciences médicales sont généralement sous la forme de questions à choix multiple, tandis que les examens en chimie et mathématiques nécessitent des compétences numériques. A l'opposé, dans les filières littéraires, les examens comportent surtout des questions ouvertes, et les étudiants doivent rédiger des notes de recherche et des dissertations. Les compétences à la communication écrite (donc la maitrise de la langue anglaise et le volume de capital culturel) y ont joué un rôle très important. En gestion, les examens comprennent des questions en relation directe avec les concepts appris en classe. L'évaluation en gestion prend aussi la forme de conduite de projets ou d'études de cas, où il s'agit d'exprimer des idées clairement, plus souvent à l'oral et parfois à l'écrit. Ainsi, l'importance de ces compétences à l'expression à l'oral et à l'écrit a dépendu de la maitrise de l'anglais et du volume du capital détenu. Il a varié selon la filière et a différencié les boursiers les uns des autres selon leur capacité à les maitriser.

5.1.3.2. Méthode de travail et autonomisation des étudiants

Un autre aspect de la socialisation des étudiants dans le travail universitaire visait à les rendre plus autonomes dans la manière d'analyser et de prendre des notes. Certains enseignants ont noté que les boursiers se sont parfois distingués des autres étudiants par leur plus faible capacité d'analyse et de compréhension des données ou des consignes à l'examen. Nombres de boursiers ont adopté une stratégie de mémorisation des cours plutôt que de recours à l'analyse. Il s'agit d'une incompréhension des normes universitaires, puisque pour les enseignants, à l'université, ce qui importe c'est l'acquisition des méthodes d'analyse, de manières d'exprimer leurs opinions, de « penser de manière critique », surtout dans les filières littéraires, compétences qui ne sont toujours pas évidentes au Liban dans certaines écoles et universités. La pratique de la prise de notes est spécifique au contexte universitaire et à ses normes d'apprentissage. Boyer (2001) et Jellab (2011) ont enquêté auprès d'étudiants en France et ont montré que ceux-ci doivent apprendre à prendre des notes intelligentes et que le niveau de difficulté dans la prise de notes est variable. Dans notre cas aussi, il est attendu des étudiants qu'ils prennent des notes en cours de manière indépendante, mais de nombreux enseignants ont observé que les boursiers préféraient que les enseignants les fassent copier les cours, comme à l'école. Ils se sont cependant améliorés au cours du parcours.

La manière de prendre des notes diffère toutefois selon la filière. En biologie et en sciences médicales, les enseignants mettaient des Powerpoint en ligne, que les étudiants imprimaient et prenaient en cours pour écrire des notes dessus. Dans ces cours-là, selon Edouard, boursier, étudiant en biologie, qui réussit très bien :

> *« Il faut ajouter des notes, c'est ce qui est important Il y a beaucoup de choses qui se disent en classe qui ne sont pas dans les diapos Powerpoint ».*

Quant aux cours de maths et d'informatique, il s'agit de juste de noter des concepts, ou des informations concrètes. Dans ces filières il s'agit juste de noter l'idée essentielle et de suivre les exemples en classe (cf. Tableau 20 ci-dessus).

Dans les matières littéraires et en gestion, la prise de note est plus compliquée, les étudiants doivent non seulement noter les concepts clés, mais aussi résumer les idées et les discussions en classe. Farida (cf. portrait ci-dessus), étudiante en gestion, se distingue par sa plus grande maitrise de la prise de notes, et ceci se traduit en bons

résultats puisque cette compétence joue un rôle important dans sa filière. D'ailleurs, ses amis lui demandent toujours de copier ses notes avant les examens. La familiarité avec la prise de notes, valorisée dans ces deux filières (littéraire et gestion), dépend des pratiques scolaires antérieures à l'entrée à l'université (degré d'autonomie et niveau d'anglais).

L'université impose donc de nouvelles règles en matière de communication, mais aussi de méthodes de travail et d'autonomisation. Des différences apparaissent dans la manière dont les étudiants y répondent. A la suite de Bodin et Millet (2012) ou Jellab (2011), j'observe des différences dans l'adaptation à l'espace universitaire, et à ses normes implicites, dans la manière de s'approprier le savoir et de répondre aux exigences du métier d'étudiant, qui ont pour conséquence différentes réactions vis à vis de la socialisation universitaire, ce qui se reflète sur les résultats.

5.1.4. Des résultats variables, mais globalement meilleurs que ceux des autres étudiants

En analysant les moyennes obtenues par boursiers, nous constatons de grandes variations ; rappelons qu'ils doivent obtenir une moyenne supérieure à 70 sur 100 pour conserver leur bourse (cf. chapitre 3). A part un seul étudiant, qui a perdu sa bourse au bout de la deuxième année, les moyennes des 64 boursiers qui restent (durant les six premiers semestres en excluant les cours de remise à niveau en anglais) variaient entre 71 et 93 sur 100.

Même les boursiers « en difficulté » ont régulièrement obtenu des moyennes de 71 à 75 sur 100. Leurs enseignants disent d'eux qu'ils doivent « faire plus d'effort », ou ont des « problèmes de discipline » (retard, absentéisme, distraction en classe). Nous verrons plus loin ce qui explique l'attitude plus relâchée de certains, en faisant le lien avec d'autres dimensions de la vie universitaire. D'autres sont décrits comme intéressés, travailleurs, sérieux, toujours prêts en classe, « intelligents, matures » et « perfectionnistes ». Ce sont généralement ceux qui obtiennent des notes au-dessus de 85 et sont inscrits sur le tableau d'honneur (au total 23 boursiers). Enfin, le reste des boursiers considérés comme « moyens » ont des moyennes qui varient de 75 à 85. Ainsi, nous observons que les différences dans le niveau d'acquisition des compétences requises pour réussir à l'université (capacité d'expression et autonomie dans la méthode de travail) se reflètent sur le niveau de réussite universitaire.

Pour conclure, des processus de socialisation agissent sur les boursiers dès les séances d'orientation durant lesquelles les boursiers sont initiés à une multitude de nouvelles règles et manières de faire qu'ils doivent être capables de déchiffrer pour se conformer au métier d'étudiant. Il apparait que les différences entre disciplines recoupent tous les aspects de la socialisation au travail universitaire et déterminent le poids des différentes compétences requises pour réussir : la maitrise de la langue anglaise, la participation à l'oral, l'expression écrite, la capacité d'analyse, mais aussi la structuration de la pensée, et la capacité à exprimer leur avis.

Pour expliquer ces différences, je reviendrai dans le chapitre suivant sur les trajectoires antérieures à l'entrée à l'université, en faisant l'hypothèse que la façon dont les boursiers étudient à l'université est étroitement liée aux ressources dont ils disposent : capital social (entourage), scolaire (capacités acquises dans le passé scolaire), capacité à mobiliser les ressources mises à disposition par l'université (Melnik & David, 2014), ce qui permet à certains étudiants de maitriser les codes mieux que d'autres (Galland, Clémençon, Le Gallès, & Oberti, 1995).

5.2. L'adaptation au nouvel environnement

Dans cette partie je vais examiner le deuxième aspect de la vie universitaire : la sociabilité. Les boursiers entrent dans un nouvel environnement social, où s'exerce une double socialisation : verticale (par l'institution, qui vise à les rendre plus autonomes, à assurer leur bien-être et à leur transmettre de nouveaux savoirs) et horizontale (à travers les interactions avec d'autres étudiants, boursiers et non-boursiers, au sein de l'université). Comme dans la section précédente, je vais commencer par présenter la façon dont Nadine et Farida expérimentent ces nouvelles sociabilités, puis j'aborderai les modalités de cette double socialisation et les mécanismes d'adaptation sociale d'où émergent des profils variés de boursiers.

5.2.1. Nadine et Farida : sociabilités contrastées

Le point le plus saillant du parcours universitaire de Nadine, étudiante en mathématiques originaire d'un village chrétien homogène, est ce qui semble avoir été ses difficultés d'adaptation sociale. Venir à l'université à Beyrouth a représenté pour elle un très grand changement social, par comparaison avec sa vie sociale au lycée. Ce qui la frappe c'est le « très grand nombre, hmmm, de filles voilées ». Originaire d'un

village homogène du point de vue de la religion, comme elle dira à un autre moment de l'entretien :

> *« J'ai été très choquée quand je suis venue... je ne savais rien à propos d'elles... je n'avais jamais vu de femme voilée de ma vie ».*

Durant sa première année, à la résidence universitaire, elle s'isolait, ne fréquentait qu'une ou deux amies, elles aussi chrétiennes, et rentrait souvent dans sa famille. Plus de deux ans après son entrée à l'université, elle dit : « je sens que je ne suis pas encore intégrée ici ». Cependant avec le temps, elle est parvenue à se joindre à des groupes de travail avec des étudiants différents d'elle qui font aussi des études en Mathématiques. Elle dit :

> *« Si Nassima a un problème avec ceci… on se pose ensemble... on pense de la même façon ».*

Elle dépendait toujours de ses parents pour les déplacements ; ceux-ci la déposaient toujours à l'université, lors de sa troisième année d'études au moment de l'entretien avec sa responsable de résidence.

Par contre, Farida, originaire d'un quartier de Beyrouth pas très éloigné de l'université (à dix minutes en voiture ou une demi-heure à pied), se déplaçait de manière très autonome. Elle a socialisé facilement dès son entrée à l'université avec différents types d'étudiants du point de vue de l'appartenance confessionnelle, de l'âge et du sexe. Elle a rencontré des boursiers dès le premier jour qui l'ont aidée à surmonter le fait qu'elle ait raté la séance d'orientation. Elle a profité de ses connaissances pour obtenir des informations à propos de la vie universitaire, de l'inscription aux cours, ou des options de cours à choisir. Puis elle raconte, lors de l'entretien, que son semestre de remise à niveau en anglais lui a permis de rencontrer d'autres étudiants, en dehors du programme de bourse. Elle connaissait d'ailleurs déjà quelques étudiants, qui étaient de la même école qu'elle et qui l'ont aussi aidée.

> *« Quand je la voyais elle me disait des choses que je ne savais pas encore, là comment c'est, où aller, ce que ça veut dire "drop and add" (terminologie d'inscription aux cours), ces choses-là on ne les connaissait pas à l'école ».*

De plus, elle s'est lié d'amitié avec des étudiants plus âgés, dont Ahmed, et a formé avec eux un groupe d'étude en classe, et avec qui elle travaillait sur les projets.

Ces deux étudiantes présentent un grand contraste au niveau social : l'une s'isole et manifeste des problèmes d'adaptation, alors que la deuxième s'adapte très

facilement et socialise avec différents types de personnes du point de vue de l'appartenance confessionnelle, de l'âge et du sexe. Je montrerai tout au long de cette partie comment ces deux profils illustrent de façon emblématique les résultats principaux de l'enquête.

5.2.2. Mécanismes de transformation de la vie sociale par l'institution

L'institution universitaire exerce un effet de socialisation verticale sur la vie sociale des étudiants ; elle propose un mode de sociabilité autonome auquel les étudiants doivent s'adapter. Ainsi, la manière de rencontrer des gens et le type d'amitiés qui se nouent sont différents de l'école; de même une majorité de boursiers rejoignent la résidence universitaire, ce qui change leur style de vie. Elle vise à assurer le bien-être des étudiants tout d'abord en créant une culture familiale au sein de l'établissement, et ensuite en mettant des lieux et des opportunités de sociabilité à leur disposition pour les encourager à rencontrer d'autres personnes.

Elle opère premièrement à travers la promotion d'une culture familiale qui vise à rapprocher les étudiants les uns des autres et de l'institution. Edouard s'en souvient et l'évoque de la manière suivante :

> *« A l'orientation, ils nous disaient : vous allez vivre comme une famille et vous allez beaucoup aimer l'atmosphère... (On se demandait) qu'est ce qu'ils racontent ceux-là, comme s'ils nous dupaient [yetdaḥako 'alayna], c'est comme de la publicité ».*

Au début, il était incrédule mais vers la fin, il y adhère :

> *« Vraiment, Haigazian est une famille, quand tu passes et que tu connais tous leurs noms, tu sais quelles sont leurs filières, leur problèmes, c'est beau vraiment ».*

D'autres reprennent le terme de « famille » durant l'entretien, comme Nisrine qui dit :

> *« Les enseignants, le comportement, tu te sens extraordinaire comme dans une famille, j'ai beaucoup aimé ».*

Le caractère familial de l'institution est aussi assuré à travers l'attention individuelle aux étudiants, dès la phase de l'orientation, facilitée par le fait que l'université est de petite taille. Esma le décrit ainsi :

> *« Ce qui est très beau, puisque moi je suis rentrée, on était un groupe pas très grand, donc tu sens qu'ils faisaient attention à toi... je suis perdue je ne sais pas où aller, les conseillers t'aident vraiment, ils sont familiers, les professeurs, ce n'est pas qu'ils ne répondent pas ou à peine, non, ils sont très proches des étudiants, ça c'est quelque chose de très bien ».*

Deuxièmement, l'université crée un mode de socialisation en mettant à la disposition des étudiants de nombreux lieux pour interagir les uns avec les autres. Le campus comporte un grand espace avec des bancs dans un préau couvert où se déroule la plupart des activités des associations, où des stands sont souvent installés pour promouvoir des évènements ou des activités. L'un des bâtiments est consacré à la vie étudiante et comporte les bureaux de la vie associative, le bureau de l'administration des bourses (mon bureau) et la cantine, une salle commune avec des canapés en couleur, une télévision et une collection de DVD mis à la disposition des étudiants, ainsi que la salle de gymnastique et une salle de danse. Certains étudiants passent leur temps dans ce bâtiment. Ils se regroupent sur trois canapés, certains y regardent la télévision, d'autres y travaillent, discutent ou plaisantent. De plus, une salle commune mixte à la résidence est utilisée pour les sociabilités entre boursiers, mais ceux-ci n'y participent pas tous de la même manière comme nous verrons par la suite. L'université promeut aussi la participation des étudiants à la vie associative, en les encourageant à y participer dès la phase d'orientation dans le but de rencontrer d'autres étudiants et de se faire des amis.

L'institution met en place un mécanisme de transformation de la vie sociale dans le but de former des individus socialement autonomes. Dans ce type d'universités, qui suit le modèle américain, les étudiants sont libres de choisir les matières et l'ordre dans lequel s'y inscrire. Par conséquent, les étudiants sont différents dans chaque cours (surtout dans les filières, comme la gestion, où le nombre d'étudiants est élevé) contrairement à l'école, où les élèves sont ensemble dans la même classe tout au long de l'année ou plus. Ceci rend la construction de sociabilités plus difficile qu'à l'école. Cependant, dans certaines filières, comme en biologie ou en sciences médicales de laboratoire, le nombre d'étudiants est peu élevé, ce qui fait que les amitiés se nouent plus facilement. « C'est que tous sont en biologie, les étudiants en biologie restent ensemble jusqu'au diplôme » (Edouard). Plus généralement, la taille de l'université n'est pas très grande donc au bout de deux ans, il est facile de connaitre de nouvelles personnes, mais sans nécessairement nouer des liens étroits.

La comparaison des cas de Farida et Nadine (portraits ci-dessus) illustre l'importance des différences de filière dans l'acquisition d'un mode autonome de sociabilité. Malgré les difficultés que rencontre Nadine pour s'adapter, le fait qu'elle soit en filière de mathématiques, où le nombre d'étudiants est peu élevé, l'aide à finalement sortir de son cocon et à se lier avec des filles d'autres appartenances religieuses qui sont dans la même filière qu'elle. Quant à Farida, étudiante en filière de gestion où le nombre d'étudiants est très élevé (cette filière est très populaire parmi les non-boursiers), elle parvient quand même à se faire un grand nombre d'amis très facilement, preuve qu'à son entrée, elle faisait déjà preuve d'une forte disposition à construire des sociabilités de manière autonome.

Un aspect essentiel de la vie universitaire, qui a distingué les boursiers des autres étudiants, a été le fait de vivre en résidence universitaire. Une grande partie d'entre eux (originaires de différentes régions) se sont de ce fait éloignés de leur milieu d'origine. Alors que la majorité boursiers (50 des 65) était à la résidence universitaire, les non-boursiers (majoritairement originaires de Beyrouth et de régions alentours, cf. chapitre 4) résident chez leur famille. Pour la majorité d'entre eux, contrairement aux boursiers, l'adaptation à l'université ne passe pas par une adaptation à la vie en ville. Ce changement chez les boursiers a été source d'indépendance et les a libérés de l'environnement familial. C'est le cas de Maya qui est « venue ici, pour s'éloigner » des problèmes avec sa mère et aussi de Sima, à qui cela a offert l'occasion « de commencer une nouvelle vie ». Pour certains, il s'agit surtout de fuir l'interférence de leurs parents, qui dans le contexte culturel libanais, peut être pesante surtout dans les cas de boursiers qui découvrent leur sexualité.

Cependant, certains ont eu du mal à se conformer aux règles de vivre ensemble. Ils ont reçu des avertissements pour avoir été impliqués dans des conflits avec leurs colocataires, pour avoir fait du bruit, ou pour être arrivés en retard. Pour d'autres la transition vers la résidence a représenté une sortie du cocon familial rassurant et a été vécu plus difficilement.

> *« Je ne suis pas habituée de ma vie à m'éloigner de mes parents, je ne suis pas de ces personnes qui sont indépendantes » (Fida)*

Les filles, surtout issues de familles conservatrices, dépendaient toujours de leurs parents pour les déplacements à la rentrée. C'est le cas de Nadine, dont le portrait est présenté au début de cette partie. Contrairement à Farida, qui se déplace

librement, en première année, elle dépendait de ses parents pour venir à l'université et en repartir. Le cas d'Esma est semblable ; issue d'une famille conservatrice d'un village du Mont Liban, celle-ci n'avait pas le droit de sortir toute seule. Elle est restée dépendante de ses parents jusqu'à la fin de son parcours : après les cours, elle devait se précipiter car ses parents avaient un accord avec un chauffeur de taxi avec lequel elle devait rentrer à la maison. Ceci a évidemment réduit le temps à sa disposition pour construire des sociabilités à l'université, donc son degré d'autonomie.

L'institution agit donc sur les étudiants, en leur assurant un environnement familial, propice à la sociabilité et en les rendant plus autonomes. Certains rencontrent des difficultés à s'adapter à cette nouvelle vie et aux règles de la vie à la résidence. D'autres se font mieux au mode de vie indépendant. Ces différences laissent supposer des contextes familiaux qui prédisposent plus ou moins à l'autonomie sociale, comme nous verrons dans les chapitres suivants.

5.2.3. Entrée dans un nouvel environnement et exclusion sociale

En plus de la socialisation exercée par l'institution et le dispositif de bourses, les boursiers subissent aussi l'effet d'une socialisation horizontale exercée par les pairs. Ce faisant, ils rencontrent parfois des difficultés à s'adapter à un environnement nouveau où les autres leur affectent un statut différent de boursiers. Ceci met certains en difficulté, et entraine la mise en place de différents mécanismes d'adaptation sociale. Si on les compare aux autres étudiants de l'université, les boursiers se distinguent par le fait d'être issus d'un milieu familial généralement plus modeste, et de régions éloignées plus rurales. Une non-boursière décrit ainsi la réaction des autres étudiants envers une boursière dans sa classe :

> *« Les autres étudiants pensent que celle-ci est différente, par exemple Amira (voilée conservatrice d'un village du sud du Liban)... personne ne va s'asseoir à côté d'elle ».*

A leur entrée, les boursiers étaient reconnaissables non seulement à leur manière de se comporter, de s'habiller, mais aussi à leur manque de familiarité avec la culture américaine pop, prisée parmi les autres étudiants. Une étudiante non boursière, Amalia, remarque aussi une différence dans le dialecte ou l'accent de certains boursiers : « Il y en a certains, quand ils parlent arabe, je ne les comprends pas ». Le recteur de l'université explique :

> *« Ils (les boursiers) proviennent d'un milieu social différent des autres étudiants de l'université, (ce qui se manifeste) au niveau du style de vie de la famille, des standards de vie, de l'occupation des parents, des modes vestimentaires, de l'attente des parents à l'égard de leurs enfants. Leur présence a créé pour tous les étudiants une catégorie sociale distincte et différente ».*

Du côté des boursiers aussi, l'entrée à l'université les a confrontés à un nouvel environnement, constitué d'une vaste diversité d'étudiants. Certains, originaires de régions homogènes, ont rencontré pour la première fois des étudiants « différents » d'eux. Ils ont dû s'adapter à un nouvel environnement social, loin de l'atmosphère familiale de l'école où tout le monde se ressemble. Nadine (dont le portrait est présenté ci-dessus), originaire d'un village chrétien homogène pourtant proche de Beyrouth, dit avoir « été très choquée » à l'arrivée à l'université par le nombre de filles voilées.

De même, d'autres étudiants, qui provenaient également d'un environnement peu mixte racontent qu'à l'arrivée à l'université ils ont vu « des gens de tout genre ». Nagy, originaire du Akkar, région très éloignée de Beyrouth, a rencontré pour la première fois des libanais arméniens, et «même comme autres confessions, des druzes et des chiites je ne savais rien, je n'avais aucune idée ».

L'université étant de petite taille, l'arrivée d'un nouveau groupe privilégié à l'université a attiré l'attention. En effet, selon le coordinateur des associations : « Au début du projet, il y a eu un choc à Haigazian », ceci a créé des tensions entre boursiers et non boursiers, et a rendu l'adaptation sociale des boursiers plus difficile. Le groupe était relativement grand par rapport à la taille de l'université, ce qui a créé « une minorité significative d'étudiants privilégiés » d'après le recteur. Les boursiers ont suscité un sentiment de jalousie, de « pourquoi pas nous », parmi les autres étudiants, par le fait qu'ils ont été dispensés des frais d'inscription, qu'ils ont eu droit à des séances de tutorat, et qu'ils ont obtenu de meilleurs résultats.

Le sentiment de ségrégation s'est traduit dans les mots utilisés par les non boursiers pour désigner les boursiers, étiquetés USAID, USP ou USAP (ancien nom du programme qui a été changé au bout d'un an, mais qui a continué à être utilisé). Les responsables rapportent que les associations dans lesquelles le nombre de boursiers était élevé, ont été désertées par les autres étudiants, qui trouvaient que l'association était devenue « très USAP ». Ainsi, en plus de la distance sociale qu'ils ont eu à surmonter, les boursiers ont été confrontés à un environnement qui leur était

« hostile ». Ils ont alors adopté une variété de mécanismes d'adaptation, comme nous verrons dans la prochaine section.

5.2.4. Mécanismes d'adaptation sociale

Nous avons vu que les boursiers avaient fait face à deux processus socialisateurs : d'une part, celui de l'université, qui visait à favoriser leur bien-être du point de vue social et à les encourager à une sociabilité autonome ; d'autre part, celui du nouvel environnement social auquel ils devaient s'adapter, mais dont ils se sont sentis rejetés. Avant de chercher des facteurs explicatifs (sur lesquels je reviendrai ultérieurement), je voudrais dans ce chapitre mettre en évidence les différences qui sont apparues dans les mécanismes mis en oeuvre par les étudiants pour faire face à cette situation, chacun ayant vécu la transition vers la vie sociale universitaire de manière différente.

5.2.4.1. Difficultés d'adaptation sociale : entre isolement et regroupement

Bien que certains se soient montrés très sociables à l'université, comme Farida (cf. portrait ci-dessus) qui s'est fait des amis dès le premier jour, une grande partie des boursiers a rencontré des difficultés à s'adapter au nouvel environnement, surtout au début. Ceux-ci tantôt se mettaient en retrait et s'isolaient, tantôt se regroupaient avec d'autres étudiants de même appartenance confessionnelle et pratique religieuse, selon une stratégie d'« évitement », pour reprendre un terme employé par Pasquali (2010) pour désigner ceux qui veulent « éviter les rencontres qui menaçaient de réactiver leur stigmate ». Ainsi, au sein du groupe de boursiers, des formes de ségrégation de type confessionnel, d'origine géographique et sociale, sont apparues. La première forme de regroupement s'est faite selon l'origine sociale. Par exemple, Marissa, dont la famille a connu un déclassement social, a choisi de ne se lier d'amitié qu'avec d'autres issus de familles antérieurement privilégiées qui ont connu une chute.

La deuxième forme de regroupement a émergé selon les appartenances confessionnelles. Des groupes se sont visiblement formés parmi les boursiers de milieux conservateurs traditionnels, notamment parmi des jeunes filles chiites voilées.

Un troisième type de regroupement s'est fait selon l'origine géographique et a opposé les boursiers originaires de la capitale à ceux originaires d'un village. Les boursiers qui provenaient de la capitale ont manifesté un sentiment de supériorité

envers ceux qui venaient d'un village. Selon Mahmoud, originaire de la banlieue sud de Beyrouth :

> *« Ils ont différentes perspectives à propos de beaucoup de choses pour lesquelles ils ne sont pas ouverts ».*

Il qualifiait également ces boursiers « villageois en ville [*kurawi fil day'a*] » pour plaisanter.

5.2.4.2. Stratégies d'adaptation à la sociabilité

Au fur et à mesure des années, les difficultés se sont atténuées pour la plupart des boursiers. De plus en plus d'entre eux ont fait des efforts pour surmonter leurs appréhensions vis-à-vis d'étudiants trop différents d'eux et se mélanger avec les autres. Au-delà de la deuxième année, ils ont développé des relations avec d'autres étudiants, en classe et au sein des associations. Ils racontent avoir surmonté leurs différences et avoir réussi à trouver des points communs malgré les différences d'appartenance, pour se créer des liens d'amitié et apprendre à connaître la culture des autres. Ils se sont parfois même efforcés de se conformer aux normes de comportement dominantes chez les autres étudiants.

Premièrement, de nombreux boursiers ont changé leur manière de se comporter et de s'habiller pour se conformer aux normes vestimentaires prédominantes. Une enseignante d'anglais, qui les a connus dès le premier semestre, a noté une évolution au fil des années qu'elle exprime ainsi :

> *« Maintenant ils ont changé je ne les reconnais plus, (je ne reconnais plus) la façon dont ils s'habillent ».*

Les garçons se sont mis à faire davantage attention aux marques, qu'ils achetaient en contrefaçon, par exemple des chemises *polo* et des chaussures *converses*. Quant aux filles, celles-ci allaient en groupe durant la semaine acheter des habits dans la rue de Hamra, rue commerçante près de laquelle se situe l'université, et aussi au centre commercial dans le centre-ville. Ils y dépensaient une grande partie de leur allocation mensuelle pour suivre la mode vestimentaire et s'influençaient aussi les unes les autres. L'adaptation s'est également faite par la familiarisation avec la culture américaine pop. D'après la responsable de la résidence, ils ont commencé à écouter des chansons en anglais, et à s'intéresser à des films américains. Parmi ceux qui sont originaires de régions éloignées, certains ont découvert une culture de sorties et de

soirées en ville et ont même privilégié leur vie sociale aux dépens des études, et ceci surtout parmi les garçons, ce qui a parfois eu un effet négatif sur leur niveau de réussite.

Deuxièmement, il est apparu un changement dans leur manière de parler. Certains boursiers ont adapté leur accent régional pour se conformer aux autres et prenaient l'accent de Beyrouth pour ne pas « être l'intrus ». Rabih par exemple, originaire de ‘Aley, une région du Mont Liban, affirme:

> *« Je ne veux pas, moi exprès, je ne veux pas changer le dialecte de ma région... mais par exemple si je veux aller chez Mme F. (administration), je ne vais pas lui dire "kif ḥelek..." (dit avec un accent de la montagne) ».*

D'autres ont essayé de travailler sur leur accent en anglais, qui agit au Liban en tant que « symbole de statut » (Goffman, 1951). Eskandar, qui vient d'un village de la Bekaa et a pourtant été scolarisé dans une école anglophone, explique qu'il avait parfois honte devant les autres. Il demandait donc de l'aide à son colocataire originaire de Beyrouth pour la prononciation. Je constate aussi qu'un nombre de plus en plus important d'entre eux commençait à introduire des mots d'anglais dans leurs propos durant les entretiens. L'un d'eux, Edouard, qui a été dans une école francophone, le dit lui-même :

> *« Oui, je parle maintenant plus en anglais qu'en arabe, dans mes discussions avec les amis ».*

L'éloignement relatif de leur milieu d'origine s'est accompagné de l’apprentissage d’un langage, de manières d'être et de connaissances, comme pour les « déplacés de l'ouverture sociale » décrits par Pasquali (2010). Mais ce rapprochement des autres étudiants a mis certains en confrontation avec leur environnement d'origine. Tel a été le cas de Nisrine, originaire d'un village druze du Mont Liban. Celle-ci raconte :

> *« Parfois (je sens que) mes idées se sont ouvertes, parfois au village ils disent, non il ne faut pas faire ainsi, moi maintenant je dis pourquoi pas ainsi ».*

Les boursiers adoptent diverses façons d'affronter la distance entre leur milieu d'origine et le milieu d'accueil, en entrant progressivement en relation avec les autres, en revendiquant leur origine, puis en transmettant leur acquis à leur milieu d'origine pour aider les membres de leurs familles. Ils ont parfois revendiqué et affirmé leur différence à l’occasion de leur participation en classe. Une boursière disait ressentir

« de la fierté » à parler de son expérience de l'école publique dans les discussions, ce qui, d'après son enseignante, enrichissait les discussions en classe. Pour accepter de sortir de leur milieu d'origine, certains boursiers ont valorisé les compétences qu'ils y avaient acquises ; ils ont profité de leur expérience pour transférer leurs nouveaux acquis vers leur monde d'origine, de la même façon que les « déplacés sociaux » observés par Pasquali (2010). Ils aidaient leurs frères et sœurs à postuler au même type de bourses à d'autres universités, ou leur suggéraient des associations ou entreprises avec lesquelles ils avaient pris contact durant leur parcours universitaire. Des boursiers ont fait aussi profiter leurs proches des acquis de leur formation au leadership. Esma, originaire du Mont Liban, qui a fait des études de biologie, indique :

> *« Par exemple si mes parents pensent ouvrir un magasin, moi je suis passée par tout le processus... maintenant je peux tenir l'aspect financier, je les aide ».*

Certains transmettent aussi des compétences en langue étrangère, ici l'anglais. Eskandar, mentionné ci-dessus, originaire d'un village de la Bekaa, dit :

> *« Mon frère a trois ans de moins que moi, ma sœur a un an de plus, parfois ils viennent me demander à moi, peut être car j'ai pris des cours de rattrapage ici, j'ai un peu bénéficié ».*

Les stratégies adoptées par chaque boursier n'ont pas été fixes tout au long de leur parcours universitaire, mais ont changé selon la situation. Par exemple Amira, qui provenait d'un petit village sur la frontière sud du Liban, a essayé de sortir de plus en plus de sa chambre, en organisant des activités au sein de la résidence. Cependant, durant la deuxième année, lors d'une de ces activités, elle s'est affrontée à une autre résidente qui présentait un spectacle de comédie qu'Amira a considéré comme offensant ses croyances religieuses. Suite à cet affrontement, la résidence s'est divisée, une grande majorité s'est retournée contre Amira, ce qui a entrainé son isolement total. Son portrait détaillé est présenté dans le chapitre 7.

A l'inverse, Nadine (cf. son portrait ci-dessus) s'isolait dans sa chambre à la résidence, rentrait souvent dans sa famille et ne se liait qu'avec des filles de même appartenance confessionnelle qu'elle. Elle s'est comportée de la même façon au sein du groupe de projet leadership ASM (qui sera présenté dans la partie suivante). Dans ce groupe, elle a formé un clan homogène de filles de la même appartenance confessionnelle et géographique, qui communiquaient entre elles et réalisaient les tâches ensemble. Cependant, vers la fin, elle est progressivement sortie de son cocon,

a fréquenté d'autres boursières de différentes appartenances pour étudier en groupe et a même participé à quelques sorties de groupe en dehors de l'université.

Ainsi, les boursiers ont été confrontés à de nouvelles formes de sociabilités à l'université, et se sont trouvés dans un nouvel environnement où ils ont acquis un statut particulier, différent des autres étudiants. Ce statut a parfois été une source de rejet. En même temps, ils ont dû s'adapter au nouveau mode de vie à la résidence loin de leurs familles, à suivre les règles du vivre ensemble mises en place par la résidence. Les boursiers se sont alors socialisés chacun à sa manière et ont développé différentes stratégies d'adaptation. L'institution a atteint ses objectifs de manière variable selon les boursiers ; chez certains, elle est arrivée à former des individus qui se sont adaptés à leur nouvel environnement social, qui ont acquis des compétences de communication et se sont autonomisés dans la manière de construire des sociabilités et de vivre loin de leurs familles. Mais d'autres se sont isolés et se sont renfermés sur eux-mêmes. Ce qui laisse suggérer que la double socialisation (verticale et horizontale) a contribué à renforcer les différences entre les étudiants selon leur milieu d'origine et leurs expériences antérieures à l'entrée à l'université, ce que nous examinerons dans le chapitre suivant.

5.3. Disposition au travail collectif et « déscolarisation »

Après avoir analysé la socialisation universitaire selon les dimensions des études et de la sociabilité, je présenterai maintenant la dimension de travail collectif couvert par le dispositif et l'université d'accueil.

En effet, la stratégie mise en œuvre par cette institution, qui consiste à développer les compétences aux activités collectives, est comparable à celle de certains établissements français d'enseignement supérieur tels qu'HEC décrit par Garcia (2010). Ces établissements accordent une grande souplesse vis-à-vis du respect des obligations scolaires pour neutraliser le jeu scolaire et encourager au contraire les étudiants à se livrer à toutes sortes d'activités, dans le but de les adapter aux valeurs de l'entreprise. Ces institutions visent à aligner les contenus de la formation sur les besoins de l'entreprise en définissant les compétences requises en rapport avec la situation de travail (Koebel, 2006). Dans cette section j'analyserai le discours et les actions de l'institution et du dispositif (dont porte cette thèse) à légitimer cette logique notamment en promouvant les concepts de travail collectif, de prise de

responsabilité et d'engagement regroupés sous la notion de « leadership » considérée comme une qualité essentielle dans la socialisation universitaire.

D'un côté, l'université d'accueil travaille sur les boursiers comme sur les non boursiers à développer la compétence de leadership des étudiants en soutenant à cet effet une diversité d'associations étudiantes auxquelles elle attribue un budget au début de l'année. Dès la période d'orientation un effort considérable est déployé pour encourager les étudiants à participer à la vie associative.

D'un autre côté, le dispositif de bourses impose aux boursiers de participer à ces activités collectives. Il exige d'eux qu'ils s'inscrivent dans au moins une association par semestre et les encourage à démontrer un engagement et à progressivement y prendre des responsabilités. Leur engagement est évalué chaque semestre par les responsables d'associations (cf. chapitre 3). Les boursiers ont également dû suivre des formations mensuelles de « leadership » et travailler en groupe durant presque deux années sur la réalisation d'un projet.

Je vais tout d'abord présenter le cas d'un groupe qui mène le projet « leadership » puis la dimension de l'engagement dans des activités de leadership des deux boursières dont j'ai dessiné le portrait précédemment. Ensuite, je m'y réfèrerai pour mettre en évidence la double pression (de l'université, et du dispositif de bourses) à laquelle sont confrontés les boursiers pour atteindre le profil, considéré comme idéal, de l'étudiant actif, qui prend des initiatives, s'organise et dirige un projet de groupe jusqu'à son terme.

5.3.1. Un projet collectif, le projet « Alimentation Saine et Mobile »

J'ai reconstitué le cas du groupe « Alimentation Saine et Mobile (ASM) » [*Healthy Mobile Kitchen*, en anglais], qui réalise un projet de leadership, à travers les notes de terrain prises durant mon observation du groupe et les fiches d'évaluations remplies par les moniteurs. Je choisis ce cas car il illustre un grand nombre d'aspects abordés dans cette section. Je m'y réfèrerai aussi pour illustrer la manière dont les trois dimensions de la socialisation universitaire sont reliées entre elles.

En effet, le programme a imposé aux boursiers de suivre mensuellement des formations de « leadership » durant presque deux années qui ont culminé avec la réalisation d'un projet au sein d'un groupe présenté à un jury (cf. chapitre 3). Durant la première phase, il était demandé des boursiers de se regrouper entre eux, en

respectant la plus grande diversité possible, y compris de filières, de genre, d'appartenance confessionnelle et d'origine géographique. Au total, huit groupes se sont formés. Chaque groupe comptait entre 4 et 10 étudiants.

Quant à ce groupe, ASM, il s'est formé de manière arbitraire à partir de quelques paires de boursiers (de même appartenance confessionnelle) qui avaient besoin de s'associer pour former un groupe. En fin de compte, un groupe diversifié s'est formé, qui comptait 9 membres : trois filles musulmanes chiites conservatrices voilées (2 de la banlieue Fatima et Ibtissam, et une d'un village rural de la Békaa, Husn), trois chrétiennes (dont deux maronites du Mont Liban, Nadine et Christine, et une syriaque Mariam), et deux filles druzes de villages du Mont Liban Esma et Layla, et enfin un garçon musulman sunnite de la banlieue, Badr qui a fait bande à part. Bien qu'ils se soient associés, ils ne sont pas parvenus à fonctionner de façon unie. Cela s'est illustré par leur incapacité à se mettre d'accord sur le choix du projet, durant la deuxième étape. Le groupe a d'abord hésité entre plusieurs idées qui constituaient à former des femmes sans emplois à la couture par exemple ou à la cuisine pour leur assurer un revenu. En fin de compte, ils ont fini, avec l'aide de leur moniteur, par choisir un projet qui a consisté à recruter des femmes sans emploi, à leur offrir une formation en sécurité alimentaire, et à les employer à cuisiner des plats libanais nourrissants, qui seraient vendus par un camion ambulant dans les quartiers où vivent des étudiants, ou des jeunes actifs à Beyrouth. L'objectif social de leur projet était de promouvoir la culture culinaire libanaise, en même temps que d'offrir une alimentation saine, et d'assurer un revenu à des femmes sans emploi.

Durant les séances de formation mensuelles, les boursiers devaient accomplir des tâches de recherche ou d'étude de marché et rédiger des rapports. Cette phase, qui a requis beaucoup de travail de terrain, s'est déroulée durant une période éprouvante, car elle coïncidait avec la période des examens, ce qui a souvent fait obstacle à la réalisation des tâches exigées par le projet. Le niveau d'engagement était variable entre les boursiers. Certains déployaient les efforts minimums requis, alors que d'autres s'engageaient plus. Fatima, étudiante en gestion, décrite par son moniteur comme « leader technique », a assumé l'essentiel de la charge d'organiser le travail de son groupe.

La différence dans le degré d'engagement des uns et des autres a aussi été visible à travers l'observation du déroulement des séances : le groupe a été divisé

dans la manière de s'asseoir autour de la table de réunion, et les filles étaient réparties selon leur appartenance confessionnelle. Certains avaient une attitude passive : deux d'entre elles (Nadine et Christine) étaient toujours assises de côté, participaient très peu à la discussion, bras croisés, l'une d'entre elles jouait souvent avec son portable. Quant à Mariam, celle-ci avait même une attitude négative, et était souvent source de distraction. Les étudiants (nommément Esma et Layla) qui ne résidaient pas à Beyrouth étaient obligés de partir tôt lorsque les réunions se déroulaient en fin d'après-midi, généralement de 17 à 19 heures, ce qui a parfois empêché la réalisation de leur travail en groupe et leur investissement dans les séances. De même, une dynamique de genre est apparue ; le groupe attribua à Badr, le seul garçon, les tâches réputées « masculines » ; notamment les tâches informatiques, les visites aux espaces à louer pour la distribution ou la communication avec le chauffeur de livraison. J'ai pu aussi constater que les filles étaient plus contraintes par le temps et leurs déplacements, elles voulaient rentrer dès que possible chez elles et ne se déplaçaient pas aussi facilement vers Beyrouth pour réaliser une tâche, même si elles n'habitaient pas très loin. Ainsi le père d'Esma l'accompagnait quand elle venait à Beyrouth en dehors des jours de cours, participait aux visites avec les fournisseurs et la ramenait à la maison.

Durant la phase de réalisation, les membres du groupe se sont mobilisés et une dynamique de groupe s'est mise en place. Un emploi du temps a été établi de manière à ce qu'il y ait deux personnes par jour en charge du processus à chaque étape : supervision de la préparation des plats selon les règles de l'alimentation saine, livraison au site de vente, vente, marketing, et comptabilité. Durant cette phase-là, tous ont participé ensemble. Même Christine et Nadine, qui étaient peu intéressées durant la phase de planification se sont mobilisées l'une lorsqu'il s'est agi de mettre en œuvre le projet et l'autre pour le présenter devant un public. Selon les propos de leur moniteur :

> *« Christine avait commencé avec une attitude négative, et elle est maintenant devenue une partie intégrale de l'équipe, elle préfère agir plutôt que de planifier ».*
>
> *« Nadine a commencé négativement, mais s'est beaucoup améliorée une fois qu'elle a trouvé sa place dans l'équipe, elle aime présenter et communique bien quand elle est motivée ».*

Les interactions au sein de ce groupe ont fait clairement émerger des clivages confessionnels à travers les clans homogènes qui se sont formés en son sein tout au long du projet. Ensuite ont émergées, lors de la réalisation du projet, une division du travail par genre, ainsi que des divisions liées à l'origine géographique. Le conservatisme au niveau du milieu familial influençait aussi l'investissement dans les séances ou la participation aux activités. Nous développerons dans ce chapitre ces résultats en revenant sur ce portrait illustratif.

5.3.2. Nadine et Farida : différentes approches envers les activités collectives

Nadine et Farida ont participé à deux groupes différents. Nadine faisait partie du groupe dont nous venons de parler (ASM). Farida dans un autre qui a travaillé sur un projet de recyclage de pneus, dont je discuterai brièvement. A travers leurs expériences contrastées, je vais montrer les différences qui émergent dans leur choix d'association et le niveau de participation de chacune d'entre elles au sein des associations et de leur travail de groupe.

La première, Nadine, fait partie du groupe ASM. Nous avons montré comment elle se mettait à l'écart, avec deux autres jeunes filles de la même appartenance confessionnelle, durant les séances de préparation au projet, et comment, souvent distraite avec son téléphone portable, elle faisait le strict minimum de ce qui était requis. Ce n'est qu'à la phase de réalisation de projet qu'elle s'est activée et a fini par présenter son projet à un jury. Elle raconte avoir appris à communiquer à travers ce projet, car elle a dû « interagir avec des personnes dans la rue ». Quant à son engagement dans les activités associatives, elle a rejoint l'équipe de kickboxing qui nécessite un minimum d'interaction sociale. Cependant, elle a indiqué dans l'entretien qu'elle aurait aimé faire partie d'autres associations, comme celle de danse, mais ne pas l'avoir fait parce qu'elle ne se sentait « pas vraiment intégrée ».

Farida, elle, a travaillé sur un projet de recyclage de pneus au sein d'un groupe qui comptait 8 membres. Les membres de ce groupe, tous très sérieux, se sont choisis eux-mêmes en se basant sur la diversification des spécialisations. Elle a réussi à convaincre les autres de faire entièrement confiance à sa capacité à organiser les aspects financiers du projet. En parallèle, elle a choisi d'adhérer à une association qui organise des activités sociales à l'université. Les responsables de l'association la considéraient comme membre actif et engagé dans toutes les activités et dans leur

organisation. Ensuite durant la dernière année, elle a fait du bénévolat dans un orphelinat « *Zahret El Ihsan* » à Ashrafieh, orphelinat affilié à une école de filles fondée par des membres de la communauté grecque orthodoxe de Beyrouth. Là, elle a occupé le rôle de coordinatrice, passait du temps avec 39 élèves, en les aidant dans leurs études et leur préparant des activités en collaboration avec une de ses premières amies à l'université, Nancy.

Ainsi des différences entre ces deux profils sont nettement apparues dans le rapport aux activités collectives. Dans la suite de cette section, nous allons explorer différents aspects de cet engagement dans le collectif.

5.3.3. Effets simultanés du dispositif et de l'université sur la participation

Je mettrai tout d'abord en évidence l'effet du seul dispositif de bourses sur l'engagement dans les activités collectives (en comparant boursiers et non boursiers à la même université), puis j'examinerai les effets conjugués du dispositif et du contexte universitaire (en comparant boursiers et recalés).

Globalement, les boursiers sont perçus comme étant plus actifs et engagés que les autres étudiants de l'université. En effet, les données montrent que la proportion des boursiers inscrits dans les associations est nettement supérieure à celle des autres étudiants. La majorité des boursiers (en moyenne 63 sur les 65) s'inscrivait dans des associations étudiantes à l'université chaque semestre, alors qu'en l'absence d'obligation, 330 des autres étudiants se sont engagés, selon les données fournies par le bureau de la vie associative (soit 40% des étudiants de l'université durant l'année 2012-2013). Ceci est confirmé par les propos des non-boursiers qui décrivent les boursiers comme étant « plus engagés » : « ce sont surtout eux qui font des activités », reconnaissent Dala et Karine, toutes deux étudiantes en gestion, qui sont elles-mêmes très faiblement engagées. Cette comparaison montre l'effet puissant de l'obligation et du mécanisme d'évaluation et de suivi des boursiers par le dispositif des bourses sur le niveau de leur engagement, ce qui laisse suggérer que sans ce dispositif, la socialisation des boursiers aurait pris une différente forme, même au sein de la même université.

Ensuite, pour mettre en évidence l'effet simultané, du dispositif et du contexte universitaire, d'assurer la « déscolarisation » progressive des étudiants, j'ai procédé à une comparaison avec les candidats à la bourse qui avaient été recalés et qui étaient,

lors de la prise de contact, inscrits dans d'autres établissements universitaires ou avaient abandonné leurs études (pour plus d'informations sur l'enquête menée auprès des recalés se référer au chapitre 3 et à l'Annexe A8 : Entretiens menés avec les étudiants, enseignants et responsables).

Parmi les étudiants de l'échantillon recalés, seuls 10 des 65 (environs 15%) participaient à des activités collectives. Ce chiffre inclut les trois étudiants inscrits à l'Université Libano-Américaine (LAU) où ils ont obtenu le même type de bourse, et ont donc subi le même effet socialisateur que notre population, et par conséquent participent tous les 3 dans des associations. Parmi les 7 étudiants restants qui participaient aux activités collectives : 3 d'entre eux étaient inscrits à l'Université Arabe de Beyrouth (BAU) et participaient à des activités associatives en son sein. Les 4 autres étaient à l'Université Libanaise (publique) où l'université ne finance pas d'associations, mais participaient à des associations externes comme la croix rouge. Le reste des 65 étudiants ont affirmé ne pas avoir le temps d'y participer soit à cause de leurs études, soit à cause du travail (en effet, 14 des étudiants interrogés occupaient un emploi, et 2 étaient en train d'en chercher).

J'en conclus que l'institution universitaire a joué un rôle important dans le rapport des étudiants à la vie associative. En effet, parmi les recalés les seuls étudiants qui participaient à ce genre d'activité étaient ceux de la BAU, qui met des associations à la disposition des étudiants. Par contraste, l'institution peut avoir un effet défavorable, en accordant de l'importance uniquement à l'aspect académique, ce qui peut expliquer le fait qu'une grande partie des étudiants interviewés dans le groupe témoin semblaient être focalisés sur leurs études. De plus, contrairement aux boursiers, une grande partie des recalés devaient travailler pour assurer les frais d'inscription et les dépenses de la vie quotidienne, ce qui explique leur faible participation associative.

5.3.4. Engagement dans les associations universitaires

Dans le but d'examiner la manière dont s'exercent les effets de l'institution au sein du groupe de boursiers, j'examinerai en premier lieu les modalités de choix d'association(s) des boursiers, puis en deuxième lieu, les différents degrés d'engagement au sein des associations ainsi que la manière dont certains accèdent à des positions de responsabilité.

Les différences dans les modalités de choix d'une association, comme nous le verrons dans cette section, reflètent les variations individuelles au sein du groupe. On peut classer les associations étudiantes et la manière des étudiants de s'y engager de la façon suivante :

- Les associations d'activités sociales, de danse, et de théâtre qui nécessitent une interaction sociale fréquente et intense (les deux dernières culminant en un spectacle à la fin de l'année). Celles-ci ont attiré les étudiants les mieux intégrés socialement et ceux issus des milieux les moins traditionnels, comme Farida qui s'est engagée avec ses amis dans l'association d'activité sociale. Le cas de Manal fait exception : cette jeune fille voilée de Tripoli, s'est engagée dans l'association de danse bien que ses parents n'auraient pas accepté qu'elle participe à un spectacle. La responsable de l'association a tenu compte de ceci et lui a offert un rôle de coordinatrice ce qui lui a permis de s'y engager pleinement.
- Les associations sportives ou associations de musique et d'art qui se rencontrent au plus deux fois par semaine dans le but de développer des compétences techniques. Celles-ci sont sélectionnées par les profils les plus discrets qui veulent éviter beaucoup d'interaction sociale (comme Nadine). La plupart des jeunes filles voilées se sont auto-exclue des associations sportives puisque celles-ci ne correspondaient pas à leurs pratiques religieuses.
- L'association qui fait de l'action caritative, selon la responsable, a attiré les jeunes filles voilées conservatrices. La participation à celle-ci, sans aller contre leurs pratiques religieuses, a rempli les conditions officielles de la bourse.
- Les associations à caractère académique sont généralement reliées aux filières d'études et proposent des séminaires en rapport avec le sujet, ou organisent des événements qui ont pour but de préparer à la carrière future. Les étudiants qui y adhèrent ont généralement un bon rapport avec l'apprentissage en général.

L'observation de l'engagement des étudiants dans les associations m'a permis de repérer certains facteurs qui expliquent leurs choix : comme le degré d'intégration sociale des individus (les plus intégrés ont choisi les associations d'activités sociales, de danse et de théâtre par exemple), le rapport aux études (ceux qui voulaient acquérir des connaissances ont rejoint les associations à caractère académique), le

niveau de conservatisme religieux (les plus conservateurs ont évité les associations sportives et ont choisi l'action caritative), et l'importance donnée à la construction d'un projet d'avenir (qui a favorisé l'engagement dans les associations à caractère académique et dans des événements élargissant l'horizon professionnel).

Cependant le degré d'engagement et d'investissement dans ces associations a été variable d'un étudiant à l'autre et a révélé d'autres différences au sein du groupe. On peut ainsi regrouper les boursiers en trois grandes catégories selon leur degré de participation dans les activités collectives : membres passifs, membres actifs ou véritables leaders.

Dans le groupe le moins investi, on trouve les étudiants décrits par les responsables comme étant « juste membres de l'association ». Par exemple, Nadine assistait aux séances de kickboxing et satisfaisait les conditions de la bourse sans pour autant chercher à développer des compétences dites de leadership. J'inclus aussi dans cette catégorie ceux qui ont adopté une attitude négative. Amira s'est mise en situation de confrontation avec des membres de son groupe, son moniteur l'a décrite ainsi : « Amira est une jeune fille intelligente et dévouée mais avec qui il est difficile de travailler. Elle a des problèmes pour écouter, ou répondre aux autres membres du groupe ».

Dans la catégorie intermédiaire, je classe ceux dont la participation a été moyenne, ou ceux qui ont accepté et réalisé les tâches qui leur étaient attribuées. Ils étaient serviables, prenaient volontiers du travail, faisaient au mieux, et participaient régulièrement aux activités, mais ne cherchaient pas à jouer un rôle de « leader » dans le groupe de manière proactive. Fida, une étudiante en psychologie, a été décrite comme étant : « l'un des membres les plus calmes du groupe », mais selon son moniteur, elle « était toujours prête à se lancer quand ils avaient besoin d'elle ». De même, la responsable de l'association de psychologie l'a décrite comme une « jeune femme très fiable ».

La dernière catégorie est celle des boursiers qui ont émergé comme « véritables leaders », selon les évaluations des responsables d'associations ou des moniteurs. Ce sont ceux qui ont occupé des positions de responsabilités, comme porte-parole, secrétaires ou représentants, généralement attribuées par les responsables de la vie associative. Leur nombre a augmenté au fil des années, ce qui montre que l'action du dispositif a produit un changement : d'après les chiffres, deux

boursiers ont occupés des postes de responsabilité durant la première année, 12 la deuxième année et 16 la troisième (dont 8 nouveaux).

Quant à leur engagement dans les projets de groupes, les boursiers dans cette catégorie ont généralement été décrits comme étant engagés et actifs tout au long du processus. Ils ont assumé des responsabilités, ont pris la tête de leur groupe, distribué les tâches et se sont organisés pour mettre en œuvre les projets dans les délais. Il est intéressant de noter que le degré d'engagement des boursiers était clairement lié à la nature des tâches qui leur étaient attribuées. Ceux qui ont été chargés de tâches pertinentes du point de vue de leur filière d'études et qui ont perçu leur engagement comme ajoutant de la valeur à leurs projets professionnels se sont montrés les plus engagés. Il s'agit ici généralement surtout de boursiers en filière de gestion qui sont évalués selon les mêmes « compétences » que celles requises dans ces activités collectives. En effet, comme nous le verrons par la suite, ce sont les enseignants en gestion surtout qui adhèrent aux valeurs promues par ce dispositif. Farida, étudiante en gestion (spécialité finance), était parmi les boursiers les plus actifs. Elle s'est distinguée par son expertise technique et a pris la charge des finances du groupe (autour du projet de recyclage de pneus), elle a préparé le budget, noté les dépenses du groupe, et s'est occupée des formalités.

En résumé, on constate que le dispositif a produit des effets différents sur les boursiers dans la manière de former des leaders et de diffuser des valeurs de leadership. Ces effets ont varié selon les boursiers, selon leur degré d'intégration sociale dans l'université, leur disposition à travailler en groupe, et leur degré d'adhésion aux valeurs de leadership. Dans ce qui suit, j'examinerai les changements qui se sont opérés dans le statut de certains entre le début et la fin du programme, selon les effets du dispositif sur la socialisation des boursiers.

5.3.5. Evolution des comportements dans le temps

Selon les évaluations des responsables, il est apparu que la nature et l'intensité de l'engagement et de la participation des boursiers n'ont pas été stables du début du programme jusqu'à la fin. Certains boursiers sont passés d'une catégorie à l'autre. En effet, les évaluations des responsables d'associations comme celles des moniteurs ont révélé des changements dans leur attitude aux activités collectives au cours des trois années universitaires. Certains étaient peu motivés au début, ont fait plus d'efforts au

fur et à mesure de l'avancement du projet et se sont rapprochés de l'idéal promu par le dispositif. Dans le cas du groupe ASM, deux boursières amies (Nadine et Christine) étaient toutes deux peu intégrées dans la vie sociale, et avaient adopté un rôle passif durant les séances du groupe durant la phase de planification au début. Leur participation est devenue plus importante lorsqu'elles sont entrées dans la phase de mise en place et lorsqu'il s'est agi de présenter les résultats devant un public. Au contraire, d'autres étaient intéressés et motivés au début, mais leur motivation a faibli au fil du temps à cause du grand nombre d'activités auxquelles ils étaient obligés de participer et le fait que celles-ci prenaient de leur temps d'études et de planification pour leurs projets d'avenir.

En conclusion, le double effet socialisateur du dispositif de bourse et de l'université dans la formation au leadership a distingué les boursiers des non boursiers, et des candidats recalés à la bourse. Des différences sont également apparues entre les boursiers, dans la modalité de choix d'associations, puis dans leur degré d'investissement dans les associations et les projets leadership. Ceci a fait ressortir des différences individuelles dans le degré d'acquisition de dispositions au travail collectif et le degré d'adhésion aux valeurs diffusées. Certains boursiers se sont transformés durant le processus de socialisation en passant d'une catégorie à l'autre, en devenant plus engagés, en se conformant progressivement au profil considéré comme idéal par le dispositif, mais aussi dans certains cas, en se désintéressant.

5.4. Liens entre les dimensions de la socialisation universitaire

Les trois dimensions de la socialisation universitaire présentées ci-dessus (travail universitaire, sociabilités et activités collectives) sont reliées entre elles à travers l'organisation du temps libre. Par conséquent, la manière dont se sont articulées ces trois dimensions a contribué à la création de profils d'étudiants qui représentent différents niveaux de réussites.

5.4.1. Organisation du temps libre et effet sur la socialisation

Le passage de l'école à l'université représente un changement pour tous, puisqu'il marque une phase de transition entre deux styles de vie radicalement opposés par rapport au temps. D'un côté, les boursiers, une fois à l'université, ont bénéficié d'un emploi de temps moins chargé à l'université (15 heures de cours par

semaine en moyenne, non comprises les heures de laboratoire) si on le compare à celui de l'école (35 heures par semaine en moyenne). D'un autre côté, leur temps est devenu moins structuré qu'à l'école, et leur a donné un sentiment d'être plus « libre », un terme qui est revenu dans un grand nombre d'entretiens. Mais la quantité de temps disponible était variable selon les filières et a influencé la manière dont ils se sont investis dans différentes dimensions de la vie universitaire.

