



INSTITUT NATIONAL DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
(INSE)

**Pratiques et logiques des acteurs autour de la  
professionnalisation des offres de formations  
des universités publiques togolaises dans le  
contexte de la réforme LMD**

THESE DE DOCTORAT UNIQUE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET  
DE LA FORMATION

**REALISEE ET SOUTENUE PUBLIQUEMENT PAR :**

**BALOGAH Dibaataba**

**SOUS LA DIRECTION DE :**

**Professeur AMOUZOU A. Essè** et **Professeur AKAKPO-NUMADO S. Yawo**  
Professeur Titulaire de Professeur Titulaire de  
Sociologie du changement Sciences de l'éducation et de la formation  
**FSHS/UL** **INSE/UL**

**JURY DE SOUTENANCE**

**Président** : Prof. BALLONG Bilina, Professeur Titulaire, Université de Lomé  
**Rapporteur** : Prof. AMOUZOU Essè A., Professeur Titulaire, Université de Lomé  
**Rapporteur** : Prof. AKAKPO-NUMADO Sena Y., Professeur Titulaire, Université de Lomé  
**Membre** : Prof. AHODEKON SESSOU Coovi Cyriaque. Professeur Titulaire, Université  
d'Abomey-Calavi, Benin  
**Membre** : Monsieur AMOUZOU-GLIKPA Amévor, Maître de conférences, Université  
de Lomé

**ANNEE ACADEMIQUE 2020-2021**

# SOMMAIRE

SOMMAIRE-----	I
DEDICACE-----	II
REMERCIEMENTS -----	III
ABREVIATIONS ET SIGLES -----	IV
RESUME-----	VI
ABSTRACT -----	VI
INTRODUCTION GENERALE -----	8
PREMIERE PARTIE : CADRE CONTEXTUEL -----	13
CHAPITRE 1: LA REFORME LMD EN AFRIQUE FRANCOPHONE : L'ETAT DU PROCESSUS AU TOGO ?-----	14
CHAPITRE 2 : L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR SOUS PRESSION -----	58
CHAPITRE 3 : LES MODELES UNIVERSITAIRES DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE : LA NECESSITE DE PROFESSIONNALISER LES OFFRES DE FORMATIONS -----	106
DEUXIEME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE -----	149
CHAPITRE 4 : AUTOUR DE LA PROFESSIONNALISATION DES OFFRES DE FORMATIONS -----	150
CHAPITRE 5 : ÉLABORATION ET MISE EN ŒUVRE D'UNE OFFRE DE FORMATIONS PROFESSIONNALISANTES-----	187
CHAPITRE 6 : LA REFORME LMD : UNE INNOVATION PEDAGOGIQUE DANS L'ES. -----	230
TROISIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYTIQUE-----	270
CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE -----	271
CHAPITRE 8 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE L'ENQUETE ----	293
CHAPITRE 9 : VERIFICATION DES HYPOTHESES, INTERPRETATION, -----	358
DISCUSSION ET GENERALISATION DES RESULTATS -----	358
CONCLUSION GÉNÉRALE-----	426
BIBLIOGRAPHIE-----	430
INDEX-----	471
TABLEAUX, GRAPHIQUES ET FIGURES -----	481
ANNEXES -----	485
TABLE DES MATIERES-----	514

## DEDICACE

*A ma mère, feu Bayoumna*

*A mon père, feu