5.4.1.1. Variabilité du temps libre disponible

Le niveau de liberté, dont les boursiers disposaient, variait d'un type de filière à l'autre : scientifique, littéraire et de gestion (cf. la première section de ce chapitre).

Dans les filières scientifiques, l'emploi du temps des étudiants était chargé, car le cursus comprenait, en plus des heures de cours, des heures de laboratoire. Ceci a entraîné un emploi du temps structuré, plus proche de celui de l'école. Ces matières ont requis un temps de préparation plus important, de longues heures de mémorisation de manuels, de diapositives ou de pratique par la résolution de problèmes en matières de chimie, mathématiques et informatique. Ceci est apparu dans l'étude de projet (ASM) présentée dans ce chapitre : les boursiers dans les filières scientifiques (dont Esma et Mariam) étaient ceux qui s'engageaient le moins et donnaient pour raison leurs contraintes de temps.

En contraste, dans les filières « littéraires » telles que la psychologie, les sciences de l'éducation et l'anglais, les boursiers disposaient de beaucoup de temps libre, mais il était attendu de l'étudiant qu'il fasse preuve d'autodiscipline et soit capable de mobiliser son temps pour faire les lectures requises et rédiger les notes de recherche demandées.

En gestion, les boursiers disposaient également de beaucoup de temps libre. Dans cette filière, la rationalité implicite de l'institution était de progressivement « déscolariser » les étudiants. Ceux-ci étaient donc tacitement encouragés à participer aux activités collectives, et le programme leur a formellement imposé de faire un stage et d'écrire un rapport de stage. D'autant plus que dans cette filière, les capacités acquises dans la participation à ces activités (à organiser leur temps et à développer leur capital social, entre autres) a joué, comme nous le verrons par la suite, un rôle essentiel dans leur réussite.

Ainsi, l'investissement en temps a été plus important dans les filières scientifiques, qui ont imposé aux boursiers plus de rigidité et de discipline. Au contraire les deux autres catégories de filières étaient perçues comme étant plus flexibles, mais l'étudiant devait apprendre à organiser son temps libre et à devenir plus autonome. Les filières littéraires visaient à développer la réflexion individuelle, alors que la filière de gestion exigeait de développer aussi des capacités non-scolaires utiles lors de l'entrée sur le marché du travail. Nous verrons dans la suite la manière dont les boursiers utilisent leur temps libre.

5.4.1.2. Différentes attitudes envers l'organisation du temps libre

A l'université, les boursiers se sont trouvés confrontés à une diversité d'exigences et ont dû apprendre à jongler entre temps libre, temps d'études et temps des activités extra-académiques. En effet, comme l'ont montré de nombreux auteurs (Beaud, 1997; Boyer et al., 2001; Jellab, 2013; Melnik & David, 2014), l'organisation du temps libre est bien une des étapes essentielles dans la socialisation universitaire. A l'arrivée à l'université, les étudiants découvrent une liberté nouvelle et sont confrontés à un nouveau lieu d'études qui marque une rupture avec le lycée. L'irrégularité de leurs horaires cause un dérèglement de leur cadre temporel, ils se trouvent alors confrontés à une « liberté piégée » (Boyer et al., 2001). Les exigences en termes de travail personnel sont moins explicites, l'obligation y est absente (Melnik & David, 2014). Il faut s'adapter à de nouvelles techniques, gérer un double calendrier : temps consacré à la lecture, et aux études, et temps de la famille, des pairs et des sociabilités (Pasquali, 2010). Certains perçoivent leur liberté comme une occasion de réduire leurs efforts alors que d'autres prennent conscience du temps dont ils disposent, et apprennent à s'auto-discipliner face à ce relâchement des modes de contrôle et d'évaluation, comme le montrent aussi Jellab (2013), Garcia (2010) et Boyer (2001). Les pratiques d'organisation du temps libre supposent un capital culturel et une disposition à l'autocontrainte, de sorte que les plus fragilisés par leur origine font face à des difficultés (Beaud, 1997; Monfort, 2000).

J'ai également constaté des écarts au sein du groupe de boursiers dans leur attitude par rapport au temps : certains organisaient leur temps de manière structurée au jour le jour. D'autres ont eu des difficultés devant cette fausse liberté de

temps à gérer les contraintes auxquelles ils ont été soumis en l'absence de règles. Randa, étudiante en gestion, le dit ainsi :

> *« Nous, on ne nous dit pas comment on doit faire, comment s'organiser pour sortir de cette ambiance, nous on doit se mettre à penser pourquoi on fait ainsi... ici c'est plus libre, et il y a plus de responsabilités ».*

Cette jeune fille bien qu'ayant été très sérieuse à l'école, a eu une notion plus relâchée du temps à l'université, s'est laissé distraire et n'étudiait que juste avant ses examens. Elle a obtenu des notes très moyennes.

Pour de nombreux boursiers, le fait d'habiter à la résidence leur a permis de mieux maitriser leur temps et d'être plus à l'aise d'étudier. Fida, étudiante de psychologie dont la famille habite dans la banlieue sud de Beyrouth, s'est sentie plus en mesure de contrôler son temps à la résidence. Elle dit :

> *« J'ai senti que quand j'ai habité à la résidence, mon temps s'est mieux organisé qu'à la maison, je me levais tôt, je lisais un peu. Moi chez moi à la maison, non, je dors, la télévision est allumée la plupart du temps donc je me distrais ».*

Ceci a représenté un avantage pour les boursiers par comparaison avec les autres étudiants par le fait que la majorité d'entre eux (50 des 65 boursiers) vivaient à la résidence universitaire.

5.4.1.3. Occuper son temps libre de manière productive

Les boursiers ont profité du fait d'avoir du temps libre pour « faire quelque chose d'utile ». Ainsi, un certain nombre d'entre eux, surtout ceux dont l'emploi de temps n'était pas très chargé (en filières littéraires et de gestion), se sont engagés soit dans des emplois, soit dans un second cursus en parallèle de leurs études. Comme nous le verrons par la suite, ces engagements leur ont souvent été bénéfiques du point de vue de l'obtention de nouvelles qualifications, bien qu'il ait parfois affecté leur niveau de réussite.

La première manière d'occuper leur temps libre a été l'emploi. Dans un contexte différent, Beaud (2008) qui enquête auprès d'étudiants de milieu populaire en France, obligés de travailler pour subvenir à leurs besoins financiers, montre que l'emploi, activité concurrente aux études, compromet la réussite universitaire, entraine un détournement du travail et peut expliquer l'abandon des études. Ici, le dispositif de bourse (dont le but est de les préparer à l'entrée sur le marché de travail)

n'a mis aucune condition qui interdirait aux boursiers de travailler. Bien au contraire, il leur a imposé de faire des stages et souvent à l'issue de ces stages, les étudiants ont trouvé du travail. Certains boursiers ont choisi de travailler (à temps partiel, ou à temps plein), motivés par l'idée d'acquérir une expérience professionnelle dans leur discipline, qu'ils pourront faire apparaître sur leur CV, ou par l'idée d'épargner de l'argent (pour leurs études futures, ou pour aider leurs familles). Au total, 10 boursiers (5 filles et 5 garçons) sur les 65 ont déclaré occuper un emploi rémunéré en troisième année. J'exclus de cette catégorie les stages non rémunérés pendant un mois, imposés par le programme de la bourse. Toutefois, comme le constate Beaud (2008), il arrive que cet emploi prenne le dessus sur leurs études (ce qui apparaît dans les évaluations, à travers les nombreux retards et absences en classe) ou sur leur participation à la vie associative. Malgré cela, le fait d'avoir un emploi, surtout pour les étudiants de gestion, a pu jouer un rôle favorable en permettant aux boursiers de se distinguer à l'entrée sur le marché du travail.

Durant leur troisième année, parmi les dix boursiers qui travaillaient, trois occupaient un emploi en relation avec leur discipline (en filières de sciences de l'éducation, d'hôtellerie et d'anglais). Ceux-ci ont continué à travailler dans cette société après leur obtention de la licence. Les sept autres boursiers (en filières de gestion, d'informatique, et de sciences médicales de laboratoire) occupaient des emplois sans rapport avec leurs études, de vendeur, serveur, ou gérant du magasin du père. Ce type d'emploi a apporté des bénéfices matériels immédiats et développé leur sens de responsabilité, mais a eu un impact plus faible sur leur entrée sur le marché de travail.

Une deuxième manière d'occuper leur temps libre a été à travers l'inscription dans un second cursus (pour 6 boursières) soit à l'Université Libanaise (où les frais d'inscriptions étaient très bas), soit à l'Université Américaine de Beyrouth (AUB), dans le cas exceptionnel d'une étudiante qui a obtenu une deuxième « bourse »[33] et a choisi d'étudier la physique à côté de la gestion à l'Université Haigazian. La décision a souvent été motivée par l'incertitude dans leur choix de filière (cf. chapitre 4). Amira

[33] Cette bourse couvre un pourcentage des frais à l'AUB, lequel dépend d'une évaluation du besoin financier d'un côté et de l'autre de la performance académique de l'étudiant. Ainsi, selon cette étudiante, la seconde bourse couvrait environ 70% de ses frais d'inscription, soit environs $12,000.

par exemple, originaire d'un village du sud du Liban, voulait faire de la médecine, filière perçue comme prestigieuse dans son environnement social, mais elle a dû s'inscrire en psychologie par défaut car les études de médecine lui étaient difficiles d'accès (à cause du concours d'entrée sélectif à l'Université Libanaise et frais d'inscription élevés dans les universités américaines privées, voir note 31 du chapitre 4). Comme elle n'était pas sûre des débouchés de la filière de psychologie, elle s'est inscrite en parallèle à l'Université Libanaise en filière de littérature anglaise, ce qui lui garantit au moins un emploi d'enseignante. Pour d'autres boursières il s'est agi de profiter de leur temps pour faire des études dans une autre filière plus prestigieuse, pour prouver leur mérite (comme Hala en filière d'ingénieur et Dalia en physique). Ces boursières ont généralement bien réussi à gérer leur temps entre les deux cursus, avec quelques petites difficultés, notamment des retards en cours et des absences. Les examens dans les deux cursus différents sont souvent tombés en même temps, elles ont alors dû parler à leurs enseignants ou s'arranger avec les administrateurs. Si elles ne sont pas arrivées à valider toutes les matières à l'Université Libanaise du premier coup, elles ont pu s'inscrire en deuxième session.

Nous allons voir maintenant la manière les trois dimensions se conjuguent pour construire des profils type de boursiers.

5.4.2. Liens complexes entre les trois dimensions

Les trois dimensions de la socialisation universitaire sont interconnectées. Les dimensions de sociabilité et de travail collectif interagissent entre elles et agissent directement et indirectement sur la dimension de travail universitaire.

D'un côté, la participation aux activités collectives agit sur la sociabilité. Les formations au leadership, l'expérience dans la vie associative, à l'université et à la résidence, ont produit un changement chez certains, les ont parfois rendu plus sociables et leur ont inculqué des compétences en matière de communication et leur ont permis de développer une capacité à se faire entendre par les autres. De nombreux boursiers ont indiqué en entretien en avoir tiré profit pour surmonter leurs difficultés sociales, grâce à l'opportunité que ces formations leur avait offertes de rencontrer des gens en dehors de leurs cercles habituels. Par exemple, Nisrine, une boursière en mathématiques de caractère timide, raconte ainsi les bienfaits de sa participation dans les activités en groupe :

> *« J'ai appris aussi comment travailler avec les autres, parfois ton idée est différente... ma personnalité est devenue plus forte, euh, mon comportement avec les gens a changé, ça s'est amélioré, je suis plus ouverte [open], je sais comment parler ».*

D'un autre côté, inversement, le degré d'engagement dans la vie associative a dépendu du niveau d'adaptation sociale de l'étudiant à l'université. Le choix d'une association se faisait principalement en groupe ; les boursiers rejoignaient des associations dans lesquelles ils connaissaient des membres. Les boursiers en général se sont concentrés dans un nombre limité d'associations, ce qui montre qu'ils restaient toujours entre eux et interagissaient faiblement avec les autres étudiants de l'université. Ainsi, des différences sont apparues au sein du groupe de boursiers dans la manière dont ils se sont engagés dans les activités selon leur degré de sociabilité.

Farida qui a fait preuve d'une forte disposition à la sociabilité dès son entrée à l'université, et s'est fait des amis issus de contextes différents dès la première semaine, a choisi avec ses amis d'adhérer à l'association qui organise des activités sociales : « on s'est dit, allez on y rentre tous, puisqu'on est un groupe » raconte-t-elle. Elle s'est engagée dans toutes les activités, a souvent pris des positions de responsabilité et a été favorablement évaluée par les responsables en tant que « membre actif ».

Par contre, Nadine, moins sociable, a indiqué qu'elle aurait aimé participer à des associations de danse ou de sports extrêmes, mais qu'elle ne l'avait pas fait car elle n'y connaissait personne. Elle s'est contentée d'une association de kickboxing, où il suffisait qu'elle assiste aux cours deux fois par semaine pour être considérée comme membre et satisfaire les critères de l'agence.

Nous verrons ici que l'engagement dans les activités sociales et collectives s'est directement transféré en avantages dans les études et pour l'entrée sur le marché de travail.

Premièrement, les boursiers qui ont acquis des dispositions à la sociabilité ont pu bénéficier de l'hétérogénéité sociale de l'établissement et de la diversité dans les parcours scolaires. Ceci leur a permis d'acquérir les normes universitaires à travers des discussions et des échanges avec d'autres étudiants dont le parcours scolaire serait plus proche du contexte universitaire élitiste. Beaud (2003) et Nicourd, Samuel et Vilter (2012), montrent comment les interactions entre étudiants (*peer effect*) favorisent le travail d'acculturation des jeunes de cités pour apprendre de leurs

nouveaux camarades les pratiques légitimes de comportement en classe et de travail scolaire, l'organisation concrète du travail et les codes culturels requis pour réussir leurs études. Il est apparu dans la présente enquête aussi que les individus les plus sociables étaient ceux qui travaillaient souvent en groupe et s'entraidaient, ce qui s'est reflété sur leur niveau de réussite. Les liens d'amitié qu'ils se sont noués à travers la socialisation universitaire se sont souvent aussi traduits par un avantage à l'entrée sur le marché de travail. Le cas de Farida (portrait ci-dessus) l'illustre bien. Sa forte sociabilité s'est traduite dès le premier jour par une quête de renseignements qui lui a facilité l'acquisition des normes universitaires. Elle s'est liée d'amitié avec des étudiants avec lesquels elle a formé des groupes d'études en classe, et en dehors de la classe. Ainsi, sa sociabilité l'a poussé vers l'avant, elle a fait partie de la catégorie d'étudiants qui ont brillamment réussi, elle a continuellement été inscrite sur la liste d'honneur. Elle s'est également renseignée à propos de ses projets futurs ; elle était aussi toujours en quête de conseils pour des stages à suivre et se renseignait auprès de ses amis (plus âgés) à propos des examens de certifications.

Bien que Nadine soit passée par une période de choc culturel au début, elle est devenue progressivement plus sociable avec le temps. Elle s'est fait de nouvelles amies dans sa filière avec lesquelles elle a commencé à étudier. Par la suite, ses résultats et ses évaluations se sont progressivement améliorés.

D'un autre côté, la participation aux activités extra-académiques a agi directement sur le développement de capacités utiles pour le travail universitaire, telles que la capacité à travailler en groupe, ou à communiquer à l'écrit ou à l'oral. Cependant, le niveau de cohérence des activités avec les études et par conséquent le degré de transférabilité, a varié selon la filière. Par exemple, en filière de gestion, ces compétences faisaient partie intégrante du cursus et les enseignants dans cette filière considéraient la participation aux activités collectives et aux formations au leadership comme bénéfiques pour les étudiants. Une enseignante de marketing l'a exprimé ainsi :

> *« Je suis très contente qu'ils soient sortis des limites de l'université, qu'ils soient devenus plus entrepreneurs, qu'ils assistent à des workshops, qu'ils soient actifs en dehors de l'université ».*

La participation aux activités associatives a permis aux étudiants d'acquérir la maitrise de compétences formelles (gestion budget, organisation d'évènements) et

informelles (sociabilité professionnelle), comme l'a montré Lambert (2010) à propos des boursiers d'HEC et d'ESSEC. Dans d'autres domaines (biologie, informatique, entre autres), la participation à la vie associative n'était pas directement liée aux études. Le faible degré d'utilité de ces activités (tel que l'ont perçu les boursiers dans ces filières) peut expliquer l'engagement moins élevé de ceux-ci. En effet, il est apparu durant les entretiens qu'un certain nombre d'entre eux considéraient ce projet comme une obligation parmi d'autres pour conserver leurs bourses mais qu'ils n'en voyaient pas l'utilité pour leurs études. L'analyse du fonctionnement du groupe de projet ASM (ci-dessus) a fait ressortir la variabilité dans le degré d'engagement dans les activités leadership des boursiers, selon leurs filières d'études. Les boursiers qui étaient en filières scientifiques (Esma et Mariam, toutes deux en filière de biologie, Christine en sciences médicales et Nadine en mathématiques) d'un monde éloigné du monde des affaires, ont montré un intérêt moindre envers ces activités.

Cependant, ceci n'a pas empêché, dans des cas exceptionnels, certains boursiers d'essayer de faire le lien. Par exemple, Bassem, étudiant en informatique, a travaillé sur un projet de site web qui permet aux jeunes dans les lycées de trouver des occasions de bénévolat. Il s'est chargé de l'aspect technique du site :

> *« Quelque chose qui m'a beaucoup plu, c'est que j'ai visité les entreprises ... j'ai vu, maintenant je suis un cours de Software engineering, je comprends ce qu'il faisait lui (le codeur), tu vois? ».*

Ainsi, les dispositions acquises dans les dimensions de sociabilité et d'activités collectives se sont transférées à la dimension de travail universitaire, et semblent souvent avoir permis de meilleurs résultats et facilité l'entrée sur le marché de travail. Nous allons maintenant mettre en lumière les différents profils qui ressortent des différentes combinaisons des trois dimensions de leur vie universitaire.

5.4.3. Des profils tridimensionnels de la socialisation universitaire

A partir de mes observations, des évaluations des enseignants et des responsables de la vie associative, ainsi que des entretiens, j'ai pu dégagé trois profils type de boursiers, selon le degré d'investissement des étudiants dans chacune de ces trois dimensions. Il faut cependant noter que certains boursiers sont passés d'une catégorie à une autre, au fur et à mesure de l'évolution de leurs expériences et

interactions. Le classement ci-dessous correspond à la période durant laquelle j'ai mené les entretiens biographiques (en deuxième ou troisième année d'études).

Tableau 21 : Profils des boursiers selon les trois dimensions de la socialisation universitaire

Dimension / Profil	Etudes	Sociabilité	Activités collectives	Exemples de boursiers
Profil de l'étudiant « idéal »	+	+	+	Farida / Edouard/ Salam/ Sima/ Nancy/ Mounia/ Rima
Profil de l'étudiant bosseur isolé	+	-	+/-	Bassem/Esma/Badr/Nisrine/ Mariam/Lamis/Fida/ Khadija/ Radwan/ Eskandar /Layla/Hadi/Nadine/Amira/Nassi ma/ Hala
Profil de l'étudiant actif sociable	+/-	+	+	Yasser/Manal/Issam/Fatima /Randa/Maya/Marissa/Nagy/ Rabih/ Wael/Mahmoud

Au plus haut des profils, j'ai placé l'étudiant « idéal », profil recherché par l'institution. C'est celui des étudiants qui se sont distingués selon les trois dimensions : ils se sont investis dans leurs études, ont su prendre des notes, ont développé leurs compétences à la communication à l'oral, et ont maitrisé la langue anglaise. En d'autres termes, ce sont ceux qui ont été bien évalués par leurs enseignants et inscrits sur le tableau d'honneur. Quant à la dimension de sociabilité, il s'est agi d'individus qui ont fait preuve d'autonomie sociale et ont ainsi rencontré de nombreux autres étudiants. Enfin, en ce qui concerne la dimension d'activités collectives, ces individus ont pris des initiatives et ont accédé à des positions de responsabilité, se sont investis dans des associations et ont géré le travail d'une équipe. Ceux-ci ont parfaitement maitrisé leur temps ; ils ont séparé le temps consacré spécifiquement aux études et le temps consacré aux activités sociales et ont réussi à gérer la pression malgré les difficultés. Ce profil est illustré par le portrait de Farida (ci-dessus). Cette boursière a « réussi » à tous les niveaux sa socialisation universitaire selon les normes de l'université et du dispositif et a capitalisé ses relations sociales dans ses études et ses activités collectives. Ceci lui a permis de tirer un grand profit de toutes les opportunités du programme de bourse.

Le deuxième profil, celui du « bosseur isolé », concerne les boursiers qui se sont surtout concentrés sur les études. Leur niveau de participation à la vie associative

et aux projets en groupe était faible, ils ont fait le strict minimum requis et ont agi comme étant « juste un membre ». Ils se sont liés avec peu d'amis, se sont renfermés sur eux-mêmes, dans leur chambre à la résidence ou chez leurs parents. Ceux-ci ont bien réussi dans leurs études, mais certains, qui ont préféré travailler seuls, ont perdu l'avantage d'apprendre des autres.

Le troisième profil ou « profil actif sociable » est celui des étudiants qui se sont distingués par leur participation à la vie associative et par leur investissement dans leurs relations sociales. Ces boursiers ont occupé des positions de responsabilité dans les associations et ont dirigé les membres du groupe dans les projets leadership. Dans cette même catégorie, j'ai placé certains des boursiers qui ont suivi un double cursus dans une autre université ou un emploi à temps plein en parallèle. Ceci a fait que leur investissement dans les études a été moindre dans leur université d'accueil, étant donné qu'ils ont dû répartir leur temps. Il s'est aussi agi des étudiants qui se sont fait un groupe d'amis sans difficultés et ont passé beaucoup de temps ensemble, au dépens du temps réservé pour les études, ce qui a parfois eu un effet négatif sur leurs résultats (ils ont cependant réussi à maintenir le minimum requis pour rester dans la bourse). Ils considéraient leur engagement dans la vie en dehors des études comme bénéfique dans la construction de leur projet futur. Poussé à l'extrême, ce profil a entraîné à l'échec ; un boursier a été très pris par les activités avec la croix rouge et les scouts en dehors de l'université, ce qui a influé sur ses études au point de lui faire perdre sa bourse.

Comme je l'ai indiqué ci-dessus, certains étudiants ont toutefois changé selon les expériences et interactions au fil du parcours universitaire, et ont été représentatifs d'abord d'un profil, puis d'un autre. Le cas de Nassima illustre ce type de changements. Il s'agit d'une jeune fille musulmane chiite voilée, originaire d'un village du Sud, inscrite en filière de mathématiques, qui réussissait dans ses études. Elle a commencé son parcours en étant très active dans la vie associative, elle a occupé des positions de responsabilité en tant que représentante de la vie étudiante auprès de l'administration. Elle a joué un rôle dans le spectacle de fin d'année et s'est fait des amis qui appartiennent à une diversité de confessions. Elle correspondait ainsi durant sa première année au type « idéal ». Cependant, au bout de la deuxième année, elle s'est renfermée, ne fréquentait que quelques jeunes filles qui appartenaient au même groupe confessionnel, s'est retiré des associations et a plutôt choisi de faire de la

peinture dans le club d'art. Elle a continué à réussir dans ses études. Durant la troisième année, elle a signé un contrat de mariage avec un jeune homme de sa région, employé dans un magasin de téléphones portables, mais a continué à résider à l'université. Nassima est passée du profil « idéal » au profil « bosseur isolé ». Pour d'autres boursiers le changement s'est fait dans le sens inverse. Ceux-ci se sont progressivement rapprochés des normes diffusées par le dispositif, ils sont devenus de plus en plus autonomes dans leur manière de lier des amitiés et souvent dans leur engagement dans la vie associative comme l'illustre le profil de Nadine (ci-dessus) qui correspondait au profil « bosseur isolé » durant les premières années de son parcours mais est devenue progressivement plus sociable durant son parcours et en a tiré profit au niveau des études.

Pour conclure, les boursiers ont changé et évolué tout au long du parcours, selon le type de socialisation au sein de chacune des trois dimensions par les boursiers. Certains de ces boursiers ont été plus proches que d'autres du profil idéal promu par l'agence. Cet idéal faisait appel à des dispositions, dont les étudiants étaient inégalement dotés, ce qui a fait réapparaître des inégalités au sein du groupe.

Dans les prochains chapitres, je relierai les différences qui apparaissent dans les comportements à l'université avec la trajectoire scolaire et familiale antérieure à l'entrée à l'université. Cela me permettra de mettre en évidence l'importance du capital (culturel et économique) et des dispositions transmises par la famille et le milieu d'origine, dans la construction d'un profil de « réussite » une fois à l'université. Pour l'instant, dans la dernière section de ce chapitre, nous explorerons les projets d'avenir que se construisent les étudiants, et qui se transforment différemment tout au long de leur parcours selon les profils.

5.5. Construction des projets d'avenir

La formation des élites sociales au Liban passe par l'accès aux universités prestigieuses et chères, et la construction de dispositions nécessaires pour accéder à des postes hautement qualifiés dans les grandes sociétés privées au Liban ou à l'étranger. Le dispositif « méritocratique » de bourses que nous étudions ici a pour objectif de permettre à une minorité venant d'un milieu relativement défavorisé d'accéder à l'élite, en les incitant à développer leurs projets professionnels tout au long de leur parcours universitaire.

Nous avons vu que l'université cherche à développer l'autonomie, les compétences linguistiques et de communication, le savoir-faire relationnel et l'aisance dans le maniement du langage ou « capital culturel non certifié », pour reprendre la formule de Bernard (2012). D'après Serre (2012), ces compétences peuvent avoir une rentabilité sociale proche de celle du capital hérité familialement. Les formations de leadership financées par le dispositif de bourses développent des compétences cohérentes avec le monde de l'entreprise et mettent les boursiers en contact avec le marché de travail directement, de même que le stage avant la fin de leurs études (dans certaines filières comme la gestion).

Une « socialisation anticipatrice » [34] se produit à travers l'expérience à l'université, et prépare les boursiers à la construction de leur avenir professionnel. Dans cette section, j'explore les modalités de construction des projets futurs des boursiers en soulignant les différences qui émergent au sein du groupe de boursiers et en m'appuyant sur la typologie présentée dans la section précédente. J'observe la manière dont les boursiers se transforment au fil du parcours universitaire et mets en évidence la socialisation anticipatrice en train de se faire en comparant les projets d'avenir évoqués par les étudiants lors des entretiens de sélection durant la période de Mai à Juillet 2011, avec les résultats d'un sondage mené en Novembre 2014 auprès des boursiers.

5.5.1. « Monter vers le haut » : Projets en cohérence avec les valeurs du dispositif

Certains boursiers, surtout ceux de gestion, visaient des emplois avec possibilité de progression dans de grandes sociétés. Ceci s'est reflété sur leur manière de vivre leur expérience universitaire (actifs dans la vie sociale et dans les activités collectives) et de rechercher des stages (ayant une idée très concrète de ce qu'ils voulaient accomplir pour en tirer le plus grand profit). Les boursiers ont alors déployé beaucoup d'efforts pour trouver des stages chez des employeurs prestigieux comme l'Hotel Le Gray, la Banque Centrale du Liban, l'agence de publicité Leo Burnett ou les compagnies d'audit : Ernst and Young ou Deloitte. En effet, leur expérience de travail

[34] Darmon (2013) emploie le terme de « socialisation anticipatrice » pour désigner les modalités d'apprentissage professionnel dans les classes préparatoires, par lesquelles les étudiants envisagent des métiers propres à chaque filière.

dans des sociétés renommées est perçue comme étant essentielle à leur entrée sur le marché de travail.

Les projets de Farida (portrait ci-dessus) dans le domaine de la finance étaient précis et à long terme lors de l'entretien. Elle disait vouloir devenir « gouverneur de la banque centrale » et se renseignait auprès d'autres étudiants plus âgés, sur les possibilités de stage et de certifications professionnelles (comme le CFA, *Chartered Financial Analyst*). Elle a décidé de faire deux stages ; l'un à la banque centrale, et l'autre dans une banque commerciale : « pour avoir une expérience plus concrète de la nature du travail », en suivant les conseils d'un ami plus âgé. Le second, qu'elle a réalisé dans une grande banque (la SGBL, Société Générale de Banque au Liban) a effectivement débouché sur un emploi.

Un autre projet cohérent avec les valeurs que promeut le dispositif et qui a été populaire parmi les boursiers a été celui de travailler dans les ONG. En effet, le secteur de développement attire un nombre croissant de titulaires d'un diplôme universitaire au Liban.

En outre, les formations qu'il leur était demandé de suivre les ont familiarisés avec les valeurs du développement, et leur ont permis d'acquérir les qualifications requises pour obtenir un emploi dans ce secteur. En effet, 15 boursiers sur 65 ont postulé à une ONG, *Teach For Lebanon*, dont j'avais invité un responsable à une des séances de leadership pour présenter son travail aux boursiers. Cette ONG forme et envoie des jeunes diplômés d'universités d'élite pour enseigner dans les régions éloignées du Liban dans le but de réduire les inégalités sociales. *Teach For Lebanon* est affiliée à une organisation internationale *Teach For All*, d'origine américaine qui a été reproduite tout autour du globe, et qui, selon Makkouk (2012), a pour but de former des enseignants qui diffuseront des valeurs d'initiative et de méritocratie, ce qui ne va pas sans rappeler les valeurs cultivées et propagées par le dispositif de bourses étudié.

Parmi les 15 boursiers qui avaient postulé, 11 (dont 3 garçons et 8 filles) ont été sélectionnés en tant qu'enseignants parmi un grand nombre de candidats issus d'autres universités (en Juin 2015). Deux autres ont postulé pour un emploi au sein de l'équipe administrative et l'une d'entre eux a été acceptée. La responsable chargée de recrutement m'a informellement rapporté que les boursiers se sont généralement distingués des autres candidats durant la phase de sélection car ils ont su démontrer, grâce à leurs expériences au sein du dispositif de bourse, qu'ils correspondaient au

profil recherché. Les boursiers qui ont eu le plus tendance à s'y intéresser et à être sélectionnés (parmi les autres boursiers) étaient ceux qui étaient le plus immergés dans la culture universitaire et adhéraient le plus aux valeurs du programme de bourse. Ceux-ci correspondaient au profil « idéal » ou au profil « actif » et étaient engagés dans la vie associative. Ceux qui correspondaient au profil « bosseur isolé » n'ont pas été acceptés malgré leurs excellents résultats.

Ce choix a aussi représenté pour certains de ceux qui ont candidaté une option pour une réorientation par défaut : c'est en particulier le cas de ceux qui envisageaient des projets peu réalistes, comme poursuivre des études de médecine par exemple, ou ceux qui se sont graduellement désintéressés de leur filière d'études (de gestion ou de sciences médicales entre autres) et ont voulu s'en éloigner. Cette opportunité a également intéressé les boursiers dans des filières en lien avec les matières scolaires, comme les mathématiques ou la biologie, qui envisageaient des postes d'enseignants. Ce type d'emploi leur a offert une possibilité de poursuivre leur projet d'enseigner mais de manière plus intéressante du point de vue financier, tout en leur donnant l'occasion de travailler avec d'autres jeunes pour une mission « d'éliminer les inégalités d'accès à l'éducation ».

Un autre type de projet, qui a été facilité par leur expérience à l'université, a été celui de la recherche d'un emploi à l'étranger. En effet, en les dotant d'une culture extra-académique et en valorisant un processus de « déscolarisation », ce dispositif leur a inculqué des manières d'apprendre ainsi qu'une capacité à s'adapter, prisées sur le marché de travail, et surtout à l'étranger. Pour la plupart, les pays du Golfe demeurent plus accessibles que l'Europe ou les Etats-Unis. Ainsi le but de l'agence de contribuer au « développement économique » du pays a été contrarié par le fait que ce dispositif a donné aux bénéficiaires de la bourse des ressources pour quitter le pays.

De même, le nombre de boursiers qui ont choisi de se lancer dans l'entreprenariat a baissé de 10 (sur les 65) lors de l'entretien de sélection (en 2011) à 5 en 2014. La proportion élevée initialement s'explique sans doute en partie par le fait que durant le processus de sélection, les candidats qui avaient démontré un esprit d'initiative ont été favorisés lors de la sélection puisque le « potentiel de leadership » a été pris en compte. Il a aussi pu y avoir une auto-sélection selon laquelle les étudiants les plus ambitieux ont eu plus tendance à postuler. La baisse de leur nombre peut être attribuée aux expériences qu'ils ont acquises durant leur parcours à travers la

formation et la mise en place de projets qui leur ont donné une vision plus réaliste du marché de travail. Je constate cependant que les cinq boursiers qui continuent à envisager ce projet sont ceux qui ont été très actifs et sociables durant leur parcours universitaire.

5.5.2. Projets d'études supérieures : entre choix probable et choix par défaut

Le projet de poursuite d'études supérieures prend une place progressivement plus importante parmi les boursiers. Le nombre de boursiers qui veulent continuer en master passe de 10 à 20 entre 2011 et 2014, souvent dans des universités considérées comme plus prestigieuses que leur université d'accueil. Leur interaction avec leurs enseignants et leurs pairs durant leur expérience universitaire entraîne un élargissement progressif de leur champ du possible, et leur parcours universitaire dans leur université d'accueil leur a permis de remplir les conditions requises pour poursuivre des études supérieures au sein d'universités plus prestigieuses au Liban ou à l'étranger. Par exemple, Nisrine a profité de son expérience pour demander conseil à des collègues sur la manière de couvrir ses frais d'inscription pour poursuivre ses études de master de mathématiques. Elle a appris qu'il existait des positions d'assistante de recherche dans certaines universités américaines, et y a postulé. Eskandar, étudiant en mathématiques, a aussi profité de sa présence à l'université à Beyrouth pour s'informer des possibilités, il sauvegardait les informations qu'il recevait par mail à propos d'opportunités de bourses et assistait à des forums durant lesquels des représentants d'universités étaient présents pour faire de la promotion. Les deux boursiers nommés ci-dessus ont postulé et ont été accepté à l'Université Américaine de Beyrouth (AUB) avec un financement, projet qui aurait été moins facilement réalisable s'ils n'avaient pas reçu la bourse et avaient dû s'inscrire à l'université publique.

Le choix de poursuivre des études supérieures est fondé sur deux raisons, il s'est agi : soit d'un moyen de valoriser leur capital scolaire, soit d'une réorientation par défaut dans les cas où leur choix initial n'avait pas été accessible.

Les boursiers de profils bosseurs isolés (qui se concentrent exclusivement sur la dimension des études et rencontrent des difficultés d'adaptation sociale) s'orientent souvent vers la poursuite des études supérieures. Par exemple, Nisrine, étudiante en mathématiques, qui connait un parcours d'excellence, a fait des efforts pour

développer ses relations sociales, et participer aux activités associatives, sans grand succès. Ceci n'a néanmoins pas influé sur ses projets d'avenir puisqu'elle s'est fait accepter pour un master en mathématiques avec une bourse à l'AUB grâce à ses bonnes notes. Ceci suggère que les capacités à diriger un groupe, à construire des sociabilités ne sont pas aussi importantes dans tous les projets.

Pour d'autres, la poursuite des études supérieures a représenté un choix par défaut lorsque leur projet initial n'avait pas pu être réalisé. Il s'agit surtout de ceux qui rêvaient de faire de la médecine, comme Edouard, étudiant en biologie, qui illustrera mon propos. Déterminé à poursuivre des études en médecine depuis son entrée à l'université, il s'est retrouvé face à des options peu réalistes : se diriger vers l'une des trois universités américaines privées très chères (donc inabordables) ou à l'Université de Saint Joseph ou à l'Université Libanaise, auxquelles l'accès passe par un concours très sélectif et lui aurait fait perdre ses trois années de licence. Il a travaillé avec acharnement pour trouver un financement pour poursuivre dans un système américain, mais n'a pas réussi. Il a alors décidé de se réorienter vers la poursuite d'études supérieures en vue d'un doctorat et s'est fait accepter dans une autre université prestigieuse (l'Université de Balamand) avec un financement.

Quelques-uns ont voulu continuer leurs études à l'étranger. D'un côté, le fait de fréquenter une université qui suit un système d'enseignement supérieur américain, les a incité à valoriser l'enseignement aux Etats-Unis, ce qui se reflète à travers les propos de Khadija, boursière originaire d'un village du Sud, selon laquelle le cursus américain serait « le meilleur ». D'un autre côté, leur formation au sein de cette institution privée leur a permis de développer les compétences nécessaires pour postuler à des études supérieures dans certains pays étrangers plus que s'ils avaient suivi leur parcours au sein de l'Université Libanaise. Une étudiante en psychologie, Fida, postule (au moment de la rédaction de cette thèse) pour faire des études au Canada, et une autre, Rawan, a été acceptée en Australie. L'augmentation du nombre de boursiers qui envisagent de poursuivre des études supérieures dans des universités libanaises prestigieuses, ou à l'étranger, est en fait conforme au projet du dispositif de construire une élite.

5.5.3. Prédominance des projets personnels

Un dernier type de projet revient à donner la priorité aux projets personnels, aux dépens de projets plus cohérents avec les normes diffusées par le dispositif. Il concerne aussi des boursiers « bosseurs isolés » qui ont rempli les conditions de la bourse mais sont restés à l'écart et ont très peu participé aux activités collectives. Leurs projets personnels semblent avoir été influencés par leur environnement social. Ceux-ci consistaient à fonder une famille, surtout chez les filles, ou à entrer à l'armée, chez les garçons.

Le projet de fonder une famille est surtout apparu chez quelques filles, qui lui ont donné la priorité. Par exemple, Layla, originaire d'un village du Mont Liban, d'une famille conservatrice, avait pour projet de trouver un emploi dans son domaine, dans une banque à Aley, près de son village d'origine. En réalité, juste après l'obtention de son diplôme, elle se marie à un jeune homme qui hérite du supermarché de son père. Ses projets changent : elle est tombée enceinte peu après et a déclaré vouloir aider son mari à gérer le supermarché du village. L'objectif de l'agence de favoriser l'accès des filles au marché du travail, dans un but de développement a ainsi été compromis dans certains cas où les ambitions ont été limitées par les attentes de leur environnement social.

De plus, le projet d'entrer dans l'armée a été envisagé par un certain nombre de garçons du groupe. Certains y avaient postulé, mais n'ayant pas été acceptés, ont abandonné l'idée et se sont alors inscrits à l'université. Par contre, l'histoire de Wael s'est déroulée différemment. Celui-ci, originaire d'un village du Nord, où le choix de l'armée comme carrière est valorisé par « les gens du village », ne s'est pas investi à l'université durant son parcours, son ultime but est resté celui d'entrer à l'armée. Il a échoué au bout de son troisième semestre à l'université et a dû quitter. Il a cependant été accepté à l'armée deux années plus tard et a commencé l'école militaire en 2015. Sa trajectoire est considérée comme un échec par rapport au dispositif, mais il a réussi finalement à réaliser son projet personnel. Ceci illustre la manière dont les projets personnels peuvent ne pas être cohérents avec les projets de l'agence.

Pour conclure, l'un des objectifs principaux du projet était de construire une élite en offrant à des étudiants défavorisés la possibilité d'accéder à une université privée prestigieuse et ancienne, de fréquenter ainsi des étudiants d'origine sociale plus élevée et d'acquérir des formations qui les préparent à l'entrée sur le marché de

travail. Ce projet visait à les inciter à développer leurs projets professionnels tout au long de leur parcours universitaire. Cependant des projets d'avenir divers ont émergé, certains plus proches que d'autres du profil de l'élite telle que conçue par l'agence. Leurs choix reflètent le degré auquel ce dispositif a réussi à transmettre ses valeurs. Ceux-ci ont dépendu de la manière dont les boursiers ont développé chacune des dimensions universitaires. Les boursiers correspondant au profil du « bosseur isolé » ont eu un avantage par comparaison avec d'autres pour les études supérieures. Au contraire, ceux qui étaient plus proches du profil actif sociable (qui se sont concentrés sur les activités collectives et leur vie sociale aux dépens des études) ont eu tendance à vouloir entrer sur le marché de travail. Quant à ceux qui valorisaient d'autres projets personnels, leur investissement dans la vie universitaire a été minimal. Ainsi, les types de projets d'avenir construits ont varié selon la manière dont les étudiants se sont socialisés à l'université et laissent deviner l'influence des contextes sociaux et des trajectoires antérieures à l'entrée à l'université. Nous proposons l'hypothèse selon laquelle la formulation des projets d'avenir est influencée par la manière dont ils sont formulés par l'environnement social et sont différenciés par l'origine géographique et le genre. Ce point sera discuté au chapitre suivant.

5.6. Conclusion

L'adoption d'une méthodologie basée sur l'observation, la collecte de données des dossiers et les entretiens (enseignants, responsables d'associations, moniteurs, boursiers, étudiants recalés de la bourse et non-boursiers), m'ont permis de saisir les différentes dimensions sur lesquelles agit le dispositif de bourses dans une université suivant le modèle d'enseignement américain de manière « totalitaire » (Foucault, 1975/1993). Ce dernier vise à créer un profil idéal qui sert les objectifs de l'agence qui le finance, en diffusant des valeurs anglo-saxonnes (la prise d'initiative, le travail en groupe, la flexibilité, l'adaptabilité, la prise de responsabilité entre autres) qui deviennent des atouts dans le monde de l'entreprise.

Les boursiers ont alors été confrontés, dès l'entrée à l'université, à de nouvelles manières de se prendre en charge, de choisir les cours, de faire des rencontres et surtout de comprendre les normes et de les maitriser. Il en est ressorti une diversité de comportements, de rapports à l'institution, de réponses à ses exigences, de la part des étudiants, qui ont produit différentes façons de s'en saisir, et différents profils se

sont construits au sein du groupe de boursiers. Certains ont correspondu à l'idéal mis en avant par le programme de bourse, tandis que d'autres ont élaboré leurs psrojets eux-mêmes. Ceci confirme que la transformation exercée par le dispositif en parallèle avec l'université n'a pas réussi à homogénéiser le groupe, mais par contre a fait ressortir et a amplifié des différences (Foucault, 1975/1993). La différence de milieu social d'origine, entre Farida, qui a grandi à Beyrouth, et Nadine qui vient d'un village du Mont Liban, s'impose, mais il reste à examiner les conditions de leur scolarisation, leur place dans la fratrie, l'histoire de leur famille, et les dispositions acquises durant leur enfance et leur adolescence. Ceci nous permettra d'éclairer ce premier contraste entre une fille de la capitale et une fille de la montagne, et peut-être la façon dont l'identité communautaire a pu se construire dans chacun de ces deux cas, à l'opposé des stéréotypes dominants. De même, l'observation du fonctionnement du groupe (ASM) révèle des différences selon les caractéristiques des boursiers et de leur environnement : en particulier le genre, et le degré de traditionalisme et de pratique religieuses, ce qui laisse entrevoir le poids du profil sociologique des boursiers dans la construction des dispositions. Dans la suite de cette thèse, j'essaierai de comprendre la manière dont les différences apparaissent, en remontant aux trajectoires antérieures à l'entrée à l'université, pour appréhender, à l'instar de Pasquali (2014), la mesure dans laquelle les héritages familiaux et les ressources accumulées au cours de la scolarité rendent possible, sinon probable, la réussite des boursiers telle qu'elle est définie par le dispositif, du stade de la candidature jusqu'à l'obtention du diplôme.

Chapitre 6

La fabrication des dispositions : les racines des inégalités

6.0. Introduction

Dans ce chapitre, je vais éclairer les différents profils de boursiers, qui ont émergé dans le chapitre précédent, en revenant sur leurs trajectoires antérieures. Je tente de reconstituer les étapes de la construction de dispositions antérieures à l'accès à l'université qui, d'après Millet (2013), seraient de nature familiale, scolaire, ou institutionnelle selon des processus socialisateurs enchevêtrés. Dans cette étape de ma recherche, je cherche à comprendre comment les socialisations initiales s'exercent, se relient entre elles et mènent à la construction de différents types de dispositions. Je me base pour cela sur les données obtenues à partir des dossiers de candidature et des entretiens biographiques avec les boursiers et les non-boursiers. L'examen des trajectoires de boursiers permet de mettre en évidence le processus de socialisation antérieure qui, d'après Bourdieu (1997/2003), représente la sociogenèse des dispositions qui constituent l'habitus. J'adhère dans mon analyse à la tradition sociologique « dispositionnaliste » (Lahire, 2002b) qui prend en compte les expériences socialisatrices passées, incorporées par les acteurs individuels et qui pose chaque individu comme être singulier et porteur d'une pluralité de dispositions qui seront, selon les contextes, mises en veille ou en action. Ainsi, selon la nature des dispositions portées, les étudiants vont connaître des parcours universitaires différenciés.

La scolarisation initiale, le soutien reçu à l'école, l'offre scolaire, et la qualité de l'enseignement joueraient un rôle dans la motivation (Poullaouec, 2010) et la réussite des étudiants à l'université (Garcia, 2010). La culture familiale varie significativement dans un pays où le contraste dans les différents types d'environnement social est considérable selon l'appartenance confessionnelle, l'origine régionale, et la situation économique. En conséquence, chaque type d'environnement social transmet aux individus des habitus particuliers (Bourdieu, 1974), des dispositions (Lahire, 2002a),

qui détermineraient les choix de spécialisation (Terrail, 2005) et l'élaboration de stratégies de réussite. J'interroge les données des entretiens pour identifier les facteurs qui ont un effet discriminant et éclairer la manière dont ils interagissent entre eux pour différencier les boursiers les uns des autres. L'objectif est enfin de synthétiser en termes de dispositions et d'habitus, pour montrer quelles configurations sociales et familiales ont le plus de chance de « réussite », certaines étant tendanciellement les plus favorables. Il s'agira dans le chapitre prochain de voir comment celles-ci se reflètent sur le parcours universitaire. Je vais donc dans ce chapitre examiner d'un côté, les différentes expériences socialisatrices scolaires et d'un autre côté les expériences socialisatrices de la famille et du contexte social des boursiers.

6.1. Expériences de socialisation scolaire

Chaque situation familiale engendre un parcours scolaire particulier, notamment par rapport au nombre et au type de changements effectués durant la scolarité. Le parcours scolaire suivi détermine fortement la manière dont se construisent les dispositions, particulièrement dans le cas du Liban, où le système éducatif est fortement diversifié: en écoles publiques, écoles privées payantes subdivisées entre écoles confessionnelles et non confessionnelles, écoles privées subventionnées par l'Etat (cf. chapitre 2). La qualité de l'enseignement et les frais d'inscriptions sont également variables d'une catégorie d'écoles à l'autre, et d'une école à l'autre au sein d'une même catégorie. D'autant plus qu'avec l'augmentation du taux de scolarisation, de plus en plus d'élèves terminent leurs études secondaires et accèdent à l'université. Le nombre d'universités a augmenté, l'enseignement supérieur s'est répandu géographiquement et socialement (El Amine & Faour, 1998). Ceci révèle une aspiration, sans doute très largement partagée, à l'ascension sociale.

Dans cette partie, nous verrons concrètement comment se font ou ne se font pas les stratégies scolaires dans les familles des boursiers et se construisent les parcours scolaires (au niveau de nombre et types de changements d'écoles). Ensuite nous discuterons les conséquences des changements sur le type d'expérience scolaire vécue (dont le style d'enseignement reçu, les expériences avec l'adaptabilité sociale et avec les activités collectives).

6.1.1. Modalités de construction de différents parcours scolaires

Durant les entretiens biographiques, une constatation importante a émergé ; bien que la totalité des boursiers provenaient du secteur public (condition essentielle de recrutement, cf. chapitre 3), il est apparu qu'une grande majorité avait suivi un début de parcours dans le secteur privé puis était passé dans le public, soit au niveau de la classe de seconde soit même avant. D'un côté, il y a ceux qui avaient fait un parcours entièrement déterminé d'avance, où les familles en situation financière stable mais modeste avaient investi quelques années dans le privé puis avaient fait passer leurs enfants dans le public. D'un autre côté, il y a des boursiers qui avaient commencé dans une école privée mais avaient changé au cours de leur parcours scolaire de manière non planifiée, soit à cause de la précarité de la situation d'emploi du père, soit à cause d'un choc financier dans la situation familiale. Seul un très petit nombre (2 sur les 34 boursiers interrogés) n'avaient été qu'exclusivement dans le public.

6.1.1.1. La planification des parcours: un facteur de réussite scolaire?

Il a semblé que pour beaucoup de familles, la réflexion sur le choix de l'école ait été un souci très commun. La construction d'une stratégie scolaire s'est imposée aux familles qui étaient en ascension sociale (visant à faire dépasser à leurs enfants leur propre niveau social) ou à celles qui voulaient préserver leur niveau social. Ces familles semblent être conscientes de l'enjeu que représente le parcours et ont mis en œuvre une véritable stratégie pour la scolarisation de leurs enfants lorsque leurs moyens le leur ont permis et en connaissance de cause lorsque leur capital scolaire était élevé. Ceux-ci ont aussi voulu choisir la « meilleure » école, en d'autres termes celle qui offrira à leurs enfants un bon niveau d'enseignement, surtout en langue étrangère, langue dans laquelle se font les examens officiels pour les matières scientifiques, et ainsi leur assurera la meilleure chance de réussite, selon les propos des boursiers. Les parents ont aussi pris en considération dans leur choix d'école celle qui donnera la meilleure chance d'accès aux universités prestigieuses et/ou aux filières compétitives. Ainsi, pour faire un choix d'écoles, un processus de négociation s'est souvent opéré entre les moyens financiers que les parents pouvaient mettre à disposition de l'éducation de leurs enfants et leur accès à des informations portant sur l'école.

Pour les familles, mettre en place une stratégie scolaire a généralement consisté à inscrire leurs enfants dans le privé si possible et d'investir financièrement dans les écoles les plus chères, car la perception au Liban est que les écoles les plus chères sont les « meilleures » ou bien celles qui ont une bonne réputation dans leur environnement ou cercles sociaux. Lorsque leurs moyens financiers étaient limités, ou la taille de la fratrie était élevée, il était commun que les parents choisissent de mettre leurs enfants dans une école privée pour les classes primaires, pour « obtenir une bonne base », puis de les mettre dans une école publique pour les classes du secondaire, d'autant plus que la réputation du niveau des écoles publiques en classes secondaires est considérée comme étant élevé.

Généralement, il est apparu que ces familles valorisent l'éducation et sont prêtes à investir dans le privé pour leurs enfants. Ceci correspond aux constatations de Zéroulou (1988), qui a suivi le parcours scolaire d'enfants de travailleurs immigrés en France, selon lesquelles certaines familles, qui perçoivent l'école comme étant la seule institution qui puisse les aider à échapper à leur condition sociale, se soumettent à l'ensemble d'exigences requises pour parvenir à la réussite. Ce type d'attitude, qui selon elle n'est pas indépendant du capital social et culturel détenu avant d'émigrer, influerait favorablement sur la réussite scolaire et universitaire de leurs enfants.

Le premier type de famille est celle dont le capital culturel est élevé, dont l'un des parents a terminé ses études scolaires ou universitaires et/ou travaille dans une institution éducative en tant qu'enseignant ou directeur. La famille d'Amira, originaire d'un village du sud de confession musulmane chiite, en fait partie. Son père est titulaire d'une licence en sciences politiques qu'il a préparée à l'université libanaise et enseignait l'arabe dans une école secondaire dans leur village. Il est maintenant, directeur d'une école publique primaire et complémentaire. Dans la fratrie de 7 dont fait partie Amira, la stratégie des parents a été de les envoyer « en dehors du village, dans un village proche, dans une école privée religieuse chrétienne (une école de Sœurs)... car cette école offre une meilleure formation de base en langue étrangère, (ici le français) ». Ce type d'école est considérée comme pionnier de l'enseignement moderne et fonctionne selon le modèle importé par les missions étrangères catholiques francophones. Elle offre un niveau élevé d'éducation particulièrement en langue étrangère. Les élèves issus de ce type d'écoles étaient, jusqu'à la veille de la guerre civile, en majorité chrétiens et en minorité musulmans, généralement de

familles favorisées, et accédaient généralement aux universités privées prestigieuses. Après la fin de la guerre civile, les élèves musulmans sont de plus en plus souvent majoritaires dans les écoles privées religieuses chrétiennes situées dans les régions à majorité musulmane. Cependant avec le nombre de frères et de sœurs qui augmentait, il a été devenu impossible de les y inscrire tous, ils ont donc tous été transférés au même niveau (en classe de 6ème) à l'école publique. Quant à leur situation financière, Amira la décrit comme étant moyenne, mais le fait que son père soit enseignant, puis directeur dans une école publique, veut aussi dire qu'il recevait la prime de scolarité perçue par tous les employés du secteur public. Ceci lui a permis de couvrir une grande partie des frais d'inscription de ses enfants. Ainsi, cette famille qui pourtant était issue d'un village éloigné, dans une région historiquement défavorisée, sur la frontière sud du pays, avec une offre scolaire bien plus faible que celle de la capitale, a quand même fait preuve de capacité à anticiper et à préparer l'avenir de leurs enfants, grâce au capital culturel du père de la famille et à sa profession d'enseignant et situation d'employé du secteur public. Ceci a donc procuré un avantage à Amira. De plus, la stratégie mise en place par ses parents lui a offert un parcours stable malgré le passage du privé au public qui était prévu d'avance. Etant passée à l'école publique dès les classes intermédiaires, elle considérait que « c'était facile » et réussissait plutôt bien, se décrivant comme étant parmi « les trois qui étaient les plus fortes (toujours des filles) en classe ». Elle a cependant obtenu une moyenne de 13 sur 20 à l'examen officiel du brevet (en classe de 3ème) ainsi qu'au baccalauréat, ce qui a déçu ses enseignants qui s'attendaient à ce qu'elle ait une mention. Ceci pourrait suggérer que son école secondaire n'a pas un très bon niveau à l'échelle nationale.

Dans la deuxième catégorie de familles le parcours était tout aussi planifié et l'investissement des parents important malgré un faible volume de capital culturel. C'est le cas de Farida, boursière issue d'un quartier populaire de la capitale, Beyrouth, Moussaytbeh, également de confession musulmane chiite. Malgré le fait que ses parents avaient tous deux abandonné l'école avant la fin de la classe de 4ème, et que son père travaille en tant que technicien dans une maison d'édition, sa mère a compensé la faiblesse de son capital scolaire par des efforts pour se renseigner et rechercher une bonne école pour donner à ses enfants de meilleures chances de réussite.

Par conséquent, Farida a commencé elle aussi son parcours dans une école privée chrétienne confessionnelle, où elle est restée jusqu'en classe de 4ème. Elle est ensuite passée un an dans une autre école privée, cette fois musulmane (car les classes s'arrêtaient en 4ème dans sa première école)[35]. Elle est enfin passée en seconde dans une école publique. Je note également un effet de l'origine géographique. Son quartier, bien que populaire, offrait une grande diversité d'écoles : publiques et privées confessionnelles de différents types. La mère a choisi pour ses enfants des écoles réputées « dans le quartier » situées dans la proximité de chez elle, un quartier populaire musulman. Le parcours de Farida a joué en sa faveur dans sa scolarité. Elle a senti qu'elle était sortie du privé « avec une plus forte base », ce qui s'est reflété sur ses résultats, puisqu'elle a obtenu une moyenne de 15 sur 20 au baccalauréat. Cependant, elle a rencontré des difficultés d'adaptation sociale à la deuxième école où ses meilleurs résultats ont attiré la jalousie de ses pairs.

Le point commun entre ces parcours est qu'ils comportent tous un passage par le privé. Après avoir reçu un bon niveau d'éducation au début de leur scolarité, le changement d'école, souvent vers une école de moindre qualité, leur a permis de se distinguer favorablement par rapport aux autres élèves. Cependant, si ces stratégies ont globalement été favorables à un bon niveau scolaire, d'autres facteurs sont entrés en jeu, notamment l'origine géographique. Les boursiers issus de la capitale, où l'offre scolaire est plus diversifiée, ont pu, avec la motivation de leurs parents de sélectionner une bonne école, bénéficier d'un parcours plus favorable à la réussite que ceux issus de régions éloignées. Dans les cas où les parents ont un capital culturel ou scolaire élevé, le choix de l'école a été favorisé par une meilleure connaissance de l'offre éducative, comme dans le cas du père d'Amira, enseignant, qui a trouvé une bonne école dans un autre village et l'y a inscrit. Cependant, bien que le père d'Amira ait investi dans l'éducation de ses enfants en les mettant dans le privé, celle-ci est restée faible en anglais et a rencontré beaucoup de difficultés à cause de ceci comme nous le verrons dans le chapitre suivant. Ceci serait dû à l'offre éducative plus faible et

[35] Un aspect qu'il faut noter est que les écoles publiques ne vont jamais de la classe de maternelle à la classe de terminale, à la différence de beaucoup d'écoles privées. Cependant, certaines écoles privées s'arrêtent à la classe de 3ème. Dans ces cas, les élèves doivent alors changer d'écoles au moins une fois au cours de leur parcours scolaire.

au niveau d'enseignement moins élevé, surtout en langues étrangères, dans les régions rurales éloignées que dans la capitale.

Chez certains, le choix des parents s'est basé sur une école qui assurerait à leurs enfants une culture nationale, comme chez les élèves arméniens de l'université, ou religieuse, comme dans le cas de Mariam dont les parents ont choisi une école syriaque ou de Eskandar musulman sunnite de la Bekaa qui dit : « le but était que je sois élevé selon la religion à laquelle j'appartiens ».

6.1.1.2. Des parcours instables: source de handicaps

Dans les cas ci-dessus, la stabilité de la situation économique et professionnelle de la famille a permis d'élaborer une stratégie pour leurs enfants. Cependant, d'autres boursiers avaient suivi un parcours instable du fait d'une précarité économique ou sociale de leur famille, suite à l'effondrement des revenus de la famille (situation de déclassement) ou à un changement d'emploi du père.

Dans les situations de déclassement, les élèves sont passés d'une bonne école privée à une ou plusieurs autres écoles privées moins chères « pour amoindrir le choc », puis finalement à une école publique. Peugny (2009) note que le déclassement des familles se fait sentir dans la transition entre écoles de qualités différentes. Il signale aussi que dans les grandes familles, les différents enfants vivent une mosaïque d'expérience selon qu'ils ont connu ou non la période bénie d'avant la chute.

Le père de Marissa, benjamine d'une fratrie de 6, originaire de Tripoli, occupait une position de directeur d'entreprise et « était très bien payé ». Lorsqu'elle a eu dix ans, il a décidé de quitter son travail « pour essayer de fonder sa propre entreprise »[36]. Elle raconte qu'il a essayé de lancer un commerce à plusieurs reprises « mais n'a jamais réussi ». Leur situation matérielle a décliné et affecté le parcours scolaire des plus jeunes (dont Marissa). Les changements d'école sont ici uniquement dus au choc financier subi par la famille : « les raisons de ces choix (d'école) étaient purement de nature financière car la situation financière de la famille s'était dégradée ».

La situation de déclassement s'est faite sentir de manière différente selon la place dans la fratrie. L'ainé a bénéficié d'une scolarité entièrement dans des filières privées d'élite, d'abord au Lycée Français, Lycée de la mission laïque française, qui fait

[36] Ceci correspond à la mentalité dominante au Liban, où l'on préfère travailler à son propre compte pour n'avoir à rendre des comptes à personne.

partie du réseau d'écoles francophones au Liban dépendant du gouvernement français. Puis il a poursuivi ses études à l'université de Balamand, une université privée confessionnelle (orthodoxe) et prestigieuse; il est maintenant directeur d'entreprise au Kuwait. Le deuxième a été inscrit à l'Université Libanaise après une scolarisation au Lycée Français, car la famille n'avait plus les moyens de lui payer des études à l'Université Balamand, mais il abandonne ses études supérieures car « il n'a pas pu s'adapter à l'atmosphère ». Il gère maintenant des petits commerces dans une petite ville dans le Sud de la Turquie. Le troisième a abandonné l'école en classe de brevet après être passé dans une école privée de niveau inférieur (Mar Elias) pour rejoindre une école technique publique pour des études de décoration intérieure, qu'il a ratées. Les trois plus jeunes (dont Marissa, notre boursière) ont suivi un début de parcours à la fin de la « période bénie » (Peugny, 2009) au Lycée Français puis dans une école privée moins chère que le Lycée, celle de Mar Elias, enfin pendant les dernières années, dans une école publique. Cependant, je constate que bien que les deux frères cadets aient subit négativement les effets de la chute, les trois dernières semblent avoir réussi à redresser leur parcours et sont arrivées à obtenir un diplôme universitaire. Deux d'entre elles ont reçu une bourse (dont Marissa), et la troisième s'est inscrite à l'Université Libanaise. Cependant, Marissa raconte que ces changements ont affecté son rapport aux études lorsqu'elle était à l'école. Elle décrit ses sentiments de la manière suivante:

> *« Je détestais étudier... je voulais aller dans une école technique après le brevet... je voulais finir au plus tôt de l'école ».*

Ainsi, durant son parcours elle a adopté une attitude plutôt relâchée envers les études, elle a fait le minimum d'effort et a construit des dispositions hédonistes.

La mise à retraite d'un père militaire de carrière a également entraîné des parcours imprévus. Le père et le grand père de Wael, originaire d'un village du Nord, étaient tous les deux dans l'armée. Wael a été à l'école des sœurs Antonines à Hazmieh, une école de bonne réputation, jusqu'à la classe de brevet. Sa famille percevait des primes de scolarité de l'Etat et a donc choisi l'enseignement privé de très bonne qualité. Cependant à la suite d'une attaque d'apoplexie qui l'a laissé paralysé, son père a été mis à la retraite, ses trois enfants (Wael et deux garçons jumeaux) ont été forcés de changer d'école et de passer dans le public « à cause des moyens financiers, on ne pouvait plus se payer l'école privée ». Il a donc rejoint l'école publique d'Ain el

Remmaneh. Son attitude envers les études a changé, il s'est relâché, s'est laissé entraîné par ses amis, il raconte: « si le directeur n'était pas à l'école on s'enfuyait (de l'école) ». Ceci a eu un effet sur sa réussite dans les classes du secondaire. Il a obtenu son baccalauréat avec une note d'à peine plus de 12 sur 20.

Ainsi, en général, il est apparu que les boursiers issus de familles en déclassement ont eu une expérience scolaire négative. Les élèves issus de milieux moins favorisés à l'école publique ont influencé Wael. Lui aussi (comme Marissa, ci-dessus) a construit des dispositions à l'hédonisme plutôt que d'ascétisme par rapport aux études.

En plus des cas de déclassement, un autre type de situation familiale a entrainé des changements dans le parcours scolaire. Il s'agit des boursiers dont le choix d'école s'est fait selon les écoles où était employé le père (en tant qu'enseignant ou directeur scolaire), d'où des changements d'écoles dans une même région, ou d'une région géographique à une autre. Contrairement aux cas précédents, les écoles étaient de niveau variable, et le niveau d'instruction n'était pas nécessairement décroissant. Ils s'inscrivaient dans les écoles privées où le père était employé pour des raisons financières, car ces écoles là leur offraient des réductions dans les frais d'inscriptions. Les changements fréquents ont pu avoir un effet nuisible et se répercuter sur le niveau de réussite scolaire (cas de 'Issam ci-dessous), mais cet effet a parfois pu être limité par une culture familiale qui encourage à l'ascétisme et un soutien des parents aux études de leurs enfants (cas de Fida), présenté par la suite.

Le père de 'Issam, enseignant d'histoire dans le privé, avait des contrats de travail annuels, et changeait donc très fréquemment d'emploi. Lorsqu'il travaillait au Liban, ses deux fils changeaient d'école avec lui, et lorsqu'il obtenait un contrat à Abu Dhabi pour enseigner dans une école militaire, ses fils et leur mère allaient s'installer chez leur grand-mère et choisissaient une école moins chère dans le quartier, car ils ne bénéficiaient plus des réductions dues à l'emploi du père. 'Issam raconte qu'il a changé sept fois d'école à Beyrouth et qu'il a rencontré des difficultés d'adaptation car la qualité de l'enseignement dans ces sept écoles était extrêmement variable. Ceci l'a obligé chaque fois à s'adapter à de nouveaux enseignants, à un nouveau curriculum, parfois même à différentes langues d'enseignement (anglais ou arabe). Pour lui, la différence de niveau d'une école à une autre était « anormale » et avait des effets variables selon le type de changement. En passant d'une école à niveau

d'enseignement élevé à une autre de niveau moins élevé, il pouvait se distinguer avec de meilleurs résultats que les autres, mais il ne faisait plus de progrès pendant plusieurs années. Dans le sens inverse, les changements vers des écoles de niveau plus élevé ont eu des conséquences défavorables sur ses résultats, par l'accumulation de lacunes qui ont affaibli son niveau. A plusieurs reprises dans l'entretien il raconte qu'il trouvait alors les études difficiles. Il a quand même réussi à trouver un équilibre puisqu'il a obtenu une moyenne de 12.8 environs au baccalauréat. D'autant plus, qu'à Beyrouth, l'offre scolaire est très diversifiée du point de vue du niveau, de la langue d'enseignement, de l'environnement social, ce qui a causé encore plus d'instabilité dans son parcours et a eu des effets négatifs sur sa scolarité.

Dans cette catégorie aussi, on retrouve Fida dont le père, comme dans le cas précédent, changeait fréquemment de travail. Il a commencé sa carrière en tant que directeur adjoint d'une école en Iran, puis il a été transféré dans une école islamique dans le sud du Liban. Fida est l'aînée d'une fratrie de 5. Tous ont suivi leur père dans ces changements d'écoles car ils bénéficiaient ainsi d' « une très grande réduction de frais », d'abord en Iran, puis dans l'école près de leur village au Sud. Lorsque Fida est arrivée dans le secondaire, son père a encore changé d'école et sa famille s'est installée dans la banlieue sud de Beyrouth. Elle s'est alors inscrite dans une école publique pour filles, selon le conseil de sa cousine.

Alors que 'Issam a été scolarisé dans des écoles de niveaux variables, Fida décrit toutes ces écoles comme de bon niveau. Son niveau est donc resté élevé tout au long de son parcours, elle a obtenu plus de 16 sur 20 au baccalauréat, et a été décrite par une autre boursière qui était dans la même école secondaire qu'elle, comme la meilleure élève de sa promotion. Ici, dans ce cas, malgré les changements fréquents, d'autres facteurs ont pu rentrer en jeu. L'adaptation dans ces différentes écoles a pu être facilitée par sa mère, enseignante, qui détient elle aussi d'un capital culturel élevé. Ayant fait des études de littérature arabe à l'Université Américaine de Beyrouth, celle-ci les suivait dans leurs études. Ses parents sont décrits comme étant des parents qui « s'occupent beaucoup de leurs enfants », ils organisaient leur vie de manière très structurée: un temps pour les études, un temps pour les sorties. Ceci lui a inculqué des dispositions à l'ascétisme.

En plus des différents types de changements d'école analysés ci-dessus, liés à la situation et aux stratégies familiales, un autre cas de changements est celui de 4

boursiers qui ont participé à un programme américain et ont passé un an aux Etats Unis. Ceux-ci ont dû s'adapter à un nouveau programme, à une nouvelle manière d'enseigner, et à des exigences très différentes de ce qu'ils connaissaient.

Mahmoud dit avoir fait face à son retour à des difficultés pour rattraper son retard scolaire pour avoir raté une année de cours dans le système libanais. Il raconte :

> *« J'ai dû embaucher un professeur particulier pour m'aider dans les choses que j'avais ratées et j'ai étudié avec des amis très proches à l'école publique ».*

Cependant, cette expérience a pu se transformer en avantage au niveau universitaire puisque ce style d'enseignement comme nous le verrons par la suite, les a exposés à un style d'enseignement qui ressemble à celui de l'université d'accueil et a pu les aider à construire des dispositions à l'autonomie dans la manière d'apprendre. La participation à ce programme ainsi qu'au programme English Access Micro Scholarship Program (Access) qui leur a offert une formation de deux ans en anglais (cf. chapitre 3) a eu un impact sur leurs compétences en anglais et particulièrement leur compréhension à l'oral en les habituant à un accent américain, auquel ils auraient été autrement faiblement exposés. La participation à ces programmes a pu compenser le déficit de formation en langue anglaise, lié au fait qu'ils étaient issus d'une école francophone, ou même d'une école anglophone où le niveau d'anglais n'était pas très bon.

Mounia, issue d'une école francophone à Tripoli, raconte que sa participation pendant deux années au programme Access lui a donné un avantage par rapport aux autres qui ne connaissaient pas du tout l'anglais. On peut s'attendre à ce que ceci leur ait offert un avantage à l'entrée à l'université durant la phase de recrutement pour le programme de bourses (cf. chapitre 3) ainsi que par la suite, pour la communication à l'oral et à l'écrit, dans le travail universitaire.

6.1.1.3. Parcours stable dans le même secteur

Certaines familles de boursiers en situation financière constamment difficile étaient contraintes de scolariser leurs enfants entièrement dans le secteur public, secteur réputé faible. Ceci a été le cas d'une très faible partie des boursiers (3 parmi les 34 boursiers interviewés). Cependant, malgré la faible réputation du secteur public, ces boursiers ont bien réussi leur scolarité. J'explique ceci soit par le fait que la

stabilité de leur parcours a constitué un avantage en leur assurant une familiarité avec le même type d'environnement scolaire, soit par les différences régionales en matière de qualité de l'enseignement dans le secteur public, soit par un soutien familial qui a compensé la faiblesse de leur scolarité.

Yasser, issu d'un village druze de la Bekaa qui comporte 5,000 habitants, a suivi un parcours scolaire entièrement à l'école publique, parcours que les autres étudiants à l'université, d'après lui, ont décrit comme bon pour les élèves dont le sort est « de devenir mécanicien ». Pourtant, il a obtenu une moyenne de 15 sur 20 au baccalauréat. Son père, qui a interrompu ses études en classe de 7ème, avait essayé d'ouvrir un commerce au Brésil sans succès, était revenu peu après la naissance de son fils et était depuis au chômage. Sa mère, titulaire d'un diplôme universitaire en littérature arabe, était enseignante contractuelle précaire d'arabe en classe de 4ème. Elle n'enseignait que quelques heures par semaine. Elle a inscrit ses deux fils à l'école publique de leur village bien qu'elle ait elle-même une perception négative de l'école publique au niveau primaire. Cependant, le fait que sa mère soit enseignante a pu favorisé son succès, il dit : « elle savait tout ce qui se passait à l'école ». De plus, le directeur et les autres enseignants à l'école étaient tous des membres de sa famille. Il y était connu pour être un très bon élève. La stabilité de son parcours ainsi que la familiarité de l'environnement ont aussi pu contribuer à la réussite de ce boursier. Il a reçu un niveau d'enseignement acceptable, comme le montrent ses résultats à l'examen officiel. Son niveau d'anglais était aussi acceptable.

Les non-boursiers de l'université ont souvent eu ce type de parcours stable, à la différence majeure que leur parcours s'est fait pour la plupart entièrement dans une même école dans le secteur privé. En effet, certaines écoles privées comportent toutes les classes du primaire jusqu'au secondaire et ne nécessitent pas de changement.

Contrairement aux familles des boursiers, celles des non-boursiers se distinguaient par un capital culturel souvent plus élevé (cf. chapitre 5) qui se conjugue nécessairement avec un capital économique plus élevé. Ainsi, l'investissement financier des parents est généralement important. Ils inscrivent souvent leurs enfants dans des écoles où les frais d'inscription sont assez élevés. Même dans les cas où leur situation financière était difficile comme la famille d'Amalia, dont le père avait une entreprise qui a fait faillite, le changement pour une école moins bonne, notamment publique n'était pas envisageable. Ainsi, les non-boursiers ont bénéficié d'une plus

grande stabilité dans leur parcours scolaire, ils étaient dans le même environnement scolaire et social tout au long de leur parcours et n'ont souvent par conséquent pas eu besoin de développer des compétences d'adaptabilité à de nouveaux environnements sociaux.

Pour conclure, j'ai montré que le type de parcours scolaire suivi dépendait de la situation familiale et de la présence ou l'absence de stratégie mise en place par les parents, selon leur profil sociologique. Lorsque le capital culturel des familles était élevé, le choix de l'école s'est fait en connaissance de cause, en tenant compte des contraintes économiques. Lorsque leurs moyens le leur ont permis, elles ont donné la priorité aux écoles privées aussi longtemps que possible. Ceci a entraîné une disposition favorable envers les études. Cette observation fait écho aux résultats de Duru-Bellat (2002) selon lesquels les stratégies éducatives familiales jouent un rôle important chez certains défavorisés pour qui l'éducation constitue un enjeu social pour s'en sortir.

En France aussi, Léger (2001) montre que le recours au secteur privé est lié à la recherche de la réussite scolaire, les familles justifient leur choix par la quête d'un climat studieux et favorable à de bonnes performances scolaires pour leurs enfants. Queiroz et Singly (1995/2010) indiquent de même que c'étaient souvent des familles défavorisées qui investissaient dans l'école privée, à travers des tactiques qu'ils qualifient de consuméristes. Cette même perception au Liban de la supériorité de l'école privée dans tous les milieux peut expliquer la multiplication d'écoles privées à frais d'inscription de niveau variable, pour satisfaire la demande des familles quel que soit le niveau de leurs ressources. En l'absence de toute politique éducative visant à ouvrir l'école à tous les enfants, quel que soit le niveau économique des familles, un marché de plus en plus diversifié s'instaure et laisse libre cours aux inégalités sociales.

Des changements fréquents imprévus dans leur parcours scolaire étaient communs parmi les boursiers issus de familles en situation de précarité financière. Ceci a été source de souffrances, a suscité un rapport négatif avec le monde des études et a entraîné la construction de dispositions hédonistes, sauf dans les cas où d'autres facteurs familiaux ont atténué ces effets, notamment la discipline mise en place par les parents au sein de la famille. Cependant, ces boursiers-là ont appris à s'adapter plus facilement à différents types d'environnements ce que nous verrons par la suite. Nous examinerons les variations dans les manières selon lesquelles ces dispositions se

construisent selon chacun de ces types de parcours sur le type d'expérience scolaire notamment le style d'enseignement reçu, les expériences avec l'adaptabilité sociale, et la participation aux activités collectives.

6.1.2. Niveau de suivi individuel et rapport avec l'équipe pédagogique

Les enseignants ont participé à la socialisation des boursiers et ont eu un poids important dans la construction des dispositions scolaires à travers le rapport entretenu avec les élèves et le soutien offert à l'école de la part des professeurs. Terrail (2002) montre que ces derniers occupent une place importante dans les résultats scolaires, à partir d'une enquête menée, dans les milieux défavorisés, où les élèves ne trouvent pas chez leurs parents ou aînés un apport cognitif extra-scolaire.

Le rapport avec les enseignants était différent d'un cas à l'autre. Certains, dont Amira par exemple, entretenaient un rapport amical avec les enseignants. Celle-ci décrit ainsi sa relation amicale avec ses enseignants, collègues de son père : « moi personnellement j'aimais bien rigoler avec eux donc ils m'aimaient bien ». En effet, les boursiers issus de familles cultivées, dont l'un des parents travaille en tant qu'enseignant ou directeur dans la même école qu'eux, ont pu bénéficier du contact quotidien de leur parent avec leurs enseignants ce qui s'est traduit par un rapport plus détendu avec eux.

A l'inverse, d'autres ont décrit un rapport plus sérieux ou formel. Notamment, Badr, dont le père est chauffeur dans un hôpital privé et dont la mère est au foyer, a défini son rôle d'élève sérieux qui étudiait et obtenait une appréciation favorable de l'enseignant :

> *« Etant donné que j'étudie, tous les enseignants m'aimaient. Quand ma mère ou mon père venaient (à l'école) ils leur faisaient des éloges envers moi ».*

Le niveau de suivi individuel par les enseignants est apparu plus important dans le secteur privé payant, où le nombre d'élèves par classe est moins élevé[37]. Cependant, au sein de chacun de ces secteurs, il y a pu y avoir des différences d'une école à l'autre, selon la région et selon le type d'administration.

Deux boursières originaires de Beyrouth, ont commencé leur parcours scolaire dans des écoles privées confessionnelles de bonne réputation, l'une musulmane, et

[37] Voir note 17 du chapitre 2

l'autre chrétienne, où elles ont reçu beaucoup d'attention : « ils s'occupaient beaucoup de l'élève... c.à.d. je rentrais à la maison en ayant tout compris » dit l'une d'entre elles, Lamis. Pour toutes les deux, ces années dans le privé ont été formatrices grâce à l'attention qu'elles y ont reçues : « je me considère bonne grâce à eux (les professeurs) » dit Lamis. Elles se sont distinguées quand elles sont passées à l'école publique, où elles ont noté que les rapports étaient moins personnels et les élèves, dont le nombre était plus élevé, étaient laissés à leur propre sort.

De plus, plusieurs ont constaté une différence dans le rapport des enseignants à leur métier entre le secteur privé et public. Selon l'expérience de Radwan, originaire d'un village du Mont Liban à proximité d'Aley, qui a été dans une école privée puis est passé dans une école publique pour le secondaire, les enseignants dans le public ne s'intéressaient pas à leur travail. Il raconte son expérience ainsi : « le professeur entre et explique la leçon, que vous ayez compris ou pas ». Farida une boursière, qui a aussi commencé son parcours dans une école privée et est passée dans le public au niveau du secondaire, raconte que ses professeurs « étaient indifférents, tu as compris ou pas compris, c'est ton problème ».

Ceci peut s'expliquer par le fait que dans le secteur public, les enseignants non-titulaires travaillent souvent dans des conditions précaires et doivent occuper plusieurs emplois pour joindre les deux bouts. Une fois titularisés, la plupart s'arrange au contraire pour avoir un service minimum et fait très peu d'efforts pour les élèves, d'autant que le nombre d'inspecteurs est très insuffisant (80 inspecteurs pour 30,000 enseignants selon Bashshur (1997)). Cependant, il y avait des exceptions: 'Issam, qui a été dans plusieurs écoles privées pour enfin finir dans une école publique au niveau du secondaire, a cité une enseignante dans son école publique à Beyrouth qui était entièrement dévouée à ses élèves. Il la décrit ainsi :

> *« C'était interdit que quelqu'un sorte de sa classe sans avoir compris quelque chose... on lui parlait sur Skype, MSN, n'importe quoi n'importe quelle méthode, parfois c'était même elle qui nous appelait au téléphone ».*

Des différences sont aussi apparues d'une école à l'autre au sein du secteur privé où le niveau des frais d'inscription (et par conséquent la taille des classes) a déterminé la qualité du suivi. 'Issam raconte que dans l'une des écoles privées qu'il a fréquentée, où le niveau d'enseignement était médiocre du fait de la faiblesse du suivi des enseignants (« je ne recevais pas ce à quoi j'avais droit »), il ne réussissait pas bien

et se faisait donc réprimander par ses parents. Mais quand il est passé dans une école américaine, dont les frais s'élevaient à 7 millions de livres libanaises (soit $5,000) par an (dont il était dispensé car son père y était employé) et où le nombre d'élèves en classe était peu élevé, son niveau s'est amélioré : « mes notes ont progressé, moi j'ai progressé ». Il indique que les enseignants y assuraient un suivi remarquable de l'élève : « tu avais l'impression d'assister à un cours privé », les élèves étaient traités avec beaucoup d'attention « comme des rois ».

J'ai aussi observé des variations géographiques à ce propos. Le suivi des enseignants a été particulièrement important parmi les individus issus d'écoles situées dans des villages où tout le monde se connait. Bassem, un boursier que j'ai présenté plus haut pour illustrer les parcours « tout-public », est passé d'une école publique primaire et complémentaire de son village du Mont Liban à une école secondaire publique dans la ville la plus proche, 'Aley, où il a passé un an, en seconde. Ce fut la seule année, selon lui, où il n'a pas réussi à être premier. Il s'agissait d'une grande école, qui comportait 7 à 8 classes de 25 élèves chacune. Lorsqu'une école secondaire publique a ouvert dans son village, il y est revenu, pour les classes de première et de terminale. L'école est petite, et ne comptait que deux classes pour chaque niveau, l'une littéraire, l'autre scientifique, de moins de 20 élèves chacune. Il décrit l'environnement ainsi: « Ici les professeurs, tu les vois, ils te connaissent. C'est cette chose que j'aime le plus moi. Donc quand je suis venu au lycée de 'Ebadiah, j'ai recommencé à être le premier (de la classe) ». L'ambiance familiale à l'école a influencé sa réussite scolaire favorablement.

Ainsi, l'attention reçue des enseignants a entraîné la construction d'un rapport favorable envers les études chez les élèves, comme l'a montré Terrail (2002), et a influé sur leur réussite scolaire.

6.1.3. Style d'enseignement et apprentissage de l'autonomie

Les méthodes d'enseignement ont des effets différents sur le niveau de réussite des élèves. Selon Terrail (2005), les pédagogies actives douces s'avèrent élitistes. Le cours dialogué suscite une véritable résistance chez les élèves d'origine populaire. Par contre, la méthode dite « direct instruction », une pédagogie préoccupée de l'enseignement fortement structuré, qui met l'accent sur l'acquisition des matières de bases, soutient les élèves de milieux défavorisés qui obtiennent des résultats

conformes à la moyenne nationale (Terrail, 2005). Parmi les boursiers, certains ont évoqué leur expérience avec les enseignants qui structurent leur cours autour de ce qui est requis par l'examen officiel, d'autres avec ceux qui les encouragent à penser en dehors du programme.

D'un côté, certains enseignants se concentrent uniquement sur ce qui était requis pour l'examen officiel, examen qui valorise la compétence de l'étudiant à la mémorisation et réduit leur intérêt à découvrir des choses au-delà de ce qui est requis. Esma par exemple, originaire d'un village druze du Mont Liban dont le père est employé de l'Etat dans un tribunal religieux, a été scolarisée dans une école privée non confessionnelle, « L'école Libanaise Moderne ». Elle est ensuite passée dans une école publique secondaire selon un projet planifié. Elle venait d'un milieu très conservateur, religieux, ses parents portent l'habit traditionnel. Elle était donc très protégée. Elle décrit avec admiration un enseignant qui était prisonnier du programme requis pour l'examen et ainsi le « finissait (de manière) très à l'aise ». Elle rapporte ainsi les propos de cet enseignant, qui encourageait ses élèves à répondre à l'examen officiel : « rien de plus, rien de moins que ce que je vous ai appris ». Son environnement social ne lui a pas permis d'aller à la découverte de nouveaux horizons, ce qui s'est reflété sur sa manière d'apprendre centrée sur le programme. Dans ce cas-là, la réussite a dépendu d'un côté de la compétence de l'enseignant à transmettre le programme aussi strictement que possible, et d'un autre côté à la compétence individuelle de l'élève à la mémorisation. Etant donné que dans ces situations, l'enseignement est directement dépendant du programme et l'examen teste la compétence à la mémorisation plutôt que la compétence à l'analyse ou l'application des acquis théoriques, le rôle du capital culturel est peu important.

Par contre, la méthode des enseignants qui sortent du programme, encouragent les élèves à penser et développent leur capacité à la réflexion, exige un capital culturel élevé. Il n'est donc pas surprenant que ceux qui étaient prédisposés à apprécier ce genre d'enseignement, étaient ceux dont l'un des parents est enseignant ou médecin. Par exemple, Amira, décrite plus haut, originaire d'un village du sud, était aidée par son père, enseignant d'arabe, à rédiger. Lorsque je lui ai demandé de me décrire l'enseignant qui a eu le plus d'influence sur elle, elle dit :

> *« Ceux qui commençaient les leçons avec une question générale en relation avec la vie de tous les jours ».*

De même, Yasser, dont la mère est titulaire d'une licence en littérature arabe et enseignante et l'aidait avec ses devoirs, avait une prédisposition à apprécier la participation et la réflexion, plutôt que la mémorisation de contenus. Il aimait lire et acquérir des compétences et de la culture générale. Il s'exprime ainsi :

> *« J'aime bien les professeurs et les matières qui me font réfléchir... J'aimais aussi le professeur d'économie, j'aimais la matière aussi ainsi que sa façon d'enseigner, je participais beaucoup. J'aimais vraiment toutes les matières sauf l'histoire géographie, car je n'aime pas la mémorisation ».*

Les enseignants, qui sortaient du strict contenu de l'examen et donnaient des informations contextuelles, ont favorisé la compétence à la prise de note autonome des élèves. Farida par exemple, de Beyrouth, indique que son point fort était la prise de notes en classes, et que ceci avait commencé depuis l'école, lorsqu'une de ses enseignantes dans un lycée public à Beyrouth, qui enseignait aussi à l'université, ne se limitait pas au contenu des leçons de biologie mais leur donnait des informations supplémentaires. Farida, qui était très intéressée par ces informations, a alors appris à prendre des notes puis allait faire des recherches en ligne une fois à la maison pour se renseigner sur les sujets abordés.

Ces exemples illustrent les différentes expériences des boursiers. Certains ont reçu un enseignement qui encourage à la méthode de mémorisation sur laquelle se base l'examen officiel (ce qui atténue l'effet du volume de capital culturel sur la réussite). D'autres ont fait l'expérience d'un enseignement qui encourage à penser en dehors du programme (surtout apprécié par ceux dont le capital culturel familial est élevé) et à la prise de note. Cependant, sachant qu'à l'université, comme je l'ai évoqué dans le chapitre précédent, la pédagogie active et les manières d'apprentissage autonomes sont privilégiées, je m'attends donc à ce que ces derniers y soient avantagés.

6.1.4. Fréquence de changements et adaptabilité sociale

Tous les boursiers interrogés ont changé au moins une fois d'école durant leur parcours scolaire[38]. C'est à travers ces changements que les boursiers se sont

[38] Ceci n'est pas surprenant, étant donné qu'ils sont tous issus d'écoles publiques et que dans le secteur public au Liban, il n'est pas possible de faire sa scolarité du jardin d'enfant au baccalauréat dans la même école; certaines écoles comprennent des classes de primaire et de

construits des dispositions à la sociabilité tout au long de leur parcours scolaire. Ils ont alors mis en œuvre des stratégies pour s'adapter à de nouveaux environnements sociaux et à de nouveaux degrés de mixité selon les écoles.

Nombres d'entre eux ont subi un choc culturel, sont passés par des phases difficiles ce qui a affecté leur bien-être à l'école, mais finalement, ont trouvé les ressources nécessaires pour s'adapter. La fréquence et le type de changement ont varié d'un cas à l'autre et se sont reflétés sur la manière de vivre le changement d'atmosphère sociale. Le degré de mixité auquel ont été exposés les boursiers durant leur parcours scolaire a plus ou moins privilégié la construction de dispositions à l'adaptation à un nouvel environnement social : au niveau culturel, confessionnel, de classe sociale, de genre et aussi de degré de conservatisme. Le niveau de mixité était variable selon les régions et les écoles fréquentées. Ainsi, l'expérience des boursiers avec le changement d'environnement social a varié selon les expériences individuelles. Cela a fait émerger des différences dans la manière de former des dispositions à s'adapter qui se sont joués une fois à l'université, comme nous le verrons par la suite.

'Issam, de Beyrouth, dont le parcours a été très accidenté (il s'agit du boursier qui a changé 6 fois d'écoles), dit avoir « souffert de plusieurs phases d'adaptation sociale ». Il a subi des « chocs culturels » car l'ambiance sociale variait d'une école à l'autre, au niveau de la religiosité, du conservatisme : « J'étais dans une école c.à.d. très religieuse, je ne pouvais pas regarder une fille, (je suis passé) à une école très ouverte [open-minded] là-bas, par exemple une fille serait assise sur les genoux de quelqu'un, c'est normal ». Un autre, Edouard, lui aussi de Beyrouth, qui venait d'une des meilleures écoles privées de Beyrouth raconte que son passage à l'école publique a été difficile : « ce n'était pas mon atmosphère du tout ». Le point commun entre ces deux cas, est qu'ils résidaient tous les deux à Beyrouth, la capitale, où l'on retrouve une grande variété d'environnements sociaux contrairement aux villages. Ainsi les boursiers issus de Beyrouth ont eu de plus fortes chances d'être confrontés à une plus grande mixité culturelle lorsqu'ils ont changé d'école. Pour 'Issam, le choc culturel a été au niveau des valeurs, et du degré de conservatisme. Il était lui-même plutôt traditionnel de ce point de vue et a été choqué par le niveau de liberté accordée aux élèves dans sa nouvelle école. Alors que pour Edouard, il s'est agi du passage d'un

---

complémentaire, et d'autres offrent des classes de complémentaire et secondaire ou de secondaire uniquement.

environnement sérieux et d'une culture d'élèves studieux (« ils savaient qu'ils venaient étudier »), à un environnement où les élèves étaient plus relâchés « j'étais le plus jeune, ils avaient tous redoublé ». Les écoles publiques à Beyrouth sont souvent réputées pour attirer les élèves qui ne sont acceptés nul part ailleurs.

Tous les deux ont adopté une stratégie similaire et ont essayé de se créer un cercle amical qui leur a convenu. 'Issam, après ses multiples changements, a appris à choisir des amis qu'il a « fait rentrer dans son cercle ». Pour se faire aux changements d'ambiance sociale il raconte : « j'essayais de rapprocher des gens de moi, je créais une ambiance "au milieu" [en anglais] » c.à.d. entre la culture de son milieu d'origine et la nouvelle culture à laquelle il a été confronté. De même, Edouard, une fois à l'école publique a réussi à trouver d'autres élèves « à [son] goût » il s'agit d'élèves qui venaient aussi d'écoles privées et qui étaient aussi sérieux que lui.

L'expérience des contacts avec des individus qui appartiennent à d'autres groupes confessionnels a varié d'un boursier à l'autre. Farida et Nadine offrent deux exemples extrêmes de ce point de vue. D'un côté, Farida, musulmane chiite qui vit à Beyrouth, a commencé son parcours scolaire dans une école privée confessionnelle chrétienne. Le public des élèves y était mixte avec une majorité de musulman étant donné que l'école est située à l'ouest de Beyrouth, région à majorité musulmane depuis la guerre civile. Ayant côtoyé dès son plus jeune âge des élèves de différentes appartenances confessionnelles, elle raconte qu'elle ne distinguait pas « entre musulman et chrétien ». D'un autre côté, Nadine, chrétienne maronite originaire d'un village dans le Mont Liban, a été accompagnée par les mêmes élèves tout au long de sa scolarité, tous du même village, homogènes au niveau confessionnel. Elle raconte qu'elle n'avait jamais vu de fille voilée avant d'être entrée à l'université. On peut supposer que la première a été mieux disposée que la deuxième à s'adapter à l'environnement social à l'université.

En effet, la structure confessionnelle est une partie intégrante de la société libanaise, elle s'infiltre dans tous ses domaines, y compris la vie sociale, la culture, le symbolisme et l'idéologie (Traboulsi, 2014). Chaque groupe confessionnel a sa manière de parler, de penser, d'agir, et sa culture propre. Ainsi, les boursiers qui sont passés au cours de leur scolarité d'un environnement homogène à un environnement plus mixte au niveau confessionnel ont été confrontés à une nouvelle culture à laquelle ils ont dû s'ajuster. Ainsi, Badr a commencé son parcours dans une

atmosphère homogène où tous venaient du même type de familles, beyrouthines, musulmanes sunnites, montées à Aramoun durant la guerre. Il est passé à un environnement différent, dans « la montagne des druzes ». Il décrit ainsi ses impressions:

> *« J'ai senti que socialement, les gens, leur façon de parler était différente, ils disent des trucs que nous on ne dit pas ».*

Badr a affronté les difficultés liées à ce changement d'environnement et l'apprécie rétrospectivement en disant: « heureusement que j'ai changé comme ça, je m'étais habitué un peu ». Randa, druze, raconte son passage d'une école où tous les élèves étaient druzes à une autre école à Bchemoun où il y avait des musulmans sunnites et chiites. Elle a aussi fait face à des difficultés auxquelles elle a dû s'adapter « notre accent, ils se moquaient de nous, tu dois voir comment leur parler (aux autres) ». Elle s'est donc retrouvée dans une situation où elle a développé des compétences d'adaptation sociale à une nouvelle culture, compétences qu'elle a pu mobiliser une fois à l'université. Dans le contexte libanais, les membres des différentes communautés sont parfois fermés sur eux-mêmes à tel point que certains ne fréquentent que des individus au sein de cette même communauté. Ainsi, il est très probable que certains boursiers aient pu passer la totalité de leurs années d'école sans avoir rencontré des membres d'autres communautés (comme Nadine), on peut alors imaginer que ceci ait eu des répercussions sur l'adaptation sociale à l'université.

Le contact de certains boursiers avec des individus de différentes appartenances sociales les a rendu plus adaptables, leur a offert une expérience préalable d'un environnement social plus favorisé et les a rapproché de celui de l'université. Certains boursiers ont commencé leur parcours dans des écoles privées fréquentées par des élèves plus favorisés qu'eux. Par exemple, Nagy, dont le père est enseignant à l'école publique du village, a été scolarisé dans une école privée, chère et réputée où selon lui « il y avait beaucoup de riches ». Il raconte qu'il sentait qu'il n'appartenait pas au même milieu qu'eux.

De plus, le fait d'être dans une école mixte au niveau social, a pu favoriser chez l'élève appartenant à un groupe défavorisé, l'adoption de normes et d'ambitions du groupe le plus favorisé. Comme le montre Duru-Bellat (2002), un effet de pair s'exerce ; les élèves de milieu populaire au contact de camarades dotés de ressources culturelles plus importantes apprennent de leur contact. L'une des boursières, Hala,

musulmane sunnite, originaire d'un village de la Bekaa, a commencé son parcours dans une école privée confessionnelle chrétienne réputée dans sa région dont les élèves sont d'appartenance sociale plus élevée que l'école publique, elle dit: « les parents qui choisissent le public n'ont pas les moyens d'envoyer (leurs enfants) au privé ». D'après elle, le fait d'y avoir été exposé l'a distingué des autres élèves plus tard lorsqu'elle est passée à l'école publique du village. Elle dit: « nous, on est différents car on était dans une école mixte ». Ainsi son expérience avec la mixité au niveau social l'a poussé vers l'avant.

D'autres types de mixité sont apparus au sein du même groupe confessionnel, du point de vue du niveau de conservatisme, exprimé ici sous la forme du port de voile. Deux boursières, Fida, musulmane chiite, de la banlieue Sud de Beyrouth et Lamis, musulmane sunnite de Beyrouth, sont issues d'écoles islamiques où toutes les filles sont voilées après un certain âge. Toutes les deux sont passées à l'école publique dans les classes secondaires, où « il y avait beaucoup de filles qui n'étaient pas voilées ». Lamis exprime sa frustration : « ça a aussi ajouté à la pression, par exemple je voyais comment les filles arrangeaient leurs cheveux », alors que Fida exprime le fait que c'était quelque chose de nouveau pour elle, « c'était quelque chose de bizarre, je m'y suis habituée ». Dans ces deux cas, le fait qu'elles aient connu une transition vers un environnement où elles se sont habituées à l'idée d'être à l'école avec des filles non voilées les a rapproché et habitué à l'environnement social de l'université.

Les changements d'école (au moins une fois) dans les parcours des boursiers les ont exposés à différents types d'environnements sociaux, avec des degrés de mixité variables et ont donc dû développer des stratégies pour créer de nouveau un rapport favorable avec l'école. Par contraste, les autres étudiants non-boursiers de l'université d'accueil que j'ai interrogés ont la plupart du temps suivi un parcours linéaire sans rupture. Plusieurs sont restés avec les mêmes amis tout au long de leur scolarité et n'ont pas eu à s'adapter à un nouvel environnement. Ceci leur a donné un sentiment familier à l'égard de leur classe ou de leur école que Karine, une non-boursière, décrit ainsi : « la classe où on était tous ensemble, c'était comme une famille ». En effet, dans les écoles privées les plus connues à Beyrouth, il est possible de faire des études depuis les classes de maternelle jusqu'à la terminale sans changer d'école. On peut alors faire l'hypothèse que ceci se reflètera sur le parcours ultérieur et sur leur manière de sociabiliser à l'université. La capacité des non-boursiers à s'adapter

socialement serait plus faible que celle des boursiers lors du passage à l'université. Cependant, étant donné que le monde scolaire dans lequel ils s'étaient socialisés est plus cohérent avec le monde universitaire, la transition leur a imposé moins d'efforts.

Ainsi, ceux qui ont eu de l'expérience avec un parcours scolaire avec plusieurs changements et avec la mixité (au niveau d'origine sociale, d'appartenance confessionnelle et de niveau de religiosité entre autres) ont développé des dispositions à l'adaptation sociale. Ceux qui étaient issus de régions mixtes, surtout de Beyrouth, ont été privilégiés. Nous verrons dans le prochain chapitre le poids de ces différences de parcours et d'expériences de la mixité sur la socialisation universitaire, étant donné que l'environnement universitaire est lui-même très mixte et que l'université requiert une autonomie dans la manière de se faire des amis.

6.1.5. Expérience des activités collectives

Des inégalités sont apparues au sein du groupe de boursiers dans leur expérience ou pas avec des activités collectives qui a dépendu des opportunités qui se sont présentées à eux. Très peu de boursiers avaient participé à des activités collectives au sein de leur école, puisqu'ils avaient été inscrits au lycée dans une école publique où ces activités ne sont pas disponibles sauf sous la forme d'heures de sport. Ceux qui ont acquis des compétences collectives l'ont fait à travers la participation aux activités de diverses associations civiles, dont la Croix Rouge par exemple, comme est le cas de Randa, issue d'un village druze d'Aley. De plus, certains ont mentionné des activités organisées dans leurs régions par les partis politiques (Amira, par exemple, à propos de ses amis) et les groupes religieux (Nadine, par exemple, a dirigé un groupe de jeunes à l'église). D'autant plus que certaines municipalités sont plus actives que d'autres à mobiliser les jeunes et à organiser des activités culturelles et sociales dans leur région.

Cependant, la manière principale de participer à des activités en dehors de l'école est passée par le programme financé par les Etats Unis, intitulé Access (cf. chapitre 3). Ce programme comporte un volet d'activités sociales. Ceci les a familiarisé avec la culture américaine « avec les sorties [*field trips*] qui se faisaient avec les échanges interculturels » dit Mounia, de Tripoli, mais surtout avec le concept même d'activités collectives. En effet, à travers leur participation, ils se sont engagés dans des projets à but social compatibles avec les requis du dispositif de bourses. L'une des

boursières, Manal de Tripoli, qui a participé au programme Access, a nettoyé les rues de Tripoli. De même ceux qui avaient passé une année à l'étranger, à travers un autre programme américain YES (cf. chapitre 3), ont également participé à des activités de bénévolat cohérentes avec ce qui était attendu d'eux à l'université. A travers leur engagement dans ces activités, plusieurs d'entre eux ont occupé des postes de responsabilité et ont ainsi acquis des compétences qui leur ont été bénéfiques à l'entrée à l'université notamment en matière de prise de responsabilité et de leadership.

6.2. Le rôle de la famille et du contexte social

La famille a joué un rôle variable dans la construction des dispositions, soit sous la forme de suivi d'études soit de suivi disciplinaire selon l'appartenance sociale. Elle a aussi parfois contribué à transmettre un intérêt ou des compétences dans certaines matières. Ainsi se sont construites des dispositions scolaires, sociales et à l'activité collective.

En effet, un certain nombre de chercheurs ont montré que l'appartenance à une classe sociale donnée et le niveau de scolarisation des parents (Garcia, 2010) ont constitué un cadre socialisateur particulier au niveau des comportements et pratiques particulièrement par rapport à l'école (Darmon & Singly, 2010). Les étudiants les plus favorisés ont hérité de leur milieu d'origine des habitudes et des attitudes qui les ont servi directement dans leurs tâches scolaires, comme lorsque l´un des parents est enseignant ou diplômé. Ils en ont hérité aussi un savoir-faire, des savoirs et des goûts dont la rentabilité scolaire est certaine (Bourdieu & Passeron, 1964/1994).

En contraste, dans les classes défavorisées, au sein de milieux plus éloignés de l'école, les parents ne peuvent transmettre plus qu'une bonne volonté culturelle (Bourdieu & Passeron, 1964/1994). Dans ces cas, en l'absence d'une aide extérieure à l'école, les élèves peuvent difficilement réussir (Terrail, 2002). Cependant, Lambert (2010) montre que même lorsque la capacité de la mère à aider ses enfants dans leurs devoirs est faible, celle-ci peut être très mobilisée dans le suivi (contrôle de l'assiduité, notes, tenue des cahiers). Nous verrons ici comment l'appartenance de classe influe sur la construction de dispositions scolaires et nous identifierons par la suite d'autres facteurs qui interviennent dans la construction d'autres types de dispositions.

6.2.1. Transmission de capital culturel et réussite scolaire

Les parents qui détiennent un capital culturel et scolaire élevé ou ont une profession en relation avec le monde scolaire, ont favorisé la réussite chez leurs enfants et créé un rapport favorable aux études, à travers un soutien scolaire, une transmission d'affinité à certaines matières et une relation directe avec le monde scolaire.

Parmi les boursiers, ceux dont les mères détiennent un capital scolaire élevé (ont été au moins jusqu'au baccalauréat) ont reçu un soutien important à la maison pour les devoirs et la préparation des examens ce qui a favorisé leur réussite. Le soutien a pris la forme d'une préparation à l'examen, comme le décrit Maya, dont la mère a été jusqu'au baccalauréat. Elle raconte:

> *« Elle nous écrivait l'examen, sur le cahier, et on faisait les exercices et après l'examen suivant, étant donné qu'on avait les mêmes chapitres, elle nous les effaçait, on les refaisait ».*

Cette mère a aussi joué un rôle plus large de quête de renseignements pour le choix de l'école, après quoi elle a assuré un suivi avec l'administration et les enseignants.

De plus, plusieurs travaux concernant la France (Caille & Rosenwald, 2006; Vanhoffelen, 2010) indiquent que les enfants d'enseignant(s) obtiennent les meilleurs résultats scolaires à tous les niveaux scolaires (primaire et secondaire). Ceci est également apparu dans cette étude ; les boursiers dont la mère est enseignante ont reçu un soutien plus exceptionnel.

Mariam, dont la mère enseignait lors de l'entretien dans une école privée évangélique, a bénéficié d'une forme élaborée de soutien. Sa mère ne se limitait pas à lui faire mémoriser les devoirs, mais réexpliquait les leçons à sa fille à la maison. Il n'est donc pas surprenant que celle-ci ait obtenu son baccalauréat avec une moyenne de 16 sur 20, après avoir étudié dans une école privée confessionnelle chrétienne syriaque (de la même appartenance confessionnelle qu'elle) jusqu'en classe de 7ème, puis être passée à l'école publique où sa mère avait une amie enseignante qui lui a raconté que cette école offrait de meilleures chances de réussite aux examens officiels. Elle l'y a donc inscrite bien que l'école soit située dans un quartier éloigné de leur maison (à Ras Beyrouth, au centre de la capitale, alors que la famille habite à Dora, dans la banlieue nord). Quant à Yasser, sa mère, enseignante avec une licence en

littérature arabe, « sait tout ce qui se passe à l'école ». A la maison, elle lui faisait épeler les dictées, par exemple. Elle assurait ainsi le suivi de ses enfants à la maison comme à l'école. Lui aussi a réussi son baccalauréat avec une moyenne de 15 sur 20.

Le père a généralement joué un rôle peu important dans le suivi des études, puisque la responsabilité du contrôle des études revenait à la mère qui était plus souvent à la maison. Par conséquent, les boursiers qui ont un père enseignant n'ont pas bénéficié directement de son soutien. Cependant, dans les cas où les pères travaillaient à l'école de leurs enfants, en tant qu'enseignants ou employés de l'administration, ceux-ci avaient une relation généralement proche avec les enseignants et suivaient ainsi les progrès de leurs enfants. Le père de 'Issam, bien qu'étant enseignant d'arabe, n'intervenait pas dans les études de son fils à la maison mais il était directement informé de ses notes par ses collègues. Le père d'Amira, enseignant d'arabe, était tout le temps au courant des progrès d'Amira à l'école grâce à ses collègues. Mais ce dernier ne l'aidait que de temps en temps dans la rédaction en arabe à la maison, ce qui a d'ailleurs valu à Amira « la réputation d'être bonne en littérature arabe ».

Dans certaines situations le père transmettait à ses enfants une affinité pour les matières scolaires. C'est le cas de Rabih dont le père exerce la profession de médecin. Rabih raconte qu'ils avaient toujours des discussions à propos de la biologie, c'est ainsi qu'il a commencé à s'intéresser à cette matière :

> *« Je sens que... tous à la maison on aime la biologie, mon père, mon frère et moi. C'est peut être car papa est docteur. Depuis que je suis jeune je vois les médicaments, je vois les piqures et je vois ce genre de choses, j'aime beaucoup la biologie ».*

Ceci correspond aux constatations de Darmon et Singly (2010), selon lesquelles le capital culturel se transmet surtout par la mère, puisque c'est elle qui s'occupe de l'éducation des enfants, à travers une pratique directe de soutien aux études. Ici, le niveau du soutien a été élevé lorsque la mère avait été jusqu'au baccalauréat, et encore plus lorsqu'elle était elle-même enseignante. Cependant, les enfants ont bénéficié lorsque leurs parents (mère ou père) étaient affiliés au domaine éducatif ou détenaient un volume important de capital scolaire des façons suivantes: ces derniers assuraient un suivi des études à la maison, un contact régulier avec les autres enseignants, et contribuaient à faire un choix informé d'écoles pour leurs enfants

(comme nous l'avons vu plus haut dans la construction des parcours scolaires) ce qui a favorisé leurs chances de succès.

Dans les situations où la mère détenait un capital scolaire faible, elle assurait quand même un suivi disciplinaire et favorisait la construction de dispositions à l'ascétisme. La mère d'Amira a abandonné l'école avant la classe de 3ème et ne pouvait plus l'aider. Elle a cependant assuré un suivi sous la forme d'un contrôle, parfois très strict sur le temps des études de ses enfants. Ils se faisaient punir sévèrement quand ils avaient des mauvaises notes. Elle rapporte ainsi les propos de sa mère : « on payait beaucoup pour vous envoyer à l'école privée, pour que vous ayez de bonnes notes ». Ainsi, le type de soutien scolaire a varié selon le niveau de capital détenu.

6.2.2. Contrôle des sorties et de la participation aux activités

Les parents ont exercé un niveau de contrôle variable du temps libre de leurs enfants du point de vue des sorties et de la participation aux activités collectives, selon leur niveau de conservatisme. Ce contrôle s'est exercé différemment selon la place dans la fratrie et le genre et a agi sur le type et l'intensité de la socialisation horizontale à laquelle ils ont été soumis. En effet, les expériences scolaires constituent des cadres socialisateurs et entrainent la construction de dispositions sociales à travers les interactions entre élèves (Duru-Bellat, 2002). Comme le soulignent Darmon et Singly (2010), la culture des pairs possède une force prescriptive indéniable.

La place dans la fratrie a été importante. Lorsque la différence d'âge entre les aînés et les benjamins dans la fratrie et/ou que la taille de la fratrie a été grande (de 3 ou plus), les aînés ont reçu beaucoup plus d'attention de la part de leurs parents que les plus jeunes. Je constate que la grande majorité des boursiers interrogés étaient des aînés. Ils racontaient souvent qu'en tant qu'aînés ils avaient bénéficié d'un soutien plus important et expliquaient l'abandon des plus jeunes par le fait que leurs parents avaient relâchés leur attention, « ennuyés par les discussions en rapport avec l'école ». Ceci souligne l'importance du suivi des parents. Les seuls boursiers qui n'étaient pas des aînés ont quand même reçu un soutien soit d'une sœur aînée soit d'une tante, enseignante.

De plus, le niveau de contrôle variait selon le genre et le milieu social. Les parents exerçaient un contrôle des sorties des filles alors que leur attitude était plus

permissive pour les garçons. Dans ce contexte, j'ai observé une corrélation entre un contrôle plus strict des filles et une réussite scolaire plus importante, alors que la permissivité chez les garçons a semblé les éloigner du monde scolaire. Ce type de comportement s'est observé en particulier dans les familles des milieux conservateurs.

Esma par exemple, est originaire d'un village druze du Mont Liban d'un milieu très conservateur. Son père est employé de l'Etat, dans un tribunal religieux et porte l'habit traditionnel. Elle a deux sœurs et un frère. Ses sœurs et elle, très protégées, ne faisaient que des sorties en famille « des ballades dans le village » par exemple. Elle raconte que son père ne permettait pas à sa sœur aînée de sortir avec ses amis :

> *« Si elle disait à mon père, "il y a un groupe on va faire un tour", (il répondait) "groupe quoi? Où? Non c'est interdit!" Papa était très... c'est interdit que tu descendes (à Beyrouth), tu vois? Tout le temps, je me souviens moi, qu'il ne les laissait pas descendre ».*

Elle décrit ses parents ainsi : « mes parents, comment te dire, ne sont pas ouverts, c.à.d. nous, mes parents ils étaient religieux ». En contraste, son frère avait toute la liberté. Elle raconte :

> *« C.à.d. je ne sais pas peut être les garçons eux ils ont un peu... et il était lui et son cousin, un peu... il n'a rien à voir avec les études, ils se baladaient, "on va partir on va descendre, je ne veux pas travailler" ».*

Cette différence au niveau du contrôle du temps libre s'est répercutée sur leur niveau de réussite scolaire et sur leurs choix dans la vie ; les filles ont poursuivi leurs études universitaires avec beaucoup de succès, alors que son frère a abandonné les études après avoir échoué en droit au bout d'une année et être passé à un institut technique. Enas, elle-même, a réussi brillamment à l'école, s'est inscrite en filière de biologie et a obtenu une moyenne supérieure à 90 sur 100.

Les parents ont également eu un effet sur l'engagement des boursiers dans des activités. Par contre, Lamis, issue d'une famille plus conservatrice de Beyrouth, musulmane sunnite voilée, devait rentrer à la maison juste après les cours à cause des restrictions familiales. Elle raconte que son père ne lui permettait pas de rester à l'école après les heures de cours, ce qui l'empêchait de participer aux activités collectives. Elle explique ainsi son refus :

> *« Ils disent qu'une fille en gâche [tenza'] une autre, donc il voulait toujours me protéger [yḥafez], il ne me laissait pas ».*

Les parents ont donc fonctionné comme un relais à la participation aux activités.

Le niveau de contrôle des parents vis-à-vis des sorties des filles variait selon le niveau de conservatisme de l'environnement social. Les parents étaient parfois plus relâchés que dans les cas d'Esma et d'Amira. Par exemple, dans le cas de Nancy, une boursière chrétienne maronite, qui venait d'un milieu moins conservateur, et résidait dans un quartier central de Beyrouth et proche de son école, le contrôle était plus flexible, elle a eu plus d'opportunités de sorties et elle a eu le droit de sortir dès le secondaire. Cependant, elle fréquentait toujours des amis sérieux, qui ne sortaient pas au-delà de 20 heures. Par conséquent, ces fréquentations n'ont pas affecté sa performance scolaire.

Quant aux garçons, ceux-ci avaient le droit de sortir, ils étudiaient moins et subissaient plus fortement l'influence de leur entourage, ce qui a pu contribuer à augmenter l'influence des pairs et influer sur leur perception des études. C'est le cas de Wael qui habitait dans la banlieue Nord de Beyrouth. Ils sont trois garçons dans la famille, et leurs parents n'exerçaient presque pas de contrôle sur leurs sorties. Wael passait donc beaucoup de temps avec ses amis au village au Nord du Liban, qui, selon lui, n'aimaient pas beaucoup étudier. Même en classe, il passait son temps avec un groupe d'amis moins disciplinés, qui l'entraînaient avec eux « pour passer du temps à se distraire ». Ainsi se sont renforcées chez lui des dispositions à l'hédonisme plutôt qu'à l'ascétisme par rapport aux études. Ceci a influé sur son niveau scolaire, puisqu'il a obtenu son bac avec une moyenne de 12 sur 20 et que ses notes en seconde et en première étaient à peine au-dessus de la moyenne.

Le contrôle s'est parfois transmis sous forme de pratiques religieuses qui ont pu influer sur les dispositions aux études et à l'ascétisme. Ainsi Nassima, issue d'un village musulman chiite du sud du Liban, d'une famille religieuse, est voilée, et l'un de ses deux frères a fait des études religieuses en Iran et est devenu « *Sheikh* ». Elle se considère comme très croyante et considère que sa pratique religieuse a contribué à sa réussite scolaire, « parce, dit-elle, j'ai moins de distractions, et donc plus de temps et d'intérêt pour les études ». En effet, la pratique religieuse a entraîné des restrictions qui se sont exercées sur sa vie quotidienne, et par conséquent se sont traduites en des compétences d'auto discipline et des contraintes favorisant la réussite. Elle trouvait un très grand plaisir à étudier. Elle a toujours été première de classe. Nous verrons dans

le prochain chapitre comment ceci s'est manifesté une fois à l'université et est devenu une source de différences entre boursiers pratiquants et non-pratiquants dans leur rapport aux études.

Pour conclure, les élèves ont été amenés à construire différents types de dispositions selon le type de famille et d'environnement social. Dans les familles à capital culturel élevé, le rapport aux études s'est construit à travers des pratiques directes de soutien, alors que dans les situations où le capital scolaire des parents était peu élevé, certains ont exercé un contrôle strict du temps libre chez les filles surtout ou ont transmis un niveau de pratique religieuse qui consistait en des valeurs alignées avec les requis scolaires. Nous verrons dans le prochain chapitre la manière dont la construction de dispositions à l'ascétisme et à la discipline plutôt qu'à la sociabilité et à la participation aux activités collectives s'est manifestée une fois à l'université.

6.3. Conclusion

Dans ce chapitre, je me suis concentrée sur la trajectoire antérieure à l'entrée à l'université des boursiers. Le parcours scolaire qui a largement dépendu du capital culturel et scolaire détenu par les familles, de leur situation financière et de l'origine géographique, a joué un rôle central. Celui-ci a déterminé la construction ou pas de dispositions à l'ascétisme, à l'adaptabilité sociale et au travail collectif.

Les parents ont également influencé le soutien direct dans les études, et la transmission de l'intérêt pour certaines matières. Le capital culturel a pu être source d'avantage en facilitant la réceptivité à un style d'enseignement peu structuré, qui encourageait l'élève à penser de façon autonome, sans être prisonnier du programme.

Un faible niveau de transmission culturel a toutefois été compensé dans certains cas par un contrôle du temps libre par les parents, qui a influé sur la construction de disposition à l'ascétisme. Ce contrôle différait selon le genre de l'élève, le contrôle sur les filles étant généralement plus strict que sur les garçons en fonction du niveau de conservatisme du milieu social. Ceci a laissé une place plus grande chez les garçons à l'influence des pairs.

Dans le prochain chapitre, je vais montrer la manière dont les dispositions identifiées dans ce chapitre éclairent les modalités de la socialisation universitaire analysées dans le chapitre précédent (cf. chapitre 5), pour en tirer des conclusions sur

les processus en œuvre et identifier les étapes et facteurs déterminants dans le parcours des individus.

Chapitre 7

Formation et transformation des dispositions au fil du parcours

7.0. Introduction

Après avoir identifié les différents profils de boursiers qui ont émergé au fil du parcours universitaire (dans le chapitre 5) puis les aspects essentiels qui ont orienté leur trajectoire passée (dans le chapitre 6), je vais « articuler » dans ce chapitre ces différentes « instances de socialisation » (Berger & Luckmann, 1966/2012) dans le but de comprendre la façon dont se construisent et se transforment les inégalités au Liban tout au long de la trajectoire scolaire. En effet, la trajectoire antérieure à l'entrée à l'université est le produit d'un processus d'incorporation des dispositions transmises par la famille et acquises au long du parcours scolaire. Les dispositions se construisent selon les différents contextes et cadres socialisateurs des individus pour produire des profils d'« hommes pluriels » (Lahire, 2011). La socialisation universitaire doit donc faire avec les produits antérieurement incorporés au cours de la socialisation initiale pour faire de l'individu ce qu'il est devenu (Darmon & Singly, 2010). J'éclaire ainsi, dans le contexte d'un dispositif de bourses particulier, le processus de transformation de dispositions construites antérieurement à l'accès à l'université en des inégalités dans la manière dont les individus répondent aux attentes du dispositif de bourses une fois à l'université et dans les chances qu'ils ont d'entrer en compétition avec les autres étudiants de l'université et de s'élever socialement.

Pour ce faire, je vais commencer (en 7.1.) par présenter les grands profils types qui se dégagent au sein de mon échantillon en reliant les variables déterminantes du contexte d'origine des boursiers à leurs comportements à l'université. Je vais illustrer au fur et à mesure chaque profil par un portrait de boursier dont l'histoire dévoile de façon particulièrement claire les liens entre les comportements qui émergent à

l'université et les éléments du contexte socialisateur des trajectoires scolaires et des histoires familiales. Je vais également mettre en évidence la façon dont cela se traduit dans les projets d'avenir que formulent les étudiants. Puis, à partir de là, je vais comparer (en 7.2.) les 3 profils type (en apportant des variations avec d'autres cas de boursiers que j'aurais présentés) pour faire ressortir et détailler les variables les plus susceptibles d'expliquer leurs comportements à l'université et finalement élargir la comparaison (en 7.3.) pour inclure les étudiants non-boursiers.

7.1. Trois profils types de boursiers

La mise en lien des comportements à l'université (cf. chapitre 5) avec les principaux aspects de leurs contextes socialisateurs (cf. chapitre 6) fait ressortir trois grands profils d'étudiants combinant les 4 principales variables suivantes qui dessinent les conditions de la socialisation primaire et scolaire :

- *Le capital scolaire ou culturel détenu par la famille* : il détermine la mise en place ou non d'une stratégie scolaire par rapport aux types d'écoles, au style d'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères. Ceci aboutit à la construction de dispositions par rapport aux études qui continuent à s'exercer jusqu'à l'entrée à l'université.
- *La stabilité financière de la famille* : elle influe sur le niveau de stabilité du parcours scolaire et ainsi sur le rapport ultérieur entretenu avec les études et sur l'adaptabilité sociale.
- *Le rapport aux valeurs traditionnelles ou religieuses* : il se traduit dans le niveau de contrôle du temps des enfants par la famille, surtout des filles, dans certains environnements sociaux. Ceci favorise la construction de dispositions à l'ascétisme, mais défavorise l'autonomie sociale et la disposition au travail collectif une fois à l'université. Le rapport aux valeurs traditionnelles pèse aussi sur la manière dont les individus se projettent dans l'avenir en délimitant les horizons.
- *L'origine géographique* : elle détermine l'offre scolaire à la disposition des familles, et par conséquent le niveau de l'enseignement reçu surtout en langues étrangères. L'effet de celle-ci est parfois modéré par la participation aux programmes américains qui renverse l'effet de l'offre limitée dans certaines

régions, puisqu'il offre aux étudiants l'occasion d'améliorer leur niveau d'anglais et les rapproche de ce qui est attendu d'eux à l'université. De plus, l'origine géographique détermine le niveau de mixité sociale et donc la capacité à s'adapter à l'université ainsi que le niveau d'information par rapport aux projets d'avenir.

Les différentes combinaisons de ces variables font ressortir trois profils type d'étudiants reliant le milieu d'origine de l'individu à la manière de vivre le parcours universitaire et de se construire des projets d'avenir. Ceux-ci correspondent à une esquisse de la différenciation à l'université dont j'expliquerai les mécanismes dans la partie suivante du chapitre.

Tableau 22 : Profils de boursiers différenciés selon les cadres socialisateurs

	Profil à l'université	**Le bosseur qui s'isole**	**L'étudiant « actif »**	**L'étudiant « idéal »**
Caractéristiques du cadre	*Famille*			
	Volume de capital culturel	plus ou moins élevé	peu élevé	peu élevé
	Stabilité financière	oui	non	oui
	Environnement social			
	Origine géographique	rurale	origine indifférente	urbaine
	Rapport à la tradition	milieu traditionnel	ouvert	ouvert
Profil d'origine		Famille rurale traditionnelle peu mobile	Environnement socialement ouvert et mobilités importantes	Milieu social urbain, ouvert et trajectoire stable
Projets d'avenir		Projets personnels ou études supérieures	Emplois cohérents avec les normes du dispositif	Emplois cohérents avec les normes du dispositif ou études supérieures
Exemples de boursiers		Amira, Fida, Mariam, Nadine, Nassima, Layla, Khadija, Hala, Esma, Hadi, Eskandar, Nisrine, Radwan, Bassem, Badr (*Lamis)*	Mahmoud, Manal, Marissa, Wael, 'Issam, Fatima, Randa, Maya *(Rabih, Nagy, Yasser)*	Farida, Nancy, Salam, Rima, Edouard, Mounia, Sima

7.1.1. Le « bosseur qui s'isole »: un milieu rural traditionnel

Le profil du "bosseur" est celui des boursiers qui se concentrent surtout sur leurs études, s'approprient les normes de travail et les compétences langagières ce qui les amène à un bon niveau de réussite. Ils laissent de côté la vie associative et les projets en groupe ou s'y investissent très peu. Ils se lient avec quelques amis, souvent de même profil ou s'isolent dans leur chambre à la résidence ou chez leurs parents.

Il s'agit de boursiers qui sont issus d'un "milieu rural traditionnel ". Ceux-ci ont été soumis à un contrôle direct de sorties de la part de la famille ou indirect à travers la transmission de pratiques religieuses. Chez les filles comme chez les garçons, les boursiers qui correspondent à ce profil investissent dans les études, mais rarement dans les autres aspects de l'offre universitaire, ce sont ceux qui « jouent le jeu » le moins, mais se saisissent de cette expérience pour satisfaire leurs propres projets personnels. Il émerge des exceptions ; bien qu'étant originaire de la capitale, Lamis (boursière issue d'une famille plus conservatrice, mentionnée dans le chapitre 6), ne se distingue pas par son comportement d'autres boursiers d'origine rurale puisque le contrôle exercé par ses parents ne lui permet pas de profiter de sa présence en ville.

Au sein de ce groupe, ceux dont les parents détiennent un volume de capital culturel élevé ont également eu tendance à s'investir dans les études, et à acquérir les codes de travail universitaire et d'autonomie dans les manières d'étudier. Ici, le facteur genre a joué un rôle modérateur entre la variable capital culturel et le comportement à l'université, puisque ce sont surtout les filles issues de ce type de famille qui correspondent au profil « bosseur ». Au contraire, bien que les garçons qui appartiennent à ces familles maintiennent un bon rapport aux études, ceux-ci développent plutôt l'aspect extra-académique et correspondent plutôt au profil « actif », comme dans les cas de Rabih, Nagy et Yasser dont l'un des parents a un capital culturel élevé (respectivement père médecin, père enseignant et mère enseignante) et qui à l'université ont beaucoup compté sur leur « intelligence ». Leur participation était souvent décrite comme étant très mature, mais ils investissaient faiblement dans les études.

Le cas d'Amira illustre le profil « bosseur qui s'isole ». Elle est originaire d'un village du Sud du Liban entièrement composé de musulmans chiites. Son père a préparé une licence en sciences politiques à l'Université Libanaise et a travaillé en tant qu'enseignant d'arabe avant de devenir directeur d'une école publique primaire. Leur situation financière a toujours été stable puisque son père est salarié. Sa mère est au foyer, elle a arrêté ses études avant la classe de troisième. Elle a aidé ses enfants dans leurs études pendant quelques années, mais ne pouvait plus le faire après un certain temps car son niveau de formation ne le lui permettait pas. Cependant, elle exerçait un contrôle très strict sur les trois premiers par rapport aux études, mais avec les plus jeunes elle a perdu patience. Amira demandait surtout de l'aide à son père pour les rédactions en arabe, ce qui lui a valu « une réputation d'être bonne en littérature arabe ».

Son parcours scolaire était planifié d'avance par ses parents qui voulaient lui donner les meilleures chances de réussite. Elle a commencé son parcours scolaire en primaire dans une école privée confessionnelle chrétienne d'un village voisin, réputée pour offrir une bonne base en langue française, avant de repasser, de même que ses frères et sœurs, dans le public au niveau du collège. Par conséquent, elle obtenait des résultats scolaires plutôt bons ; elle était, selon elle, parmi les trois premiers de sa promotion.

Elle appréciait les professeurs qui « commençaient leurs cours avec une question générale en relation avec la vie de tous les jours », ainsi que ceux « qui avaient une méthode d'enseigner agréable » et elle s'est rappelée avec affection d'un enseignant de biologie avec qui elle riait beaucoup. En outre, ses enseignants connaissaient son père, qui était leur collègue.

Amira est la troisième d'une famille de 7 enfants, elle a une sœur ainée qui a étudié à l'Université Libanaise (UL) à Beyrouth et a fait un master de biochimie, mais a eu des difficultés à trouver un emploi. Elle a aussi un frère plus âgé, inscrit dans une université privée (l'Université Islamique), car étant donné que ses notes n'étaient pas très bonnes il n'aurait pas pu faire des études d'ingénieur à l'Université Libanaise (publique). Ainsi, les parents voulaient éviter « de commettre la même erreur qu'avec Zahia (sœur aînée)... il aurait fait des études en biochimie et aurait trouvé le même sort qu'elle ». Si elle n'avait pas été acceptée au programme de bourse, la seule option d'Amira aurait également été l'Université Libanaise. Elle est suivie de deux frères jumeaux, un en première et l'autre en seconde, qui ont tous les deux redoublé. Il semble qu'ils se sont laissés influencer par leur cercle social et ont cessé de s'intéresser aux études. Le plus jeune frère et soeur étaient toujours à l'école et réussissaient moyennement.

A l'école, l'atmosphère était homogène à partir de la classe de 7ème, tous les élèves étaient du même village qu'elle. Ses amis étaient « engagés avec les partis politiques qui

organisent des programmes culturels, religieux ». L'activité principale du village cependant était « de se balader dans le village ». En matière d'activités collectives, l'école privée offrait des activités (elle cite les cours de peinture) alors qu'à l'école publique, il n'y en avait pas. Elle n'a donc pas eu l'occasion d'y participer à part le fait d'avoir organisé un événement pour la fête des professeurs.

Durant la période de recrutement et de sélection pour la bourse à l'université, j'ai reçu le dossier de candidature d'Amira, du lycée public de MJ, dont les élèves avaient montré très peu d'intérêt pour la bourse lors de notre visite de recrutement (voir chapitre 3). En effet, cette région, qui était occupée par Israël jusqu'en 2000, est caractérisée par un fort sentiment anti-américain, qui explique leur méfiance envers un dispositif de bourses financé par l'agence américaine de développement. En outre, dans cette région, l'environnement est plutôt traditionnel, donc l'idée d'aller faire des études à Beyrouth, surtout pour les filles, est peu tolérée. De plus, étant une région historiquement défavorisée, l'offre d'enseignement y est généralement plus faible qu'ailleurs, surtout dans les langues étrangères. Ces raisons expliquent le faible intérêt et le faible nombre de candidatures reçues de cette région.

Elle a été invitée à venir passer un examen d'anglais et un entretien de sélection. Dès cette phase, elle a fait face à beaucoup de difficultés, à cause de son faible niveau d'anglais. En effet, elle a obtenu un score de 402 sur 700 à l'examen de langue (TOEFL) la première fois alors que le minimum requis pour être qualifié était de 450. Elle a réussi tout juste la deuxième fois avec une note de 453 (ce qui lui a donné une chance d'être acceptée, mais sous condition de suivre deux semestres de cours de rattrapage d'anglais). L'entretien de sélection a été mené par moi-même et par le responsable du comité d'aide financière à l'université. La candidate s'est présentée, à l'entretien, voilée et en vêtements de couleurs sombres, respectant une norme religieuse conservatrice. Bien que les questions aient été en anglais, elle n'a répondu qu'en arabe et s'est excusée pour son faible niveau d'anglais.

Nous l'avons noté 0.5 sur 2, pour sa faiblesse en anglais et son attitude réservée, mais aussi pour son faible engagement dans les activités collectives, critère essentiel dans la sélection des candidats (voir chapitre 3). Lors de la réunion finale du comité de sélection pour choisir les boursiers, cette candidate a quand même été retenue, pour assurer la représentation de cette région dans le groupe de candidats sélectionnés car elle était l'une des seules de sa région à avoir rempli les conditions requises pour la bourse.

Une fois à l'université, elle a de nouveau fait face à des difficultés lors des séances d'orientation qui se sont déroulées en anglais. Elle a débuté son parcours universitaire avec deux semestres de cours de mise à niveau d'anglais et était selon ses professeurs parmi les étudiants les plus faibles à l'oral comme à l'écrit. Elle s'est investie sérieusement

et a travaillé très dur. Ses notes ont reflété l'amélioration de son niveau ; elle est passée d'une moyenne de 75 sur 100 à 86 sur 100.

Cependant, elle est restée hésitante par rapport à son choix de filière. Elle n'était pas sûre de vouloir faire des études en sciences de laboratoire médical vers lesquelles elle avait été orientée par défaut, en l'absence de filière de médecine. Après maintes discussions avec les responsables des différents départements, elle a choisi de s'inscrire en psychologie, malgré l'opposition de ses parents, qui considéraient que les débouchés dans ce domaine étaient très limités. Elle a donc décidé de s'inscrire en parallèle à l'Université Libanaise pour un double cursus en littérature anglaise, qu'elle a considéré comme garantie pour un emploi d'enseignante.

Sa moyenne était toujours inférieure à 80 sur 100 durant sa première année ce qui l'a démotivée. Certains de ses enseignants ont noté qu'elle participait souvent en s'exprimant en arabe et qu'elle n'était pas assez organisée. Cependant, l'année suivante, les commentaires de ses professeurs avaient radicalement changé ; ils appréciaient sa participation en classe et ses commentaires pertinents et notaient ses progrès. Ses notes se sont également améliorées, elle a obtenu une moyenne de 84 sur 100 au premier semestre, puis de 86.75 au deuxième ce qui lui a valu pour la première fois d'être inscrite au tableau d'honneur.

Ses choix associatifs ont révélé à la fois sa quête de stimulation intellectuelle et les limites imposées par ses pratiques religieuses. Elle ne pouvait pas faire de sport, car, d'après elle, ce n'est pas compatible avec ses croyances religieuses. Elle a donc décidé de participer à une association qui fait de l'action caritative. Mais elle y a participé très faiblement, s'est contentée d'assister aux réunions, elle y a fait bande à part, avec ses amies voilées, et n'a participé aux activités que si on le lui demandait. Elle a finalement rejoint l'association des sciences sociales et comportementales. Dans celle-ci, elle s'est beaucoup plus investie, et en a tiré profit car c'était relié à ses études. Elle y a progressivement occupé la position de chargée de relations publiques et elle a été bien évaluée par la responsable de l'association. Au sein du groupe de projet leadership, elle s'est également mise en conflit avec certains de ses camarades. Sa monitrice l'a évaluée ainsi :

> *« Amira est intelligente, dévouée, mais il est difficile de travailler avec elle, elle a du mal à écouter et à répondre aux membres de son équipe ».*

Amira a aussi rencontré des difficultés à s'adapter à la vie sociale à la résidence. Durant la première année, elle restait très souvent dans sa chambre et communiquait de manière abrupte ce qui la mettait en conflit avec ses colocataires. Elle ne participait pas à toutes les activités car elle ne pouvait pas écouter de la musique par croyance religieuse.

Mais durant la deuxième année, les résidents avaient organisé un « concours de talents » auquel elle a participé. Durant ce spectacle l'une des résidentes avait monté un sketch qu'Amira a perçu comme portant atteinte à ses croyances. Elle s'est mise en colère et a alors incité son groupe d'amies à quitter la salle. Durant cette confrontation, elle s'est emportée et s'est montrée irrespectueuse envers la responsable. Après cet incident, Amira s'est éloignée de plus en plus de la vie de la résidence et n'a plus participé à aucun événement.

Son projet professionnel s'est progressivement formé avec son expérience. L'influence de sa famille, et de son environnement l'ayant rendue consciente du fait qu'il ne lui serait pas facile à la sortie de l'université de trouver du travail, elle a fait de son mieux pour étoffer son CV. Elle a envisagé comme plan futur, de travailler en tant que psychologue dans une ONG. Ses plans ont changé l'année suivante lorsqu'elle a décidé de chercher une bourse pour poursuivre des études supérieures en master et finalement en doctorat, aux Etats-Unis ou dans un autre pays à l'étranger. Mais plus tard elle a décidé de rester au Liban et, lors de la rédaction de ce mémoire, postulait à des programmes de master dans des universités prestigieuses après avoir obtenu ses deux diplômes de psychologie à l'Université Haigazian et de littérature anglaise à l'Université Libanaise.

Le parcours scolaire qu'a suivi 'Amira dans de bonne écoles a été favorisé par la situation financière stable de sa famille et a atténué le désavantage lié à l'offre scolaire limitée de son village. Cependant son niveau d'instruction en deuxième langue étrangère (anglais) est resté faible, ce qui s'est traduit en des difficultés à l'université. Sa forte base et le soutien de sa famille lui ont quand même permis de construire des dispositions favorables aux études et de surmonter ses difficultés à l'université. D'autant plus que ses croyances et pratiques religieuses lui ont inculqué des dispositions à l'ascétisme et l'ont empêché de succomber aux attraits des sorties en ville.

L'homogénéité de son village d'origine au niveau confessionnel et son degré de traditionalisme ont contrasté avec l'environnement mixte à l'université ce qui a causé une rupture brutale, a eu un effet sur ses relations sociales et a entraîné sa mise en conflit et son isolement. Son environnement d'origine lui a offert très peu d'opportunités de participer à des activités collectives, ce qui l'a désavantagé lors de la sélection, de plus le niveau de conservatisme de son environnement a influé sur son choix d'associations à l'université et a limité son engagement dans la vie associative.

Ce profil est idéal typique de nombreux autres cas de boursiers et boursières issus de « milieu rural traditionnel » et se reflète de la même manière sur leur comportement à l'université puisqu'il entraîne isolement social, faible engagement associatif et surinvestissement dans les études.

7.1.2. L'étudiant « actif »: un milieu urbain socialement ouvert et des mobilités importantes

Le deuxième profil ou « étudiant actif » est celui d'étudiants qui se sont distingués par leur participation et leur contribution à la vie sociale et associative de l'université mais se sont progressivement éloignés du monde des études. Ils ont investi une grande partie de leur temps dans les relations amicales ou dans les activités associatives. Ils se sont fait des amis et ont passé beaucoup de temps ensemble, ils ont occupé des positions de responsabilité dans les associations au dépens du temps réservé pour les études, ce qui a parfois affecté leurs résultats. Ils ont considéré leur engagement et leur investissement dans la vie en dehors des études comme bénéfique dans la construction de leur projet futur. Dans cette même catégorie, il y a des boursiers qui ont suivi un double cursus dans une autre université ou un emploi à temps plein en parallèle. Ceci a fait que leur investissement dans les études a été moindre dans leur université d'accueil, étant donné qu'ils ont dû répartir leur temps entre deux cursus.

Il s'agit de boursiers dont la trajectoire a généralement connu des mobilités importantes et/ou ceux d'un milieu social urbain (de la capitale surtout mais aussi d'autres grandes villes, notamment Tripoli) et ouvert. Nous allons examiner le cas de 'Issam ci-dessous qui illustre ce profil.

> 'Issam est un jeune homme issu d'une famille sunnite de Beyrouth qui a connu un grand déclassement. Ses grands-parents possédaient de nombreux magasins au centre ville et une somme importante en banque, mais ont tout perdu durant la guerre civile. Son père, enseignant d'histoire dans le privé, avait des contrats de travail annuels et changeait très fréquemment d'emploi ce qui l'a obligé à changer d'école sept fois. Ceci l'a obligé chaque fois à s'adapter à de nouveaux enseignants, à un nouveau curriculum, parfois même à différentes langues d'enseignement (anglais ou arabe). Le nombre d'élèves par classe et par conséquent le niveau de suivi des enseignants était variable d'une école à l'autre. 'Issam raconte que dans l'une des écoles privées qu'il a fréquentée, où le niveau d'enseignement était médiocre du fait de la faiblesse du suivi des enseignants (« je ne

recevais pas ce à quoi j'avais droit »), il ne réussissait pas bien et se faisait donc réprimander par ses parents. Quand il est passé dans une école qu'il nomme « l'américaine » en classe de 5ème (dont les frais s'élevaient à 7 millions de livres libanaises (soit $5,000) par an, frais dont il était dispensé car son père y travaillait, le nombre d'élèves en classe était peu élevé et par conséquent son niveau s'est amélioré. Il note que les enseignants y assuraient un suivi remarquable de l'élève : « tu avais l'impression d'assister à un cours privé », les élèves étaient traités « comme des rois ». La qualité d'enseignement changeait également d'une école à l'autre. En passant d'une école à niveau d'enseignement élevé à une autre de niveau moins élevé, il parvenait à se distinguer avec de meilleurs résultats que les autres, mais n'apprenait rien de nouveau. Dans le sens inverse, les changements vers des écoles de niveau plus élevé ont eu des conséquences défavorables sur ses résultats, suite à l'accumulation de lacunes qui avaient affaibli son niveau. A plusieurs reprises durant l'entretien il raconte qu'il trouvait alors les études difficiles. Il réussit quand même à trouver un équilibre puisqu'il réussit son baccalauréat avec une moyenne de 12.8. Son père, bien qu'enseignant n'intervenait pas du tout dans les études de ses enfants mais était directement informé de leurs notes par ses collègues enseignants. Alors que sa mère, qui avait juste un niveau de formation de terminale, leur offrait motivation et soutien.

Au niveau social, étant donné qu'il réside à Beyrouth, la capitale, où l'on retrouve une grande variété de milieux sociaux, contrairement aux villages, il a été confronté à une plus grande mixité culturelle lorsqu'il changeait d'école. Il a donc subi des « chocs culturels » du fait de l'ambiance sociale qui variait d'une école à l'autre du point de vue de la religiosité, du traditionalisme, ou du degré de compétition entre les élèves, mais il a développé une stratégie d'adaptation. Il essayait à chaque fois de se créer un cercle amical qui lui convenait. Il dit :

> *« ça me prenait du temps puis je m'habituais, j'essayais de rapprocher des gens de moi, je créais une ambiance au milieu ».*

Après l'école, il a postulé à l'Université Libanaise (la seule université publique) pour des études d'ingénieur mais n'avait pas été accepté à cause de ses faibles résultats à l'examen d'entrée (qui d'après lui avaient été manipulés). Il s'est alors inscrit en informatique et a abandonné au bout d'un semestre à cause des conditions difficiles dans cette université. Il a donc décidé de se réorienter en comptabilité, après s'être renseigné auprès du père de son ami :

> *« j'ai compris ce qu'était la comptabilité, qu'il y avait des certifications…les grandes entreprises ».*

Il a alors postulé à la bourse. 'Issam tout au long de l'entretien dit vouloir « arriver », « aller vers le haut » pour regagner la position familiale précédente. Ses plans pour le futur dans le domaine de la comptabilité sont à long terme, précis et ambitieux, il est bien noté pour l'entretien (1.5 sur 2). Son niveau d'anglais était très bon (il a obtenu une note de 600 sur 800). Sa candidature a été retenue sans hésitation, bien qu'il soit de Beyrouth, où le nombre de candidatures était très élevé. Ce qui a distingué son entrée à l'université a été son adaptation sociale rapide, il le dit lui-même : « le premier semestre j'étais déjà dans l'ambiance...je suis rentré chez vous, il y avait pleins de gens à l'association... je me suis mis à plaisanter avec eux, je ne connaissais personne, mais je me suis mis à parler ». Ses responsables d'association l'ont qualifié de « très sociable ».

Il a même montré un engagement « excessif » dans les activités collectives, parfois aux dépens de ses études. Il s'est agi pour lui d'un choix conscient, puisque lors de l'entretien il a avoué qu'il aurait pu étudier plus et obtenir de meilleures notes mais a préféré garder un équilibre entre la vie associative et les études. Sa moyenne était de 79 sur 100. Ses responsables le décrivaient comme étant actif ; il n'hésitait pas à prendre des responsabilités, à parler en public et à participer à tous les événements. Son moniteur pour le travail de groupe l'a aussi évalué favorablement et a qualifié d'exemplaire son attitude, ses compétences et son sens de la responsabilité.

> *« Comme notes, si je me dédie juste à l'aspect académique, pour sûr, c.à.d. (j'aurai été inscrit au) minimum (sur la) liste d'honneur, mais j'étais dans 6-7 associations et je ne sais pas quoi, je me surcharge toujours, mais je voulais comme... moi pour me reposer c.à.d. j'avais besoin d'une pause ».*

Ses enseignants évaluaient très favorablement sa participation en classe, mais de nombreux enseignants soulignent des problèmes de ponctualité et le décrivent comme « capable de faire mieux », d'avoir de meilleures notes, s'il s'était concentré plus sur les études et en classe.

D'après lui, son expérience à l'université lui a permis de beaucoup changer et de se développer surtout dans sa « façon de parler aux gens », ce qui a compensé le fait que ses notes n'étaient pas excellentes. Il m'a raconté qu'il était parvenu à convaincre une recruteuse de lui offrir un stage dans une entreprise de bonne renommée bien qu'il ait initialement été refusé à cause de ses notes. Son expérience a aussi changé sa manière de penser et ses opinions sur certains sujets. Notamment, sa vision de la femme :

> *« Avant, pour moi la fille c'est quelqu'un qui se marie et reste à la maison, elle n'a pas d'avis, pas de réflexion ».*

Mais il admet que son avis a beaucoup évolué surtout à l'université. Il dit :

> *« Maintenant non au contraire je pense que moi et elle, on veut travailler ensemble, on veut pouvoir vivre ».*

Quant à ses projets d'avenir, dès le début il était déterminé de vouloir fonder sa propre entreprise et ses plans à sa sortie de l'université n'ont pas changé.

Ainsi, les changements d'écoles fréquents de 'Issam a pesé sur son rapport aux études et ont entraîné son désengagement des études. Ceci s'est manifesté à l'université à travers son surinvestissement dans la vie associative, d'autant plus que son passage dans des écoles privées chères lui avait un peu donné de l'expérience avec les activités collectives. Ses changements d'école lui ont aussi donné de l'expérience avec une grande mixité culturelle ce qui a rendu son adaptation sociale facile. Etant donné qu'il était issu d'un milieu social ouvert, il n'a pas été soumis à un contrôle de sorties de la part de la famille, ce qui lui a permis de rencontrer des gens et de se faire des amis et d'obtenir accès à de l'information à propos de sa carrière, mais ses sorties fréquentes auraient pu contribuer à l'éloigner du monde scolaire. Ce profil est idéal typique d'autres cas de boursiers qui ont connu des instabilités de parcours et/ou qui étaient issus de milieu social ouvert, ce qui a favorisé leur construction de dispositions à l'hédonisme, chez les garçons et a surtout entraîné leur éloignement du jeu scolaire au profit des activités associatives et sociales une fois à l'université.

7.1.3. L'étudiant « idéal »: un milieu d'origine urbain socialement ouvert

J'entends par profil de l'étudiant « idéal » le profil valorisé par l'institution (le dispositif de bourse et l'université). Il correspond aux étudiants qui se sont distingués dans les trois dimensions (études, leadership et sociabilité). Ils se sont investis dans leurs études, ont su prendre des notes, ont développé leurs compétences à communiquer à l'oral. En d'autres termes, ce sont ceux qui ont bien été évalués par leurs enseignants et ont été inscrits sur le tableau d'honneur. Quant à la dimension d'activités collectives, les individus qui correspondent à ce profil ont pris des initiatives, ont accédé à des positions de responsabilité et ont géré le travail d'une équipe. Enfin, en ce qui concerne la dimension de la sociabilité, il s'agit d'individus qui ont fait preuve sociabilité et d'autonomie et ont ainsi mobilisé un large capital social.

Ce profil apparait comme le produit possible de trajectoires d'individus qui ont bénéficié d'une bonne offre scolaire en ville. Ils ont également profité de la vie urbaine

pour se renseigner (de la capitale et d'autres villes dont Tripoli et Nabatiyeh), faire des plans futurs et acquérir de l'expérience grâce à la mixité sociale. Ces avantages ont compensé le faible volume de capital culturel détenu par leur famille puisque leur environnement social leur a offert des opportunités de rencontrer d'autres individus qui ont pu les informer. A l'université, ce sont ceux qui étaient prêts à se saisir le mieux de tous les aspects de l'opportunité qui s'est présentée à eux.

Le portrait de Farida que j'ai présenté dans le chapitre 5 illustre ce profil « idéal ». Cette jeune boursière, de confession musulmane chiite, est originaire de Moussaytbeh, un quartier populaire de la capitale, Beyrouth. La stratégie scolaire mise en place pour Farida par ses parents a joué en sa faveur durant sa scolarité. Farida a commencé son parcours dans une école privée chrétienne confessionnelle, où elle est restée jusqu'en classe de 4ème. Elle a ensuite passé un an dans une autre école privée, cette fois musulmane (car les classes s'arrêtaient en 4ème dans sa première école)[39]. Elle est enfin passée en seconde dans une école publique. Bien que ses parents aient un faible capital scolaire (tous deux avaient abandonné l'école avant la fin de la classe de 4ème) sa mère a joué un rôle important dans le choix de l'école. Elle s'est beaucoup renseignée à propos des écoles dans son quartier d'origine, qui, bien que populaire, offre une grande diversité d'écoles : publiques et privées confessionnelles de différents types. Par conséquent, Farah a obtenu une forte base, ce qui s'est reflété sur ses résultats, puisqu'elle a obtenu une moyenne de 15 sur 20 au baccalauréat.

Dans ces écoles, le style d'enseignement qu'elle a reçu l'a favorablement préparée par rapport aux requis de l'université. Une de ses enseignantes à l'école publique, qui enseignait aussi à l'université[40], ne se limitait pas au contenu des leçons de biologie mais « leur parlait » en sortant parfois du programme. Elle a ainsi appris à prendre des notes plutôt que de recopier ce que le professeur écrivait au tableau. Elle a également bénéficié d'un suivi important de la part de ses enseignants dans l'école privée où elle a passé la majorité de son parcours.

Toutefois lors de son changement d'écoles, sa meilleure réussite par rapport aux autres a suscité chez eux un sentiment de jalousie, ce qui a créé une distance et s'est répercuté sur son bien-être à l'école. Mais au bout d'un certain temps, elle a développé des

---

[39] Un aspect qu'il faut noter est que les écoles publiques ne vont jamais de la classe de maternelle à la classe de terminale, à la différence de beaucoup d'écoles privées. Cependant, certaines écoles privées s'arrêtent à la classe de 3ème. Dans ces cas, les élèves doivent alors changer d'écoles au moins une fois au cours de leur parcours scolaire.

[40] Au Liban, et dans le secteur public surtout, il est commun que des enseignants occupent des emplois parallèles. Ceci est lié à la précarité de leur statut.

stratégies d'adaptation et est parvenue à surmonter ces difficultés. Elle a fait des efforts pour faire de nouvelles connaissances. En outre, elle a commencé sa scolarité dans une école chrétienne où le public des élèves était mixte. Ayant côtoyé dès son plus jeune âge des élèves de différentes appartenances confessionnelles, elle a développé des compétences d'adaptabilité sociale qui lui seront utiles une fois à l'université.

A l'université, elle s'est inscrite pour une année d'anglais intensif du fait de ses résultats insuffisants à l'examen d'entrée en anglais mais elle a réussi à passer dans le programme normal en un semestre sans difficultés. C'est surtout son niveau à l'oral qui avait besoin d'être amélioré.

Au moment de l'entretien elle en était à sa deuxième année d'études en gestion et avait choisi de se spécialiser en finance. Elle excellait dans ses études, et avait rapidement acquis les normes requises pour le travail universitaire. Elle s'était distinguée par sa capacité à prendre des notes. L'impression des enseignants à travers les trois années était extrêmement favorable.

Elle s'est également distinguée par sa grande sociabilité. Farida s'est très facilement adaptée et s'est liée d'amitié avec différents types de personnes du point de vue de l'appartenance confessionnelle, de l'âge et du sexe. Elle a profité de ses relations sociales et de ses connaissances pour travailler en groupe, pour obtenir des renseignements à propos de la vie universitaire, des choix de cours et pour construire des plans d'avenir dans le domaine de la finance. Elle s'est également activement engagée dans les activités associatives et dans le projet de groupe dont elle a organisé les aspects financiers (pour plus de détails sur son parcours universitaire, voir son portrait dans le chapitre 5).

Farida a connu un parcours planifié grâce à la stabilité financière de sa famille et a reçu le soutien nécessaire de sa famille malgré le capital culturel faible à leur disposition. Son rapport aux études est donc resté favorable tout au long de son parcours. De plus, étant à Beyrouth, elle a profité de la mixité sociale de son école, ce qui a facilité son adaptation sociale à l'entrée à l'université et par conséquent s'est reflété sur son niveau de participation élevé aux activités collectives. Ceci a abouti à la construction d'un profil perçu par l'agence comme « idéal ». Son profil est idéal typique parmi plusieurs autres boursiers qui sont également citadins, ceux-ci ont pu profiter de l'offre scolaire riche de la capitale et ont également eu l'expérience avec la mixité sociale. Etant de milieu socialement ouvert, ils ont pu développer leurs compétences sociales et extra-académiques.

Une comparaison entre ces trois profils révèle des similitudes et des différences et m'a permis de hiérarchiser les variables en mettant en évidence celles qui se répercutent le plus fortement au niveau de chacune des dimensions universitaires recherchées. Les profils de 'Issam et de Farida ont en commun le fait d'être des profils urbains ce qui a permis à ces deux boursiers, contrairement à Amira, de profiter de la diversité de l'offre scolaire et de la mixité sociale dans leurs écoles. Tous les deux ont développé ainsi de bonnes dispositions envers la sociabilité et les activités collectives, d'autant plus qu'ils étaient issus d'un environnement socialement ouvert ce qui a minimisé le niveau de contrôle exercé par leurs parents. Alors que Amira, à l'instar d'autres profils traditionnels ruraux, a connu un choc culturel à son entrée à l'université, puisqu'elle était issue d'un milieu homogène où, de plus, l'offre d'activités était extrêmement faible. Celle-ci a également été désavantagée par le niveau d'enseignement moins élevé surtout en anglais dans son école. L'instabilité de son parcours a différencié 'Issam des deux boursières et l'a défavorisé au niveau des études.

Dans ce qui suit, je vais essayer de montrer comment les variables s'articulent en élucidant les mécanismes par lesquels les boursiers se différencient au sein de chaque groupe les uns des autres et puis à la fin je vais élargir la comparaison aux étudiants non boursiers.

7.2. Formes et mécanismes de différenciation au sein du groupe

Dans cette partie, je vais détailler les variables qui fondent les trois profils type que je viens de présenter et explorer la manière dont elles s'articulent entre elles et dont elles se reflètent sur chacune des trois dimensions inculquées et valorisées par l'université (études, sociabilité et activités collectives). Pour ceci faire, je vais croiser les 4 variables déterminantes du parcours initial (mentionnées ci-dessus) avec ces trois dimensions universitaires, et analyser la façon dont les dispositions acquises au long de l'histoire familiale et scolaire ont préparé l'étudiant à acquérir des dispositions au sein de ces dimensions en revenant sur mes trois portraits, et en mettant en évidence les nuances qui apparaissent avec d'autres cas d'étudiants mentionnés plus brièvement dans les chapitres précédents. Cela me permet ainsi de souligner les écarts par rapport à ces profils type en montrant la manière dont divers aspects de l'expérience vécue de l'étudiant jouent un rôle. Je m'appuie à la fois sur les

portraits présentés en 7.1. et sur les éléments d'histoires présentés aux chapitres précédents pour saisir les différences entre les étudiants dans la manière de se saisir de telle ou telle opportunité.

7.2.1. Construction des dispositions à l'étude

Il émerge des liens forts entre la manière dont se construisent les dispositions favorables correspondants à la dimension de l'étude et les expériences vécues dans le passé. Je me penche donc dans cette partie sur la manière dont les expériences scolaires d'une part et les transmissions familiales de l'autre, conduisent à la construction différenciée de dispositions au travail universitaire.

7.2.1.1. Cohérence de l'expérience scolaire avec les attentes universitaires

Le type d'écoles fréquentées durant le parcours scolaire différencie les étudiants les uns des autres à travers l'acquisition de compétences qui les rapprochent plus ou moins des requis de l'université par rapport aux études. En effet, la diversité de l'offre scolaire au Liban entraîne d'importantes différences dans l'enseignement d'une école à l'autre dans le niveau en langue étrangère, les méthodes éducatives et le niveau de suivi des élèves. La mise en place d'une stratégie scolaire par la famille y joue donc à plus forte raison un rôle essentiel. Celle-ci dépend du profil de la famille du point de vue de la distribution du capital détenu (culturel, économique et scolaire) et de la stabilité de la situation financière. Le milieu d'origine a constitué un facteur de médiation puisqu'il a délimité l'offre scolaire disponible (plus diverse et globalement meilleure dans la capitale et ses environs).

Il est apparu que le fait d'avoir un parent enseignant et/ou ayant suivi des études poussées (ceux dont les parents détenaient un capital culturel élevé), comme dans le cas d'Amira, représentative du profil « bosseur » a permis de faire un choix informé d'écoles. La famille de cette dernière, pourtant originaire d'un village éloigné, avec une offre scolaire limitée, a quand même fait preuve de capacité à anticiper et à préparer l'avenir de ses enfants, grâce à la meilleure connaissance de l'offre éducative qu'avait son père, diplômé de l'Université Libanaise, titulaire d'une licence en sciences politiques et enseignant dans une école élémentaire publique du village. Il a ainsi mis en place une stratégie qui a consisté à envoyer chacun de ses sept enfants dans un village proche, dans une école privée religieuse chrétienne pour leur assurer une

meilleure formation de base en langue étrangère (ici le français), puis à les transférer dans une « bonne » école publique (au niveau de la classe de 6ème) ; il est communément admis au Liban qu'un parcours qui commence dans une bonne école privée chrétienne, type d'école pionnière de l'enseignement moderne (cf. chapitre 2), a un effet positif sur la réussite scolaire. En effet, le niveau de l'enseignement dans ce type d'établissement est globalement meilleur que dans le secteur public, surtout en classes élémentaires et pour l'enseignement en langue(s) étrangère(s), dans ce cas le français. Elle a ainsi réussi à l'école et est parvenue à être parmi les trois premiers de sa classe. Ceci a atténué le désavantage lié à l'offre scolaire limitée du village dont elle est originaire.

Illustrant le profil « idéal », Farida, malgré le faible capital culturel de ses parents, a quand même été inscrite dans de très bonnes écoles dans son quartier de Beyrouth. Elle a été favorisée par l'offre scolaire diversifiée de la capitale en étant inscrite dans une très bonne école privée près de sa maison, puis est passée à une école publique en classe de seconde également de bonne qualité.

Dans ces deux profils, l'emploi stable du père respectivement en tant qu'enseignant et technicien dans une maison d'édition, leur a permis de mettre en place une stratégie scolaire sans imprévus.

Malgré les grands écarts entre ces deux profils, notamment au niveau de l'origine géographique (qui se reflète sur l'offre scolaire), du capital culturel (qui engendre différents types de soutien aux études) et de degré de traditionalisme des familles (qui détermine le niveau de contrôle des sorties), la stabilité de leur parcours a favorisé leur réussite et s'est traduite par un avantage jusqu'au stade des études supérieures. Au contraire, lorsque la situation financière des parents était fragile (dans le cas des profils de milieu socialement ouvert et ayant connu des mobilités importantes), l'instabilité de l'emploi du père a causé des changements fréquents et imprévus d'écoles au cours du parcours de ses enfants. Bien que le père de 'Issam détienne un volume de capital culturel important, ce dernier a rencontré des difficultés à s'adapter aux changements de style d'enseignement d'une école à l'autre, s'est donc graduellement détaché du monde scolaire. Pourtant 'Issam se rattrape et investit dans les activités associatives (ce que nous verrons par la suite), à l'instar d'autres boursiers comme Marissa ou Wael, (cf. chapitre 6), tous deux issus de famille qui connaissent un choc financier qui se répercute sur leur parcours scolaire. Ces

boursiers sont passés d'une bonne école privée à une ou plusieurs autres écoles privées moins chères « pour amoindrir le choc », puis finalement à une école publique. Tous les deux ont fini par se désintéresser aux études et ont investis dans la vie associative ou sociale, ils correspondent donc au profil « actif » une fois à l'université. De même, les boursiers, qui ont passé une année scolaire aux Etats-Unis, ont parfois fait face à des difficultés scolaires à leur retour (cf. cas de Mahmoud mentionné dans le chapitre 5). Bien qu'ils aient bénéficié d'avantages importants grâce à cette expérience, ils avaient du retard à rattraper.

Ces changements d'écoles semblent avoir été vécus plus difficilement que les parcours banals des boursiers dans le public, du fait des moyens financiers limités de leur famille. Ceux-ci ont bénéficié de la stabilité et de la familiarité de l'environnement scolaire et pour bien réussir. Le cas de Yasser (mentionné dans la deuxième partie du chapitre 6) qui a suivi un parcours entièrement public à Rashaya (à l'Est du Liban), l'illustre bien. Celui-ci a obtenu une très bonne moyenne au bac, et une fois à l'université continue à relativement bien réussir mais s'investit surtout dans la vie associative et sociale et correspond donc plutôt au profil « actif ».

L'origine géographique de la famille a également eu un effet sur le niveau de l'enseignement en langues étrangères reçu puisque ceux qui ont suivi un parcours scolaire dans les régions périphériques ont eu accès à une offre d'enseignement et d'une qualité d'éducation moins riche que dans la capitale ce qui entraine des différences par rapport au facteur linguistique entre les boursiers (cf. chapitre 3). Comme l'illustre le cas d'Amira, même dans les bonnes écoles publiques dans les régions rurales, le niveau d'enseignement en langue étrangère est très faible (ici le français est la langue principale d'enseignement et le niveau est encore plus faible en anglais). Si l'étudiante avait continué sa scolarité dans une école privée, même francophone, le niveau d'enseignement en deuxième langue étrangère (anglais) aurait pu y être meilleur.

Ainsi, malgré le choix informé de ses parents, le fait d'être passée par l'école publique du village l'a défavorisée pour son niveau d'anglais, condition essentielle de sélection et de réussite à l'université. En effet la qualité de l'enseignement en langues étrangères dans les écoles des régions éloignées est plus faible que celles de la capitale et ceci surtout dans le secteur public. Des difficultés en anglais ont donc émergé au moment de l'examen d'entrée (TOEFL), lors de l'entretien, durant l'orientation, puis

durant l'année de cours d'anglais de rattrapage et se sont poursuivis jusqu'à la deuxième année lorsque ses cours ont commencé. En effet, l'université d'accueil offre un enseignement en langue anglaise, à l'instar de la majorité des institutions d'élite au Liban, ce qui met en difficulté les candidats issus d'une école où le niveau en langue étrangère (ici l'anglais) est faible. Ceci met en valeur l'avantage des individus issus de familles aisées qui sont scolarisés dans les écoles privées dont le niveau d'enseignement en langues étrangères est meilleur. Cet avantage continue à différencier les étudiants jusqu'au niveau de l'enseignement supérieur. Amira affirmait elle-même durant la première année qu'elle était sur le point d'abandonner à cause de ses difficultés en anglais. Cependant, l'avantage lié au fait d'avoir suivi une scolarité réussie (comme je l'ai décrit ci-dessus) s'est poursuivi à l'université où elle a fait preuve d'une forte détermination à réussir, a surmonté ses difficultés en anglais au bout d'un an et demi et a été inscrite au tableau d'honneur. Par contre, dans le cas de 'Issam, malgré ses multiples changements d'écoles, le fait d'avoir fréquenté des écoles privées de bonne renommée à Beyrouth (où le niveau d'enseignement en langues étrangères est généralement meilleur que dans les régions rurales) se traduit par un avantage considérable durant la phase de sélection ; il réussit son examen d'entrée et donne une bonne impression dès l'entretien, et aussi en classe dans sa manière de s'exprimer.

La différence de niveau de l'enseignement en langues étrangères selon les régions contribue à expliquer le meilleur taux de réussite à l'université des boursiers originaires de la capitale et de ses environs par rapport aux autres. En effet, une comparaison des moyennes des notes obtenues au TOEFL révèle une différence de 46 points entre la moyenne obtenue par les étudiants issus de Beyrouth et de sa région (551) et par ceux des régions périphériques (505). Malgré le fait que le dispositif offre une chance aux étudiants originaires de régions lointaines, à travers une mise en place de quotas pour les régions (cf. chapitre 3), les inégalités resurgissent ; les boursiers de régions lointaines ont plus souvent fait face à des difficultés reliées à la maitrise de la langue d'anglais que d'autres. Ceci a eu un effet sur la réussite en général ; les moyennes de notes des trois premières années montre que 16 des 23 boursiers qui ont obtenu une moyenne supérieure à 85 sur 100 sont originaires de Beyrouth et du Mont Liban. De plus, ces derniers représentaient presque les trois-quarts des boursiers inscris au tableau d'honneur de l'université chaque semestre, bien qu'ils ne

fussent que la moitié des 65 boursiers. Cette différence au niveau de la maitrise de la langue anglaise a également émergé dans les évaluations des enseignants qui notent des différences entre les boursiers par rapport à la participation en classe et l'expression à l'écrit. Le niveau de compétences en langue anglaise continue à désavantager même après l'obtention du diplôme, pour postuler à des études supérieures, ou pour entrer sur le marché de travail.

Le type d'école détermine également le niveau de suivi individuel et le style d'enseignement. Les écoles notamment privées et chères dans lesquelles le nombre d'élèves par classe est peu élevé offrent un niveau de suivi particulièrement important. Ceux qui ont connu un parcours avec de nombreux changements d'écoles sont souvent passés dans des écoles privées, avant le déclin de leur situation financière ou le changement d'emploi de leur père. Ceci est illustré par le cas de 'Issam présenté ci-dessus, qui a passé deux années dans une école de ce type, qu'il appelle « l'école américaine », pour laquelle selon lui, les frais d'inscriptions étaient aussi élevés que ceux d'une université privée. Par conséquent, le nombre d'élèves dans sa classe était très faible. Il en a bénéficié pour rattraper son niveau. Le suivi semble également avoir été important dans ce type d'écoles mais aussi dans les régions rurales où tout le monde se connait, comme dans le cas d'Amira. Ce type de suivi favorise la réussite à l'école et par conséquent crée un rapport favorable aux études qui continue jusqu'à l'université.

De plus, selon le type d'école fréquentée, les boursiers ont fait l'expérience ou pas d'un style d'enseignement cohérent avec celui de l'enseignement supérieur. Celui-ci a été cité par certains enseignants pour expliquer la différence de style de travail entre boursiers et non-boursiers. Par exemple, la coordinatrice du département d'anglais, qui est aussi enseignante, a expliqué que les étudiants non-boursiers qui avaient fréquenté des écoles privées (« par exemple, le collège protestant, ou l'IC (International College) ») travaillaient de manière autonome par comparaison avec les boursiers, issus des écoles publiques. Selon cette enseignante :

> *« (Ces derniers) se comportaient comme s'ils étaient encore à l'école, ils voulaient corriger les exercices au tableau et n'ont pas été exposés au style universitaire. Leurs écoles ne les habituent pas comme les autres à faire de la recherche et à discuter en classe ».*

Les deux écoles privées qu'elle cite suivent effectivement le système d'enseignement français ou américain et préparent leurs élèves à passer le baccalauréat français ou international ou à passer directement dans une université de style américain à la fin de la classe de première, pour faire une année qualifiée de « *freshman* » qui n'aboutit pas à en un examen officiel. Ces propos sont simplificateurs puisque ces écoles ne représentent qu'une très faible proportion des écoles au Liban. Mais ils reflètent la représentation défavorable des écoles publiques prédominante dans l'opinion au Liban.

En effet, contrairement à ces impressions, de nombreux boursiers, malgré le fait d'être à l'école publique, ont fait l'expérience d'un type d'enseignement qui encourage à l'autonomie. Amira, par exemple, a favorablement décrit son expérience avec des enseignants qui sortaient du programme et encourageaient l'esprit critique et mettaient en relation leur cours avec la vie de tous les jours. Ceci s'est reflété sur son parcours à l'université, en filière de psychologie, puisqu'elle s'est distinguée des autres étudiants en classe pour son niveau de réflexion, si l'on en croit les commentaires de ses enseignants. Son affinité pour ce genre d'enseignement a sûrement eu un rapport avec le capital culturel transmis par son père, enseignant d'arabe.

Le style d'enseignement à l'école a un effet sur l'acquisition de l'autonomie dans le travail. Farida (profil « idéal », issue d'un milieu urbain socialement ouvert et d'une trajectoire stable) a eu des enseignants qui n'étaient pas prisonniers du programme ce qui lui a permis de développer sa compétence à prendre des notes, alors que ceux dont les enseignants les faisaient recopier ce qui était écrit au tableau ont rencontré des difficultés. Bien plus, ceux qui ont participé aux programmes américains ont fait l'expérience d'un type d'enseignement qui les a rapprochés de l'autonomie et du style de travail en classe requis à l'université ce qui est illustré par le cas de Nisrine qui correspond au profil « bosseur » et est inscrite tout au long de son parcours sur la liste d'honneur. Ceux qui ont eu accès à un enseignement qui les encourageait à l'autonomie de réflexion ont été favorisés dans certaines filières (particulièrement dans la catégorie de filières « littéraires », cf. chapitre 5).

Par contre, d'autres boursiers ont eu des enseignants qui se concentraient sur le programme pour les préparer à réussir aux examens officiels et se basaient sur la mémorisation aux dépens du développement d'une manière de penser critique. Parmi

eux, ceux qui ont choisi des filières « littéraires » ont été désavantagés, alors que dans les filières « médicales » la capacité de mémorisation pouvait suffire. Ceci est le cas d'Esma (mentionnée dans le chapitre 6), étudiante en biologie, qui a eu l'expérience d'enseignants prisonniers au programme mais a quand même réussi à être inscrite sur la liste d'honneur tout au long de son parcours universitaire. Il s'agit également de la boursière qui a obtenu la plus haute note au baccalauréat (17.39) (cf. note 28 du chapitre 3).

Pour conclure, les conditions de la scolarité et surtout les expériences pédagogiques, variables selon le type d'école(s) fréquentée(s) ont eu un effet décisif tout au long du parcours scolaire puis s'est reflété sur le parcours universitaire, dès la phase de sélection (examen d'entrée et entretien) et ont distingué les boursiers des non-boursiers et les boursiers les uns des autres. Ceci souligne l'importance de la stratégie scolaire mise en place qui dépend elle-même de la distribution du type de capital détenu par les parents et de la stabilité financière de la famille. La trajectoire de 'Issam avec ses nombreux changements met en valeur la diversité de l'offre scolaire à Beyrouth et les différences considérables au niveau de l'enseignement qui expliquent l'importance de la stratégie familiale. A l'université où la capacité à apprendre de manière autonome était valorisée, ceux qui avaient une expérience de ce style d'enseignement ont eu plus de facilité à répondre à ces attentes. Le niveau d'anglais a aussi joué un rôle important, ce sont les boursiers issus de milieux urbains (surtout de Beyrouth et ses environs) qui ont été avantagés et encore plus ceux qui avaient été dans des écoles privées de bon niveau. L'origine géographique a agi en tant que facteur médiateur et a déterminé dans certains cas la qualité de l'offre scolaire mise à la disposition des familles.

7.2.1.2. Le rôle de la transmission familiale dans les études

Le profil de familles dont sont issues les boursiers exerce un effet direct sur les études entre autres à travers le niveau de soutien offert et le contrôle exercé. Celui-ci dépend du capital culturel détenu par la famille et du niveau de conservatisme du milieu dont ils sont issus par rapport aux valeurs religieuses et aussi traditionnelles.

Le profil des parents (le volume de capital culturel et scolaire détenu et la proximité de la profession des parents au monde scolaire) a déterminé le type de soutien reçu par leurs enfants. Ceux qui sont issus de familles dont le capital culturel

est élevé ont reçu un soutien important dans leurs études et ont ainsi très bien réussi à l'école et à l'université où ils ont aussi fait preuve de fortes capacités de communication à l'oral. Leur participation a souvent été décrite par leurs enseignants comme étant « intelligente » ou « spontanée ». Dans le cas d'Amira, qui appartient à cette catégorie de boursiers, l'aide de son père pour la rédaction en arabe l'a distinguée par rapport aux autres élèves à l'école, celui-ci lui a transmis le plaisir de l'écriture. Une fois à l'université, elle a continué à se distinguer par son niveau d'expression à l'oral et à l'écrit (compétences requises et valorisées dans la filière de psychologie) malgré les difficultés qu'elle a rencontrées avec la langue anglaise.

De plus, les boursiers issus de familles cultivées, dont l'un des parents travaille en tant qu'enseignant ou directeur dans la même école qu'eux, ont pu bénéficier du contact quotidien de leur parent avec leurs enseignants ce qui s'est traduit par un rapport avec leurs enseignants de type « amical » et un meilleur niveau de participation en classe. Amira (cf. chapitre 6) maintenait avec ses enseignants, collègues de son père, une relation amicale. Elle a gardé la même perspective à l'université et a développé des liens détendus avec ses enseignants, avec lesquels elle faisait des blagues et participait en classe. Cette corrélation se dégage de manière récurrente dans d'autres cas de boursiers, notamment dans celui de Yasser (cf. chapitre 6), dont la mère est titulaire d'une licence en littérature arabe et est enseignante. Celui-ci développe également des relations amicales avec ses enseignants, d'où le lien entre la proximité de l'emploi des parents au monde scolaire et le niveau de familiarité avec les enseignants. Par contre, ceux dont la famille était plus éloignée du monde scolaire s'imposaient une distance avec les enseignants à l'école et ont aussi gardé ce type de relation à l'université : ils se sentaient moins à l'aise en classe, et étaient moins incités à participer. Rappelons nous le cas de Badr (cf. chapitre 6) qui correspond au profil « bosseur », étudiant en sciences médicales de laboratoire, dont le père est chauffeur dans un hôpital privé et dont la mère est au foyer, et qui illustre la relation de type « formel » avec ses enseignants. Ce type de relation s'est poursuivi à son passage à l'université, ce qui explique sa faible participation en classe.

Le rôle des parents qui disposent d'un volume de capital culturel élevé prend parfois la forme de transmission d'affinité pour certaines filières à leurs enfants. Par exemple, pour Amira dont le père, enseignant d'arabe, lui a transmis un goût pour la rédaction en arabe (cf. chapitre 6), les deux boursiers (Rabih - cf. chapitre 6 - et Nabil)

dont le père est médecin (diplômés d'Ukraine et de Pologne) se sont inscrits en filière de biologie, ont pris plaisir aux études et ont plutôt bien réussi sans avoir eu à beaucoup s'investir. Les évaluations des enseignants montrent que ceux-ci comptaient beaucoup plus sur leur « intelligence » que sur leurs efforts.

Ainsi il apparait clairement que le volume de capital scolaire et culturel détenu par les parents influe sur le rapport aux études de leurs enfants à travers un certain nombre de mécanismes. Les inégalités sociales se transmettent au monde scolaire à travers les différentes pratiques à l'école. Les différences entre les socialisations familiales nous permettent ainsi de confirmer le lien mis en avant par Bourdieu et Passeron (1964/1994) entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires qui se transmettent jusqu'au niveau universitaire.

Cependant, le volume de capital culturel détenu par la famille n'explique pas à lui seul le niveau de réussite puisqu'un faible volume peut être compensé d'autres manières. Chez les familles qui n'ont pas un niveau d'éducation élevé, certains font leur possible pour compenser leur incapacité à aider leurs enfants. Ceux de Farida (dont le portrait est présenté ci-dessus), qui ne pouvaient pas l'aider ont embauché un tuteur « pour que quelqu'un [lui] fasse réciter les leçons, que quelqu'un [lui] corrige les erreurs ».

La mère d'Amira, parmi d'autres parents de cette catégorie, dont le cas est mentionné dans le chapitre 6 (et ci-dessus) détient un capital scolaire faible et est incapable d'aider ses enfants avec leurs études. Celle-ci compense à travers un contrôle plus important du temps libre de ses enfants ce qui influe sur leur niveau de réussite à travers la construction de dispositions à l'ascétisme. En effet, un contrôle plus important du temps libre et des sorties, dans un milieu traditionnel surtout, a placé les études au centre de l'intérêt des individus et a affaibli l'influence des pairs, particulièrement pour les filles. Ces constatations font écho à celles de Laure Moguérou (citée par Vincent (2016)) qui souligne le rôle central de la socialisation familiale différenciée entre filles et garçons parmi les familles issues de l'immigration pour expliquer le plus faible taux de réussite chez les garçons dans ce groupe en France.

A l'inverse dans le cas où le niveau de contrôle était moindre, des dispositions à l'hédonisme se sont construites. Ceci a souvent été le cas chez les garçons auxquels les parents laissaient généralement beaucoup de liberté ce qui laissait une place plus

importante à la socialisation horizontale des pairs. Wael (mentionné dans le chapitre 6) de milieu socialement ouvert et dont la trajectoire a connu des mobilités importantes s'est consacré aux loisirs avec ses amis ce qui s'est répercuté sur son niveau de réussite. Ainsi les garçons dont les parents étaient plus flexibles et permissifs se sont laissés influencer par leurs pairs ; quelques-uns même bien qu'issus d'un milieu traditionnel, se sont plus souvent éloignés du monde des études. Une fois à l'université, le facteur genre a continué à différencier les boursiers dans la manière d'organiser leur vie sociale ; alors que les filles, comme Amira, étaient généralement soumises à une pression sociale plus importante, les parents intervenaient moins dans la vie sociale des garçons, ce qui permettait à ces derniers de rester plus souvent à Beyrouth durant les weekends pour sortir. Parmi eux, le passage d'une culture familiale traditionnelle de village à une culture urbaine plus ouverte avec accès aux distractions de la ville a souvent eu des effets négatifs sur leur réussite universitaire. Cependant, les boursiers qui sont issus d'un milieu très religieux n'ont pas succombé aux attractions de la ville puisque les sorties dans de nombreux endroits étaient considérées incompatibles avec leurs pratiques religieuses, même parmi les garçons. Ils utilisaient leur temps libre pour étudier à la résidence ou rentraient chez eux aussi fréquemment que possible.

Le cas d'Amira (dont le portrait ci-dessus représente celui du profil « bosseur qui s'isole ») l'illustre bien. Sa mère, malgré son faible volume de capital scolaire, exerçait un contrôle important sur les trois aînés de la famille (un garçon et deux filles dont elle), ce qui s'est répercuté sur leur bon niveau de réussite à l'école et à l'université, mais son contrôle se relâcha pour les garçons les plus jeunes de la famille. Ces derniers ont souvent été influencés par leur environnement social et leurs pairs et se sont désintéressés progressivement aux études. A l'université, cette jeune fille, qui a acquis des dispositions à l'ascétisme à travers le contrôle de sa mère et ses pratiques religieuses, ne se laisse pas distraire, et investit son temps dans l'étude pour surmonter ses difficultés et elle parvient à se faire inscrire sur la liste d'honneur. Nassima (mentionnée dans le chapitre 5), parmi d'autres boursiers du même profil est également issue d'un milieu traditionnel religieux. Celle-ci indique que ses pratiques religieuses ont joué un rôle important dans son rapport aux études, puisqu'elles ont entraîné des restrictions qui s'exercent sur la vie quotidienne, et par conséquent se

sont traduites en des compétences d'auto discipline, et des contraintes qui favorisent la réussite.

Cependant, bien que le rapport de la famille d'Amira (et de Nassima) aux valeurs traditionnelles lui ait apporté des bénéfices pour ses études, celui-ci va limiter sa participation aux activités collectives et son niveau de sociabilité, comme nous verrons par la suite. Ces résultats confirment que, dans le contexte libanais, le contrôle du temps libre est un facteur important dont l'effet continue à s'exercer sur les études même une fois à l'université et est surtout apparent parmi les filles issues d'un milieu traditionnel et les boursiers de familles pratiquantes. Ainsi le profil des boursiers issus d'un « milieu rural traditionnel » et ceux issus de familles cultivées semble apporter d'importants bénéfices (surtout aux filles) en terme de réussite dans les études.

Toutefois, les boursiers issus d'un milieu urbain socialement ouvert dont le parcours a été stable (comme le cas de Farida) ont pu transférer leurs dispositions sociales pour mieux travailler et ont obtenu de meilleurs résultats (cf. chapitre 5) : les boursiers qui nouent plus facilement des liens d'amitié en ont profité pour travailler en groupe, pour s'entraider pour choisir les cours à suivre et pour définir une méthode de travail pour les examens.

Ainsi les boursiers issus de familles dont le capital culturel est élevé se sont distingués par leur rapport favorable aux études et leur autonomie dans le travail. Cependant, le volume de capital culturel n'était pas le facteur le plus déterminant puisque certains boursiers bien qu'issus de familles qui détiennent un faible volume de capital culturel se distinguent par leur disposition à l'ascétisme. En effet, certaines familles, surtout celles qui sont traditionnelles et religieuses, ont joué un rôle en contrôlant leur temps libre et leurs sorties, particulièrement parmi les filles.

7.2.2. La construction des dispositions à la sociabilité

Les dispositions à la sociabilité des boursiers dépendent du degré de traditionalisme du milieu social dont ils sont issus et du niveau de mixité auquel ils ont été exposés durant leur parcours scolaire.

Ceux dont les parents exerçaient un contrôle très important ont eu du mal à devenir autonomes à l'université. Certains (par exemple Nadine et Esma toutes deux mentionnées dans le chapitre 5, correspondant au profil « bosseur qui s'isole »)

n'avaient pas le droit de sortir avec des amis, ou de se déplacer toutes seules. Une fois à l'université, elles ont été peu autonomes dans leur vie sociale. Le fait de ne pas savoir compter sur soi-même et de dépendre des parents pour leur transport (leurs parents les déposaient à l'université et venaient les chercher ou se mettaient d'accord avec un chauffeur du village) a évidemment réduit le temps à leur disposition pour construire des sociabilités à l'université. Elles se sont renfermés ou ont adopté une stratégie d'isolement ou de repli sur leurs semblables par rapport à la dimension sociale (cf. chapitre 5).

La spécificité du contexte libanais, ajouté au niveau de contrôle exercé par la famille a crée un écart entre les boursiers qui avaient l'expérience de la mixité sociale (au niveau de l'appartenance confessionnelle et de l'origine sociale) et ceux qui n'en avaient pas. L'expérience de la mixité était surtout présente chez les boursiers originaires de la capitale ou des grandes villes (comme Farida et 'Issam). Ceux qui ont changé d'écoles de nombreuses fois (surtout au sein de la capitale) ont montré une plus grande capacité à s'adapter socialement et à se faire des amis de manière autonome. Comme nous l'avons vu, 'Issam qui a fréquenté au cours de sa scolarité sept différentes écoles, chacune de caractéristiques démographiques différentes, a développé tout au long de son parcours mouvementé des stratégies d'adaptation. Il a acquis l'expérience d'une diversité d'étudiants et d'ambiances sociales. Ces expériences ont favorisé son adaptation sociale une fois à l'université, dès les premiers jours. Il s'est rapidement intégré socialement, a rejoint une diversité d'associations et s'est fait des amis parmi les boursiers et non-boursiers. Ce phénomène est également apparu chez les boursiers qui ont passé une année scolaire aux Etats-Unis.

Au contraire, dans certaines régions éloignées du Liban, caractérisées par l'homogénéité confessionnelle ou politique, l'expérience des individus avec la mixité est faible. Les boursiers qui sont originaires de ce type de région ont fait face à un « choc culturel » une fois à l'université. Ils se sont renfermés sur eux-mêmes, ont profité de chaque occasion pour rentrer dans leur famille et ont limité leurs fréquentations à des cercles homogènes.

Le cas d'Amira est éclairant. L'homogénéité confessionnelle de son village d'origine et de son école et le degré élevé de conservatisme contrastait avec l'environnement mixte à l'université et la rupture a été brutale. Elle y a réagi en se

mettant dans des situations de conflits, puis en s'isolant. Elle a adopté une stratégie de repli sur ses semblables à l'université : elle n'a fréquenté que des filles de la même appartenance confessionnelle et du même niveau de pratique religieuse. Elle a aussi rencontré des difficultés à tolérer des opinions différentes, surtout lorsque celles-ci touchaient à la religion, et à exprimer ses désaccords ce qui a été source de conflit avec ses colocataires à la résidence et sa responsable de résidence.

Ainsi, le milieu social dont sont issus les individus a contribué à la construction de dispositions à l'adaptation sociale et s'est reflété sur leur manière d'interagir une fois à l'université, dans un environnement mixte. J'observe ainsi une reproduction de la fragmentation de la société libanaise à une échelle microsociologique au sein d'un milieu universitaire où les différentes appartenances culturelles se confrontent.

Le degré d'autonomie et de sociabilité des étudiants à l'université semble donc bien être lié à leur milieu d'origine. Les boursiers qui se sont liés plus facilement, qui ont formé des groupes d'amis, en ont tiré profit au niveau des études, en travaillant ensemble. Ceux qui ont profité de leur expérience pour accumuler du capital social en ont profité pour obtenir des informations sur le marché de travail, plusieurs ont postulé aux mêmes organisations. Ainsi, le capital social acquis leur a permis de réduire la violence symbolique de leur entrée dans un environnement nouveau et d'ouvrir de nouveaux horizons pour leur futur.

7.2.3. La construction des dispositions aux activités collectives

La construction des dispositions à l'activité collective varie d'un profil de boursier à l'autre selon leur parcours scolaire et l'environnement familial dont ils sont issus.

Des différences sont apparues entre les boursiers dans leur niveau de participation à des activités collectives. Très peu d'entre eux ont eu l'expérience des activités à leur école, sauf sous forme de cours de sport. D'autres ont eu accès à des activités organisées dans leur région souvent par des associations civiles, des partis politiques ou des partis religieux, ce qu'illustre le cas de Randa (mentionné dans le chapitre 6) qui a aussi à l'université été un membre actif.

Toutefois la majorité de ceux qui avaient acquis de l'expérience d'activités cohérentes avec celles que promeut l'université ont été ceux qui ont pu participer à des programmes américains (les programmes Access et YES décrits dans le chapitre

3). Ceci les a rapprochés des valeurs que promeut ce dispositif à l'université et leur a donné un avantage lors du processus de sélection. Une fois à l'université, ils ont pu plus facilement participer à la vie associative et ont été plus favorablement évalués à ce niveau. Ceci a été illustré par les cas de Mounia et Manal, de profil « idéal » et « actif » respectivement, qui se sont distinguées au niveau de leur engagement dans les activités associatives et le travail de groupe durant leur parcours universitaire.

A l'inverse, dans le cas d'Amira, son école publique lui a offert très peu d'occasions de participer à des activités collectives. Les seules activités à sa disposition étaient les activités organisées par des partis politiques. Ceci l'a désavantagée lors de la sélection ; elle a obtenu un score peu élevé à l'entretien, puisque le « potentiel en matière de leadership » repéré à travers les responsabilités prises dans le cadre des activités collectives était un critère essentiel dans la sélection.

Cependant, la participation aux activités collectives durant le parcours scolaire apparait être fortement corrélée au niveau de la permissivité des parents (qui a dépendu du profil familial). De nombreuses filles, de « milieu d'origine rural traditionnel », ont affirmé durant l'entretien de sélection qu'elles avaient participé à des activités à peu près jusqu'à l'âge de 13 ans, mais qu'après cet âge-là, leurs parents ne le leur avaient plus permis car c'était mal vu pour une fille. Ceci a été mentionné Husn et Elham lors de l'entretien de sélection, toutes les deux originaires de villages de la Bekaa et toutes les deux de profil « bosseur isolé ». Cependant, Lamis (mentionnée brièvement dans le chapitre 6) aussi de profil « bosseur isolé » à l'université est la seule à ne pas être issue d'un milieu d'origine rural. Cette boursière de Beyrouth, musulmane sunnite voilée, m'explique lors de l'entretien qu'elle ne pouvait pas participer à des activités organisées après les cours car son père ne lui permettait pas dans le but de la « protéger ». Ceci s'est manifesté dans la manière dont celle-ci s'est engagée dans la vie associative une fois à l'université : elle a été décrite comme étant peu active dans l'association qui organise des activités sociales, et durant les réunions de groupe avec le moniteur, elle prenait des notes silencieusement. Ceux dont les parents étaient permissifs par rapport à leur participation aux activités collectives à l'école ont continué à s'investir dans les activités collectives au sein des associations à l'université et ont émergé en tant que « véritables leaders ».

Ainsi, nous constatons que ces valeurs de participation aux activités collectives ne sont pas courante dans le contexte des écoles libanaises, du moins pas dans celles

qui n'adoptent pas un système américain d'enseignement. C'est pour cela qu'ont été favorisés ceux qui ont eu l'opportunité de participer aux programmes américains, dès la phase de sélection et par rapport au niveau de participation aux activités collectives une fois à l'université.

Le niveau de la pratique religieuse a aussi influé sur les modalités de choix d'une association (cf. chapitre 5). De nombreuses boursières voilées, dont Amira, ont évité les associations sportives et celles qui organisaient des spectacles de danse en fin d'année. Un grand nombre d'entre elles ont décidé de s'inscrire plutôt dans une association qui organise des activités à but caritatif. La participation, sans aller contre leurs pratiques religieuses, a répondu aux conditions officielles de la bourse. Des exceptions ont été observées, de boursiers qui ont quand même choisi de s'investir dans les activités collectives qui n'étaient pas en accord avec les pratiques de leur milieu social et y ont trouvé des rôles qui leur convenaient dont Manal (mentionnée dans le chapitre 5) qui bien qu'issue d'un milieu traditionnel s'est quand même engagée dans l'association de danse, mais en tant qu'organisatrice. Ceci leur a permis de développer progressivement leurs capacités de travail collectif, tout en revendiquant leurs différences d'appartenance.

Ainsi, les boursiers se sont construits des dispositions aux activités collectives inégalement selon les écoles fréquentées et le milieu social dont ils sont issus, et le rapport des familles aux valeurs traditionnelles. Ces différences se sont traduites par une distance ou une proximité plus ou moins grande à l'égard du « profil idéal » que promeut le dispositif de bourses et par conséquent dans le développement des compétences nécessaires pour se projeter dans l'avenir et entrer sur le marché de travail.

En somme, les différences de milieu d'origine des boursiers semblent influer sur la manière dont ils ont vécu leur expérience universitaire et dont ils se projettent vers l'avenir. Quelques variables ont semblé déterminantes dans leur parcours. Cependant, celles-ci s'articulent entre elles et avec d'autres variables, et favorisent tel aspect de la socialisation universitaire tout en défavorisant tel autre. Ceci montre que la manière dont se construisent les inégalités est très complexe dans ce contexte.

7.2.4. La projection vers l'avenir

Les caractéristiques de la famille et du milieu social ont contribué au niveau d'information à la disposition des étudiants concernant le marché de travail et aux attentes envers eux. Cela a influencé la manière dont les étudiants ont choisi leur filière d'études, ont perçu et vécu leur expérience universitaire et se sont projetés vers l'avenir.

Il est clairement apparu que les étudiants qui avaient grandi dans la capitale où se concentre l'activité économique du pays ont eu l'occasion de rencontrer et de fréquenter des individus dotés d'un capital scolaire important et de mieux se renseigner, ce qui les a encouragés à construire un plan de carrière plus tôt que les autres. Le fait d'être de Beyrouth pour 'Issam et Farida par exemple a accru leurs chances d'avoir un membre de la famille ou une connaissance capable de leur fournir des informations sur les filières et débouchés sur le marché de travail. Ils ont donc fait un choix mieux informé. En outre, ces deux étudiants qui avaient tendance à être plus sociables à l'université (comme nous l'avons montré ci-dessus, de par leur expérience avec la mixité) ont pu mobiliser leurs compétences sociales pour obtenir des renseignements par rapport à leurs possibilités de carrière. Ceci s'est reflété sur leur comportement à l'université : ils ont su profiter de tous les aspects de leur parcours universitaire pour parvenir à leurs buts. Bien que leur degré d'investissement dans les études à l'université ait été variable, ils ont recherché des activités et des stages qui les rapprochaient de leurs ambitions futures. Ils ont activement participé à plus d'une association étudiante et se sont fait des amis dès le premier jour dont certains étaient plus âgés, ce qui leur a permis de s'informer sur les certifications requises pour parvenir à leur but. Ils sont parvenus à se « déscolariser » le mieux en préparation de l'entrée sur le marché de travail et ils ont pu trouver des emplois dans leur domaine après avoir obtenu leur diplôme.

A l'opposé, ceux qui étaient originaires de région rurale ont eu plus de difficultés à choisir une filière d'études car ils étaient moins souvent informés des opportunités du marché de travail, d'autant plus qu'ils étaient plus fortement soumis à l'effet des attentes de leur environnement social. Le cas d'Amira en est exemplaire. Son entrée à l'université a été marquée par son hésitation dans son choix de filière. Elle rêvait de devenir médecin, mais s'est d'abord inscrite en sciences de laboratoire par défaut, puis a finalement choisit des études en psychologie malgré l'opposition de

son environnement social, où cette filière n'a pas de reconnaissance ; l'idéal y reste toujours pour les bons élèves de poursuivre un métier plus prestigieux comme celui d'ingénieur ou de médecin. Le métier d'enseignant y est aussi valorisé surtout pour les filles, pour lesquelles il est considéré comme dans le prolongement de leurs fonctions maternelles. Son environnement social a pesé sur elle : elle s'est inscrite en parallèle à l'Université Libanaise pour obtenir un diplôme en littérature anglaise, comme garantie d'un emploi d'enseignante. La confusion par rapport au choix d'une filière d'études contribue à expliquer le nombre important de boursiers qui ont décidé de suivre un deuxième cursus dans une autre université en parallèle. Ceci a été encore plus difficile dans le cas des boursiers qui étaient les premiers de leur famille à faire des études universitaires, comme Manal (mentionnée dans le chapitre 5), originaire de Tripoli, dont le frère aîné a abandonné très tôt pour faire du travail manuel de construction avec son père, avait peu de modèles dans son environnement social qui puisse l'orienter. Celle-ci s'est orientée vers les sciences médicales, choix qu'elle a plus tard regretté, ce qui a pesé sur son degré d'investissement dans les études et a limité sa capacité à se projeter dans le futur.

Ceux qui étaient les moins informés ont aussi eu des difficultés à se projeter vers l'entrée sur le marché de travail ce qui a influé sur la manière dont ils ont vécu leur expérience universitaire ; ils se sont exclusivement concentrés sur les études une fois à l'université (les profils « bosseurs » du chapitre 5 et la première section de ce chapitre) et sont parvenus à réussir. Ainsi, au lieu de planifier l'avenir et de s'investir dans une direction précise, Amira a réparti ses efforts sur de nombreux fronts. Elle a cherché des stages sans avoir une idée claire de ce qu'elle pouvait en tirer. Elle a finalement décidé de poursuivre ses études pour être plus qualifiée. C'est aussi le cas de plusieurs boursiers de ce profil pour qui le fait de s'être uniquement concentré sur les études leur a permis d'obtenir de bonnes notes ce qui les a poussé vers l'option de poursuivre leurs études supérieures au delà de la licence.

De plus, l'origine géographique et le rapport de la famille aux valeurs traditionnelles ont eu un effet sur le type de projets qui étaient attendus des boursiers. Ceux qui étaient originaires de certaines régions où le choix d'entrer dans l'armée était courant et valorisé, ont envisagé une carrière militaire pour se conformer aux attentes de leur environnement social. Dans certains cas, le projet d'armée a réussi (comme dans le cas de Wael, mentionné dans le chapitre 5 qui a abandonné la bourse

au bout de 3 semestres, puis a été accepté à l'école militaire), mais dans d'autres, lorsqu'il a échoué, ils se sont repliés vers un projet auquel ils avaient été formés par le dispositif de bourses, (comme de travailler dans une ONG par exemple dans le cas de Rabih passionné par l'idée de l'armée. Je le rencontre une fois encore, après son obtention de la licence. Il me raconte qu'il avait postulé une fois de plus, cette fois avec le support de son père et de ses contacts, mais a de nouveau été refoulé, il décide alors de rejoindre l'ONG Teach For Lebanon.

Pour une partie des boursières aussi, surtout celles issues d'un environnement traditionnel, la famille a imposé le projet de devenir épouse et mère de famille, ce qui a eu un impact indirect sur leur horizon envisageable. Ceci conforte la thèse de Bourdieu (2014), selon laquelle les attentes s'inscrivent sous forme de dispositions permanentes et délimitent le champ de possible. Le cas d'Amira met clairement en évidence les attentes différenciées des parents selon le genre. Ceux-ci ont investi dans les études universitaires de son frère en l'inscrivant dans une université privée pour qu'il suive une filière de génie parce qu'il n'aurait pas été admis à la faculté de génie de l'université publique, alors que pour elle et pour sa soeur aînée la seule option était l'Université Libanaise, publique et presque gratuite. Dans le cas d'autres boursières du même profil qu'elle, les parents ont orienté leur fille vers des projets compatibles avec le rôle d'épouse ou de mère de famille, par exemple la mère de Layla (mentionnée dans le chapitre 5) l'encourageait à trouver un emploi qui leur permette de prendre les vacances d'été avec ses enfants. Ceci limite leurs ambitions en les encourageant à choisir des projets plus modestes puisque le diplôme est souvent considéré par la famille comme « arme en cas de divorce ».

Ce sont souvent les mères qui ont transmis à leur fille ce type d'attentes, car elles ont elles mêmes été soumises aux mêmes pressions de leur environnement social. En effet, très peu d'entre elles occupent un emploi (5 des 65 mères de boursiers) et celles qui travaillent occupent des emplois cohérents avec leur rôle de mère de famille, comme enseignante (n=4) ou secrétaire (n=1). Cependant, dans certains cas, comme celui de Lamis (mentionnée dans le chapitre 6), originaire de Beyrouth et issue d'une famille traditionnelle, dont le père est très strict, sa socialisation universitaire et les séances de leadership ont, selon elle, a contribué à contrer ces effets. Elle dit :

> *« Les séances ont beaucoup changé ma vision de la vie, de l'avenir, même que je disais avant peut être que moi je me marierai et resterai à la maison, que je ne travaillerai pas mais maintenant non je suis devenue... je veux étudier ».*

Ainsi, dans certains cas, l'effet du dispositif a été plus important que l'environnement familial. En effet, bien que son père soit très protecteur, les valeurs diffusées par le programme de bourses ont progressivement imprégné sa manière de penser et ont modifié son attitude et ses projets d'avenir.

Outre l'origine géographique et le rapport aux valeurs traditionnelles, la trajectoire de la lignée familiale a joué un rôle dans la manière dont les boursiers se sont saisis des opportunités mises à leur disposition à l'université et dont ils se sont projetés vers le futur. La détermination de certains boursiers à regagner une position familiale perdue était particulièrement forte, dans les cas où la famille avait connu un déclassement. L'exemple d'Ibrahim (mentionné dans le chapitre 6) illustre le plus clairement ce type de profil. Ce jeune homme issu de la capitale, Beyrouth, d'une famille sunnite qui a connu un grand déclassement social. Sa détermination à arriver est perceptible dès l'entretien durant lequel il dit qu'il voudrait fonder sa propre entreprise. Ses plans pour le futur sont à long terme, précis et ambitieux. A l'université, il s'est surinvesti dans les activités, pour améliorer son CV. Il a donc fait des stages durant un été dans les deux entreprises les plus importantes dans son domaine et a travaillé à temps partiel dans une autre durant sa deuxième année. 'Issam a fait partie des 10 boursiers (parmi 65) qui ont décidé d'occuper durant au moins quelques mois un emploi en parallèle bien que la bourse lui assure une allocation mensuelle. Ce type d'emploi est qualifié d'« anticipation » par Pinto (2010), car il est cohérent avec ses études de comptabilité et lui offre le plus de chances à une transition réussie entre ces études et le marché de travail. Effectivement, comme d'autres boursiers dans la même situation (notamment Farida dont le portrait est présenté dans le chapitre 5), il a réussi à trouver un emploi juste après avoir obtenu sa licence. Ses projets à long terme sont cependant toujours dirigés vers l'entreprenariat.

Le fait qu'une partie importante des boursiers soit issue de familles en mobilité ascendante explique la raison pour laquelle la majorité d'entre eux étaient très soucieux de ne pas perdre leur bourse et commençaient à faire des projets futurs au bout d'un ou deux années d'études. Ainsi, les expériences socialisatrices familiales des boursiers ont déterminé la manière dont ils se sont construits leurs projets

professionnels et par conséquent étaient disposés à s'investir dans les différentes dimensions de la vie universitaire, ce qui a ainsi renforcé les inégalités jusqu'à leur entrée sur le marché de travail.

Les boursiers d'origine urbaine parmi les profils issus de « milieu social urbain, ouvert et trajectoire stable » et ceux de « environnement socialement ouvert et mobilités importantes », et surtout ceux de familles en mobilité ascendante, ont eu de meilleures chances de se projeter vers l'avenir de la manière la plus cohérente avec les attentes de l'université et du dispositif. Leur contexte socialisateur leur donne un avantage par rapport à ceux qui viennent de régions rurales qui ont accès à moins d'information par rapport au marché de travail. De plus, les boursiers issus de « milieu rural traditionnel » non seulement subissent mais adhèrent souvent aux attentes qui peuvent aller à l'encontre des objectifs du dispositif.

Pour conclure cette section, cette enquête me permet d'affirmer que le contexte socialisateur semble avoir joué un rôle essentiel par rapport aux études tout au long du parcours des individus. Celui-ci varie selon le profil de la famille selon le volume et la distribution du capital détenu et le degré d'adhésion aux valeurs religieuses et traditionnelles ; il a différencié les boursiers les uns par rapport aux autres du point de vue de la construction de dispositions à l'étude, à la sociabilité (autonomie dans les rapports sociaux) et au travail collectif. Le contexte a agi d'un côté à travers la transmission du capital culturel et scolaire (sous forme de soutien aux études, de la transmission d'affinité envers certaines matières) et de l'autre à travers le contrôle du temps libre. Malgré les intentions des familles en trajectoire ascendante de favoriser la réussite de leurs enfants, certaines étaient mieux disposées que d'autres à offrir un soutien à leurs enfants dans leurs études selon le volume de capital scolaire dont elles détiennent elles-mêmes. La construction de dispositions favorables aux études est également passée par le type de parcours scolaire qui lui-même dépend des caractéristiques familiales et de l'origine géographique. Un parcours stable et cohérent avec l'enseignement universitaire favorise un bon rapport aux études et une meilleure réussite. En outre, les dispositions favorables aux études passent aussi par le niveau de contrôle du temps libre des enfants exercé par les parents. Celui-ci varie généralement selon le genre ; alors que les garçons sont généralement plus libres de sortir, les filles sont davantage contrôlées. Ceci contribue à la construction d'une disposition à l'ascétisme chez ces dernières, qui ont eu plus tendance à se concentrer

sur leurs études, mais qui sont désavantagées par rapport à d'autres aspects de leur socialisation, notamment dans les activités collectives et sociales.

Ainsi, il semble que les dispositions construites antérieurement à l'entrée à l'université ont différencié les étudiants les uns par rapport aux autres dans les trois dimensions sur lesquelles travaille l'institution (les études, les activités collectives et la sociabilité). Ces différences ont avantagé certains par rapport à d'autres lors de l'évaluation initiale de l'agence de développement. Certains candidats ont semblé mieux disposés, par leurs expériences passées, à maitriser les compétences requises et sont ainsi parvenus à se rapprocher du profil considéré comme idéal par l'agence, celui d'un individu maître de son temps, qui réussit bien au niveau des études, développe des relations sociales autonomes, s'engage dans la vie associative et occupe progressivement des fonctions de responsabilité. Ils ont ainsi fait la preuve de leur capacité à jongler entre temps libre, temps d'études et temps pour les activités collectives. Le profil de la famille s'est également reflété sur la manière dont les individus se sont projetés vers l'avenir et le type de projets qu'ils ont envisagé. Ainsi, en nous penchant sur les projets futurs, nous constatons que l'objectif du dispositif d'assurer le développement économique du pays en formant une main d'œuvre et en encourageant les filles à entrer sur le marché de travail a parfois échoué au profit des projets individuels des boursiers qui vont à l'encontre de cet objectif malgré l'effet socialisateur du dispositif.

Pourtant, même des boursiers issus du même milieu, se sont différenciés par leurs réactions et leurs comportements à l'université. De grandes variables qui caractérisent leur milieu d'origine sont apparues comme ayant un fort pouvoir déterminant mais elles ont pesé sur certains plus que sur d'autres, et leurs effets se sont combinés de manière complexe avec d'autres variables. Certains profils de boursiers ne peuvent ainsi pas être automatiquement attribués à leur socialisation antérieure à l'entrée à l'université, mais résultent d'une combinaison plus complexe de variables. Ces observations vont dans le sens de celles de Dubar (2006), qui remet en question l'idée de déterminisme mécanique de Bourdieu pour adopter une thèse qui mêle « socialisation et stratégie, détermination partielle par la trajectoire antérieure et production d'une logique d'action ».

7.3. L'effet de la socialisation du dispositif de bourses : comparaison boursiers et non boursiers

Cette section élargit la comparaison aux étudiants non boursiers. Cette comparaison nous a permis de voir que les déterminations apparaissent s'estomper face à l'effet lourd de la bourse et des avantages qu'elle procure ; la socialisation à l'université a donc eu un effet qui a contrecarré les dispositions construites antérieurement à l'entrée à l'université. En théorie, les autres étudiants (non-boursiers) de l'université devraient avoir les meilleures chances de réussite puisqu'ils sont en majorité originaires de la capitale et de ses environs et sont issus de familles dont la situation économique plus favorisée contribue à les mettre très tôt sur un parcours d'excellence en les inscrivant dans des écoles où l'enseignement est en cohérence avec celui des universités d'élite (cf. chapitre 4). Ils ont eu accès à de bonnes écoles privées où le niveau d'enseignement en anglais est meilleur et ont plus souvent bénéficié d'un meilleur suivi de la part de leurs enseignants. De plus, une grande partie d'entre eux sont restés dans la même école depuis la classe de maternelle jusqu'à la classe de terminale. Leurs parents, dont le capital culturel est plus élevé, leur ont également offert un meilleur soutien à la maison. Pourtant, à l'université, ils ont moins bien réussi que les boursiers avec une moyenne générale inférieure de 10 points. Les boursiers obtiennent en effet une moyenne générale de 83 sur 100 alors que les autres étudiants ne dépassent pas une moyenne de 76 sur 100.

Tableau 23 : Moyennes de notes par faculté - deuxième semestre 2012-2013

Facultés	Nombre d'étudiants		Moyenne cumulative	
	Boursiers	Autres étudiants	Boursiers	Autres étudiants
Gestion	24	390	82.67	74.55
Humanités	1	14	83.33	80.15
Sciences	36	118	82.93	77.34
Sciences sociales	3	134	86.85	76.55
Toutes les facultés	64	656	83.02	75.58

Source: Bureau d'administration de l'Université Haigazian

Ces résultats sont également soutenus par les évaluations de la majorité des enseignants interrogés ainsi que du recteur de l'université qui décrivent les boursiers par comparaison avec les autres étudiants en tant que : « plus motivés », « dédient plus de temps aux études », « s'assurent d'arriver en classe 5 minutes en avance, et

occupent les deux premières rangées pour ne rien rater du cours », « plus engagés » et appliqués que les autres en classe.

Ceci met en évidence l'effet lourd de la socialisation universitaire et des avantages qu'elle procure :

Contrairement aux non-boursiers, les 65 boursiers, ont été sur-sélectionnés. En effet, ils ont été recrutés parmi un groupe de plus de 355 candidats éligibles pour ce programme (soit 18% des candidats). Durant la même année en 2012-2013, les 433 étudiants (non-boursiers) ont été recrutés à partir de 849 candidats (51% des candidats) pour accéder à l'université. En outre, ces étudiants ne sont pas les meilleurs ou les plus favorisés de la catégorie de la population issue des écoles privées de Beyrouth puisque pour de nombreux d'entre eux l'Université Haigazian a souvent représenté un choix par défaut, étant plus abordable par rapport aux frais d'inscriptions par comparaison avec d'autres ou étant moins sélective par rapport à leurs notes.

On peut aussi supposer que les boursiers, conscients de leur position sociale de dominés, considèrent les études comme leur offrant une chance de monter dans l´échelle sociale. Ils ont donc redoublé leurs efforts pour maintenir une moyenne de 70 sur 100 exigée pour garder leur bourse. Les enseignants et les responsables sont nombreux à constater parmi les boursiers une crainte de perdre leur bourse qui les distinguait des non-boursiers.

Le fait que les boursiers aient été régulièrement suivis par le bureau d'administration du programme de bourses et aient eu droit à des séances de tutorat a constitué un avantage important. Ceci a été noté par les autres étudiants. Lors des entretiens que j'ai eus avec plusieurs d'entre eux, ils se plaignaient du fait que, contrairement aux boursiers, ils n'avaient pas accès à ce privilège et étaient obligés de compter sur eux-mêmes.

D'autres aspects du parcours universitaire ont distingué les boursiers des non-boursiers. Premièrement, le choix de la filière a constitué un facteur de différenciation entre ces deux groupes. En effet, toutes les disciplines ne sont pas égales face aux héritages sociaux (Bodin & Millet, 2012). Les boursiers se sont orientés en grande majorité vers les filières scientifiques qui requièrent un capital scolaire important mais sont moins sensibles à l'importance du capital culturel et de la capacité d'expression à l'oral et à l'écrit). Le poids de l'origine sociale parait donc moins jouer

dans les filières scientifiques, où l'écart initial de capital culturel peut être plus facilement compensé par un fort investissement dans les études. Ceci contribue à expliquer les meilleurs résultats des boursiers, alors que les non-boursiers choisissent plus souvent les études de gestion qui requièrent une meilleure capacité d'expression à l'oral et à l'écrit.

Deuxièmement, le fait d'avoir un emploi ou pas a également contribué à expliquer les différences de résultats entre boursiers et non-boursiers. En effet, Beaud (2008) qui enquête auprès d'étudiants de milieu populaire en France constate que le fait d'occuper un emploi, activité concurrente aux études, compromet la réussite universitaire car il détourne du travail. D'après la responsable du bureau d'aide financière, la majorité des étudiants de l'université travaille pour pouvoir se payer leurs frais de scolarité (la proportion exacte n'est pas disponible). Au contraire, une très faible proportion de boursiers occupe un emploi en parallèle (10 des 65 boursiers seulement pour une durée d'au moins deux mois) puisque leur bourse leur offre une allocation mensuelle. L'emploi plus fréquent chez les non-boursiers peut expliquer leur taux de réussite plus faible. En effet, même au sein du groupe de boursiers, il apparait que pour ceux qui travaillent, l'emploi prend le dessus sur leurs études.

Troisièmement, le lieu de résidence a joué un rôle dans la réussite puisqu'il a déterminé le degré de capacité à gérer son temps. Les boursiers qui habitaient en majorité à la résidence universitaire (50 des 65 boursiers) ont perçu la vie en résidence, loin de leur famille, comme un avantage parce qu'elle leur a permis de mieux s'organiser et de maximiser le temps qu'ils consacraient aux études en réduisant le temps du transport et des distractions familiales. Ceci contribue à expliquer la meilleure réussite des boursiers par comparaison avec les non-boursiers, puisque pour ces derniers, la situation est inverse : ils habitent en grande majorité dans leurs familles dans les environs de l'université.

Ainsi, certains éléments de l'expérience universitaire découlant du statut de boursier (la sélection initiale, les conditions de maintien de la bourse et le soutien reçu), ainsi que l'implication des choix disciplinaires, la possibilité d'étudier à temps plein sans travailler et la vie en résidence ont exercé un effet au moins aussi important que les dispositions construites lors des trajectoires antérieures à l'entrée à l'université. Ces éléments se sont reflétés sur le niveau de réussite et ont contribué à expliquer les différences inattendues entre boursiers et non-boursiers. Malgré le fait

que les socialisations primaires et scolaires et des trajectoires familiales restent fortement différenciatrices à l'intérieur du groupe, le programme semble avoir « marché » puisque la bourse atténue réellement certaines inégalités par rapport aux autres étudiants, puisqu'elle les met sur le même parcours au niveau universitaire et leur offre un soutien complémentaire. Mais il reste au boursier à exercer des efforts plus importants de sorte à rattraper le désavantage plus ou moins grand lié à la différence au niveau de l'origine sociale. Certains y parviennent mieux que d'autres selon la manière dont les socialisations antérieures (familiales et scolaires) se sont déroulées. Cependant, l'inégalité entre boursiers et non boursiers ressurgit lors de l'accès au marché de travail. L'avantage des non-boursiers dû à un capital social et culturel en moyenne supérieur se manifeste par le fait que ceux-ci choisissent plus souvent gestion, ce qui constitue un indice d'inégalité persistante des boursiers face aux non boursiers.

7.4. Conclusion

Après avoir fait ressortir la manière dont les dispositions se sont construites au sein de différents cadres socialisateurs d'un groupe d'individus tout au long de leur parcours, dans les deux chapitres précédents, ce chapitre m'a permis de mettre en évidence la manière dont les dispositions construites durant leur trajectoire passée se sont transférées d'une instance à l'autre et se sont reconstruites sous l'effet socialisateur d'un dispositif de bourses. J'ai dégagé des profils types qui illustrent la manière dont la socialisation antérieure à l'université (expériences familiales, pédagogiques, et extra-académiques) pèse sur la socialisation à l'université et sur les stratégies d'avenir, que j'ai nuancé tout au long de ma démonstration avec d'autres cas de boursiers. Des différences sont apparues dans la capacité des boursiers à se saisir de telle ou telle opportunité que leur offre le dispositif durant le parcours universitaire, dans la représentation qu'ils se font de leurs « chances » à venir et ainsi dans leur capacité à se projeter dans l'avenir.

Certains profils se sont rapprochés plus que d'autres du profil considéré comme « idéal » dans le contexte particulier d'une université privée d'élite et ensuite à leur entrée sur le marché de travail. L'analyse des mécanismes de différenciation au sein du groupe permet de relever plusieurs facteurs de leur cadre socialisateur qui ont joué un rôle déterminant dans la construction de ces profils, notamment le type et

volume de capital détenu par la famille, la stabilité financière, le degré de mixité et niveau de conservatisme de l'environnement social et l'origine géographique. Ces variables se sont reliées entre elle sous les effets socialisateurs de la bourse de sorte à faire émerger différents types de trajectoires qui expliquent des profils distincts de boursiers à l'université dans les dispositions à se saisir de l'expérience universitaire et à acquérir les capacités requises pour répondre aux objectifs de ce programme.

Ceci met en valeur des tendances lourdes dans la manière dont les inégalités surgissent à l'université mais fait également ressortir la manière dont celles-ci sont complexifiées par la manière dont les variables sont reliées entre elles. On ne peut donc pas parler de déterminisme absolu découlant de la socialisation primaire puisque le parcours universitaire se présente comme une instance de socialisation complexe, au cours de laquelle différentes influences s'exercent simultanément.

Des inégalités ressurgissent entre les boursiers, mais aussi dans la position respective des boursiers et des non boursiers à l'université, à l'entrée sur le marché de travail puis dans la société. Ceux qui ont le mieux « réussi » ont trouvé des emplois dans des entreprises renommées ou des organisations dont les normes sont cohérentes avec celles de ce dispositif. Les autres se sont repliés vers leur projet initial ou personnel d'enseigner dans leur région, de rejoindre l'armée, ou de se marier et de fonder une famille.

Chapitre 8

Conclusion générale

Dans cette thèse, j'ai tenté de comprendre le processus de construction et de transformation des inégalités à travers l'enseignement dans le contexte libanais tout au long du parcours scolaire et universitaire jusqu'à l'insertion dans l'emploi. Cette question a été abordée à travers l'étude de cas d'un dispositif de bourses qui apporte une perspective microsociologique qualitative aux mécanismes de construction des inégalités tout au long du parcours des étudiants, ce qui a contribué à l'élargissement de la connaissance sur la question des inégalités au Liban.

J'ai examiné d'un côté le système éducatif et ses particularités (chapitre 2) pour le mettre en lien avec la construction de dispositions initiales chez les individus (chapitres 4 et 6) et d'un autre côté la socialisation qui s'exerce à l'université dans le cas particulier de ce dispositif de bourses, en analysant la force de son emprise ainsi que sa capacité à former, transformer et fabriquer des dispositions pour favoriser l'entrée sur le marché de travail (chapitre 5) et la manière dont elle se relie au passé et à l'avenir (chapitre 7). J'ai ainsi mis en évidence la manière dont s'exerce la socialisation universitaire sur des individus déjà socialisés (porteurs de dispositions antérieures et de dispositions différentes à se transformer face à cet effet socialisateur) et se répercute sur la projection vers l'avenir.

En retraçant les itinéraires des boursiers du dispositif, j'ai voulu offrir une vision aussi précise que possible de la diversité des expériences et permettre d'observer des régularités sociologiques qui resteraient invisibles si elles étaient vues de trop loin. J'ai adopté une approche comparative à travers un dispositif d'enquête en deux temps pour saisir les dispositions qui se sont construites tout au long des trajectoires individuelles et ainsi répondre à un des objectifs principaux de cette thèse qui a été de repérer des dispositions et d'analyser la manière dont elles se sont construites « par transformation » (Lahire, 2002b). Ce dispositif a constitué un observatoire riche puisqu'il a permis de montrer les conditions de réussite scolaire chez ces individus, les modalités de leur appropriation de la culture prédominante à

l'université et les effets de la transformation de leurs dispositions initiales ainsi que l'évolution de leur rapport à l'avenir. Ceci a donc révélé la dynamique en jeu derrière l'inégalité face à l'enseignement supérieur pour en tirer des conclusions sur les politiques éducatives, sociales et communautaires au Liban.

Il est donc apparu que le double effet socialisateur de la bourse et de l'université s'est exercé sur tous les aspects universitaires de manière à différencier entre les boursiers tout au long du parcours ; il a réussi à transformer certains et a échoué avec d'autres. Dès la phase de candidature les candidats se sont distingués les uns des autres dans la manière de se saisir de l'offre selon la région, l'appartenance confessionnelle et le genre. Ensuite durant la phase de sélection, le niveau de maitrise de la langue anglaise et le degré de familiarité avec la culture américaine et ses normes ont agi pour distinguer les candidats les uns des autres. A l'entrée à l'université, de nombreux profils d'étudiants ont émergé selon les filières choisies et selon les trois dimensions de l'expérience universitaire (travail universitaire, activités collectives et sociabilité). Certains ont correspondu à l'idéal mis en avant par la bourse alors que d'autres ont rencontré des difficultés. Tout le monde n'est pas devenu leader, n'a pas maitrisé l'anglais à niveau égal, ne s'est pas exprimé de la même façon, n'a pas étudié de manière autonome, ne s'est pas adapté au milieu social et n'a pas participé aux activités collectives de la même manière. Je démontre que les inégalités qui sont apparues n'étaient pas uniquement d'ordre économique, car une fois cette barrière éliminée, l'enseignement supérieur a contribué à d'autres formes d'inégalités, en imposant un modèle de socialisation universitaire particulier.

Ce dispositif a placé les boursiers sur un marché global ; il a évalué leur réussite selon des normes internationales qui correspondent à celles du monde d'entreprise. Il n'est donc pas surprenant qu'il en soit ressorti des projets de partir à l'étranger, de travailler dans des organisations de développement ou dans des entreprises internationales. Ainsi, ces boursiers ont subi une « violence symbolique » (Bourdieu, 2014) à travers l'imposition de valeurs libérales qui leur ont été présentées comme étant des valeurs « justes » (Abu-Sada & Challand, 2011). Il a ainsi contribué à subordonner l'éducation à l'économie en formant les boursiers à des compétences valorisées par « le nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski & Chiapello, 1999) pour pouvoir intégrer le marché de l'emploi dans l'industrie moderne,

notamment « l'employabilité », « la flexibilité », « la polyvalence », l'adaptabilité, l'autonomie et les compétences relationnelles.

Les inégalités, qui sont apparues du point de vue de la « réussite » comme définie par le dispositif de bourses, étaient le résultat d'un processus de socialisation antérieur à l'entrée des boursiers à l'université qui s'est produit selon les particularités de leur milieu d'origine. Face à cette violence, certains se sont soumis et ont incorporé ces valeurs (surtout les boursiers originaires de milieu urbain socialement ouvert) alors que pour d'autres, celles-ci allaient à l'encontre des valeurs de leur culture d'origine, notamment les boursiers originaires de milieu rural traditionnel. Ainsi, la manière dont les boursiers ont vécu leur parcours universitaire et se sont projetés dans le futur a dépendu du degré auquel leur socialisation antérieure leur ont permis de construire des dispositions cohérentes avec ce parcours. Ceux qui sont parvenus à se saisir de l'opportunité offerte par la bourse lors de leur parcours universitaire étaient ceux qui se rapprochaient le plus du profil des non-boursiers par leur profil sociologique et leurs expériences initiales.

Parmi les principaux résultats de l'enquête, le plus important a été l'absence de liens mécaniques entre les variables différenciatrices du milieu d'origine et la manière de se saisir des opportunités offertes par la bourse pour s'élever dans l'espace social. Des tendances lourdes sont apparues dans la manière dont les inégalités ont surgi dans un contexte d'université d'élite et ont largement découlé des différences du profil familial (notamment de la structure du capital (économique, et culturel), de la région d'origine (rurale ou urbaine) et du degré de conservatisme traditionnel ou religieux), mais on ne peut pas parler de déterminisme absolu puisqu'à chaque étape une diversité d'effets s'est simultanément exercée et a constitué un processus de socialisation complexe. Tout le défi de cette thèse était précisément de rendre compte de la complexité de la construction des inégalités dans ce contexte particulier. Il ne s'est pas agi d'un processus mécanique selon lequel des facteurs spécifiques ont assuré ou empêché l'ascension sociale, car ces facteurs de poids variables se relient entre eux et constituent ensemble un profil d'étudiant particulier dans la manière de vivre l'expérience universitaire et de se projeter vers le futur.

Nous avons également pu évaluer le poids de la variable confessionnelle à laquelle les inégalités sont souvent attribuées, l'aspect généralement considéré signifiant étant la ligne de clivage entre chrétiens et musulmans (Corm, 2012). En effet,

selon Dubar (1974), plusieurs études anthropologiques (dont l'étude de Salem (1968) qu'il cite) interprètent les différences dans les comportements et conduites sociales à travers des différences confessionnelles. En effet, historiquement, des inégalités de privilège entre les groupes confessionnels se sont traduits par des différences d'accès aux opportunités éducatives (privées ou publiques) et par des taux d'abandon inégaux (Traboulsi, 2014). Ces différences sont apparues dans notre étude au stade de la candidature, durant lequel les chrétiens étaient sous-représentés, ce qui montre que leur position sociale reste plus élevée que d'autres groupes puisque d'autres opportunités éducatives leur sont accessibles. Cependant, une fois à l'université, le facteur confessionnel n'a pas semblé jouer un rôle déterminant au sein du groupe[41]. La comparaison de deux cas de boursières (Amira, d'origine rurale, et Farida, d'origine urbaine) de même appartenance confessionnelle (musulmane chiite) a révélé une différenciation d'habitus entre les deux principalement du point de vue de l'origine géographique. En effet, à l'inverse, le comportement d'Amira à l'université (voir chapitre 8) ressemblait plus à celui de Nadine (voir chapitre 6), qui est d'origine rurale mais d'appartenance chrétienne maronite, qu'à celui de Farida (voir chapitre 6). Ainsi l'origine sociale et géographique a semblé plus déterminante que l'appartenance confessionnelle. De même, les boursiers issus de familles de même niveau de croyance ou de pratique religieuse, ont agi de la même manière à l'université malgré leurs appartenances confessionnelles différentes. Ainsi, dans notre étude il est apparu que l'appartenance confessionnelle a moins importé que le degré de traditionalisme ou de pratique religieuse de la famille ou que d'autres facteurs tels que l'origine géographique.

On peut ainsi élargir les conclusions de l'étude sur l'espace des classes sociales. Le dispositif de bourses, dont il est question dans cette thèse, est entré en jeu et a permis l'accès à une université privée d'élite[42] d'un groupe d'élèves défavorisés issus d'écoles publiques, qui se seraient (sinon) dirigés vers l'Université Libanaise ou dans les nouvelles universités privées. Ce dispositif, qui constitue mon point d'entrée à ce terrain, a en quelque sorte « réussi » à réduire les barrières à la promotion sociale

[41] A noter que cette constatation n'est basée que sur un petit échantillon dans lequel les chrétiens sont sous-représentés

[42] Deux autres universités ont également reçu un financement pour accueillir ce dispositif de bourses (cf. chapitre 3)

dans certains cas. D'un côté, il a placé ses bénéficiaires en cours de chemin, sur un parcours d'élite, dans un établissement universitaire prestigieux pour concourir avec des individus plus favorisés résidant dans la capitale ou ses environs, qui avaient généralement été scolarisés dans une école privée étrangère (française ou américaine), dont les normes sont souvent plus en phase avec celles de l'université. D'un autre côté, il a agi sur eux tout au long de leur parcours dès la phase de sélection jusqu'à leur entrée sur le marché de travail. La conséquence a été que les boursiers ont globalement mieux réussi que les non-boursiers du point de vue des moyennes de notes.

Cependant, les inégalités entre boursiers et non-boursiers se sont manifestées dans le choix de la filière (gestion ou sciences) qui a dépendu des caractéristiques sociologiques des individus (l'origine sociale, géographique et le genre). La gestion (choisie plus souvent par les non-boursiers) est la filière qui a la plus grande légitimité du point de vue des normes du dispositif. Celle-ci donne accès aux professions les plus prestigieuses, à des carrières avec des possibilités de progression importante et des salaires élevés. Ainsi, ces différences dans les choix de filières renforcent les inégalités préexistantes et contribuent à la reproduction des rapports de force et des divisions entre les classes dominantes et dominées.

Selon les profils de socialisation universitaire, les étudiants ont formé des projets d'avenir variables, dont certains se rapprochaient plus que d'autres des projets des autres étudiants de l'université (non boursiers) notamment de projet d'émigration, d'emploi dans une entreprise renommée à Beyrouth, ou dans des ONG dont les valeurs sont cohérentes avec celles de l'université. Les boursiers qui adhéraient à l'idéal promu par le dispositif ont investi dans tous les aspects de l'université et se sont projetés vers le futur d'une manière cohérente avec les attentes de l'agence. Ils sont arrivés à se saisir de cette opportunité pour s'élever dans l'espace social. Quant aux boursiers et boursières qui adhéraient le moins aux valeurs du dispositif, ils ont privilégié des projets personnels plus cohérents avec leur milieu d'origine, notamment celui d'enseigner dans leur région, de fonder une famille ou d'entrer à l'armée. Ceci nous a ainsi permis d'observer et d'analyser les enjeux et les mécanismes complexes de la promotion sociale pour des individus qui se situent dans un espace social intermédiaire.

Poursuivre cette étude longitudinale en suivant les boursiers quelques années après leur entrée sur le marché de travail, au-delà de ce travail de thèse, pourrait nous permettre de comprendre sur le plus long terme, les conséquences des effets exercés par la socialisation universitaire et de voir si celle-ci s'est poursuivie de manière durable ou si une partie d'entre eux ont fini par se replier sur leurs projets antérieurs à l'entrée à l'université. Ceci nous permettrait de comparer les différences entre le statut social des parents et celui de leurs enfants et ainsi de la mobilité sociale intergénérationnelle.

En tout état de cause, l'action du dispositif de bourse étudié ne bénéficie qu'à une proportion très minime d'étudiants (aux alentours de 120 lauréats par cohorte). Ainsi ce dispositif ne contribue pas à l'essentiel de la promotion scolaire et intellectuelle des classes populaires, ce qui rappelle le débat français sur l'accès aux grandes écoles et les « 30 % de boursiers » (Beaud & Convert, 2010). Une initiative qui viserait réellement un accès durable, de meilleure qualité et culturellement approprié à toute la population devrait plutôt investir dans l'enseignement public qui connait au Liban une crise structurelle alors qu'il reste pourtant le lieu de passage obligé de la majorité des étudiants issus de familles défavorisées (Nimer, 2014). De plus le modèle d'enseignement y correspond mieux à la réalité locale qu'un modèle importé de la société américaine, en faible cohérence avec les milieux desquels les candidats sont recrutés.

Bibliographie

Abi Yaghi, M.-N., & Longuenesse, E. (2012). Temps de travail et temps sociaux à Beyrouth. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, (15). Consulté à l'adresse http://temporalites.revues.org/1982

Abourjeili, S. A.-R. (2003). *Higher education and the labor market in Lebanon*. Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.

Abourjeili, S. A.-R. (2009). Le Liban. In *Enseignement supérieur et marché du travail dans le monde arabe*. Beyrouth: Presses de l'Ifpo. Consulté à l'adresse http://books.openedition.org/ifpo/781

Abraham, Y.-M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC ». *Revue française de sociologie*, *Vol. 48*(1), 37-66.

Abu-Sada, C., & Challand, B. (2011). Introduction générale : Projets, relations et fabrique des politiques publiques. Une (nouvelle) introduction aux associations et ONG dans le monde arabe. In C. Abu-Sada & B. Challand (éd.), *Le développement, une affaire d'ONG?: Associations, États et bailleurs dans le monde arabe*. Paris : Aix-en-Provence : Beyrouth: Karthala ; IREMAM ; IFPO.

Allouch, A. (2013, décembre 5). *L'ouverture sociale comme configuration. Pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite. Une comparaison France-Angleterre.* Paris - Sciences Po, Paris.

Bahous, R., & Nabhani, M. (2008). Improving schools for social justice in Lebanon. *Improving Schools*, *11*(2), 127-141. http://doi.org/10.1177/1365480208091105

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Bashshur, M. (1997). Higher Education in a historical perspective. In *Adnan El Amine, Higher Education in Lebanon*. Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.

Beaud, S. (1997). Un temps élastique. *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, (29), 43-58. http://doi.org/10.4000/terrain.3215

Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? : Les enfants de la démocratisation scolaire*. La Découverte.

Beaud, S. (2008). Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 149-165.

Beaud, S., & Convert, B. (2010). « 30 % de boursiers » en grande école... et après ? *Actes de la recherche en sciences sociales*, *183*(3), 4. http://doi.org/10.3917/arss.183.0004

Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte.

Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N., & Hugree, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris: La Documentation Française.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. Paris: A. Colin. (Original work published 1966)

Bernard, L. (2012). Le capital culturel non certifié comme mode d'accès aux classes moyennes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *191-192*(1), 68-85.

Beydoun, A. (2009). *La dégénérescence du Liban, ou, La république orpheline*. Arles : Paris: Actes sud ; Sindbad.

Beyhum, N. (1994). Les démarcations. In *Le Liban d'aujourd'hui* (CNRS Editions). Paris.

Bodin, R., & Millet, M. (2012). L'université, un espace de régulation. L'«abandon» dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, *2*(3), 225–242.

Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

Boudon, R. (2006). *L'inégalité des chances; la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Hachette Littératures. (Original work published 1974)

Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, *15*(1), 3-42. http://doi.org/10.2307/3320261

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford University Press. (Original work published 1984)

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde* (Seuil). Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (2003). *Meditations Pascaliennes* (POINTS edition). Paris: Editions du Seuil. (Original work published 1997)

Bourdieu, P. (2014). *La domination masculine [suivi de « Quelques questions sur le mouvement gay et lesbien »]*. Paris: Éd. Points.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2006). *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*. (B. Krais, éd.) (5e édition). Berlin u.a.: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. (Original work published 1968)

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éd. de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1994). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éd. de Minuit. (Original work published 1964)

Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 97–105.

Caille, J.-P., & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire: construction et évolution. *France, portrait social. Paris: Institut national de la statistique et des études économiques*, 115–137.

Chahine, K. (1991). La composition de la population scolaire des Makassed. In N. Beyhum (éd.), *Reconstruire Beyrouth: les paris sur le possible: table ronde tenue à Lyon du 27 au 29 novembre 1990*. Lyon: Maison de l'Orient.

Coleman, J. S. (1979). *Equality of educational opportunity*. New York: Arno Press.

Corm, G. (2012). *Le Liban contemporain: Histoire et société*. Paris: Découverte.

Couvreur, A., & Lehuede, F. (2002). Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple: Le passage à l'euro vécu par les consommateurs. *Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie*, *176*. Consulté à l'adresse http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C176.pdf

Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris: la Découverte.

Darmon, M., & Singly, F. de. (2010). *La socialisation*. Paris: A. Colin.

Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, *123*(1), 15. http://doi.org/10.3917/ls.123.0015

Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec: Presses Université Laval. (Original work published 1997)

Dubar, C. (1974). Structure confessionnelle et classes sociales au Liban. *Revue française de sociologie*, *15*(3), 301-328. http://doi.org/10.2307/3320159

Dubar, C. (2002). *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin. (Original work published 1991)

Dubar, C. (2006). *Faire de la sociologie*. Paris: Belin.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, *35*(4), 511-532. http://doi.org/10.2307/3322182

Dubet, F. (2004). *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Editions de l'Ecole des hautes études en science sociales.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Paris: Presses universitaires de France.

El Amine, A. (1981). *Al taalym wal tafawot el ijtimaayi fi madinat saida*. Saida: Al markaz el thakafi lil taalim wa el dirasat el jamiyah.

El Amine, A. (1999). *The Lebanese University, Issues and Prospects for Reform*. Beirut: Dar Annahar-LAES.

El Amine, A. (2004). Educational Reform: Nine Principles and Five issues, in Options for Lebanon. In *Options for Lebanon, Nawaf Salam*. Oxford: The Center for Lebanese Studies.

El Amine, A. (2012, octobre). La politique de la nomination des contractuels dans l'administration publique au Liban: exemple les enseignants des écoles publiques. *Magazine de Défense nationale*. Consulté à l'adresse http://www.lebarmy.gov.lb/article.asp?ln=ar&id=33088

El Amine, A., & Faour, M. (1998). *University students in Lebanon, Background and attitudes*. Beirut: Lebanese Association for Educational Studies.

Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Editions de l'Aube. (Original work published 1981)

Favier, A. (2000). L'université Libanaise: l'impossible réforme. *Maghreb- Machrek*, *169*(juillet-septembre), 87-99.

Favier, A. (2004). *Logiques de l'engagement et modes de contestation au Liban : genèse et éclatement d'une génération de militants intellectuels (1958-1975)*. Aix-Marseille 3. Consulté à l'adresse http://www.theses.fr/2004AIX32056

Ferguson, J. (1994). *The anti-politics machine: « development, » depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Ferguson, J. (2006). *Global shadows Africa in the neoliberal world order*. Durham [N.C.]: Duke University Press. Consulté à l'adresse http://site.ebrary.com/id/10217179

Filhon, A., Deauvieau, J., de Verdalle, L., Pelage, A., Poullaouec, T., Brousse, C., … Sztandar-Sztanderska, K. (2013). Un projet de nomenclature socioprofessionnelle européenne : une construction savante face aux variations nationales de représentation du monde social. *Sociologie*, *4*(4), 373. http://doi.org/10.3917/socio.044.0373

Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. [Paris]: Gallimard. (Original work published 1975)

Frayha, N. (2003). Education et cohésion sociale au Liban. *Perspective Revue trimestrielle d'éducation comparée*, *33*(125).

Galland, O., Clémençon, M., Le Gallès, P., & Oberti, M. (Éd.). (1995). *Le monde des étudiants* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.

Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *183*(3), 48. http://doi.org/10.3917/arss.183.0048

Goffman, E. (1951). Symbols of Class Status. *The British Journal of Sociology*, *2*(4), 294. http://doi.org/10.2307/588083

Issa, N. (2014). Les diplômés de l'enseignement supérieur au Liban et le marché du travail. In E. Longuenesse (éd.), *Formation, qualification, métiers: évolution du marché de l'emploi et information sur les métiers* (p. 39-50). Beyrouth: Presses de l'Ifpo.

Jellab, A. (2011). Les étudiants de Licence 1 et la socialisation aux études universitaires : une expérience sous tension. *Sociologies pratiques*, *23*(2), 101. http://doi.org/10.3917/sopr.023.0101

Jellab, A. (2013). Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative. *L'Homme et la société*, *187-188*(1), 227. http://doi.org/10.3917/lhs.187.0227

Johnson, M. (1986). *Class & client in Beirut: the Sunni Muslim community and the Lebanese state, 1840-1985*. London ; Atlantic Highlands, NJ: Ithaca Press.

Kabbanji, J. (2012). Heurs et malheurs du système universitaire libanais à l'heure de l'homogénéisation et de la marchandisation de l'enseignement supérieur. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, (131), 127-145. http://doi.org/10.4000/remmm.7651

Kasparian, C. (2003). *L'entrée des jeunes libanais dans la vie active et l'émigration: enquête réalisée par l'Université Saint-Joseph de Beyrouth*. Beirut: Presses de l'Université Saint-Joseph.

Kasparian, C. (2008). *La migration circulaire au Liban : perspective démo-économique* (Notes d'analyse et de synthèse No. 06). San Domenico di Fiesole (FI): Robert Schuman Centre for Advanced Studies.

Kasparian, C. (2011). *Le devenir des diplômés de l'USJ 2005-2008*. Beyrouth: Presses de l'Université Saint-Joseph.

Khalaf, M. (1995). Women and education in Lebanon. *Al Raida, The Quarterly Journal of the Institute for Women's Studies in the Arab World*, *11*(68), 12-15.

Khayat, D. (1994). *Le système éducatif libanais : un enjeu politique ?* S.l: s.n.

Koebel, M. (2006). Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence. *Compétences, métiers, formation, éléments d'analyse*, 53-74.

Lahire, B. (1996). *Les manières d'étudier : Enquête 1994*. Paris: La Documentation Française.

Lahire, B. (2002a). Formes de la lecture etudiante et categories scolaires de l'entendement lectoral. *Sociétés contemporaines*, *48*(4), 87. http://doi.org/10.3917/soco.048.0087

Lahire, B. (2002b). *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.

Lahire, B. (2007). *L' esprit sociologique*. Paris: Éd. la Découverte.

Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel les ressorts de l'action*. Paris: Pluriel.

Lahire, B. (2012a). *Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Seuil.

Lahire, B. (2012b). *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: le Seuil.

Lambert, A. (2010). Le comblement inachevé des écarts sociaux: Trajectoire scolaire et devenir professionnel des élèves boursiers d'HEC et de l'ESSEC. *Actes de la*

recherche en sciences sociales, *183*(3), 106. http://doi.org/10.3917/arss.183.0106

Léger, A. (2001). « On le met dans le privé? » Les raisons du choix des familles. In *Actes du colloque d'Angers* (Vol. 13, p. 141-162). Les Documents de la MRSH de Caen.

Lenclud, G. (2013). *L'universalisme ou le pari de la raison: anthropologie, histoire, psychologie*. Paris: Gallimard : Seuil.

Le Thomas, C. (2012). *Les écoles chiites au Liban: Construction communautaire et mobilisation politique*. Paris : Beyrouth: Karthala ; Ifpo.

Longuenesse, E. (Éd.). (2014). *Formation, qualification, métiers: évolution du marché de l'emploi et information sur les métiers*. Beyrouth: Presses de l'Ifpo.

Makkouk, N. (2012, mai). *Teachers as vectors for socio-cultural change: exploring structure and agency in Teach For Lebanon* (Master thesis). American University of Beirut, Beirut.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Melnik, E. O., & David, S. (2014). Entrer à l'université: les figures d'un ajustement progressif. In *XXIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*. Dijon: Céreq.

Melonio, T., & Mezouaghi, M. (2010). *Le financement de l'enseignement supérieur en Méditerranée Cas de l'Egypte, du Liban et de la Tunisie* (p. 206). Paris: Agence Francaise de Développement.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire: étude sociologique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Millet, M. (2013, décembre). *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs,apprentissages et scolarisation.* (Habilitation à diriger des recherches). Université de Poitiers.

Monfort, V. (2000). Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences. *Sociétés contemporaines*, *40*(1), 57–76.

Moussaoui, A. (2014). L'enseignement supérieur au Liban : les défis de la qualité et de la croissance du secteur privé. In *Quality issues in higher education in the Arab countries : eighth yearbook by El Amine Adnan* (p. 707-727). Beyrouth: Lebanese association for educational studies.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Nauffal, D. I. (2004, septembre). *Higher Education in Lebanon: Management Cultures and their Impact on Performance Outcomes*. University of Birmingham, Birmingham.

Nicourd, S., Samuel, O., & Vilter, S. (2011). Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (176), 27-40. http://doi.org/10.4000/rfp.3153

Nicourd, S., Samuel, O., & Vilter, S. (2012). L'impact des ségrégations territoriales et universitaires sur les parcours étudiants : la filière AES. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (120), 57-74.

Nimer, M. (2013, mars 4). Liban : « misère » de l'école publique. Consulté à l'adresse http://ifpo.hypotheses.org/4871

Nimer, M. (2014, août 27). La méritocratie néolibérale contre l'égalité sociale? Analyse d'un dispositif de développement destiné aux étudiants libanais. Consulté 19 décembre 2014, à l'adresse http://cskc.daleel-madani.org/paper/la-meritocratie-neoliberale-contre-legalite-sociale

Paillet, A., & Serre, D. (2014). Les rouages du genre. La différenciation des pratiques de travail chez les juges des enfants. *Sociologie du Travail*, *56*(3), 342-364. http://doi.org/10.1016/j.soctra.2014.06.015

Pasquali, P. (2010). Les déplacés de l'« ouverture sociale »: Sociologie d'une expérimentation scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *183*(3), 86. http://doi.org/10.3917/arss.183.0086

Pasquali, P. (2014). *Passer les frontières sociales comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*. Paris: Fayard.

Paugam, S. (2012). Conclusion - La réflexivité du sociologue. In S. Paugam (éd.), *L'enquête sociologique*. Paris: Presses universitaires de France.

Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie: l'observation*. Paris: Découverte.

Peugny, C. (2009). *Le déclassement*. Paris: Grasset.

Picard, E. (1988). *Liban, état de discorde: des fondations aux guerres fratricides*. Paris: Flammarion.

Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (2005). *Voyage en grande bourgeoisie: journal d'enquête*. Paris: PUF. (Original work published 1997)

Pinto, V. (2010). L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *183*(3), 58. http://doi.org/10.3917/arss.183.0058

Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école* (Édition : 1re). Paris: La Dispute.

Queiroz, J.-M. de, & Singly, F. de. (2010). *L'école et ses sociologies*. Paris: A. Colin. (Original work published 1995)

Quivy, R., & Campenhoudt, L. van. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod. (Original work published 1995)

Rist, G. (2012). *Le développement: histoire d'une croyance occidentale*. Paris: Sciences po, les presses. (Original work published 2007)

Rollet- Echalier, C., Pelage, A., Paillet, A., Brugeilles, C., Brachet, S., & Samuel, O. (2014). Préparer la naissance : une affaire de genre. *Politiques sociales et familiales*, *116*(1), 5-14. http://doi.org/10.3406/caf.2014.2978

Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*. New York: Wiley.

Salem, J. (1968). *Le Peuple Libanais (Essai D'anthropologie)*. Beyrouth: Samir. Consulté à l'adresse http://www.priceminister.com/offer/buy/55546934/Salem-Jean-Le-Peuple-Libanais-Essai-D-anthropologie-Livre.html

Serre, D. (2012). Le capital culturel dans tous ses états. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *191-192*(1), 4-13.

Terrail, J.-P. (1992). Réussite scolaire : la mobilisation des filles. *Sociétés contemporaines*, *11*(1), 53-89. http://doi.org/10.3406/socco.1992.1081

Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris: La Dispute.

Terrail, J.-P. (2005). *L'Ecole en France : Crise, pratiques, perspectives*. Paris: La Dispute.

Traboulsi, F. (2014). Social Classes and Political Power in Lebanon. Heinrich Boell Foundation - Middle East. Consulté à l'adresse http://lb.boell.org/en/2014/05/04/social-classes-and-political-power-lebanon

Vanhoffelen, A. (2010). *Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours* (Note d'Information MEN No. 10.13).

Verdeil, E., Faour, G., & Velut, S. (2013). *Atlas du Liban : Territoires et société*. Beyrouth: Presses de l'Ifpo. Consulté à l'adresse http://books.openedition.org/ifpo/402

Weber, F. (2004). Ethnographies urbaines : de Harlem à Gennevilliers. *Critique*, (680-681), 41-51.

Wehbé, N., & El-Amine, A. (1980). *Système d'enseignement et division sociale au Liban*. Paris: Le Sycomore.

Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, *29*(3), 447-470. http://doi.org/10.2307/3321625

Articles de presse

Bourdieu, P. (1998, March). L'essence du néolibéralisme. *Le Monde diplomatique*, 3.

Gaspard, T. (2011). La faiblesse du salariat est le signe du sous-développement économique » (propos recueillis par S.R. et M.R.). *Le Commerce Du Levant*, pp. 102–103. Beyrouth.

Noun, F. (2014, July 11). L'examen du dossier a été reporté à la semaine prochaine. *Orient Le Jour*. Beyrouth.

Vincent, C. (2016, January 28). Ecole : pourquoi les garçons issus de l'immigration ont autant de mal. *Le Monde.fr*. Récupéré de http://www.lemonde.fr/immigration-et-diversite/article/2016/01/28/ecole-pourquoi-les-garcons-issus-de-l-immigration-ont-autant-de-mal_4855509_1654200.html

Rapports et dossiers statistiques

Administration centrale de statistiques, UNDP, & Ministère des affaires sociales. (2004). *Living Conditions of Households -The National Survey of Household Living Conditions*. Récupéré de http://www.cas.gov.lb/index.php/all-publications-en#households-living-conditions-survey-2007

Administration centrale de statistiques, UNDP, Ministère des affaires sociales, & ILO. (2007). *Living Conditions of Households -The National Survey of Household Living Conditions*. Récupéré de http://www.cas.gov.lb/index.php/all-publications-en#households-living-conditions-survey-2007

CRDP. (2012). *Répartition des élèves par secteur et par niveau pour l'année 2012-2013*.

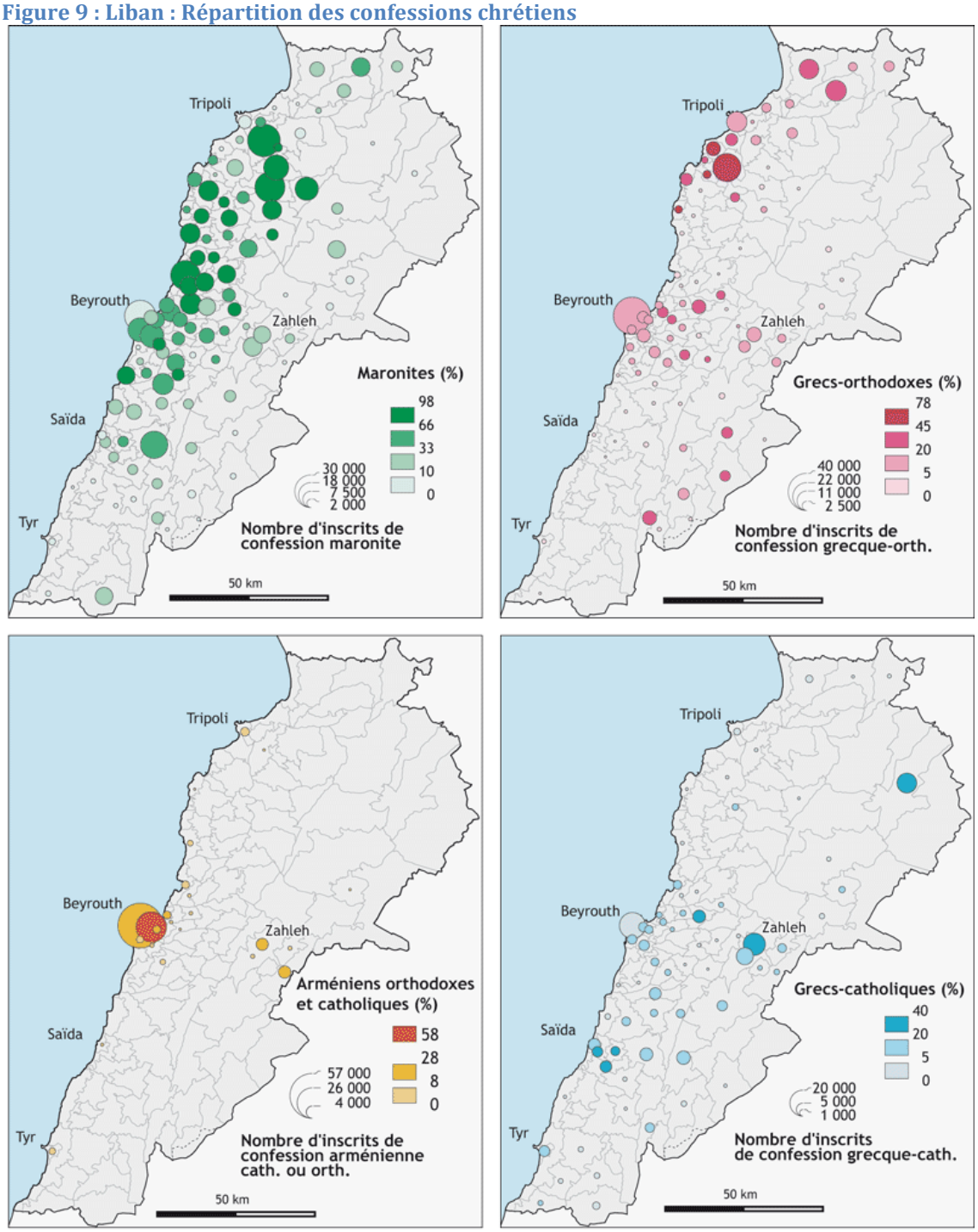
Annexes

Annexe A1 : Cartes

Figure 8 : Carte administrative du Liban : localisation des cazas

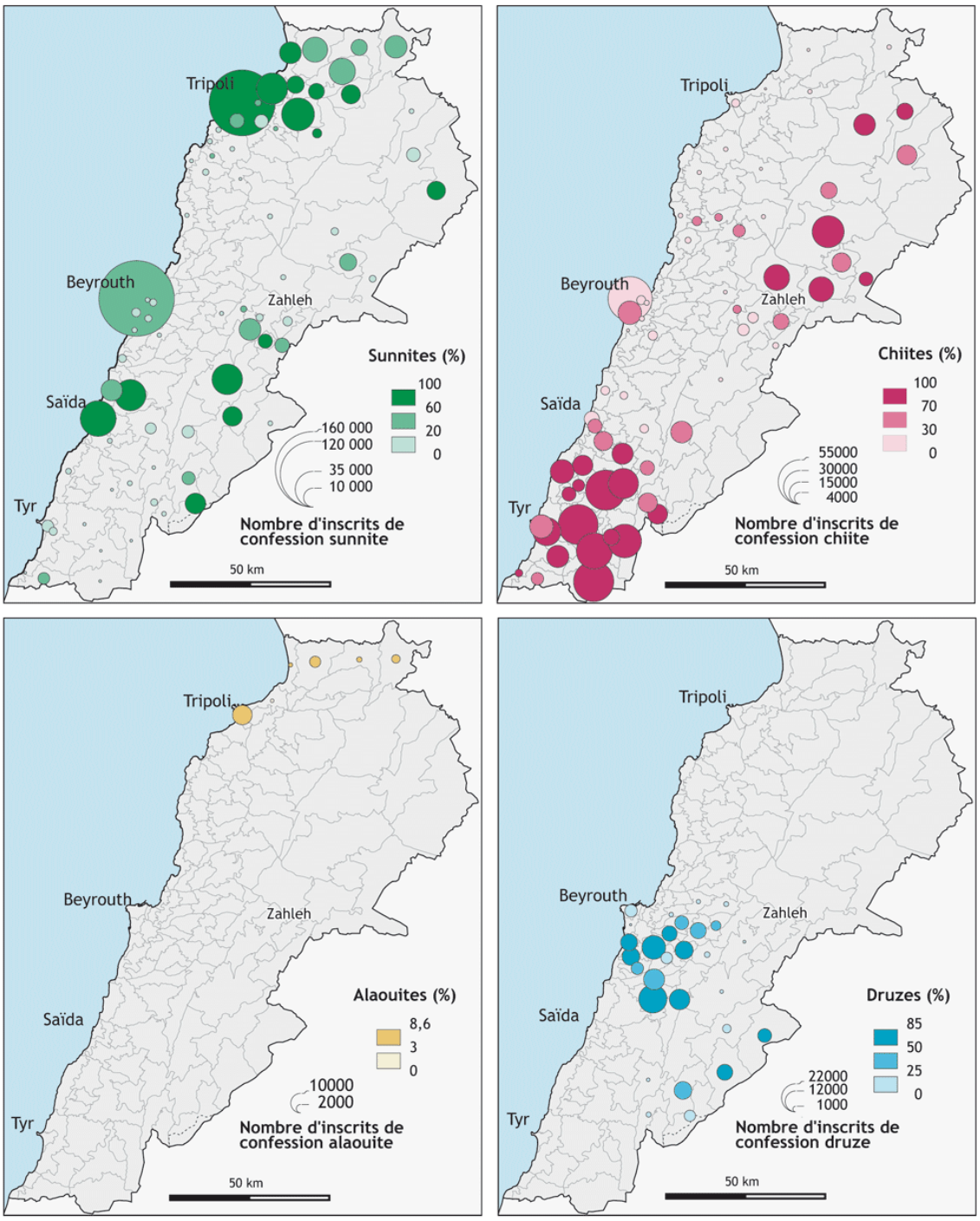
Source : Titre « Carte administrative du Liban » Presses de l'Ifpo, 2001. URL : http://books.openedition.org/ifpo/4307

Figure 9 : Liban : Répartition des confessions chrétiens



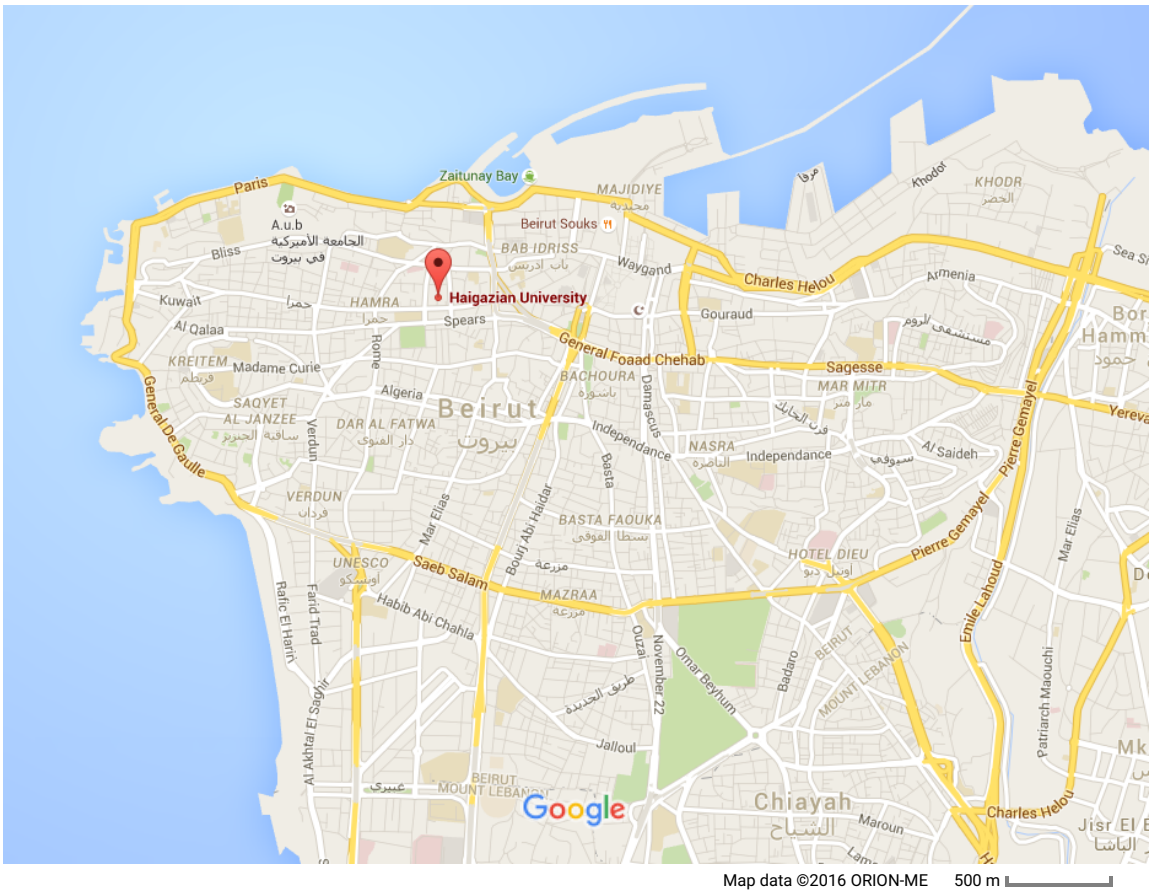
Source : Atlas du Liban (Verdeil et al., 2013). Figure III-22. Titre « La répartition des confessions chrétiennes». Presses de l'Ifpo, 2001 URL : http://books.openedition.org/ifpo/418.

Figure 10 : Liban : Répartition des confessions musulmanes



Source : Atlas du Liban (Verdeil, Faour, & Velut, 2013). Figure III-23. Titre « La répartition des confessions musulmanes ». Presses de l'Ifpo, 2001 URL : http://books.openedition.org/ifpo/418.

Figure 11 : Carte de Beyrouth indiquant la localisation de l'Université Haigazian



Source : Google Maps, URL : https://www.google.com.tr/maps/@33.8793547,35.4875291,13.59z?hl=en consulté le 22-03-2016.

Annexe A2 : Les grandes universités au Liban

Tableau 24 : Tableau récapitulatif des grandes universités, date de création, frais d'inscription, effectifs et pourcentages d'étudiants

Type	Université	Date de création	Frais d'inscription par an[43]	Effectifs (1992-3)	%	Effectifs (2003-4)	%	Effectifs (2011-2)	%
Universités de missions	Université Américaine de Beyrouth (AUB)	1866	$21,000	5,171	5.8%	6,619	5.0%	7,826	4.0%
	Université Saint Joseph (USJ)	1875	$6,000	5,456	6.2%	8,740	6.5%	9,362	4.8%
Université publique	Université Libanaise (UL)	1959	$70	39,926	45%	66,809	50%	73,698	37.8 %
Universités privées de 2e génération	Ecole supérieure des lettres	1945	-	-	-	-	-	-	-
	Université Libanaise Américaine (LAU)[44]	1950	$16,000	3,441	3.9%	4,454	3.3%	6,320	3.2%
	Université Haigazian (HU)	1955	$9,000		-	542	0.4%	665	0.3%
	Université La Sagesse (ULS)	1961	$5,400	549	0.6%	1,355	1.0%	2,966	1.5%
	Université Arabe de Beyrouth Beirut (BAU)	1960	$7,000	27,927	31.5%	9,119	6.8%	11,392	5.8%
	Université Saint Esprit Kaslik (USEK)	1961	$8,000	2,241	2.5%	5,460	4.1%	6,645	3.4%
	Université Notre Dame (NDU)	1987	$9,600	1,459	1.6%	4,236	3.2%	6,827	3.5%
	Université Balamand	1988	$12,000	939	1.1%	2,505	1.9%	4,723	2.4%
	Université Al Manar	1990	$4,800		-	41	0.0%	541	0.3%

[43] Ces frais sont approximatifs: chaque université adopte un système différent de frais d'inscription (frais par année, frais déterminés par nombres de crédits etc.), les frais par crédit et par an diffèrent également d'une spécialisation à l'autre (ils sont basés sur des données prélevées de leur site internet en Aout 2014 ou à travers des appels à leurs bureaux d'inscription)

[44] Créée sous le nom de « American College for Girls », elle obtient le statut d'université en 1950 et change de nom à Beirut University for Women, puis Beirut University College. Elle n'est reconnue sous le nom d'Université Libanaise Américaine (LAU) qu'en 1996.

Type	Université	Date de création	Frais d'inscription par an[43]	Effectifs (1992-3)	%	Effectifs (2003-4)	%	Effectifs (2011-2)	%
	Université Islamique de Beyrouth	1996	$800	-	-	525	0.4%	347	0.2%
	Université Islamique du Liban	1996	$3,900	-	-	1,716	1.3%	4,811	2.5%
	Université des Pères Antonins (UPA)	1996	$5,400	-	-	854	0.6%	2,445	1.3%
	Université Al Imam Al Ouzai	1979	$1,000	977	1.1%	2,454	1.8%	4,172	2.1%
Nouvelles universités « axées dur le marché »	Université d'Arts, de Sciences et de Technologie au Liban (AUL)	2007	$4,500	-	-	-	-	798	0.4%
	Université Libanaise Internationale (LIU)	2011	$4,500	-	-	2,131	1.6%	16,721	8.6%
	Université du Moyen-Orient	2001	$4,800	-	-	141	0.1%	137	0.1%
	Université Makassed	2000	$4,300	-	-	140	0.1%	156	0.1%
	Université Jinan	1999	$3,600	-	-	977	0.7%	1,855	1.0%
	Université Globale	1999	$4,500	-	-		-		0.0%
	Université Arabe Ouverte	2000	$1,950	-	-	1,491	1.1%	3,710	1.9%
	Université Américaine de Sciences et de Technologie (AUST)	2007	$7,000	-	-	2,866	2.1%	5,015	2.6%
	Université Américaine de Technologie (AUT)	2008	$5,250	-	-	-	-	798	0.4%
	Université Libanaise Allemande	2007	$3,900	-	-	-	-		-
	Université Rafic Hariri (RHU)	2006	$6,700	-	-	-	-	1,039	0.5%
	Université Libano-Canadienne	2007	$5,400	-	-	-	-	1,281	0.7%
	Université Sainte Famille (USF)	2009	$5,100	-	-	210[45]	0.2%	383	0.2%
	Université de Tripoli (UOT)	2009	$2,100	-	-	235[45]	0.2%	303	0.2%
	Université Al-Kafaat (AKU)	1999	$100	-	-	450	0.3%	1,027	0.5%

[45] Effectifs d'étudiants alors que l'université était encore reconnue en tant qu'institut technique

Type	Université	Date de création	Frais d'inscription par an[43]	Effectifs (1992-3)	%	Effectifs (2003-4)	%	Effectifs (2011-2)	%
	Université Moderne de Gestion et de Sciences (MUBS)	2007	$4,800	-	-	366[45]	0.3%	2,047	1.0%
	Université Libano Française de Technologie et des Sciences Appliqués	2007	$200	-	-	-	-	1,037	0.5%
	Université Américaine pour l'Education et la Culture	2009	$4,800	-	-	646[45]	0.5%	4,425	2.3%
Autres	Instituts techniques et religieux			603	0.7%	8,417	6.3%	11,495	5.9%

Source: CRDP/Ministère de l'éducation nationale libanais ; sites web des universités

Annexe A3 : Appel d'offre à candidature du projet

REQUEST FOR APPLICATION (RFA)

Number: Title: USAID/Egypt 268-10-022 University Student Assistance Program (USAP)

Issuance Date: Application Submission Date: April 28th, 2010 June 14th, 2010, 2:00 pm Cairo Local Time

Deadline for Questions: May 16th, 2010, 2:00 pm Cairo Local Time

Dear Sir/Madam:

On behalf of USAID/Lebanon, the Regional Procurement Office of USAID/Egypt is seeking Assistance Applications from US non-governmental entities to implement the program description explained below.

The federal grant process is now web-enabled. This funding opportunity is posted on www.grants.gov and may be amended. As the Request for Application (RFA) may be amended, potential applicants should regularly check the site to ensure they have the latest information pertaining to this RFA.

Only **electronic** applications will be considered received. USAID bears no responsibility for data errors resulting from transmission or conversion processes associated with electronic submissions.

To be eligible for award, the applicant must provide all required information in its application, including the requirements found in any attachments to this Grants.gov opportunity.

This RFA consists of this cover letter plus the following Sections: Section I - Funding Opportunity Description Section II - Award information Section III - Eligibility Information Section IV - Application and Submission Information Section V - Application Review Information Section VI - Award and Administration Information Section VII - Agency Contacts Section VIII - Other Information Each section is provided as an attachment except for the two which are provided below:

SECTION VII. AGENCY CONTACTS: Please send all questions or comments concerning this funding opportunity to the following **e-mail address: usap@usaid.gov**.

SECTION VIII. OTHER INFORMATION: USAID retains the right to fund any or none of the applications submitted. Eligible organizations interested in submitting an application are encouraged to read this RFA thoroughly to understand the type of program sought and the application submission and evaluation process.

Sincerely,

Harvey Eichenfield Agreement Officer

SECTION I. FUNDING OPPORTUNITY DESCRIPTION

Authorizing Legislation:

This is a discretionary Grant opportunity to be competed and awarded pursuant to the authority of the 1961 Foreign Assistance Act, as amended, and the applicable sections of USAID regulation 22CFR226.

Program Eligibility Requirements:

Type of entities which may apply is described in Section III.

How the Award will be Administered:

For US organizations, USAID Regulation 22 CFR 226, OMB Circulars, and USAID Standard Provisions for U.S. Nongovernmental Students will be applicable. Further information including the referenced documents may be obtained via our agency website www.usaid.gov directly or via links in USAID Automated Directive System (ADS) Chapter 303: http://www.usaid.gov/policy/ads/300/303.pdf. Copies may also be obtained from the listed agency points of contact for this RFA.

PROGRAM DESCRIPTION: The following program description indicates the range of activities that might be involved and the goals of this activity which the successful applicant will be expected to meet.

USAID/Lebanon

USAP Program University Student Assistance Program

Section 1: INTRODUCTION

The purpose of USAP is to provide undergraduate scholarships for promising students with high financial need at American educational institutions and other higher education institutions in Lebanon that promote tolerance, gender and social equality, and critical thinking. This program will build on the lessons learned and best practices of previous scholarship programs.

Section 2: BACKGROUND

The Lebanese education system is roughly 50% private with a private education subsector that spans a wide range in terms of quality and cost. Overall, the quality of private education is higher than public education, with the gap decreasing in the secondary stage and then increasing tremendously at the higher education stage. This results in increased gaps between the more economically advantaged youth and their poorer counterparts who cannot afford quality private education. This is also reflected in significant differences in graduates' employment potential for more productive and profitable jobs.

The purpose of this higher education program is to provide scholarships for promising undergraduate students in Lebanon with high financial need, including at American educational institutions and other higher education institutions in Lebanon that promote

tolerance, gender and social equality, and critical thinking. Within this context, USAID/Lebanon's past scholarship programs and now this current program aim to address this gap and develop the potential of the economically disadvantaged to contribute to the development of Lebanon. In addition, selected students will be offered scholarships under this revised program for the entire period of their undergraduate studies at a university in Lebanon, assuming they maintain minimum grade requirements. This will ensure continuity and the ability to monitor progress and ultimate graduation rates and results under this revised program.

The program will provide scholarships through an open and competitive process. Students will be selected based on need and merit. Participating institutions will be required to demonstrate students selected have high financial need; expand diversity of scholarship students to include all 26 districts with a minimum including at least one male and one female student per district proposed by institutions seeking scholarship support; and ensure that each scholarship student and parent have been properly vetted through all regulatory requirements prior to scholarship award being made.

Section 3: TITLE

University Student Assistance Program (USAP).

Section 4: GOAL

The ultimate goal of this program is to support democratic and economic development in Lebanon by training a cadre of young professionals in various academic fields; this will be achieved by providing high quality undergraduate education to a number of promising Lebanese students with high financial need. Specifically, the program should provide full tuition awards that include all relevant expenses such as housing, books, and stipends to promising students of both genders with high financial need from across the 26 districts in Lebanon. Continuation of full tuition awards are based on students maintaining their eligibility by remaining in good standing and maintaining a grade point average that does not drop below the equivalent of an American higher education grade average of a "C" or "2.0". Students will be expected to be full time and to complete their undergraduate degree within the academic time frame of their respective programs, including one year of English language training (if needed).

Section 5: LINK TO USAID'S STRATEGIC PLAN AND RESULTS FRAMEWORK

This program will support USAID/Lebanon's Assistance Objective (AO) #3: Student Achievement Improved, as it expands access to quality higher education for students across Lebanon. The program will further support Intermediate Result 3.3: Increase people's access to education programs with USAID assistance.

The program has a significant role in reaffirming U.S. commitment to support the

improvement of Lebanon's human capital. It directly supports three current strategic objectives regarding improved student achievement, the ability to counter extremism through education and enhanced economic opportunities. The program contributes to increasing student and public support for a university education which promotes ideals such as tolerance and freedom of expression, improvements in critical thinking skills throughout all areas of study, which represents an important contribution in an environment which has traditionally encouraged rote learning and social conformity.

Section 6: OBJECTIVE

Through USAP, USAID/Lebanon intends to provide undergraduate scholarships for promising students with high financial need at American educational institutions and other higher education institutions in Lebanon that promote tolerance, gender and social equality, and critical thinking. This can help break the cycle of poverty, develop a more functional democracy, and sustain a more competitive, open economy in Lebanon.

The objective of USAP is to provide participants with a solid training in academic fields that is practically oriented and prepares them to technically contribute to and undertake leadership positions in their respective fields. These contributions, in turn, will foster a new generation of young Lebanese who will be able to contribute to democratic and economic development in their chosen fields.

Through academic courses and career development counseling, students will be supported throughout the period of their scholarship. This support will help them gain leadership skills and other skills necessary for their becoming leaders in their society (e.g., conferences, community service activities). Ideally the program should include post-degree follow-on activities. Applicants should propose the number of students but must at a minimum propose one male and one female student from each of the 26 districts in Lebanon. Up to one year of full time English language training for scholarship students should also be provided if needed. Applicants will establish overall gender targets.

This combination of academic, leadership, and networking skills will help produce a new generation of young Lebanese who will be able to contribute to democratic and economic development in their chosen fields. These scholarship opportunities will assist Lebanon's growing and active youth population better prepare and plan for the future.

Section 7: PERIOD OF PERFORMANCE AND FUNDING

USAID anticipates making up to five awards to cover student scholarships through graduation, based on the average of four years to complete one's undergraduate studies, in addition to one year of English language training (if needed). Funds are expected to be available to support full five years scholarships, in addition to one of year English Language (if needed), to students with high financial need under this program.

The scholarship shall be awarded to students of high financial need at the time of their entrance to university until their graduation, provided their grade average does not drop below the equivalent of the American higher education grade of a "C" or "2.0" during their academic pursuit. Furthermore such selected students must remain in good standing at their university.

The performance period for this program is estimated to begin in September 2010 and be completed no later than August 2016.

Section 8: TECHNICAL CONSIDERATIONS

I. Program Management

Scholarships are for study at universities only located in Lebanon. Applicants will be responsible for: · Ensuring selection of students for the academic year that starts fall 2011-2012 according to financial eligibility criteria set in this RFA,

· Vetting[46] students and their parents to ensure that the USAP program benefits are not being provided, even inadvertently, to terrorists or their supporters, including people or organizations who are not specifically designated by the USG as terrorists but who may nevertheless be linked to terrorist activities,

- Arranging orientation programs, conducting enrichment activities,
- Providing career counseling,
- Carefully monitoring participants to help ensure that participants complete their programs

[46] The kind of required vetting is as per AAPD 04-14, Certification Regarding Terrorist Financing Implementing E.O. 13224, page 6:

The following steps may enable the Receipient to comply with its obligations under paragraph 1:

a. Before providing any material support or resources to an individual or entity, the Receipient will verify that the individual or entity does not (i) appear on the master list of Specially Designated Nationals and Blocked Persons, which list is maintained by the U.S. Treasury's Office of Foreign Assets Control (OFAC) and is available online at OFAC's website: http://www.treas.gov/offices/eotffc/ofac/sdn/t11sdn.pdf, or (ii) is not included in any supplementary information concerning prohibited individuals or entities that may be provided by USAID to the Student.

b. Before providing any material support or resources to an individual or entity, the Receipient also will verify that the individual or entity has not been designated by the United Nations Security (UNSC) sanctions committee established under UNSC Resolution 1267 (1999) (the 1267 Committee) [individuals and entities linked to the Taliban, Usama bin Laden, or the Al Qaida Organization]. To determine whether there has been a published designation of an individual or entity by the 1267 Committee, the Receipient should refer to the consolidated list available online at the Committee's website: http://www.un.org/Docs/sc/committees/1267/1267ListEng.htm.

c. Before providing any material support or resources to an individual or entity, the Receipient will consider all information about that individual or entity of which it is aware and all public information that is reasonably available to it or of which it should be aware.

d. The Receipient also will implement reasonable monitoring and oversight procedures to safeguard against assistance being diverted to support terrorist activity.

in a timely manner within their area of studies, and

- Providing the technical and financial information for all scholarships and the overall program as called for and specified in this RFA.

The minimum required logistical activities from the applicants include the following: o Selection of participants using the eligibility criteria in this Program Description. o Vetting students and their parents before providing the scholarships to ensure that the USAP program benefits are not being provided, even inadvertently, to terrorists or their supporters, including people or organizations who are not specifically designated by the USG but who may nevertheless be linked to terrorist activities.

- The implementing partner's vetting strategy shall also require all students who are the individual scholarship students to sign anti-terrorist certifications.
- Procedures in place if the implementing partners becomes aware that USAP benefits are being provided, even inadvertently, to terrorists or their supporters, including people or organizations who are not specifically designated by the USG but who may nevertheless be linked to terrorist activities.
- Monitoring participants to ensure that the requirements of the academic programs are being met for successful completion of the entire university program in a timely manner.
- Assuring that all relevant expenses such as housing, books and stipend are covered within the scholarship.
- Ensuring that all participant data is accurately entered into TraiNet for all training / education, and submitting a print-out of all data after the student has been selected for a scholarship to the AOTR for review. (TraiNet database is USAID's official training data repository. It collects data on all USAID-funded long- and short-term training participants.)

II. Recruitment Process

The applicant will make an announcement of the scholarship through leading Lebanese newspapers. This announcement should detail what information is required in applications and where applications should be sent. Applicants are strongly encouraged to propose other cost-effective means to ensure that the undergraduate scholarship announcement is distributed as broadly as possible throughout the country and to ensure that the announcement indeed reaches students with high financial need. Applicants will also ensure that the announcement reaches both male and female potential students as equally as possible.

III. Screening and Selection Process

The applicant should describe how it will convene a special screening committee to carry out a first screening of applicants based on a scoring matrix. The committee should nominate at least 10 potential students from each district from which candidates will be selected, 5 males and 5 females, and should contact them for testing and interviews. Nominations should be fair,

competitive, and transparent processes and should be based on the following criteria:

- Students with high financial need. It is important to stress that this is a firm, absolute requirement for selection. At a minimum, this criterion will be defined as students attending regular public schools through the high school level. However, applicants are strongly encouraged to suggest expanded criteria for financial hardship and provide other ways to objectively be able to apply such criteria.
- Acceptance as a full time student from the university to which they applied (getting accepted after passing the entrance exams of the solicited university). · At least a score of 12 out of 20 in the Lebanese Baccalaureate official exam (Lebanese High School exam).
- Effective written communication skills as evaluated by the applicant university.
- Demonstrated past performance of community service and community activities by the potential scholarship student.
- Potential for further leadership development.
- Adequate verbal and written knowledge of the English language. Note that this program anticipates providing up to, but no more than, one year of English language training to scholarship students prior to their beginning university studies. As a result, applicants are encouraged to suggest a way to further specify this criterion - i.e. to strike a balance in reaching talented students with genuine financial hardship while also identifying students who could reach a desired level of English proficiency within 12 months if needed. Applicants are also encouraged to identify innovative and cost effective means of providing English language training as needed.
- Gender balance.
- Distribution across the 26 districts of Lebanon.
- Implementing partner will present their strategy for vetting their students who are the proposed individual scholarship students and the parents of such students against publicly available databases and sources to ensure that the USAP program benefits are not being provided, even inadvertently, to terrorists or their supporters, including people or organizations who are not specifically designated by the USG but who may nevertheless be linked to terrorist activities. These sources include but are not limited to – the Terrorism Exclusion List ("TEL") (http://www.state.gov/s/ct/rls/fs/2002/15222.htm), UN's 1267 Committee List on Al- Qaida and the Taliban and Associated Individuals and Entities) (http://www.un.org/sc/committees/1267/consolists.html), the Specially Designated Nationals List which is administered by the Department of Treasury's Office of Foreign Assets Control, press reports, and NGO or international organization reporting. Note: Dual nationality U.S. citizens and Lebanese citizens are not eligible for this program.

Overall, the process should ensure and document that students clearly have high financial

need and should evaluate each applicant's academic abilities as well as their potential for involvement in extracurricular and/or community service activities.

IV. Criteria for Continuation of Scholarships

The applicant must provide detail on the criteria for continuation of scholarships in addition to the following: a) student average should not drop below a GPA 2.00/C while fulfilling the requirements of their degree program; b) student attends orientation program; and c) student maintains progress towards graduation within the allowed timeframe.

Applicant should detail the process for applying the criteria which may include providing information on how often progress will be monitored and how failure to meet the criteria will be addressed.

V. Scholarship Program Components

USAID would like scholarship students to have an excellent academic experience but it is also critical for students to be well prepared through a sound orientation program; to have ongoing support and opportunities to practice leadership outside of the classroom; and to have career development counseling maximizing the students' ability to take advantage of their scholarship experience once they have graduated. Applicants should provide details on how they would organize and implement program components including the following illustrative examples:

a. Orientation Program All scholarship students should be provided with a written confirmation of their scholarship as early as possible. New scholarship students should be provided with a multi-day orientation program that should include activities such as: orientation to the campus and relevant offices; an orientation to the city; a detailed review of the nature of their scholarship, a review of all program components, a presentation by USAID to familiarize students with the primary funder of their scholarship; and a career options orientation. Applicants should have clear, written rules regarding scholarship terms, e.g. course enrollment for double majors and minors, program requirements, and the ability to enroll in summer courses.

b. Academic Programs Applicant should detail what academic programs are offered by the university in its proposal, including evidence of quality, critical thinking and how student aspirations could be met in the availability of a wide selection of majors. Applicants should include information on the range of academic offerings and academic programs that are in high demand in the job market. Universities should demonstrate their ability to provide scholarships to students in fields that directly link to current market demands so that graduates will more easily find employment. USAID/Lebanon fields of preference are: engineering, computer science, mass media and journalism, education, nursing, business, environmental sciences, health and economics.

c. Student Support Scholarship students should be provided with a variety of ongoing support to ensure that they are able to function and flourish in their new environment both academically and socially. For example, applicants should detail: who would be responsible for providing academic and social/cultural support; availability of extra curricular activities that students can participate in; basic academic preparation (e.g., library, research, note-taking, report-writing, and study skills); etc.

d. Leadership in Action All students will be required to engage in some type of 'leadership in action' activities annually as part of the terms of their scholarships. This should include participation in university seminars, workshops and extra curricular activities. Ideally, students would be required to identify, initiate and implement a community development project in their home district in order to develop community development and leadership skills related to their areas of development interest as well as strengthen ties with their home district. However, there might also be a 'scaffolding' approach to this over the study years, e.g. starting with more basic information on development issues, needs assessment, project conceptualization, design, implementation and evaluation.

e. Career Development The purpose of this scholarship program is not just to provide financial resources to a limited number of promising Lebanese students from high financial need backgrounds, but also to provide a configuration of academic and non-academic activities that will maximize the likelihood that these students will be able to apply the knowledge and skills that they have gained to address development issues in Lebanon as leaders in their society and to find gainful employment after graduation. In addition, USAID hopes that innovative approaches to this component area may also become useful and sustained practices in general for the academic institutions involved. In addition to career counseling, applicants are encouraged to be innovative in this area.

f. Follow-OnServices Follow-on support to participants after they complete their studies is critical to sustaining the benefits of training. This activity is not required, but applicants should consider the technical and cost effectiveness of supporting some type of follow on service(s) prior to graduation and/or for up to six months following graduation. Activities might include continuing career counseling services or the linking to peer communication mechanisms such as alumni associations.

g. English Language Training Scholarship students should be eligible for up to one year of intensive English language training prior to beginning their academic courses. Applicants should provide detail on how this would be provided, including initial screening, monitoring, final testing, and follow up.

VI. Housing

Applicants should provide an explanation of how adequate housing (safe, efficient, and well-

maintained) will be provided, including an explanation of how their proposed approach best achieves cost reasonableness and takes into consideration the cultural norms in Lebanon related to students living away from home.

VII. ExpectedOutcomes

At the end of this program, USAID would expect that: a. A gender balanced group of high financial need Lebanese students representing 26 districts will have been selected to receive full tuition scholarship. b. An initial orientation program and other support that will ensure a smooth adjustment into university life. c. All scholarship students will be actively involved in public service, the local community and leadership development activities, such as participation in seminars, extracurricular activities, service learning projects, or other creative ways of involving the students. d. At least 90% of the initial scholarship students will have remained in school and graduated within four years in addition to one year English language training (if needed).

VIII. Communications Strategy

Applicants should pay careful attention to USAID branding requirements and should provide information on how these will be addressed as part of an overall communications strategy within the body of their proposal. Given the significant investment of U.S. taxpayer resources that this program represents, particularly on a per beneficiary basis, USAID seeks assurances not only that the requirements will be met, but that the spirit of the requirements will be met (i.e. that participating organizations and students will fully understand and have a genuine appreciation for USAID's contributions). Thus USAID will positively review proposals which include communications strategies that are innovative and robust (e.g. including public events and announcements at a variety of levels) but that is also honest in anticipating and addressing challenges.

IX. Performance Management Plan (PMP)

Applicant should include a performance management plan as part of their technical proposal that includes both process and output level indicators (e.g. document reviews; interviews with students and faculty, etc.); a final plan will be due within 30 days of award. Applicant should propose both standard (based on the Foreign Assistance Operational Plan) and customized indicators.

The applicant shall develop a plan for monitoring, collecting , evaluating and reporting data which will be used to measure overall progress towards achieving the Assistance Objective (AO) and compare project status over time {the Performance Management Plan (PMP)}. Within the PMP, the applicant will develop performance indicators and show how baseline measurements can be established to assess the impact of proposed interventions. Standard indicators and other customized indicators specific to the goals of this program are required.

A final list of indicators will be confirmed after the award.

The PMP should: demonstrate how this management system will help to clarify and focus program objectives; serve as a forecasting and reporting tool; promote on-going discussions pertaining to program scope and direction; and aid in effective management decision-making. The PMP shall also include an explanation of how data and information will be collected, analyzed, and used for decision-making.

To support improved PMP, the University will be responsible for the following:

- Deciding on the required information to be collected for every participant in conjunction with the AOTR. o Setting up regular reporting systems and identifying the students for routine reports in conjunction with the AOTR.
- Documenting training components. The applicant will keep detailed records for each participant on length of study, degree, special supplementary courses, and other activities relevant to USAP objectives. o Developing a participant tracking system. The applicant needs to obtain a permanent e-mail address for each participant before graduation. Tracking systems should be closely linked with alumni follow-on activities.
- Setting up baseline measures. A set of demographic indicators (e.g., gender, age, geographic area, education or other status related to program objectives and contact information) should be collected for each participant prior to training.

Other points important for the University to build into a performance management plan, include:

In addition, higher education institutions should explain how they would establish a control group. The control group would be of highly qualified students from each district who were not selected for a scholarship (e.g. they may have been selected for an interview). Higher education institutions should assume that, at a minimum, they should track and compare where control group and scholarship beneficiary students find themselves at the end of this program period (and include this analysis in the final report), and submit up-to-date contact information in the final report so that an additional comparison could be done 5-10 years after graduation.

Section 9: BRANDING STRATEGY AND MARKING PLAN

The Recipient will submit a Branding Strategy and Marking Plan that clearly outlines branding and marking issues associated with the program based on knowledge of the country. Refer to ADS 320, (http://www.usaid.gov/policy/ads/300/) specifically 320.3.2.2 and 320.3.2.3 for more information. The recipient will comply with the requirements of the USAID "Graphic Standards Manual" available at www.usaid.gov/branding, or any successor branding policy.

The Branding Strategy and Marking Plan must be submitted and approved before awarding these grants.

Section 10: COST SHARING

Cost share refers to the resources an applicant contributes to the total cost of an agreement. It is the portion of project or program costs not borne by the Federal Government.

Applicants are strongly encouraged to provide innovative approaches to cost sharing and to provide detailed explanations in their proposals. In addition to USAID funds, applicants are encouraged to contribute resources from their own, private or local sources for the implementation of this program. Applicants are required to allocate U.S. Federal Government funding towards student scholarships and ancillary costs should be attributed to the cost share contribution. Illustrative examples for cost share include overhead, taxes, fees, general and administrative costs. Applicants should review 22 CFR 226.23 (http://edocket.access.gpo.gov/cfr_2001/aprqtr/pdf/22cfr226.23.pdf) in determining cost share contribution. Cost share will be considered as an element of cost effectiveness under USAID regulation 22 CFR 226 and of applicable USAID policy and procedure: http://www.usaid.gov/policy/ads/300/303.pdf

Contributions can be either cash or in-kind and can include contributions from the NGO, local counterpart organizations and other donors (not other USG funding sources). Cost sharing contributions should be in accordance with OMB Circular A-110 - Uniform Administrative Requirements for Grants and Agreements with Institutions of Higher Education, Hospitals, and Other Non-Profit Organizations which can be found at the following link http://www.whitehouse.gov/omb/circulars/a110/a110.html#23. Information regarding the proposed cost share should be included in the SF 424 and the Budget as indicated on those documents. The cost sharing plan should be discussed in the Budget Notes to the extent necessary to determine its feasibility and realistic access to the sources and funds.

SECTION II AWARD INFORMATION

Type of Award:

USAID anticipates making up to five Grants for a five year period in addition to one year English Language (if needed) for the provision of scholarships to Lebanese students of high financial need. Proposals will be required to address transparency in the student selection processes and the need to provide reports and information that accounts for how the scholarship funds are used.

Program should be consistent with USAID policy contained in ADS Chapter 303 concerning non-governmental assistance activities: http://www.usaid.gov/policy/ads/300/303.pdf

Estimated Start Date and Performance Period:

The performance period for this program is estimated to begin in September 2010 and be completed no later than August 2016.

SECTION III ELIGIBILITY INFORMATION

The program provides scholarships for students in Lebanon with high financial need, including at American educational institutions and other institutions that promote tolerance, gender and social equality, and critical thinking, through an open and competitive process. USAID encourages applications from potential new partners.

SECTION IV APPLICATION AND SUBMISSION INFORMATION

Application: This RFA and any future amendments can be downloaded from www.grants.gov. Applicants are expected to review, understand, and comply with all aspects of this RFA.

Submission:

Applications shall be submitted electronically in two separate parts: (a) technical and (b) cost/business application. The application shall be prepared according to the structural format set forth below. Applications must be submitted directly to the Regional Procurement Office of USAID/Egypt to the following **mail box: usap@usaid.gov**

The due date and time for complete application submittals is as stated in the RFA cover letter, unless the RFA is amended to extend the deadline. Applications received after the deadline will not be considered for award, unless the Agreement Officer determines all similarly late applications can be considered.

Point of Contact:

Harvey Eichenfield, the Agreement Officer: e-mail address: heichenfield@usaid.gov, telephone: 011-202-2522-6930 Sherine Gerguis, Acquisition and Assistance Specialist: e-mail address: sgerguis@usaid.gov, telephone: 011-202-2522-6925

Application Preparation Guidelines: (A) THE TECHNICAL PROPOSAL FORMAT

THE TECHNICAL APPLICATION HAS A STRICT TWENTY (20) PAGE LIMIT, excluding authorized attachments. Authorized attachments to the technical application which do not count against the page limitation consist of: cover letter and table of contents . Applicants are advised that any pages exceeding this limit will not be considered for evaluation. To facilitate the review of the application, the applicant must organize the narrative sections of their technical applications in the same order as the selection criteria in **Section V** of this RFA.

The applicant should include a detailed description of the technical approach; a work plan/timeline for year one; a management plan; a Performance Management Plan (PMP), and descriptions of relevant past experience.

Authorized attachments to the technical application which do not count against the page limitation consist of: Cover letter, table of contents, resumes/CVs and letters of commitment from organizational partners.

Also, the Applicant shall provide an illustration of how the work under the subject RFA will be coordinated with other donors.

(B) COST/BUSINESS APPLICATION FORMAT

Cost/business sections of the application must be separate from the technical section. There is no page limitation to the cost/business submittal.

The cost/business portion of the application must consist of the following completed forms and requests for information which are available on the following web-site http://www.usaid.gov/policy/ads/300/303.pdf:

o SF-424, Application for Federal Assistance o SF-424A, Budget Information – Non-construction Programs o SF-424B, Assurances – Non-construction Programs o Pre-Award Certifications, Assurances and Other Statements of the Applicant/Student as stated in ADS 303.3.8 and are available on the following web-site

http://www.usaid.gov/policy/ads/300/303.pdf and in **Annex 1 and 2**.

o Other submission requirements for applications submitted in response to this RFA.

The following are amongst the Pre-Award Certifications, Assurances and Other Statements of the Applicant/Student which are requested to be included with the application submittal: - Assurance of Compliance with Laws and Regulations Governing Nondiscrimination in Federally Assisted Programs;

- Restrictions on Lobbying; - Certification Regarding Terrorist Funding - Survey on Ensuring Equal Opportunity for Applicants - Data Universal Numbering System (DUNS) Number

Other submission requirements for applications submitted in response to this RFA consist of:

- Detailed/itemized budget with budget narrative for each budget object class category, including explanation of how costs were estimated, for both the requested budgeted in a separate line item.
- Similar budget detail with narrative is requested for organizational partners teaming with the prime applicant.
- Current Negotiated Indirect Cost Rate Agreement (NICRA) negotiated between the applicant and a Federal agency (if available). If a NICRA is not available, the following is required: 1) Copies of the applicant's financial reports for the previous 3-year period, which have been audited by a certified public accountant or other auditor satisfactory to USAID; 2) Projected budget, cash flow and organizational chart; 3) A copy of the organization's accounting manual.
- If program income (i.e., cost recovery or other revenues generated under the award) is anticipated, the estimated amount should be reflected in the budget, and the Budget Narrative should describe how the program income is proposed to be treated, i.e., additive, cost sharing, or deductive, or a combination thereof (See 22 CFR 226.24).

SECTION V APPLICATION REVIEW INFORMATION **Technical Evaluation Criteria and Sub-criteria**: The criteria presented below have been tailored to the requirements of this particular RFA. Applicants should note that these criteria serve to: (a) identify the significant

matters which applicants should address in their applications and (b) set the standard against which all applications will be evaluated. Technical responses will be evaluated based on the following criteria: **1. Technical Approach 55%**

- Proposal addresses all technical requirements, with particular attention to ensuring a sound and objective process for student selection (including addressing high financial need and gender); demonstrated relevance and quality of academic programs including for example, relevance of programs to professional/economic needs of Lebanon; and robust and innovative approaches to ongoing support, leadership in action, and career counseling components.
- Technical approaches are feasible and cost effective.
- Technical approach demonstrates understanding of likely technical challenges and how they can be effectively addressed.(e.g. students who fail to maintain the required GPA set in the RFA).
- Proposal addresses technical requirements including a clear system for vetting scholarship awardees (and family members who may provide direct support) as well as continued monitoring and follow up to ensure compliance of all USG regulations in this regard.
- Applicant provides evidence of promoting tolerance, gender and social equality, and critical thinking. This also applies to subrecipients if any are used to carry out the program.

2. Management 25%

- Management plan provides details on how effective and efficient communication and decision-making will be ensured between the higher education institutions staff and stakeholders including USAID.
- Management plan demonstrates an understanding of likely management challenges and how they will be effectively addressed.
- Staffing pattern is cost effective.

3. Past Experience 15%

(a) Performance information will be used for both the responsibility determination and best value decision. USAID may use performance information obtained from other than the sources identified by the applicant. USAID will utilize existing databases of past performance information and solicit additional information from the references provided by the applicant and from other sources if and when the Agreements Officer finds the existing databases to be insufficient for evaluating an applicant's performance.

(b) If the performance information contains negative information on which the applicant has not previously been given an opportunity to comment, USAID will provide the applicant an opportunity to comment on it prior to its consideration in the evaluation, and any applicant's

comment will be considered with the negative performance information.

(c) USAID will initially determine the relevance of similar performance information as a predictor of probable performance under the subject award. USAID may give more weight to performance information that is considered more relevant and/or more current. The applicant's performance information determined to be relevant will be evaluated in accordance with the elements below:

- Quality of product or service, including consistency in meeting goals and targets;
- Timeliness of performance, including adherence to schedules and other time-sensitive project conditions, and effectiveness of home and field office management to make prompt decisions and ensure efficient completion of activities;
- Cost control, including forecasting costs as well as accuracy in financial reporting, ensuring that unnecessarily expensive technical assistance is not used when lower cost advisors are adequate, and pacing the expenditure of level of effort such that deliverables and outputs can be produced within budget.

4. Performance Management Plan (PMP) 10%

- Performance Management Plan (PMP) addresses requested components.
- Performance Management Plan demonstrates commitment to timely and appropriate use of PMP data for quality and cost control.

5. Cost Evaluation

The Cost Application will be evaluated for cost effectiveness, reasonableness and cost realism. Cost sharing contributions will be evaluated for cost realism. **Description of the Review and Selection Process**: Application(s) which are deemed to offer the best overall value and meet USAID objectives will be selected for award. The Technical Evaluation Committee will evaluate the technical/programmatic merit of each application as measured against the evaluation factors. Once an apparent successful applicant is identified, additional information and discussion may occur between the applicant and USAID Agreement Officer, before the Agreement Officer makes the final funding decision. The recommendation or selection of an application for award does not in any way guarantee an award. The USAID Agreement Officer must be fully satisfied that the applicant has the capacity to adequately perform in accordance with standards established by USAID and the Office of Management and Budget (OMB). This issue of organizational capability is generally referred to as a pre-award "responsibility determination."

SECTION VI AWARD AND ADMINISTRATION INFORMATION

Authority to Obligate the Government: The USAID Agreement Officer is the only individual who may legally commit the Government to the expenditure of public funds. No costs chargeable to the proposed Grant may be incurred before receipt of either a fully executed

Grant or specific pre-award written authorization from the Agreement Officer.

USAID Disability Policy - Assistance (December 2004)

(a) The objectives of the USAID Disability Policy are (1) to enhance the attainment of United States foreign assistance program goals by promoting the participation and equalization of opportunities of individuals with disabilities in USAID policy, country and sector strategies, activity designs and implementation; (2) to increase awareness of issues of people with disabilities both within USAID programs and in host countries; (3) to engage other U.S. Government agencies, host country counterparts, governments, implementing organizations and other donors in fostering a climate of nondiscrimination against people with disabilities; and (4) to support international advocacy for people with disabilities. The full text of the policy paper can be found at the following website: http://pdf.dec.org/pdf_docs/PDABQ631.pdf.

(b) USAID therefore requires that the student not discriminate against people with disabilities in the implementation of USAID funded programs and that it make every effort to comply with the objectives of the USAID Disability Policy in performing the program under this grant. To that end and to the extent it can accomplish this goal within the scope of the program objectives, the student should demonstrate a comprehensive and consistent approach for including men, women and children with disabilities.

Deviations from Standard Provision:

None are anticipated at this time.

A description follows of anticipated Reporting Requirements to be included in the award:

Reporting Requirements:

A. Annual Work plan:

The Recipient will prepare and submit for approval by USAID an annual work plan, which will include all activities managed and implemented by the Recipient. Each annual work plan will clearly indicate specific tasks and individual responsibilities for task completion. The work plan will serve as a reference point for quarterly and annual progress reports and will permit monitoring of the award performance and costs. It will also be one of the progress performance monitoring tools for USAID.

The annual work plan will establish the timeline for objectives that indicate progress towards the tasks that need to be performed to achieve objectives. It will specify activities on a critical path and show critical performance benchmarks for the responsible parties. The work plan will include a detailed budget with a pipeline analysis of costs incurred and projections of costs for the life of award(s) implementation plan for achieving program outputs.

The Recipient shall submit an annual work plan in draft to USAID/Lebanon no later than sixty

days after signature of the award(s). USAID/Lebanon will approve the final work plan in writing once any outstanding issues are resolved. Amendments to the annual work plan may be proposed by the Recipient for approval by USAID/Lebanon.

B. Quarterly Progress Reports Thirty days after the end of each calendar quarter, the Recipient shall submit to USAID/Lebanon a brief progress report. It will summarize progress in relation to agreed- upon benchmarks contained on the annual work plan. The report will specify any problems encountered and indicate resolutions or proposed corrective actions. The report will list activities proposed for the next quarter.

C. Accruals USAID performs a quarterly accrual exercise at the end of each quarter; i.e. December 31, March 31, June 30, and September 30. Awardees are required to submit four quarterly accrual expenditures reports 15 days before the end of a quarter per year. The Recipient must submit a spreadsheet showing cumulative disbursements and estimated (un-disbursed) accruals to the AOTR.

D. Quarterly Financial Reports Thirty days after the end of each calendar quarter, the Recipient will submit to USAID/Lebanon a report on expenditures incurred during the report period and projected expenditures for the next quarter. This will report against the Award(s) line items.

E. Annual Progress Report

The July-September (last quarter in a fiscal year) Quarterly Progress Report in addition to the first three quarters will constitute the basis of the Annual Progress Report. It will be a comprehensive narrative report summarizing the previous year's activities and accomplishments using the annual work plan as a starting point and will serve as the tool by which USAID/Lebanon monitors the performance of the Recipient.

The report will include status of project activities and will summarize services delivered and progress towards achieving results identified in USAID's Program Areas. It will document both successes and failures of the interventions, and discuss reasons for shortcomings and recommend actions to overcome them. For each action, the Recipient will designate responsible parties and establish a timeframe for completion.

The Annual Monitoring and Evaluation Report will be a stand-alone document, but will be included as an annex to the Annual Progress Report.

F. Recipient Exit Plan Ninety days prior to the Award completion date, the Recipient will submit to USAID a detailed plan describing all actions to be completed to demobilize the Recipient's operations. The plan will designate dates for all actions. It will include an inventory of all commodities procured under the project and a plan for disposition of the same commodities.

G. Recipient Final Report Ninety days after the Award completion date, the Recipient will

submit a final report to the Project Officer which will summarize implementation progress of all tasks including achievements of strategic results, shortfalls, problems, recommended solutions, and Recipient's assessment of Award work completed. The report shall provide quantitative representation. Accomplishments will need to be documented by data and not anecdotal reporting for the analysis and conclusions must be submitted with the final report.

H. Project Materials:

The Recipient shall be required to submit copies to USAID/Lebanon of all materials developed under the project including but not limited to: course curricula and training materials, conference reports, and procedure and operating manuals. The materials to be submitted and the number of copies and language shall be identified in the Annual Workplans

Source : http://apply07.grants.gov/apply/opportunities/instructions/opp268-10-022-cfda98.001-instructions.pdf - consulté le 22-03-2016

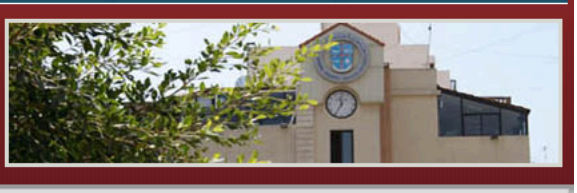
Annexe A4 : Présentation de l'Université Haigazian

Haigazian University
Հայկազեան Համալսարան
جامعة هايكازيان

My HU | Calendar | Directory | Contact Us

Search
Where do you want to go?

Prospective Students | Current Students | Parents / Visitors | Faculty / Staff | Alumni



Haigazian University - About HU

Haigazian University

- About HU
  - Mission & Vision
  - History
  - Timeline
  - Values
  - Accreditation
  - President's Message
  - Past Presidents
  - Board of Trustees
  - Our Campus
  - Honorary Degrees
- Academic Calendar
- Academics
- Administration
- Admissions
- Auxiliary Activities
- Campus
- Continuing Education

Haigazian University at a Glance

Print this page

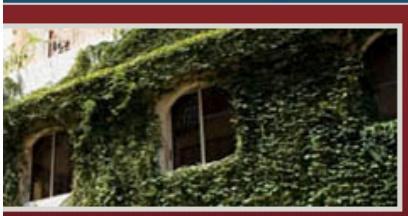
On October 17, 1955 Haigazian University was established in Beirut, Lebanon by the joint endeavors of the Armenian Missionary Association of America (AMAA) and the Union of the Armenian Evangelical Churches in the Near East (UAECNE). This eastern Mediterranean institution is a liberal arts university which emphasizes a challenging curriculum, good teacher-student relations, and empowerment through the free search for truth. The leadership at Haigazian believes that the free exchange of ideas among people from a multiplicity of ethnic and religious backgrounds is one of the best forms education can take; consequently, Haigazian is home campus to students from 20 countries throughout the world. These students enjoy a student-teacher ratio of 14 to 1 which facilitates the university emphasis on a personalized, meaningful education.

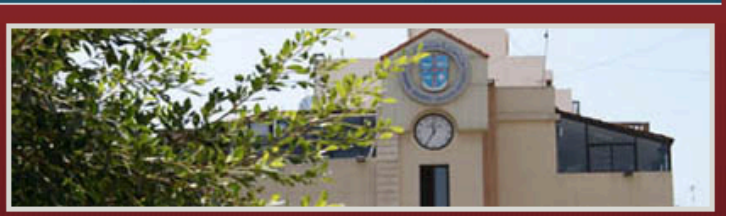
Haigazian University offers B.A., B.B.A., B.S., M.A. and M.B.A. degrees as well as a teacher's Normal Diploma. Its units and courses are patterned after the American system of higher education such that students wishing to pursue M.A. and Ph.D. degrees may be attained include: Business Administration (with emphasis on HOM, MIS, ACC, ADC, FIN, LST), Hospitality Management, Economics, Arabic, Armenian, English (with a literature, language of TEFL emphasis), History, Biology, Chemistry, Computer Science, Mathematics, Physics, Medical Laboratory Sciences, Education, Political Science, Psychology, and Social Work. All students are assisted in their respective programs by a Faculty Advisor who works to enable them to make the best choices regarding their educational and vocational future. Assistance in the form of financial aid is available as well.

Haigazian University believes that education never stops. The Center for Continuing Education at Haigazian University, which offers classes and workshops for adults, consists of two evening programs. The In-service Teacher Training Program is attended by school teachers who wish to upgrade their teaching skills through courses and workshops. The Adult Education Program offers business training and other topics of general interest.

President

Current Students | Parents / Visitors | Faculty / Staff | Alumni





Mission & Vision

Print this page

VISION

Haigazian University aspires to be the institution of choice for students of diverse backgrounds seeking a personalized, quality academic experience that prepares them to serve in their respective communities and society at large.

MISSION

Inspired by the Armenian Evangelical heritage and following the American liberal arts educational model Haigazian University's mission is to promote academic excellence.

ACADEMIC EXCELLENCE

• The University promotes academic excellence and prepares its graduates to face 21st century challenges in a global context.

• The University provides quality, personalized education for undergraduate and graduate students. The curriculum incorporates critical thinking as well as knowledge and skills in the use of information technology, encouraging research and life-long learning.

VALUES, ETHICS, and LEADERSHIP

• The University creates an environment of trust, respect, and non-discrimination. It encourages cultural and religious diversity and promotes respect for the individual. Personal integrity and ethical conduct are integral values in all domains of its endeavors.

• Haigazian University emphasizes leadership development to its students in their fields, and in the broader communities that they serve.

HERITAGE & TRADITION

• As a Lebanese institution, University's mission is informed by a variety of enriching traditions. With its roots in the Armenian Evangelical heritage, which promotes a harmony of faith and learning, and its Armenian Diaspora experience, which testifies to resilience and progress, the University strives to disseminate and promote knowledge about Armenian civilization and heritage.

• The life of the University reflects the rich, cosmopolitan, and pluralistic society of Lebanon. It promotes dialogue, harmony, and integration among all sectors of the Lebanese community.

Source: Site de l'Université Haigazian consulté le 22-03-2016

Annexe A5 : Brochures pour la phase de recrutement

Figure 12 : Brochure de recrutement - en anglais

USAID FROM THE AMERICAN PEOPLE — HAIGAZIAN UNIVERSITY

University Student Assistance Program

WHAT IS USAP?

University Student Assistance Program (USAP) is an ambitious program launched by USAID that provides full scholarships to 65 promising Lebanese students with financial need from throughout Lebanon, to study at Haigazian University.

This program is made possible with the support of the American people through the United States Agency for International Development (USAID).

WHO COULD JOIN USAP?

To be eligible to apply to Haigazian under USAP, you should:

- Be a current student in a public high school or a graduate from a public high school within the past two years.
- Be a holder of Lebanese citizenship.
- Obtain a minimum average of 12/20 on the official Lebanese Baccalaureate.
- Maintain a minimum high school average for grades 10 and 11 of 70% (or 12/20).
- Obtain a minimum TOEFL score of 525 for regular admission.
  - Those who score 450-524 in the TOEFL will be placed in intensive English language training for one year.
- Successfully pass the selection process.
- Demonstrate your high financial need through the USAP Financial Aid Application and through the personal interview on selection day.

Note: you need to register at Haigazian University as a full-time student throughout the entire duration of your studies.

USAID FROM THE AMERICAN PEOPLE — HAIGAZIAN UNIVERSITY

University Student Assistance Program

WHAT DOES USAP PROVIDE?

- Full tuition fees
- Medical insurance
- A monthly stipend
- Book allowance
- Student housing (room and board)

Note: If needed, USAP will also cover tuition fees for up to one preparatory year for intensive English language training.

WHAT PROGRAMS ARE AVAILABLE UNDER USAP?

- *Business*
- *Business Administration with emphasis in one of the following:*
  - Accounting
  - Advertising and Communication
  - Finance
  - Hospitality Management
  - Human Resource Management
  - Legal Studies
  - Management Information System
- *Economics*
- *Hospitality Management*
- *Computer Science*
- *Education*
- *Early Childhood Education*
- *Biology*
- *Political Science*
- *Psychology*
- *Social Work*
- *Mathematics*
- *Medical Laboratory Sciences*
- *English Language*
- *Arabic*
- *Armenian Studies*
- *English Literature*
- *History*
- *Music*

HOW TO APPLY TO USAP?

- USAP Applications for Admission and for Financial Aid prior to April 30, 2011 to the USAP office.
- All of the required documents listed in the Admission and Financial Aid Applications.
- An unofficial print out of the results of the Lebanese Baccalaureate examination from the Internet.

Figure 13 : Brochure de recrutement - en arabe

USAID FROM THE AMERICAN PEOPLE — HAIGAZIAN UNIVERSITY جامعة هايكازيان ՀԱՅԿԱԶԵԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

برنامج دعم الطالب الجامعي

ما هو برنامج دعم الطالب الجامعي؟

يُعتبر برنامج دعم الطالب الجامعي برنامجاً طموحاً قد أطلقته الوكالة الأميركية للتنمية الدولية لتقديم منح تعليمية كاملة لـ٦٥ طالباً لبنانياً واعداً من كل المناطق اللبنانية يواجهون صعوبات مادية من أجل أن يتمكنوا من متابعة دراستهم في جامعة هايكازيان.

وينفَّذ هذا البرنامج بدعم من الشعب الأميركي، من خلال الوكالة الأميركية للتنمية الدولية (USAID).

من يستطيع الانضمام إلى البرنامج؟

تشمل الشروط التي يجب استيفاءها للتقدم بطلب دخول جامعة هايكازيان بمنحة من البرنامج:

- أن يكون صاحب الطلب تلميذاً في مدرسة رسمية أو متخرجاً من مدرسة رسمية في السنتين الأخيرتين.
- أن يكون صاحب الطلب حاملاً للجنسية اللبنانية.
- أن يحصل صاحب الطلب على معدّل ١٢/٢٠ كحد أدنى في امتحانات شهادة الباكالوريا الرسمية.
- أن يكون صاحب الطلب قد حافظ على معدّل لا يقل عن ٧٠٪ أو ١٢/٢٠ في السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي.
- أن يحصل صاحب الطلب على مجموع ٥٢٥ كحد أدنى في اختبار TOEFL ليتم قبوله في الجامعة.
  - يخضع الطلاب الذين يحصلون على مجموع بين ٤٥٠ و ٥٢٤ في اختبار TOEFL لدورة تدريبية مكثفة في اللغة الإنكليزية لمدة عام.
- أن يجتاز صاحب الطلب إجراءات اختيار الطلاب بنجاح.
- على صاحب الطلب أن يثبت أنه يواجه صعوبات مادية من خلال طلب المساعدة المادية لبرنامج دعم الطالب الجامعي ومن خلال المقابلة الشخصية يوم اختيار الطلاب.

ملاحظة: يجب أن يتسجّل الطالب في جامعة هايكازيان كطالب بدوام كامل طوال فترة الدراسة.

USAID FROM THE AMERICAN PEOPLE — HAIGAZIAN UNIVERSITY جامعة هايكازيان ՀԱՅԿԱԶԵԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

برنامج دعم الطالب الجامعي

ما الذي يقدمه البرنامج؟

- تكاليف التعليم كاملة
- التأمين الصحي
- راتب شهري
- مساعدة لشراء الكتب
- سكن مخصص للطلاب

ملاحظة: يغطي البرنامج أيضاً في حال دعت الحاجة تكاليف سنة واحدة تحضيرية للتدريب المكثف على اللغة الإنكليزية.

ما هي الاختصاصات المتوفرة ضمن برنامج دعم الطالب الجامعي؟

- إدارة الأعمال
- إدارة الأعمال مع التركيز على الاختصاصات التالية:
  - المحاسبة
  - الإعلان والاتصالات
  - الإدارة المالية
  - إدارة الفنادق
  - إدارة الموارد البشرية
  - الدراسات القانونية
  - نظم المعلومات الإدارية
- الإقتصاد
- إدارة الفنادق
- المعلوماتية
- التعليم
- التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة
- علوم الحياة
- علوم سياسية
- علم النفس
- الخدمة الإجتماعية
- رياضيات
- علوم المختبر الطبي
- اللغة الإنكليزية
- أدب عربي
- الدراسات الأرمنية
- أدب إنكليزي
- علم التاريخ
- موسيقى

كيف يتم تقديم الطلب لبرنامج دعم الطالب الجامعي؟

- طلبات القبول والمساعدة المادية الخاصة بالبرنامج قبل ٣٠ نيسان ٢٠١١، في مكتب برنامج دعم الطالب الجامعي.
- توفير كافة المستندات الضرورية المذكورة في طلبات القبول والمساعدة المالية.
- تقديم نسخة عن نتائج الإمتحانات الرسمية لشهادة الباكالوريا مأخوذة عن الإنترنت.

Annexe A6 : Liste des boursiers

Tableau 25 : Liste des 65 boursiers et leurs caractéristiques principales

Prénom	Age[47]	Sexe	Caza	Confession	Filière - 2013-2014	Profession du père
Eskandar	18	G	Bekaa Ouest	Musulmane - Sunnite	Mathématiques	Représentant commercial en produits cosmétiques - indépendant
Ibtissam	18	F	Baabda	Musulmane - Chiite	Mathématiques	Chauffeur de taxi - indépendant
Mariam	18	F	Beyrouth	Chrétienne -Assyrienne	Biologie	Chauffeur de taxi - indépendant
Charles	18	G	Jbeil	Chrétienne - Maronite	Gestion	Chauffeur - employé à un magasin alimentaire
Yasser	18	G	Rashaya	Druze	Gestion	Au chômage - commerçant indépendant
Nagy	18	G	Akkar	Chrétienne - Orthodoxe	Informatique	Enseignant - secteur public
Layal	18	F	Beyrouth	Musulmane -Sunnite	Sciences médicales de laboratoire	Employé dans une société de transport maritime - secteur privé
Shams	20	F	Hasbaya	Druze	Gestion	Propriétaire d'une blanchisserie - indépendant
Nisrine	18	F	Chouf	Druze	Mathématiques	Employé dans le Ministère de Communication
Nadia	19	F	Tyr	Musulmane - Chiite	Gestion	Non-précisé
Hassana	20	F	Baabda	Musulmane - Chiite	Gestion	Au chômage - vigile salarié
Fatima	19	F	Baabda	Musulmane - Chiite	Sciences médicales de laboratoire	Au chômage - vigile salarié
Rabab	17	F	Saida	Musulmane - Sunnite	Sciences médicales de laboratoire	Mécanicien - indépendant
Gloria	18	F	Metn	Chrétienne-Protestante	Sciences de l'éducation	Cadre militaire - armée
Issam	17	G	Beyrouth	Musulmane - Sunnite	Gestion	Enseignant - secteur privé
Fadia	18	F	Baalbeck	Musulmane - Chiite	Sciences médicales de laboratoire	Vigile salarié
Lina	18	F	Saida	Musulmane - Sunnite	Gestion	Négociant- indépendant
Lamis	19	F	Beyrouth	Musulmane - Sunnite	Gestion	Mécanicien - indépendant

[47] Age à l'entrée à l'université: le 1 Septembre 2011

Prénom	Age[47]	Sexe	Caza	Confession	Filière - 2013-2014	Profession du père
Randa	18	F	Aley	Druze	Gestion	Chauffeur de taxi - indépendant
Souraya	18	F	Saida	Musulmane - Chiite	Gestion	Enseignant - secteur public
Farida	18	F	Beyrouth	Musulmane - Chiite	Gestion	Artisan relieur - employé secteur privé
Zahia	18	F	Saida	Musulmane - Chiite	Sciences médicales de laboratoire	Mécanicien - indépendant
Hadi	18	G	Tyr	Musulmane - Chiite	Sciences médicales de laboratoire	Commerçant - indépendant
Edouard	18	G	Beyrouth	Chrétienne-Maronite	Biologie	Mécanicien - indépendant
Hala	18	F	Baalbeck	Musulmane -Sunnite	Gestion	Soldat retraité
Malek	18	G	Baabda	Druze	Gestion	Employé en tant que représentant commercial - secteur privé
Sandra	19	F	Kesrouan	Chrétienne-Maronite	Gestion	Chauffeur de taxi - indépendant
Fida	19	F	Baabda	Musulmane - Chiite	Psychologie	Sous-directeur - secteur privé
Mounia	18	F	Tripoli	Musulmane - Sunnite	Sciences médicales de laboratoire	Comptable dans une société en Arabie Saoudite - secteur privé
Rawan	17	F	Bint Jbeil	Musulmane - Chiite	Mathématiques	Infirmier dans un hôpital public
Manal	18	F	Tripoli	Musulmane - Sunnite	Sciences médicales de laboratoire	Ouvrier du bâtiment - secteur privé
Esma	18	F	Aley	Druze	Biologie	Employé tribunal religieux - secteur public
Ragheb	18	G	Rashaya	Druze	Sciences médicales de laboratoire	Chauffeur de bus-indépendant
Salam	18	F	Baabda	Druze	Gestion	Tailleur de pierre - indépendant
Amira	18	F	Marjeyoun	Musulmane - Chiite	Psychologie	Enseignant et directeur - secteur public
Badr	18	G	Aley	Musulmane - Sunnite	Sciences médicales de laboratoire	Employé dans un hôpital-secteur privé
Wael	18	G	Metn	Chrétienne-Maronite	Gestion	Soldat à la retraite
Nabil	18	G	Baalbeck	Musulmane - Sunnite	Biologie	Médecin - indépendant

Prénom	**Age**[47]	**Sexe**	**Caza**	**Confession**	**Filière - 2013-2014**	**Profession du père**
Christine	18	F	Zgharta	Chrétienne-Maronite	Sciences médicales de laboratoire	Electricien - indépendant
Nadime	18	F	Metn	Chrétienne-Maronite	Mathématiques	Technicien électrique employé dans une station de télévision - secteur privé
Nassima	18	F	Saida	Musulmane - Chiite	Mathématiques	Décédé - menuisier - indépendant
Radwan	18	G	Aley	Druze	Mathématiques	Au chômage - tailleur employé - secteur privé
Ghada	19	F	Nabatieh	Musulmane - Chiite	Gestion	Employé dans la municipalité - secteur public
Marissa	19	F	Tripoli	Musulmane -Sunnite	Informatique	Au chômage - avait un commerce indépendant
Noura	18	F	Baabda	Druze	Gestion	Au chômage - était mécanicien indépendant
Ghina	18	F	Aley	Druze	Sciences médicales de laboratoire	Menuisier indépendant
Mahmoud	18	G	Beyrouth	Musulmane - Chiite	Gestion	Tailleur employé dans une usine - secteur privé
Maya	18	F	Baabda	Musulmane - Chiite	Sciences médicales de laboratoire	Responsable de vente et distribution au sein d'une société d'appareils éléctro-ménagers
Khadija	18	F	Tyr	Musulmane - Chiite	Sciences médicales de laboratoire	Travail dans la construction - indépendant
Nancy	18	F	Beyrouth	Chrétienne-Maronite	Informatique	Coiffeur - indépendant
Rabih	18	G	Aley	Druze	Biologie	Médecin - indépendant
Mounira	18	F	Zahle	Musulmane -Sunnite	Sciences médicales de laboratoire	Chauffeur de camion de carburant - indépendant
Sima	19	F	Nabatieh	Musulmane - Chiite	Gestion	Commerce de produits électro-ménagers - indépendant
Natasha	18	F	Menyeh	Musulmane - Sunnite	Sciences médicales de laboratoire	Cadre militaire
Dalia	18	F	Bekaa Ouest	Musulmane -Sunnite	Gestion	Enseignant - secteur public
Elham	18	F	Zahle	Musulmane -Sunnite	Biologie	Au chômage - Non-précisé
Rima	18	F	Chouf	Druze	Gestion	Employé de relations publiques dans une entreprise - secteur privé

Prénom	Age[47]	Sexe	Caza	Confession	Filière - 2013-2014	Profession du père
Aya	18	F	Bekaa Ouest	Musulmane -Sunnite	Gestion	Eleveur de bovins - indépendant
Husn	18	F	Baalbeck	Musulmane -Chiite	Nutrition	Mécanicien - indépendant
Mira	18	F	Beyrouth	Musulmane -Sunnite	Informatique	Comptable dans un magasin - secteur privé
Lana	18	F	Chouf	Druze	Littérature anglaise	Chauffeur de camion - indépendant
Layla	18	F	Aley	Druze	Gestion	Chauffeur de camion - indépendant
Bassem	18	G	Baabda	Druze	Informatique	Boucher - indépendant
Mehdi	17	G	Beyrouth	Musulmane - Sunnite	Sciences médicales de laboratoire	Décédé - était soldat
Khalil	20	G	Nabatieh	Musulmane -Chiite	Gestion	Chauffeur employé à un restaurant - secteur privé

Source: Dossier de candidatures des boursiers en 2010-2011 et entretiens menés avec les boursiers durant les trois années suivantes.

Annexe A7 : Evaluations des boursiers

Il m'était demandé dans la mission de mener des évaluations chaque semestre dans le but d'analyser l'impact du programme. Il s'agit de fiches d'évaluations remplies par les enseignants et responsables présentés ci-dessous (Figure 14 et Figure 15). J'ai analysé les données ainsi recueillies dans le but de répondre à la problématique de l'enquête.

Le premier type d'évaluation, mené par les enseignants, renferme des informations sur le niveau de participation des boursiers en classe, leurs points faibles et les suggestions données par leur enseignant dans le sens d'améliorer leur niveau.

Figure 14 : Evaluation par les enseignants à l'université d'accueil

Student Evaluation – Spring 2013-2014

For the purpose of monitoring student performance, please fill in this Student Evaluation form. In each section, please provide feedback as follows:

Upon completion, please return this form in an envelope that is signed and sealed. Please return this form to the students or the USAID Scholarship Office at Student center building room 104 by Friday May 2, 2014.

- **Attendance -** Number of absences, lateness (excused and non excused)
- **Grades -** Please indicate **all** of the student's grades earned so far (Specifying out of what total score): Including drop quizzes, quizzes, term papers, classroom presentations etc...
- **Classroom Behavior** - Frequency of participation, promptness in submitting homework, proficiency in communication skills etc... How do they compare to the other students in the classroom?
- **Suggestions for improvement -** Please suggest advice on ways that the student can follow to make improvement by the end of the semester

Quand au deuxième type d'évaluations remplies par les chargés de la vie associative, celui-ci contient des informations sur le nombre et le type d'associations auxquelles chaque boursier est inscrit, la nature de leur participation dans les activités et les postes de responsabilité tenus, le cas échéant.

Figure 15 : Evaluation par les responsables des associations à l'université d'accueil - anglais

Student Life Evaluation - Semester: Fall 2013-2014

For the purpose of monitoring student performance, please fill in this "USP Student Evaluation" form devised specifically for this function with all sincerity and integrity because these forms will be used as means to track improvement and to identify gaps in leadership training.

Upon completion, please return this form to the student in an envelope that is signed and sealed.

Attendance

- Please rate the student's attendance levels in the club from 1-7 (1 not attending at all, 7 attending all meetings/events)

Activities

- Please rate the student's involvement in activities with the club from 1-7 (1 being not involved at all, 7 being extremely involved)

Leadership

- Please rate the student's leadership skills from 1-7 (with 1-3 indicating that the student is showing little pro-activity nor engaging in teamwork, 4-5 indicating that the student is moderately pro-active, sometimes takes people's opinions, 6-7 indicating that the student is extremely pro-active, works very well in team, takes on leadership roles)

What leadership position(s) has the student held during this semester?

Enfin, il fallait pour cette enquête comprendre le déroulement du travail en groupe et les interactions des boursiers durant les séances de formation au leadership. J'ai donc pris l'initiative d'envoyer des fiches d'évaluation aux quatre moniteurs chargés des activités leadership. Ces moniteurs ont assuré pendant deux années une formation en « entreprenariat social ». Chaque boursier a ainsi été évalué par son moniteur sur la base de son niveau d'engagement durant les discussions, son degré d'initiative dans le travail de groupe et son rôle dans les séances au sein de son groupe. Cette formation et ces moniteurs ont été choisis selon un processus de sélection en se basant sur le fait que leurs valeurs sont cohérentes avec celles du dispositif et que ceux-ci allaient donc contribuer au succès du programme dans la transformation des boursiers.

Figure 16 : Evaluations par les moniteurs de groupe - anglais

Engagement in group discussions and communication skills

- Please rate the student's engagement in discussions and communication skills in the team from 1-7 (with 1-3 indicating that the student is showing poor communication skills, is passive during the sessions 4-5 indicating that the student is moderately communicating, taking people's opinions, 6-7 indicating that the student communicates extremely well in team, participates actively in discussions)

Motivation to work

- Please rate the student's motivation to work in the team from 1-7 (1 being not motivated at all, 7 being extremely motivated)

Initiative

- Please rate the student's initiative level in the team from 1-7 (with 1 indicating that the student does not take initiatives and waits to be told what to do, 6-7 indicating that the student takes most initiatives in the team)

What role has the student held during the sessions (organizing tasks, motivating team, engaging others, moderating discussions etc...)? Describe the student in a few words

Annexe A8 : Entretiens menés avec les étudiants, enseignants et responsables

A8.1. Entretiens de sélection

Durant la phase de sélection du programme de bourse, tous les candidats qui ont passé les deux premières phases ont été invités pour un entretien de 20 minutes. Le but principal de cet entretien a été d'évaluer les compétences de « leadership » des candidats. En effet, l'entretien comprenait des questions sur leurs expériences extrascolaires précédentes, les rôles et les responsabilités que les candidats avaient eues au fil de ces expériences sociales.

Figure 17 : Grille d'entretien avec les candidats durant la phase de sélection - en anglais

- Tell me about yourself. *If needed*: what are your hobbies, what do you do for fun in your free time?
- Tell me about your family e.g. siblings, parents, sickness
- What do you want to study? Why? What are your career goals?
- What are your dreams?
- Why do you think you should get the USAP scholarship?
- What community activities have you been involved in, if any**?** e.g. community service, social activities
- Tells us about a time when you've led a team or group of people? OR Have you ever changed someone's mind? How?
- What are your expectations about university life/life in Beirut? Any fears? Any family concerns?
- Where will you choose to live if you get the scholarship?
  - HU Dormitory
  - Parents/relatives

If you are not offered the USAP scholarship, how much can you pay of the annual tuition fee (6,000$/year)?

A8.2. Entretiens avec les boursiers

L'enquête s'est principalement basée sur des entretiens approfondis avec les boursiers. L'entretien commençait par une section générale d'identification et de description de contexte puis passait à des questions qui portent sur l'expérience scolaire, les relations avec les enseignants et la participation à des activités sociales, l'organisation de la vie sociale et économique de la famille. Il comporte ensuite des questions qui portent sur la transition de l'école à l'université, puis sur la vie quotidienne à l'université, le type de relations sociales, l'organisation du temps, les manières d'étudier, la vie associative et le travail en groupe. Enfin cette section se termine par des questions sur les projets, les carrières et les aspirations pour le futur.

Figure 18 : Grille d'entretien avec les boursiers

Présentation de l'enquête

- Introduction et but du sujet de recherche
- Remercier l'élève pour participation
- Assurer la confidentialité des réponses
- Demander permission d'enregistrer audio
- Date de l'entretien
- Lieu et durée
- Langue de l'entretien

Questions générales d'identification

- Tu es aujourd'hui boursier, j'aimerais que tu me racontes un peu ton parcours scolaire qui t'a conduit jusqu'ici ?
- J'aimerais maintenant que tu me décrives un peu ton village/ville où tu as grandi,
- Combien d'habitants y a-t-il dans ton village/ta ville actuel ? As-tu vécu dans des plus petites villes ou village, ou plus grandes ? Quels sont les services existants dans le village/quartier (banque, administration, hôpital, médecins, tribunal, église, mosquée, bibliothèque, autre) ?
- Tu dirais que ton village est à majorité chrétien, musulman, druze etc…. ? (Quelle est la composition en termes de religion du village ?) Quelle est ta confession ? Pratiquant régulier ou pas ?
- Combien y a t il d'écoles dans le village/la ville? Publiques ? Privées ?
- Dans quelle école as-tu été scolarisé en primaire ? Élémentaire ? Secondaire ? (par phase si lieux de scolarisation différents primaire et secondaire).
- Comment s'est fait le choix de l'école (publique ou privée) dans ta famille ? Choix économique ? Religieux ? Géographique (dépend-il uniquement de l'offre disponible à proximité) ? Comment ceci différerait ou ressemblerait aux choix de tes frères ou sœurs ? A celui d'autres membres de la famille (oncles, tantes) ou habitants du village ?

L'expérience scolaire

- A quel âge as tu passé l'examen du brevet ? Cela s'est-il bien passé ? (Quelle note as-tu obtenue ?) Quelle était la proportion d'élèves dans ta classe qui l'ont obtenu ? Que sont devenus ceux qui n'ont pas eu leur examen, si tu en as une idée ?
- As-tu déjà redoublé une classe ? Si oui, laquelle ? Comment l'as tu vécu ? Etait ce courant dans ta classe ?
- Quelles options as-tu choisi en première ? En terminale ? Pourquoi ? Qui a influencé ton choix ?
- J'aimerais en savoir un peu plus sur la manière dont tu as vécu tes années à l'école. Décris-moi ton école (l'école primaire ? l'école secondaire ? contrastes et compares) : Structure de l'école, taille des classes, administration, langue d'enseignement. Y avait-il beaucoup de classes ? Beaucoup de professeurs ? Quelles étaient tes relations avec les professeurs ? Avec l'administration, si tu en avais et à quelle occasion ?
- Comment tu décrirais les élèves qui fréquentaient ton école ? Tu dirais qu'ils étaient plutôt comme toi ? Différents ? En quoi : religion, origine sociale, métier des parents, ambition des parents et des familles ? Comment décrirais-tu les élèves que tu fréquentais ?
- Tes camarades de classes ont-ils continué les études comme toi ? Est-ce que tu dirais que tu étais dans une école difficile, sélective ou pas plus que cela ? Quel niveau de réussite des étudiants de l'école au brevet ? Au Bac ? Quelle est la

proportion des élèves qui ont eu le bac du premier coup dans ta classe ?
- Quelle était la proportion filles-garçons dans tes classes ?
- As-tu conservé des camarades de classe comme amis aujourd'hui ?
- Interaction avec les professeurs : On a évoqué rapidement tes professeurs, pourrais-tu me raconter un peu comment cela se passait avec tes professeurs ?
- [A quel genre de souvenirs est liée ta scolarité ?] Quels souvenirs as-tu de tes enseignants ?
- Y a-t-il une ou des matières que tu as aimée plus que les autres ? La(les)quelle(s) ? Pourquoi ? Est-ce qu'un de tes professeurs a eu une influence plus grande que les autres sur ton parcours et ton arrivée dans le supérieur ? Pourquoi, selon toi?
- Comment étais tu perçu, évalué par tes professeurs ? Quelles étaient leurs aspirations pour toi ?
- Quel impact est ce que cela a eu sur ta motivation d'apprendre? La motivation de tes parents par rapport aux études?
- Comment réussissais-tu en primaire ? En secondaire ?
- A quelle fréquence t'absentais-tu de l'école ? As-tu occupé un emploi durant ta scolarité ? Durant l'année scolaire ou en été ?

Ressources culturelles parentales et configurations familiales : J'aimerais maintenant que tu me parles de ta famille.
- D'où sont originaires tes deux parents ?
- Décris ta famille :
- Fratrie : nombre de frère et sœurs, âge, sexe, occupation, place dans la fratrie, type d'école/d'université fréquentée, raison de ce choix
- Qui travaille (parmi tes frères et sœurs ?) ? depuis quel âge ?
- Qui s'occupe des tâches ménagères à la maison? (mère ? père, sœur, frère ?)
- Quel rôle occupais-tu dans la fratrie ? Quel rôle joues-tu dans la fratrie ? Comment tu décrirais tes frères et sœurs ?
- Parents : Profession, niveau d'éducation du père et de la mère, mère et père toujours en activité ? leur âge ?
- Grands parents (les 4) si possible : Profession, niveau d'éducation, toujours en activité ?

Organisation de la vie sociale et économique de la famille
- J'aimerais maintenant que tu me décrives un peu plus comment cela se passait dans ta famille pour toi, par rapport à l'école ?
- Selon toi, si tu es allé à l'école jusque dans le secondaire et aujourd'hui dans le supérieur, c'est parce que tu réussissais bien, tu étais soutenu par ta famille ? Si oui, qui t'aidait le plus? Grands frères et sœurs ou de la mère ou père, ou d'un oncle ou tante, ou d'un ami (e) de la famille etc. ?
- Et tes frères et sœurs (si pertinent), ont-ils eu le même parcours que toi ou vont-ils suivre ton exemple ?
- Et plus largement dans ta famille, ont-ils fait des études ? Qu'est-ce qui t'a motivé à faire des études ? Est-ce que cela a été simple d'aller à l'école (il faut récupérer des informations sur les contraintes ou ressources économiques, réseau social, aide de la famille ou d'amis etc., si l'école était près ou loin etc., transports etc.)
- Y avait-il un contrôle vis à vis des études ? (La punition/récompense, contrôle du temps passé aux études, devant la télé et la discipline, autorité des parents) Si oui, par qui ? Parents, ainés, autres.
- Est-ce que l'école est un sujet de conversation fréquent ? De quoi d'autres parlez-vous à la maison? Est-ce que l'on parle des actualités ? Tes parents et toi

lisent-ils le journal, écoutent la radio, la télévision ?

- Chez toi, tu dirais qu'il y a des livres ? Beaucoup des livres ? Pas assez selon toi ? Tes parents lisent-ils de temps en temps (attention repérer avant s'ils savent lire, les deux !), qu'est-ce qu'ils aiment lire ? Et toi ? (politiques, religieux, littérature, bandes dessinées, livres religieux, politiques, la lecture d'histoires aux enfants ?)
- Considères-tu que tes parents te soutiennent dans ta scolarité ? ou pas ? Quel support t'apportent tes parents ? (Moral, affectif, cognitif extra scolaire) Quel support recevais tu pour les sujets scolaires?
- Est ce que tes parents participent dans les décisions de l'école ? A quelle fréquence rencontraient ils tes professeurs ? (Régulièrement, pour résoudre des problèmes, lorsque convoqués)
- Comment perçois-tu le rôle du diplôme ? Comment le perçoivent tes parents ? L'éducation serait elle un investissement fructueux ? Est-ce que le fait que tu fasses des études c'est couteux pour eux, bien que tu sois boursier ? En parlent-ils ?
- Comment qualifierais-tu les ressources économiques à la maison ? Y a t il eu une situation qui ait affecté les ressources disponibles (chômage, divorce, décès etc.)

Trajectoires migratoires dans la famille :

- As-tu vécu à l'étranger ? As-tu des émigrés dans la famille ? As-tu des membres de la famille qui sont revenus ? [Comprendre si des trajectoires migratoires réussies ou pas ont pu influencer les choix scolaires]

Participation dans des activités et groupes sociaux

- En tant qu'élève à quelles activités participais tu/aurais tu aimé participer ? (Danse, musique, art, lecture) Quelles leçons recevais tu ?
- A quelles activités participaient tes amis d'école ou autres ?
- Comment décrirais-tu les intérêts de ton groupe d'amis à l'école ? Intéressés par les études ? Par les sorties et la vie sociale ? S'engageaient-ils dans des comportements délinquants ?

Aspirations

- Quelles sont tes aspirations pour le futur ? Quelles sont les aspirations de tes frères ? Sœurs ?
- Quelles sont les ambitions de tes parents pour ton futur ? Pour le futur des tes sœurs ? Frères ?
- Quelles autres alternatives à l'éducation aurais-tu ?
- Comment as tu choisi ta spécialisation ? (Hasard, intérêt personnel, recherche de sécurité d'emploi, traditions familiales)

Deuxième partie: Entretiens avec les boursiers - socialisation universitaire

Transition école-université Le passage de l'école secondaire à l'université, la sélection, le bouleversement qu'apporte la vie étudiante *(cette première partie complète le précédent questionnaire, et peut permettre de repérer les différences d'appréhension et de comportement des étudiants, a mettre en relation, éventuellement, avec leur histoire familial et leur origine sociale et culturelle).*

- Comment as tu su à propos de la bourse ? qu'as tu pensé ? pourquoi as tu décidé de postuler ? A quoi t'attendais-tu ?
- Décris moi comment tu as vécu la période de sélection (entretien/ examen d'entrée).
- Quels ont été à ton avis les critères de sélection? qu'est ce qui t'avais préparé à ces critères? (intériorisation des pratiques culturelles, dispositifs précédents

dont ils ont bénéficiés)

- Décris moi ta rentrée (période d'orientation, premiers cours). Quelles ont été tes premières impressions ?
- A quel niveau as tu perçu une différence académique entre la vie d'université et le lycée ? (professeurs, étudiants, cours, activités)
- A quelles difficultés as-tu fait face ?
- Description de la vie quotidienne (indépendante ou non, changement de routine, responsabilités)
- Habites-tu chez tes parents ? Ou dans les résidences universitaires ?
- Comment est ce que ca se passe ? Comment as tu vécu la transition de ta ville/ton village à Beirut ? Est ce que ton style de vie a changé ?
- SI CHEZ LES PARENTS: Est ce que tu perçois une différence entre ta vie personnelle quotidienne à l'université par rapport à l'école ? Quelles sont tes responsabilités quotidiennes à présent ? Comment est ce que ceci est différent de tes responsabilités précédentes ?
- SI DANS LA RESIDENCE UNIVERSITAIRE: Quelles étaient tes premières impressions ? Combien êtes-vous par chambre ? Quel confort dans la chambre ? où et que manges-tu ? etc.
- Es-tu content, qu'en penses-tu? Comment est ce que ta vie a changé ? Quelles difficultés as-tu eu à franchir aux résidences? Pourquoi? Comment a été ton expérience aux résidences? Qu'est ce qui a facilité ton adaptation ? Quelles stratégies mets tu en œuvre ?
- Comment as tu choisi les personnes avec lesquels tu partages ta chambre ? T'entends-tu avec tout le monde ?

Famille

- Il y a-t-il une différence dans tes rapports avec tes parents, tes frères et sœurs, maintenant que tu es à l'université ?
- Quel est ton rôle dans la famille ? Est ce que ceci a changé depuis que tu es à l'université ? Comment te décriraient-ils à la maison ?
- Que pensent tes parents de la bourse ? ton choix de spécialisation ? ton entrée à l'université ?

Organisation du temps (études, outils)

- Comment organises-tu ton temps entre études, loisirs, famille, amis, activités associatives, autres ? Combien d'heures par jour passes-tu à étudier ?
- Décris moi une journée (et une semaine) type.
- Comment comparerais-tu ta journée à celle d'autres étudiants non boursiers? est-ce qu'ils font tous pareil ? sinon, quelles différences et pourquoi ?
- Comment est ce que ceci a changé du temps du lycée ? de l'entrée à l'université ?
- Comment tu fais pour organiser ton temps ?
- Étudies-tu juste avant les examens ? ou organises-tu ton temps en avance ?
- Comment prépares-tu tes leçons ? comment étudies tu pour tes examens ? (mémoriser ? lecture ? résumer ?)

Rapport au travail/rapport à l'écrit (autocontrainte/assiduité/mise au propre/prise de notes)

Cours (magistraux/laboratoires/techniques/difficultés)

- Est ce que la plupart de tes cours sont sous la forme de cours magistraux? ou de travail en groupe? Comment ca se passait en classe au début de l'année ?
- As-tu rencontré des difficultés au début ? Comment décrirais-tu les cours par

rapport au lycée ?
- Participes-tu en classes ?
- Comment sont les autres élèves en cours avec toi ? les autres élèves à l'université ? comme toi ou différents ?
- Comment sont les professeurs et comment perçois-tu leur style d'enseignement? Quelle est ta relation avec eux ? (discrimination, jugement, rapports de classes, modalité de discours). Comment te perçoivent-ils ?
- Bénéficies-tu d'aide des tuteurs? Comment décrirais-tu les interactions avec les tuteurs? Comment décrirais-tu ta méthode d'étudier et d'organiser ton temps par rapport à eux? Qu'as-tu appris d'eux ?

Langage/accent, comment l'ont ils vécue ? (Garçons jouent l'accent local/ filles se fondent dans le normal ?)
- As-tu un accent de ta région, tu trouves ? as tu du l'adapter depuis que tu es la ?
- Combien maîtrise tu l'anglais ? Te sens tu à l'aise de communiquer en anglais: en classe avec les professeurs? avec tes amis?

Vie sociale (anciens amis, nouveaux), travail en groupe, amical ou pas (est ce qu'ils sortent de leurs disciplines, communautés, région, genre ?)
- Comment passes-tu ton temps libre ? Avec qui ? Comment as tu choisi tes amis ? Combien de temps passes-tu avec eux ? Est ce que ceci a changé depuis le début de tes études ?
- Comment étudies tu, seul ou en groupe ? avec qui étudies-tu ? Comment les as-tu choisis ? Passes-tu du temps avec eux aussi pour t'amuser ?
- As-tu des amis en dehors du programme ? Qui sont tes amis les plus proches ? des amis de l'école ou d'avant ?
- Comment sont tes rapports avec eux à présent ? (même qu'avant ? changé ?) Si oui, comment et pourquoi a ton avis ?
- Comment te sens-tu par rapport aux autres boursiers ?
- Par rapport au reste de l'université ? Te sens tu bien intégré ?

Vie associative (équipes sportives par ex.)
- Dans quelles associations participes-tu? Pourquoi les as-tu choisies ?
- Qui sont les autres qui en font partie ? Quel genre d'étudiants ?
- Comment a été ton expérience dans cette association ?

Projets leadership : choix du sujet, travail en groupe
- Sur quel projet travailles-tu ? Avec qui ? Comment s'est fait le choix de groupe ? et le choix de sujet?
- Comment a été ton expérience ? Comment en as tu tiré bénéfice ?
- Comment a été ton expérience avec ton groupe ?
- Est-ce que le projet choisi a un lien avec un effort de développement de leur communauté d'origine
- Sentiments envers l'université, les autres boursiers ?
- Comment te sens-tu au sein de l'université ? As-tu l'impression d'être bien encadré ?
- Reçois-tu le soutien nécessaire de l'université ?

Projets futurs, carrière
Mettre en lumière le bénéfice tiré des études (donc de la bourse), dans quelles mesures celles-ci ont réellement amélioré les chances de mobilité (promotion) sociale et professionnelle, et quels obstacles demeurent.

- Quels sont tes projets pour le futur ?
- Comment te sens-tu par rapport au marché de travail ? penses-tu que la formation acquise t'a bien préparé ?
- Que te manque t il pour trouver le travail que tu veux / le diplôme supérieur à l'université de ton choix ?
- (Rattrapage d'handicap (culturel, social, autre) par rapport aux autres étudiants de milieu plus favorisé ?)
- Comment ce diplôme te prépare-t-il pour le futur ?
- Quelles étaient tes autres alternatives ?
- Quels bénéfices as-tu tiré de la bourse ? Est-ce que celle-ci a eu une influence sur ton futur ?
- Comment (positivement et négativement)?
- Comment cela diffère des autres alternatives que tu avais? Qu'y aurais tu gagné ? perdu ?
- Que changerais-tu au programme de bourse ? Comment aurait-il pu être amélioré pour mieux te préparer ou te soutenir ?

Quant à la sélection de boursiers pour assurer un échantillon représentatif, j'ai tout d'abord abordé les boursiers qui venaient souvent au bureau et à propos desquels j'avais le plus d'informations. Ceux-ci m'ont servi de cas exploratoires, puisque c'est à partir des résultats d'analyse de ces entretiens-là que j'ai finalisé ma grille. J'ai ensuite sollicité un entretien auprès d'un groupe de sept boursiers qui terminaient leurs études cette année là dans le but de pouvoir les suivre pour obtenir des informations sur leur devenir. Enfin, j'ai de nouveau sélectionné une liste complémentaire de boursiers pour atteindre mon but d'assurer une diversité de profils maximale en regard du problème étudié. Au total, l'échantillon a été distribué selon les figures dans le tableau suivant au niveau du sexe, de la région d'origine et de la filière d'études choisie. De plus, la sélection a pris en compte, de manière plus vague, la diversité au niveau des notes, des compétences en anglais, de la participation aux activités et de l'adaptation sociale. Au total j'ai obtenu des entretiens avec 34 boursiers dont certains interrogés à plusieurs reprises.

Tableau 26 : Nombre de boursiers interrogés sur l'ensemble du groupe de boursiers

Variables		**Nombre d'interviewés**	**Effectifs du groupe de boursiers**
Sexe	Filles	22	47
	Garçons	12	18
Région d'origine	Beyrouth	6	10
	Mont Liban (dont la banlieue)	16	22
	Bekaa	3	11
	Nord	4	8
	Sud	5	14
Filière d'études	Biologie	4	6
	Gestion	13	25
	Informatique	4	5
	Mathématiques	5	7
	Sciences médicales de laboratoire	6	17
	Psychologie	2	2
	Autres	-	3

A8.3. Entretiens avec les non-boursiers

J'ai mené des entretiens avec les étudiants non-boursiers. Leur objectif a été double : d'un côté, il s'est agi d'obtenir des données qualitatives portant sur les trajectoires des autres étudiants pour les situer par rapport à celles des boursiers; d'un autre côté, ces entretiens ont eu pour but de saisir les impressions prédominantes parmi les autres étudiants à l'université à propos des boursiers et du programme de bourses.

Pour ces entretiens, j'ai utilisé la même grille que celle des boursiers, en ajoutant une section de questions qui portent sur les perceptions des non-boursiers à propos des boursiers et du dispositif de bourses et pour l'entretien destiné aux tuteurs j'ai ajouté des questions supplémentaires à propos leur impression de la méthode d'apprentissage des boursiers et la manière dont celle-ci était différente de la leur, le cas échéant.

Tableau 27 : Grille d'entretien avec les non-boursiers - questions supplémentaires

- Pourquoi as-tu choisi de faire tes études ici ?
- Depuis combien de temps as-tu travaillé en tant que tuteur ?
- Avais tu entendu parler de ce dispositif de bourses avant d'avoir été contacte ? Qu'en penses-tu ?
- Comment perçois-tu les boursiers ? par rapport aux autres, sont ils différents/identiques ? comment ? (façon d'étudier, d'organiser leur temps, leurs ambitions, socialement, autres) Comment te compares tu toi-même a eux ?
- Comment décrirais-tu ta relation avec eux ?
- Qu'ont-ils appris de toi ? Qu'as-tu appris d'eux?

Quant à la construction de l'échantillon, celle-ci a été moins exigeante puisque les non-boursiers n'étaient pas les sujets centraux de cette étude, celui-ci n'a consisté que de sept étudiants. Cependant, j'ai essayé d'assurer la représentativité des points de vue en sélectionnant des étudiants de différentes appartenances ethniques (Arméniens, non Arméniens), sexe et filières d'études.

Tableau 28 : Répartition de l'échantillon d'étudiants non-boursiers interrogés

Variables		**Nombre d'interviewés**	**Effectifs de la population totale**
Ethnicité	Arménienne	4	323
	Non-arménienne	3	423
Sexe	Filles	5	443
	Garçons	2	303
Région d'origine	Beyrouth	2	329
	Mont Liban (dont la banlieue)	5	358
	Bekaa	-	14
	Nord	-	5
	Sud	-	16
	De l'étranger	-	24
Filière d'études	Biologie	2	32
	Gestion	2	444
	Informatique	2	28
	Mathématiques	-	11
	Sciences médicales de laboratoire	-	36
	Psychologie	1	34
	Nutrition	-	26
	Education	-	63
	Anglais	-	13
	Autres	-	59

A8.4. Entretiens avec les recalés

Il m'était demandé de contacter un groupe de 65 recalés, par téléphone, trois fois de suite durant les années 2012, 2013 et 2014 pour suivre leur trajectoire

universitaire. Etant donné que les membres du groupe contacté partagent les caractéristiques essentielles des boursiers : diplômés aussi de l'école publique, originaire des mêmes régions et niveau de réussite scolaire équivalent, j'ai utilisé des données pour me former une idée de la trajectoire qu'aurait pu suivre nos boursiers s'ils n'avaient pas été sélectionnés.

Figure 19 : Grille d'entretien avec les recalés

- Es tu inscrit à une université? Si oui, laquelle? Que fais tu comme études?
- [Si c'est une université privée]: Reçois tu de l'aide financière de l'université? Combien?
- Est ce que tu travailles en parallèle?
- Participes tu à des activités collectives ou associations universitaires?
- Quels sont tes plans futurs?

A8.5. Entretiens avec les enseignants

J'ai mené avec des enseignants des entretiens semi-directifs qui ont duré environs 30 minutes chacun. La grille d'entretien a comporté quelques questions sur leurs impressions notamment à propos de la participation en classe des boursiers, le type de langage employé, les attentes, la capacité de travailler en groupe, l'interaction avec les autres et les difficultés rencontrées, puis je leur ai demandé de les comparer aux non-boursiers.

Figure 20 : Grille d'entretien avec les enseignants à l'université d'accueil

- Quelle est votre impression générale du programme de bourse à Haigazian ?
- Quelle est votre impression générale à propos des boursiers ?
- Quel genre de questions posent ils en classes ? Y aurait il une différence dans le langage employé, les expressions ?
- Y a t il des différences que vous constatez entre les boursiers et les autres étudiants de Haigazian ? Si oui, lesquelles ?
- Les attentes ou requêtes des boursiers sont elles différentes des autres ?
- Comment les décrirez vous en travail de groupe ? Comment interagissent ils avec les autres étudiants ? S'entraident ils ?

Pour la formation de l'échantillon, j'ai sélectionné les enseignants en tenant compte de la diversité dans les filières d'études. J'ai également tenté d'assurer une représentativité au niveau des types de postes en interrogeant des enseignants qui sont également chef de département ou chef de faculté. Ceci m'a permis d'obtenir une vision plus générale au sujet du dispositif et des boursiers. J'ai interrogé en total 12 enseignants (dont trois occupent en parallèle la fonction de chef de faculté, de chef de département, et de conseillère pédagogique).

Tableau 29 : Liste d'enseignants interrogés à l'université d'accueil

Type d'enseignant(e)	Date de l'entretien
Enseignante d'anglais	18/11/2013
Enseignante d'anglais	19/11/2013
Enseignante de gestion - gestion informatique	20/11/2013
Enseignant de sciences médicales et chef de département	20/11/2013
Enseignant de mathématiques	21/11/2013
Enseignante de biologie, chimie et séances de laboratoire	25/11/2013
Enseignante d'études culturelles, et chef de faculté	25/11/2013
Enseignant de gestion et chef de faculté	26/11/2013
Enseignant d'informatique	26/11/2013
Enseignante d'anglais et chef de département	27/11/2013
Enseignante de gestion et de marketing	3/12/2013
Conseillère et enseignante de psychologie	4/12/2013

Pour ces entretiens (avec les enseignants) et les suivants (avec les responsables à l'université) je n'ai pas demandé à enregistrer les entretiens mais ai plutôt employé la méthode de la prise de note en m'assurant de retranscrire les entretiens le jour même de la passation.

A8.6. Entretiens avec les responsables à l'université

J'ai également mené des entretiens avec plusieurs responsables de boursiers au sein de l'université pour saisir les différents aspects de la socialisation universitaire des boursiers.

Tableau 30 : Liste des responsables à l'université d'accueil interrogés pour l'enquête

Titre	Date d'entretien
Directeur de la vie associative	13/11/2013
Responsable d'associations étudiantes	13/11/2013
Responsable de la résidence universitaire	24/2/2014
Recteur de l'université	7/4/2014

A8.6.1. Responsables de la vie associative

Quant aux entretiens avec les responsables de la vie associative, la grille d'entretien a tout d'abord porté sur leur impression générale puis sur les différences qui ont émergé entre les boursiers et les autres étudiants dans le comportement, et enfin sur leurs interactions avec les autres et les changements observés au fil de leur parcours.

Figure 21 : Grille d'entretien avec les responsables de la vie associative à l'université d'accueil

- Quelle est votre impression générale du programme de bourse à Haigazian ?
- Quelle est votre impression générale à propos des boursiers ?
- De quelles associations font ils surtout partie ?
  Y a t il des différences que vous constatez entre les boursiers et les autres étudiants de Haigazian ? Si oui, lesquelles ?
- Décrivez moi le comportement des boursiers dans les associations. Est il différent des autres ? Quelles associations choisissent ils ? Comment interagissent ils avec les autres étudiants ? Comment sont ils perçus par les autres étudiants ? Y aurait il une différence dans le langage employé, les expressions ?
- Comment est ce que leur comportement a changé depuis le début du programme ? Quels changements y a t il eu ?
- Quels sont leurs centres d'intérêts ? S'intègrent ils facilement ? Difficilement ?

A8.6.2. Responsable de la résidence

La grille d'entretien avec la responsable de la résidence a visé à obtenir des informations sur la manière dont les boursiers ont intégré la résidence universitaire, les variations individuelles qui ont émergé dans la participation aux activités sociales à la résidence et surtout la nature des changements qui se sont opérés depuis leur entrée à l'université.

Figure 22 : Grille d'entretien avec la responsable de la résidence à l'université d'accueil

- Que pensez vous du programme en général?
- En tant que responsable de la résidence, quels sont les défis/obstacles auxquels vous avez été confronté avec eux, initialement.
- Quels sont les problèmes auxquels ils ont fait face à l'université? et les difficultés?
- Qui sont ceux qui se sont le mieux adaptés à l'atmosphère de l'université? dans la vie de la résidence universitaire? qui a pris des initiatives, a voulu organiser des activités?
- Lesquels, selon vous, ont le plus tendance à se mélanger avec des gens différents? à se mélanger avec les autres? lesquels sont selon votre impression plus sociables? Ceux qui ont changé?

A8.6.3. Recteur de l'université

Le recteur de l'université était au courant dès le début du projet de recherche. A la fin de mon enquête, j'ai mené avec lui un entretien qui a été plus général. Je lui ai présenté l'entretien comme ayant pour but d'obtenir une impression générale sur la manière dont ce dispositif de bourses s'inscrit au sein de l'université. En posant des questions objectives qui portent entre autres sur la nature du type de financement offert par l'agence et sur l'impact du programme de bourses à l'université, je voulais analyser la manière dont ce financement est perçu par le recteur lui-même ainsi que sa manière d'interpréter la nature du changement de financement, du point de vue de

l'université, et à son avis du point de vue de l'agence. Ces impressions m'ont permis d'analyser la manière dont les valeurs de ce dispositif sont en rapport avec celles de l'université et d'obtenir plus d'informations sur la manière dont l'université l'accueille.

Figure 23 : Grille d'entretien avec le recteur de l'université d'accueil

- Que représente ce programme de bourses pour l'université?
- En quoi est il différent ou similaire à d'autres dispositifs de bourses offerts par l'université?
- Vous receviez de l'aide l'USAID, avant ce programme, comment est ce que le financement de l'USAID a changé à travers les années?
- Quel rôle a joué ce programme de bourse à l'université? Comment s'est il inscrit dans l'université?
- Quels aspects du programme ont le mieux réussi? Le moins réussi?
- Quel impact a-t-il eu sur l'université? Impact direct? Impact à long terme?
- Comment ce programme a-t-il modifié le public de l'université (socialement, scolairement)?
- Comment ce projet s'inscrit dans la stratégie de l'USAID par rapport aux institutions éducatives?
- Répéteriez vous ce programme?

A8.6.4. Responsables de département d'aide financière

Finalement, dans le but de comprendre la manière dont l'aide financière est attribuée au Liban pour cette enquête, j'ai contacté des responsables de département d'aide financière et les ai interrogées à propos du système adopté par leur université. J'ai choisi quelques universités représentatives des grandes catégories d'universités privées présentées dans le chapitre 2.

Tableau 31 : Liste des responsables de département d'aide financière interrogés pour l'enquête

N.		Poste	Université	Date d'entretien
1	MG	Chargé du département d'aide financière	Université Haigazian	29/7/2013
2	LF	Entretien AUB chargée du bureau social	Université Américaine de Beyrouth	20/03/2013
3	MH	Chargé du bureau social	Beirut Arab University, Tareek Jdideh campus	25/7/2013
4	JM	Chargé du département de comptabilité	American University of Lebanon, Cola campus	25/7/2013
5	SH	Chargée du bureau social	Université Antonine (UPA)	29/07/2013

Annexe A9 : Transcription des entretiens

Après la collecte de données, j'ai transcrit le corpus des entretiens en entier dans le but de constituer le matériau d'analyse. J'ai repris les propos des interviewés mot par mot et noté les silences, les hésitations et les interruptions. Deux contraintes ont régi la manière dont le discours a été rapporté: la contrainte d'être toujours fidèle à ce qui est survenu dans l'entretien, ceci ne peut pas être réduit à ce qui est enregistré simplement, pour redonner au discours tout ce qui y a été arraché par la transcription, et la contrainte de lisibilité de lecteurs potentiels. J'ai ajouté des explications entre parenthèses, parfois mis le mot exact qui a été dit dans la langue dans laquelle il a été dit entre crochets. Les entretiens avec les boursiers ont généré environs 535 pages de texte en interligne simple.

Concernant la langue d'entretien, j'ai leur ai demandé de choisir la langue dans laquelle ils se sentaient le plus à l'aise. L'entretien s'est donc déroulé en un mélange d'arabe et d'anglais, et parfois même avec des mots de français. Etant donné le mélange des langues employées dans la plupart des entretiens, il a fallu faire un choix pour la transcription. J'ai donc choisi de transcrire en français, pour pouvoir directement utiliser les extraits d'entretien dans la thèse. J'ai relevé le type de mélange de langues et son intensité car ces indices peuvent révéler des détails sur le milieu et l'origine sociale dont sont issus les boursiers. Afin de ne rien perdre du sens des propos de mes interlocuteurs, j'ai fait du mot à mot. Ceci a parfois causé des structures peu convenables en français. De plus, dans les cas où les expressions n'avaient pas de traduction directe en français, je les ai ajoutées dans leur langue originale. Je présente ici l'exemple d'un entretien transcrit qui illustre de manière claire la manière dont la transcription s'est déroulée.

Figure 24 : Exemple d'un entretien transcrit avec une boursière - Nadine

Date: 18 Novembre 2014

Questions générales d'identification :

- Prénom : Nadine
- Age : 20
- Sexe : F
- Date de naissance précise : 09/1993

  Lieu de naissance : B. village Libanais de la région du Mont-Liban

- Lieu de résidence de la famille : A., village du caza de Kesrouan
- Confession : Chrétienne, Maronite
- Profession des parents : Père technicien électrique dans une station de télévision, mère au foyer
- Nombre de frères et sœurs et position dans la fratrie : 3 soeurs 1 frère, ainée
- Etudes en cours : spécialisation, année : Mathématiques, 2e année.

1- Peux tu commencer par me dire comment a été ton expérience à l'école?

A l'école... moi parce que j'ai étudié de la classe de 11ème à la classe de 3ème à Besançon [l'Ecole des sœurs de Besançon] à B., puis j'ai été transférée trois années à l'école secondaire[48] (officielle) aussi à B.

L'école... normale... parce que c'était une école privée, de soeurs (w hyk), ils surveillaient nos notes, si une note en dessous, on fait rattrapage. Mais moi je n'avais pas besoin d'heures de rattrapage (w hyk), car ma mère de toutes façons (aslan) à la maison chaque chose par chose elle me faisait étudier ce qui était sur l'agenda, et ce qui ... à la maison aussi, ce qu'on avait fait à l'école, et qu'on avait fait (hayda) et elle me les répétait (w hyk).

2- Et ceci depuis que tu es en classe d'onzième, tu es rentrée à l'école et tu étais déjà bonne en classe (šatra) c.à.d. tu avais de bonnes notes...

[Interrompant:] moi ce qui s'est passé c'est que dès la classe de jardin (petit jardin) la première année, j'avais 3 ans, ils n'avaient pas accepté de me mettre, de me faire passer dans la classe supérieure. Moi maintenant je suis avec ceux de mon âge, avec mon âge, dès 20 ans j'ai commencé ma troisième année d'université. Ils n'avaient pas accepté à cause de l'âge donc, car j'étais à l'école publique, j'ai fait une année de public au début. Alors ma mère (mom) tout de suite m'a fait étudier, je suis rentrée en classe de 12e, ils étaient surpris. Ils voulaient me faire redoubler la 12e, ils ont été étonnés car j'ai été la première parmi tous les élèves. Donc depuis...

3- Depuis tu es bonne en classe et pourquoi est ce que tu as été seulement une année à l'école publique puis as transféré à Besançon?

Oui, dès qu'on a commencé, car il n'y avait pas de classe de jardin à l'école de Besançon.

4- Ah d'accord, donc vous avez trouvé une école proche de la maison?

Proche de la maison, le temps de savoir lire et écrire... pour re-rentrer (erja' fwt) à l'école Besançon.

5- Pourquoi est ce que tes parents ont décidé de te mettre dans cette école et pas une

[48] L'école secondaire dans le système libanais comporte les classes de seconde, première et terminale

autre?

eu... ils ont demandé et ont su que parce que c'était une école de soeurs et discipline (niẓam), de bons résultats (šatara) et tout, c'est a dire son *education* (en anglais) est élevé, donc on m'y a mise.

6- Et au brevet? Pourquoi as tu changé?

[Changé] Au brevet, car Besançon, n'a pas de (classe de) seconde, bac et terminale, donc *on* a transféré à l'école secondaire de B. et elle l'école secondaire de B., tu peux la considérer comme étant privée, c.à.d. discipline privée car elle a beaucoup de discipline, une des écoles les plus fortes.

7- Tu es l'ainée n'est ce pas? Et tes frères et soeurs sont allés dans les mêmes écoles? et ils ont aussi été à Besançon jusqu'au brevet puis ont été transférés à [l'école publique de] B.?

[Parcours frères et soeurs] Oui et seconde, bac, terminale. Seulement maintenant mes frères et soeurs les plus jeunes car on a déménagé, pour ma soeur, son université et ainsi (w hyk), on les a aussi transférés mais dans une école privée qui ressemble à l'école de Besançon.

8- OK et ta soeur qui est à l'université, quelle est la différence d'âge entre vous deux?

Deux ans.

9- Deux ans? et que fait elle à l'université?

Euuh la première année elle fait *medical lab*, laboratoire en français [c.à.d. « en français »].

10- Et comme toi aussi ses notes sont bonnes?

Oui, elle a présenté un concours, et Dieu merci (ḥamdella) elle a réussi.

11- et tes soeurs et frères plus jeunes?

Mes autres frères et soeurs *on* a eu un *problème* (français), car mon père a été en retard pour les écoles pour demander, car on est descendu soudainement ('a faj'a) donc on est arrivés et ils leur ont dit maintenant il y a l'examen d'entrée pour entrer. il a dit: je n'ai pas de problèmes mes enfants sont bons à l'école (šatrin). Ils sont rentrés, ont fait l'examen et ont été admis.

12- et vous êtes descendus de B. à...?

A.

13- et pourquoi vous avez déménagé? pour ta soeur?

pour ma soeur, elle rentre, son horaire d'université est de 8 à 6 le soir à l'Université Libanaise.

14- et l'école, comment était elle? tes professeurs à Besançon comment étaient ils?

Nos professeurs....tu peux dire qu'ils nous ont accompagnées on avait par exemple les classes EB1, EB2, EB3, EB4, les mêmes professeurs, c.à.d. tu sentais qu'ils étaient comme si, c'étaient plus mes professeurs, ils étaient devenus autant que ma mère qui est à la maison et qui me

faisait étudier, eux ont commencé à me connaitre.

15- Comment as tu vécu cela? était ce bénéfique ou?

Très bénéfique. Même maintenant je, toujours, je vais à mon ancienne école, ils me disent « Nadine », ils savent même mes nouvelles, que j'ai eu une bourse, pourtant ca faisait trois ans que j'avais quitté. Ils savent tout, même ils *nous* suivent, ils suivent nos nouvelles, après la...

16- Ils avaient des ambitions pour toi? Comment te voyaient ils?

Même dans... moi il y avait l'attestation, donc à chaque fois qu'il y avait une attestation, je sortais, *on* sortait sur le balcon, les bons élèves pour prendre une attestation de la directrice devant toute l'école, et toujours « Nadine est bonne (šattoura), elle étudie...et ainsi (w hyk) ».

17- Maintenant sont ils satisfaits de ton choix de spécialisation?

Oui et même la directrice d'école quand elle a su que c'était une bourse et que je faisais des maths, tout de suite elle a dit, elle m'a dit, dès que tu veux t'employer, dis moi, on n'a pas de problèmes, on aime avoir de bons élèves (tlemiḏ šattoura) comme ca, qu'on connait.

18- Et toi, tu aimerais? tu aimerais faire ca?

Moi honnêtement, j'avais pensé m'éloigner de l'enseignement, mais je ne sais pas si, peut être, j'appendrai... j'enseignerai et... car je veux continuer en master, si Dieu le veut (in 'allah rad), master pour pouvoir au moins entrer à l'université c'est mieux que l'école. donc je ne sais pas encore. (soupir, sourire)

19- OK, (sourire) et après quand tu es passée à l'école secondaire (publique) comment était ta relation avec les professeurs?

Aussi, nous car on est du style village. Donc on est tous une famille, ils nous ont rencontré une première fois en seconde, puis les mêmes professeurs en seconde, bac, terminale. [ahh] donc toujours, ils te demandent, ils te connaissent, même en dehors de l'école on se rencontre... une famille je ne l'ai pas senti autrement.

20- Et tes amis en classe?

Mes amis de la classe d'onzième, jusqu'à la terminale on était ensemble.

21- Ah donc vous avez tous changé d'école en même temps. Ca semble être le parcours typique des gens de cette région, tous font le même parcours alors?

[même parcours dans la région] mmm c'est juste.

22- Y avait il des élèves à l'école secondaire qui n'étaient pas de Besançon?

Un ou deux élèves seulement mais de mon village [pas de Besançon à l'école secondaire], car moi, j'étudiais dans un autre village, l'école est dans un autre village, mais ils étaient de mon village, il n'y avait pas de nouveaux élèves, il n'y avait pas de nouveaux élèves qui venaient.

23- et l'école secondaire, quels étaient ses points forts? avait elle une bonne direction, de bons professeurs?

Oui, discipline, la porte se ferme à la cloche, ceux qui sont en retard restent dehors, sont renvoyés 3 jours, le costume, les distractions sont interdites (moušeġabet) dans la classe. aussi les notes doivent être top, si elles baissent, directement ils se posent avec chaque professeur, « quel est le problème chez lui pour l'améliorer ».

24- et les élèves, leur comportement était identique à l'autre école, car c'étaient les mêmes élèves. Ils n'étaient pas plus bruyants, ou moins bruyants qu'avant?

On a grandi un peu, tu sens qu'on est « monté » en secondaire (tlo'na), c.à.d. non, on veut se distraire, car on s'est senti plus âgés, et secondaires, mais tout de suite on nous contrôlait (yoḍobtwna) et on était tous bien élevés, on avait reçu la même éducation (tarbyeh) [à la maison].

25- Quant vous êtes rentrés à l'université, quand toi tu es rentrée à l'université, tu as quitté le groupe, qu'as tu senti?

Oui j'ai senti un manque (fa'adet), maintenant ok, je sors je dis « hi » à la personne, mais on est habitués, à la récré, on se mettait en groupe, on criait, on célébrait (ḥayess), on parlait, on faisait du bruit. En classe aussi, on était toujours en groupe, en groupes donc quand je suis venue ici. Non.. *totally different*

26- C'est devenu plus individuel. et comment l'as tu vécu, cette transition?

euuuh... je ne sais pas honnêtement, je suis restée dans la chambre, on allait. dans l'ancien foyer, quand il y avait une sortie, une fois on est sortis avec Dima (responsable de résidence) à Raouché, j'essayais de l'arranger, mais je m'étais plutôt mis en tête que non, bourse et des notes, il faut étudier et pas me distraire.

27- Et tu es venue à l'université, tes amis ont changé, et tes professeurs ont aussi changé car tu étais habituée aux mêmes professeurs, et maintenant tout d'un coup chaque matière a un professeur, comment as-tu vécu ca?

Moi franchement, je suis du genre à m'habituer très vite au changement. Donc si ça change je n'ai pas de problème, je m'habitue vite. c.à.d. vite je m'adapte, je trouve un moyen de m'adapter avec la personne qui a changé avec moi.

28- et la façon dont les professeurs expliquent a-t-elle changé depuis l'école?

Non, c'est la même. oui c'est la même, et le niveau d'efforts demandés est le même.

29- Et l'anglais, au premier semestre, comment l'as tu vécu?

Ah ne demande pas... le premier semestre était un enfer (mawt aḥmar) car Mme Shawaf nous enseignait, et elle à chaque fois qu'il y avait une note au dessous de ça, au dessous de la moyenne, sous la note de 80 (sur 100) par exemple ou sur la production écrite, elle nous disait non, elle parlait, parlait, et disait vous n'êtes pas de ce niveau, vous n'êtes pas de ce niveau, ça m'affligeait car j'était habituée à être bonne, la première. (w hyk) et de venir. niveau et tout

ça... mais ça va, j'ai étudié, et *on* a sauté un niveau (skip).

30- et socialement, ça a changé pour toi, car tu n'étais plus dans ton groupe, as tu eu des difficultés ici pour faire un nouveau groupe ou pas?

Peut être, la culture a changé, elle a beaucoup changé, beaucoup. Honnêtement, moi j'ai été très choquée quand je suis venue, c.à.d. cette personne pense ainsi, et cette personne. La deuxième chose, il y avait un très grand nombre hmmm, de filles voilées, je ne savais rien à propos d'elles, je n'avais jamais vu de femme voilée de ma vie, mais non... je me suis habituée.

31- Et maintenant tu te rapproches d'autres groupes?

Bien sûr, par exemple, Nassima, Ibtissam, tu sens qu'on est un seul groupe. En maths on étudie seules ensemble, on pense de la même façon.

32- Vous étudiez ensemble parfois?

Oui parfois on étudie. Par exemple, si Nassima a un problème avec ceci, et moi je sais résoudre cela, on se pose ensemble et moi je peux expliquer ceci.

33- et vous êtres comme ça depuis le premier semestre? depuis que vous avez commencé votre spécialisation en maths (après le semestre d'anglais). en dehors des boursiers, est ce que tu as des amis avec qui tu étudies?

non... car je ne passe que la semaine ici, je monte en weekend (w hyk), donc je n'en ai pas.

34- Dans ta famille, ta mère a joué un rôle dans tes études, et ton père?

Même mon père, c'est à cause de (bi sabab) mon père que j'ai fait des maths. car mon père était, ma mère me racontait, j'avais des difficultés en maths depuis que je suis jeune, donc il quittait les gens qui venaient chez lui passer la soirée, et venait m'aider résoudre les problèmes et revenait près de ses visiteurs.

35- Et lui était bon à l'école?

oui, lui car il a étudié des maths, il adorait les maths.

36- Ah il a fait des études en maths lui?

Pas en maths pures, il l'a fait en tant qu'études en électricité. Il lit des cartes et tout, il est en même temps penchant vers le génie, et les maths.

37- Comment a-t-il fait l'électricité?

Technique.

38- et ta mère, penche plutôt vers les lettres alors?

Ma mère honnêtement n'a pas fait d'études, elle n'a pas de diplôme. Elle a fait que jusqu'au certificat, ils disaient (classe de 7ème) car elle aimait travailler les choses manuelles, elle a travaillé avec des couturiers et créateurs "designers" w hyk.

39- et ton père est resté en électricité?

oui jusqu'en BT3

40- et il travaille dans ça maintenant?

oui.

41- et quel était ton rôle dans la fratrie? tu les aidais à étudier? eux t'aidaient?

On est partagés en deux groupes à la maison, car moi et ma soeur il y a une ou deux années de différences (elle a deux soeurs dans son groupe plus âgé). J'ai des frères et soeurs plus jeunes qui ont 10 et 11 ans. donc nous trois, je ne les aidai pas à étudier, car ma mère s'occupait de nous trois. mais non maintenant quand on était à l'école secondaire, ma mère s'occupait plus des plus jeunes, et moi j'aidais les moins jeunes (les deux soeurs). Et tous sont très bons en classes.

42- et la troisième que fait elle maintenant?

Elle est en SG (sciences générales) à l'école secondaire. (classe de baccalauréat).

43- et puis il y a trois soeurs?

Un garçon et une fille.

44- et la plus jeune quel âge a-t-elle?

La plus jeune a dix ans, puis mon frère a 11 ans.

45- et maintenant ces deux là sont dans une autre école privée et après le brevet, vont ils aussi aller dans une école secondaire officielle?

Je ne sais pas si leur école a des classes secondaires.

46- Quelles sont tes ambitions pour le futur?

Moi je n'ai en tête que de continuer en master. Je ne sais pas ce qui pourrait changer.

47- Encore une chose, à propos de l'université, est ce que ta relation avec tes parents a changé? Te voient ils différemment depuis que tu es à l'université et vis seule?

ça a changé, car ils me considèrent plus âgée, et responsable, et assez consciente pour savoir me comporter. Mais ils sont toujours en même temps, ils me voient jeune, mignonne (ġannouje), pourtant je suis la plus âgée de la maison.

48- et en tant qu'associations à l'université?

Les clubs… j'étais, car je ne suis pas rentrée dans l'ambiance... j'aurais aimé entrer au club de danse. Le kickboxing, j'ai aimé mais l'ambiance a changé au début, donc je ne vais pas, j'ai essayé aussi deserts stream et je n'ai pas aimé. Maintenant je suis bénévole à l'AUB, au centre cancer.

49- C'est là que tu t'es sentie le plus à l'aise?

Oui le plus, mais je ne peux pas me considérer comme le plus à l'aise car je n'ai pas vraiment essayé. J'aurais aimé par exemple entrer dans le club *extreme*. J'aurais beaucoup aimé. Moi à la base, je suis du genre qui habite dans un village. Je grimpe, je vais je viens. J'aurais aimé commencer le club de danse, mais je sens que je ne suis pas encore intégrée ici. Mais à l'AUB le

centre cancer est bien.

50- Que considères tu être le facteur qui t'a permis de réussir?

Ce sont les professeurs de maths c'est à cause d'eux que j'ai fait des maths. Car toujours j'ai eu de professeurs très forts en maths. L'idée c'est qu'ils faisaient un genre de compétition en classe: « ce problème, qui va le résoudre? » Et si c'était moi qui le résolvait, elle disait « wow Nadine » et pour un temps je deviens « Nadine qui résout les problèmes de maths », donc ils m'éduquaient plus à aller à la maison et travailler les maths pour être au niveau de la classe et résoudre des problèmes.

51- et comme projet de leadership, que penses tu avoir acquis?

au leadership? C'était une expérience, c'est vrai que ca nous a fatigué, mais c'était une bonne expérience, surtout à la phase de mise à l'oeuvre, j'ai du prendre l'initiative de parler à telle ou telle personne, pourtant il y avait des gens qui, quand on leur donnait la brochure, nous la jetaient a la figure, ou la jetaient dans le café, ou la froissaient, ou on entendait des paroles horribles. mais non, nous on a tenu le coup ('a ad ḥalna), et on voulait faire réussir le projet. tu sens, non, que tu étais motivé pour la chose, et pour la faire réussir.

Annexe A10 : Index boursiers

Amira, 96, 102, 141, 145, 155, 160, 169, 175, 180, 194, 196, 204, 207, 213, 216, 217, 219, 226, 228, 229, 230, 231, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 268, 316

Badr, 163, 164, 180, 204, 210, 211, 226, 246, 316

Bassem, 84, 85, 86, 137, 179, 180, 206, 226

Christine, 163, 164, 171, 179

Dalia, 176

Edouard, 85, 86, 147, 148, 152, 153, 159, 180, 187, 209, 210, 226

Elham, 51, 252

Eskandar, 85, 87, 115, 159, 160, 180, 186, 197, 226

Esma, 152, 155, 160, 163, 164, 172, 179, 180, 207, 218, 219, 226, 245, 249

Farida, 87, 100, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 150, 151, 154, 157, 165, 168, 170, 177, 178, 180, 184, 190, 195, 196, 205, 208, 210, 226, 236, 237, 238, 240, 244, 247, 249, 250, 254, 257, 268

Fatima, 163, 180, 226

Fida, 77, 146, 154, 169, 174, 180, 187, 199, 200, 212, 226

Hala, 125, 176, 180, 211, 226

Husn, 163, 252

Ibtissam, 28, 163, 335

Issam, 84, 86, 123, 125, 180, 199, 200, 205, 209, 210, 216, 226, 232, 234, 235, 238, 240, 242, 243, 245, 250, 254, 257

Khadija, 180, 187, 226

Lamis, 100, 180, 205, 212, 218, 226, 227, 252, 256

Layla, 77, 86, 130, 163, 164, 180, 188, 226, 256

Lina, 146

Mahmoud, 85, 94, 125, 158, 180, 201, 226

Manal, 123, 168, 180, 214, 226, 252, 253, 255

Mariam, 118, 163, 164, 172, 179, 180, 197, 215, 226

Marissa, 103, 118, 157, 180, 197, 198, 199, 226, 240

Mounia, 84, 145, 180, 201, 213, 226, 252

Nabil, 123, 246

Nadine, 27, 138, 139, 141, 144, 146, 150, 154, 156, 160, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 177, 178, 179, 180, 182, 190, 210, 211, 213, 226, 249, 268, 335

Nagy, 87, 96, 102, 107, 145, 156, 180, 211, 226, 227

Nancy, 166, 180, 219, 226

Nassima, 28, 130, 151, 180, 181, 219, 226, 248, 249, 335

Nisrine, 85, 87, 103, 152, 159, 176, 180, 186, 226, 244

Rabih, 94, 95, 123, 159, 180, 216, 226, 227, 246, 256

Radwan, 180, 205, 226

Randa, 174, 211, 213, 251

Rawan, 187

Rima, 180

Salam, 180, 226, 316

Sima, 77, 145, 154, 180, 226

Wael, 180, 188, 198, 199, 219, 226, 240, 248, 255

Yasser, 125, 180, 202, 208, 215, 226, 227, 241, 246

Table des matières

REMERCIEMENTS 3

SOMMAIRE 5

CHAPITRE 1 7

INTRODUCTION GENERALE 7

1.1. TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE ET EMERGENCE DU PROJET DE RECHERCHE 9

1.2. CADRE THEORIQUE ET CONSTRUCTION D'UN OBJET D'ETUDES SUR LES INEGALITES SOCIALES 10

1.3. LA SOCIOLOGIE LIBANAISE ET L'ECOLE 17

1.4. METHODOLOGIE : UNE ENQUETE ETHNOGRAPHIQUE SUR UN TERRAIN PROFESSIONNEL 19

1.4.1. Une enquête qualitative à une échelle microsociologique 19

1.4.2. Construction d'un dispositif d'enquête selon une approche comparative 21

1.4.3. Entre position professionnelle et posture de recherche : rompre avec les prénotions 22

1.4.4. Entre position professionnelle et posture de recherche : avantages pour l'accès à l'information 24

1.4.5. Limites du matériau recueilli 28

1.4.5.1. La nature ambiguë de la relation : à la fois personnelle et professionnelle *29*

1.4.5.2. La domination symbolique entre enquêteur et enquêtés *33*

1.5. STRUCTURE DE LA THESE 36

CHAPITRE 2 41

UN SYSTEME EDUCATIF FRAGMENTE ET INEGALITAIRE 41

2.0. INTRODUCTION 41

2.1. DECLIN DE L'ECOLE PUBLIQUE ET MODALITES DE LA SELECTION SCOLAIRE 42

2.1.1. Un secteur privé pluraliste et confessionnel 43

2.1.1.1. Une évolution différente selon les communautés confessionnelles *43*

2.1.1.2. Disparités dans l'accès à l'éducation selon l'appartenance confessionnelle et régionale *44*

2.1.2. Un secteur public à la traîne 46

2.1.2.1. Le développement tardif du secteur public *46*

2.1.2.2. Pratiques clientélistes de recrutement et formation insuffisante des enseignants *47*

2.1.2.3 L'affaiblissement du niveau d'enseignement *49*

2.1.2.4. Stratégies de réforme et défis de la cogestion avec des agences internationales *50*
2.1.3. Le passage en classe de seconde : des facteurs de sélection qui s'additionnent 52
2.1.3.1. Sélection selon l'origine sociale *52*
2.1.3.2. Effet de genre: un avantage pour les filles ? *54*
2.1.3.3. Effets de l'origine géographique : l'avantage de la capitale *54*
2.2. UN ENSEIGNEMENT SUPERIEUR HETEROGENE ET UNE DIVERSITE DE SOURCES DE FINANCEMENTS 57
2.2.1. Un paysage universitaire libéral et largement confessionnel privé 57
2.2.1.1. Les universités de mission créées au 19e siècle *58*
2.2.1.2. L'Université Libanaise publique *58*
2.2.1.3. Les universités privées de 2e génération à dominante confessionnelle *62*
2.2.1.4. Les nouvelles « universités axées sur le marché » *64*
2.2.1.5. L'enseignement professionnel, un enseignement délaissé et dévalorisé *65*
2.2.1.6. La domination du privé: un facteur d'inégalité sociale *66*
2.2.2. Sources de financement pour accéder à l'enseignement privé 68
2.2.2.1 Aides de l'Etat : financement indirect du privé *69*
2.2.2.2. Financement par les familles *69*
2.2.2.3. Financement par des institutions privées *70*
2.3. CONCLUSION 73

CHAPITRE 3 75

UN DISPOSITIF « MERITOCRATIQUE » 75

3.0. INTRODUCTION 75
3.1. L'OBJECTIF DU DISPOSITIF: LE DEVELOPPEMENT DU CAPITAL HUMAIN 75
3.1.1. Accès à l'enseignement supérieur facilité pour les étudiants d'origine modeste 77
3.1.2. Accès facilité pour les femmes 78
3.1.3. Accès facilité pour les étudiants originaires de régions périphériques 79
3.2. L'UNIVERSITE D'ACCUEIL ET LE DISPOSITIF DE BOURSE: UNE CONVERGENCE DE VALEURS 80
3.2.1. Présentation de l'université d'accueil 81
3.2.2. Choix alternatifs de la population des boursiers 83
3.2.2.1. L'Université Libanaise comme alternative inaccessible ou indésirable *84*
3.2.2.2. Nouvelles universités privées nouvelles comme deuxième choix *87*
3.3. LE DISPOSITIF DE BOURSES, UN APPAREIL A FABRIQUER LES « LEADERS » 89
3.3.1. Définition du « profil idéal » de boursier 89
3.3.2. Mécanismes de fabrication de « leaders » 90
3.3.2.1. Différentes manières de se saisir de l'offre *90*

3.3.2.2. Les « bons » candidats : ceux qui ont un « potentiel » leadership *97*
3.3.2.3. Un programme de bourses à facettes multiples *103*
3.3.3. Evaluation des effets du dispositif 105
3.3.4. Diffusion des normes par le dispositif 107
3.4. CONCLUSION **108**

CHAPITRE 4 ..... **111**

MARCHE DU TRAVAIL, PROFILS SOCIOLOGIQUES ET CHOIX D'ETUDES **111**

4.0. INTRODUCTION **111**
4.1. CATEGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES ET CHOIX DES FILIERES **114**
4.1.1. Des catégories sociales modestes en ascension 114
4.1.2. Origine sociale et choix de la filière 121
4.2. DIFFERENCES REGIONALES DANS LA PERCEPTION DES DEBOUCHES **124**
4.3. PERCEPTIONS GENREES DES FILIERES ET DE LEURS DEBOUCHES **128**
4.4. ATTENUATION DES EFFETS DU MILIEU D'ORIGINE AU FIL DU TEMPS **131**
4.5. CONCLUSION **133**

CHAPITRE 5 ..... **135**

LES MODALITES DE CONSTRUCTION DES INEGALITES A L'UNIVERSITE AU PRISME DU DISPOSITIF **135**

5.0. INTRODUCTION **135**
5.1. LA FABRICATION DES DISPOSITIONS LIEES AU TRAVAIL UNIVERSITAIRE **138**
5.1.1. Nadine et Farida : deux rapports opposés aux études 139
5.1.2. Nouvelles pratiques et nouvelles règles universitaires 140
5.1.3. Construction des dispositions étudiantes et modes d'apprentissage 144
5.1.3.1. Langue, langage, et capacité d'expression *144*
5.1.3.2. Méthode de travail et autonomisation des étudiants *148*
5.1.4. Des résultats variables, mais globalement meilleurs que ceux des autres étudiants 149
5.2. L'ADAPTATION AU NOUVEL ENVIRONNEMENT **150**
5.2.1. Nadine et Farida : sociabilités contrastées 150
5.2.2. Mécanismes de transformation de la vie sociale par l'institution 152
5.2.3. Entrée dans un nouvel environnement et exclusion sociale 155
5.2.4. Mécanismes d'adaptation sociale 157
5.2.4.1. Difficultés d'adaptation sociale : entre isolement et regroupement *157*
5.2.4.2. Stratégies d'adaptation à la sociabilité *158*

5.3. DISPOSITION AU TRAVAIL COLLECTIF ET « DESCOLARISATION » 161
5.3.1. Un projet collectif, le projet « Alimentation Saine et Mobile » 162
5.3.2. Nadine et Farida : différentes approches envers les activités collectives 165
5.3.3. Effets simultanés du dispositif et de l'université sur la participation 166
5.3.4. Engagement dans les associations universitaires 167
5.3.5. Evolution des comportements dans le temps 170
5.4. LIENS ENTRE LES DIMENSIONS DE LA SOCIALISATION UNIVERSITAIRE 171
5.4.1. Organisation du temps libre et effet sur la socialisation 171
5.4.1.1. Variabilité du temps libre disponible 172
5.4.1.2. Différentes attitudes envers l'organisation du temps libre 173
5.4.1.3. Occuper son temps libre de manière productive 174
5.4.2. Liens complexes entre les trois dimensions 176
5.4.3. Des profils tridimensionnels de la socialisation universitaire 179
5.5. CONSTRUCTION DES PROJETS D'AVENIR 182
5.5.1. « Monter vers le haut » : Projets en cohérence avec les valeurs du dispositif 183
5.5.2. Projets d'études supérieures : entre choix probable et choix par défaut 186
5.5.3. Prédominance des projets personnels 188
5.6. CONCLUSION 189

CHAPITRE 6 191

LA FABRICATION DES DISPOSITIONS : LES RACINES DES INEGALITES 191

6.0. INTRODUCTION 191
6.1. EXPERIENCES DE SOCIALISATION SCOLAIRE 192
6.1.1. Modalités de construction de différents parcours scolaires 193
6.1.1.1. La planification des parcours: un facteur de réussite scolaire? 193
6.1.1.2. Des parcours instables: source de handicaps 197
6.1.1.3. Parcours stable dans le même secteur 201
6.1.2. Niveau de suivi individuel et rapport avec l'équipe pédagogique 204
6.1.3. Style d'enseignement et apprentissage de l'autonomie 206
6.1.4. Fréquence de changements et adaptabilité sociale 208
6.1.5. Expérience des activités collectives 213
6.2. LE ROLE DE LA FAMILLE ET DU CONTEXTE SOCIAL 214
6.2.1. Transmission de capital culturel et réussite scolaire 215
6.2.2. Contrôle des sorties et de la participation aux activités 217
6.3. CONCLUSION 220

CHAPITRE 7 ..... **223**

FORMATION ET TRANSFORMATION DES DISPOSITIONS AU FIL DU PARCOURS **223**

7.0. INTRODUCTION **223**

7.1. TROIS PROFILS TYPES DE BOURSIERS **224**

7.1.1. Le « bosseur qui s'isole »: un milieu rural traditionnel 227

7.1.2. L'étudiant « actif »: un milieu urbain socialement ouvert et des mobilités importantes 232

7.1.3. L'étudiant « idéal »: un milieu d'origine urbain socialement ouvert 235

7.2. FORMES ET MECANISMES DE DIFFERENCIATION AU SEIN DU GROUPE **238**

7.2.1. Construction des dispositions à l'étude 239

7.2.1.1. Cohérence de l'expérience scolaire avec les attentes universitaires *239*

7.2.1.2. Le rôle de la transmission familiale dans les études *245*

7.2.2. La construction des dispositions à la sociabilité 249

7.2.3. La construction des dispositions aux activités collectives 251

7.2.4. La projection vers l'avenir 254

7.3. L'EFFET DE LA SOCIALISATION DU DISPOSITIF DE BOURSES : COMPARAISON BOURSIERS ET NON BOURSIERS **260**

7.4. CONCLUSION **263**

CHAPITRE 8 ..... **265**

CONCLUSION GENERALE **265**

BIBLIOGRAPHIE **271**

ANNEXES **285**

ANNEXE A1 : CARTES **285**

ANNEXE A2 : LES GRANDES UNIVERSITES AU LIBAN **289**

ANNEXE A3 : APPEL D'OFFRE A CANDIDATURE DU PROJET **292**

ANNEXE A4 : PRESENTATION DE L'UNIVERSITE HAIGAZIAN **311**

ANNEXE A5 : BROCHURES POUR LA PHASE DE RECRUTEMENT **313**

ANNEXE A6 : LISTE DES BOURSIERS **315**

ANNEXE A7 : EVALUATIONS DES BOURSIERS **319**

ANNEXE A8 : ENTRETIENS MENES AVEC LES ETUDIANTS, ENSEIGNANTS ET RESPONSABLES **322**

ANNEXE A9 : TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS **335**

ANNEXE A10 : INDEX BOURSIERS **343**

TABLE DES MATIERES **345**

LISTE DES TABLEAUX **351**

LISTE DES FIGURES **353**

RESUMES **354**

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : REPARTITION DES ELEVES PAR SECTEUR ET PAR NIVEAU POUR 2012-2013 50
TABLEAU 2 : TAUX DE SCOLARISATION PAR GROUPE D'AGE 52
TABLEAU 3 : REPARTITION DES ELEVES PAR SECTEUR ET PAR NIVEAU 2012-2013 54
TABLEAU 4 : TAUX DE SCOLARISATION PAR REGION ET PAR GROUPE D'AGE 55
TABLEAU 5 : TAUX D'ENCADREMENT ENSEIGNANTS-ELEVES PAR REGION ET PAR SECTEUR 56
TABLEAU 6 : TAUX DE SCOLARISATION EN 2009 SELON LE SEXE 78
TABLEAU 7 : DISTRIBUTION DE LA POPULATION ETUDIANTE PAR APPARTENANCE ETHNIQUE 82
TABLEAU 8 : NOMBRE DE CANDIDATURES A LA BOURSE A L'UNIVERSITE HAIGAZIAN PAR RAPPORT AUX EFFECTIFS D'ELEVES DANS LES LYCEES PUBLICS (ANNEE 2011-2012) 92
TABLEAU 9 : REPARTITION DES BOURSIERS PAR SEXE ET PAR APPARTENANCE CONFESSIONNELLE 97
TABLEAU 10 : MOYENNES DES SCORES OBTENUS PAR LES BOURSIERS AU TOEFL SELON LA REGION D'ORIGINE 101
TABLEAU 11 : CLASSIFICATIONS DES CATEGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES DES PERES DES BOURSIERS 117
TABLEAU 12 : NOMBRE D'ETUDIANTS QUI REÇOIVENT UNE AIDE FINANCIERE, SELON LE TAUX DE REDUCTION SUR LES FRAIS D'INSCRIPTION 121
TABLEAU 13 : DISTRIBUTION DE LA POPULATION ETUDIANTE PAR FILIERE EN 2012-2013 122
TABLEAU 14 : CHOIX DE FILIERES A L'ENTREE A L'UNIVERSITE SELON LE STATUT DE LA PROFESSION DU PERE DES BOURSIERS 122
TABLEAU 15 : CHOIX DE LA FILIERE AU SEIN DU GROUPE DE BOURSIERS SELON L'ORIGINE GEOGRAPHIQUE 126
TABLEAU 16 : DISTRIBUTION DE LA POPULATION ETUDIANTE PAR REGION D'ORIGINE ET APPARTENANCE ETHNIQUE 127
TABLEAU 17 : REPARTITION PAR SEXE DE LA POPULATION ETUDIANTE - BOURSIERS ET NON BOURSIERS 129
TABLEAU 18 : CHOIX DE FILIERES DES BOURSIERS PAR GENRE A L'ENTREE A L'UNIVERSITE 129
TABLEAU 19 : DISTRIBUTION DE LA POPULATION ETUDIANTE PAR FILIERE A L'ENTREE 2010-2011 ET A LA FIN DE LA 3EME ANNEE D'ETUDES 2014-2015 131
TABLEAU 20 : ENJEUX LIES AUX FILIERES 143
TABLEAU 21 : PROFILS DES BOURSIERS SELON LES TROIS DIMENSIONS DE LA SOCIALISATION UNIVERSITAIRE 180
TABLEAU 22 : PROFILS DE BOURSIERS DIFFERENCIES SELON LES CADRES SOCIALISATEURS 226
TABLEAU 23 : MOYENNES DE NOTES PAR FACULTE - DEUXIEME SEMESTRE 2012-2013 260

TABLEAU 24 : TABLEAU RECAPITULATIF DES GRANDES UNIVERSITES, DATE DE CREATION, FRAIS D'INSCRIPTION, EFFECTIFS ET POURCENTAGES D'ETUDIANTS 289
TABLEAU 25 : LISTE DES 65 BOURSIERS ET LEURS CARACTERISTIQUES PRINCIPALES 315
TABLEAU 26 : NOMBRE DE BOURSIERS INTERROGES SUR L'ENSEMBLE DU GROUPE DE BOURSIERS 329
TABLEAU 27 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES NON-BOURSIERS - QUESTIONS SUPPLEMENTAIRES 330
TABLEAU 28 : REPARTITION DE L'ECHANTILLON D'ETUDIANTS NON-BOURSIERS INTERROGES 330
TABLEAU 29 : LISTE D'ENSEIGNANTS INTERROGES A L'UNIVERSITE D'ACCUEIL 332
TABLEAU 30 : LISTE DES RESPONSABLES A L'UNIVERSITE D'ACCUEIL INTERROGES POUR L'ENQUETE 332
TABLEAU 31 : LISTE DES RESPONSABLES DE DEPARTEMENT D'AIDE FINANCIERE INTERROGES POUR L'ENQUETE 334

Liste des figures

FIGURE 1 : LIBAN : REPARTITION DE LA POPULATION ET PRINCIPALES VILLES 6
FIGURE 2 : ENCADRE METHODOLOGIQUE 36
FIGURE 3 : LIBAN : LA LOCALISATION DES UNIVERSITES ET LES LANGUES D'ENSEIGNEMENT 40
FIGURE 4 : MODALITES DE FONCTIONNEMENT DU DISPOSITIF DE BOURSES 89
FIGURE 5 : POURCENTAGES D'ELEVES DANS LE PUBLIC SELON LA LANGUE ETRANGERE D'INSTRUCTION PRINCIPALE - PAR REGION 93
FIGURE 6 : ENCADRE METHODOLOGIQUE - OBTENTION DE DONNEES SUR LA PROFESSION ET QUALIFICATION DES PARENTS 115
FIGURE 7 : REPARTITION DES ETUDIANTS DE L'UNIVERSITE HAIGAZIAN SELON LE SECTEUR D'ETUDES D'ORIGINE 120
FIGURE 8 : CARTE ADMINISTRATIVE DU LIBAN : LOCALISATION DES CAZAS 285
FIGURE 9 : LIBAN : REPARTITION DES CONFESSIONS CHRETIENS 286
FIGURE 10 : LIBAN : REPARTITION DES CONFESSIONS MUSULMANES 287
FIGURE 11 : CARTE DE BEYROUTH INDIQUANT LA LOCALISATION DE L'UNIVERSITE HAIGAZIAN 288
FIGURE 12 : BROCHURE DE RECRUTEMENT - EN ANGLAIS 313
FIGURE 13 : BROCHURE DE RECRUTEMENT - EN ARABE 314
FIGURE 14 : EVALUATION PAR LES ENSEIGNANTS A L'UNIVERSITE D'ACCUEIL 319
FIGURE 15 : EVALUATION PAR LES RESPONSABLES DES ASSOCIATIONS A L'UNIVERSITE D'ACCUEIL - ANGLAIS 320
FIGURE 16 : EVALUATIONS PAR LES MONITEURS DE GROUPE - ANGLAIS 321
FIGURE 17 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES CANDIDATS DURANT LA PHASE DE SELECTION - EN ANGLAIS 322
FIGURE 18 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES BOURSIERS 323
FIGURE 19 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES RECALES 331
FIGURE 20 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS A L'UNIVERSITE D'ACCUEIL 331
FIGURE 21 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES RESPONSABLES DE LA VIE ASSOCIATIVE A L'UNIVERSITE D'ACCUEIL 333
FIGURE 22 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LA RESPONSABLE DE LA RESIDENCE A L'UNIVERSITE D'ACCUEIL 333
FIGURE 23 : GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LE RECTEUR DE L'UNIVERSITE D'ACCUEIL 334
FIGURE 24 : EXEMPLE D'UN ENTRETIEN TRANSCRIT AVEC UNE BOURSIERE - NADINE 335
FIGURE 25 : RESUME DE LA THESE - EN FRANÇAIS 354
FIGURE 26 : RESUME DE LA THESE - EN ANGLAIS 355
FIGURE 27 : RESUME DE LA THESE - EN ARABE 356

Résumés

Figure 25 : Résumé de la thèse - en français

Titre : La construction des inégalités sociales dans le système éducatif au Liban : étude de cas d'un groupe de boursiers dans une université d'élite

Mots clés : inégalités sociales, socialisation universitaire, cadres socialisateurs, construction de dispositions, mobilité sociale, socialisation anticipatrice, trajectoire scolaire

Résumé : Cette thèse porte sur le processus de construction des inégalités sociales à travers le système éducatif dans le contexte libanais. Elle met en évidence la place occupée par différents types d'appartenances et de contextes sociaux dans l'accès à l'école au sein de la société libanaise. À partir de l'étude d'un dispositif de bourses, financé par une agence internationale d'aide au développement, qui sélectionne des étudiants de milieu modeste et leur permet de les inscrire dans une université privée, cette recherche s'intéresse à la construction des dispositions à la « réussite » à travers diverses instances de socialisation à l'école et à l'université, qui déterminent la manière dont les étudiants boursiers se saisissent de la chance qui leur est offerte pour s'élever sur l'échelle sociale. Des entretiens semi-directifs auprès des étudiants, enseignants et responsables, des analyses de documents et des observations participantes ont été réalisées pendant quatre années au sein de l'université d'accueil. Nos résultats montrent que les dispositions construites avant l'accès à l'université sont le produit des trajectoires différenciées par le volume de capital culturel détenu par la famille, la stabilité financière de la famille, le rapport aux valeurs traditionnelles ou religieuses et l'origine géographique. Les pratiques et les dispositions familiales, socialement et culturellement situées, transmises à l'individu, sont confrontées à l'université à d'autres modes de socialisation. Une fois à l'université, ces dispositions se transforment en inégalités dans la manière dont les individus répondent aux attentes normatives du dispositif de bourses. Il ressort de ces vagues consécutives de socialisations, différents profils de boursiers mettant en lien le contexte dans lequel l'individu a grandi et été socialisé et la manière de vivre le parcours universitaire et de se construire des projets d'avenir. L'intérêt du cas étudié est de mettre en lumière certains enjeux spécifiques à la société libanaise, tout en déconstruisant quelques idées préconçues sur les déterminismes religieux ou communautaires.

Figure 26 : Résumé de la thèse - en anglais

Title: Construction of social inequalities in the Lebanese education system: Case study of a group of scholarship students in an elite university

Keywords: social inequalities, university socialization, construction of dispositions, social mobility, Lebanon, education system

Abstract: This thesis explores the process of construction of social inequalities through the education system in a Lebanese context. It demonstrates the role of different social affiliations or contexts in the access to education within the Lebanese society. Through the case study of a scholarship program, financed by an international development agency which selects students from underprivileged backgrounds and gives them access to a private university, it looks into the construction of dispositions to "success" through several instances of socialization at school and at university which in turn determines the way individuals seize this opportunity to climb the social ladder. Semi-structured interviews were undertaken with students, teachers and supervisors, documents were analyzed and participant observations were conducted within the host university over four academic years. Our results show that dispositions constructed before entering university are the product of trajectories differentiated by volume of cultural capital possessed by the family, its financial stability, its relation to traditional or religious values and geographical origin. It emerged that the practices and dispositions of families are socially and culturally centered, transmitted to the individual, and followed by other types of socializations at university. Once at university, these dispositions were transformed into inequalities in the way individuals responded to normative expectations of the scholarship program. Different profiles of students emerged from these consecutive waves of socializations, linking the context in which an individual was socialized to the way he/she experienced university and constructed future plans. The key contribution of this study is to shed light on certain challenges specific to the Lebanese society, whilst deconstructing preconceived ideas on determinisms based on religious and confessional belonging among others.

Figure 27 : Résumé de la thèse - en arabe

العنوان: بناء اللامساواة الاجتماعية في نظام التعليم في لبنان: دراسة حالة مجموعة من طلاب المنح الدراسية في واحدة من جامعات النخبة

الخلاصة: تستكشف هذه الأطروحة من خلال دراسة حالة برنامج المنح الدراسية الممول من وكالة التنمية الدولية الذي يختار الطلاب من خلفيات أقل حظا ويعطيهم فرصة الوصول إلى جامعة خاصة، عملية بناء اللامساواة الاجتماعية في نظام التعليم في السياق اللبناني وتظهر دور الانتماءات الاجتماعية المختلفة في الحصول على التعليم في سياق المجتمع اللبناني. بالإضافة إلى ذلك تدرس بناء الميل إلى "النجاح" من خلال عدة حالات من التنشئة الاجتماعية في المدرسة والجامعة والذي يحدد بدوره طريقة اغتنام الأفراد لهذه الفرصة لتسلق السلم الاجتماعي

الطريقة: أجريت مقابلات شبه ممنهجه مع الطلاب والمعلمين و المشرفين ، وقد تم تحليل الوثائق و أجريت مراقبات للمشاركين في الجامعة المضيفة على مدى أربع سنوات دراسية

نتائج الدراسة تظهر أن بناء القابلية للنجاح التي تشكلت قبل دخول الجامعة هي نتاج مسارات متباينة ترتكز على منشأرأس المال الثقافي التي تمتلكها الأسرة،الاستقرار المالي والعلاقة بالقيم التقليدية أو الدينية والانتماء الجغرافي. وتبين أن ممارسات وتصرفات الأسر محورها اجتماعية وثقافية ،نقلت إلى الفرد ، و تلتها أنواع أخرى من التنشئة الاجتماعية في الجامعة. هذه التصرفات تتحول إلى عدم المساواة في طريقة استجابة الأفراد إلى التوقعات المعيارية لبرنامج المنح الدراسيةعندما يصبحون في الجامعة. وتسفر هذه الموجات المتتالية من التنشئة الاجتماعيةعن نما ذج مسارات مختلفةللطلاب ، والتي تربط السياق الذي نشأ فيه الفرد اجتماعيا بالطريقة التي عاش فيها تجربة الجامعة و بنى الخطط المستقبلية .المساهمة الرئيسيةمن دراسة هذه الحالة هو تسليط الضوء على بعض القضايا المحددة في المجتمع اللبناني، من خلال تفكيك بعض الأفكار المسبقة حول الحتمية الدينية أو الطائفية.

كلمات البحث: الفوارق الاجتماعية ، التنشئة الاجتماعية في الجامعة ، بناء الميل إلى النجاح ،التحركية الاجتماعية ، لبنان ، نظام التعليم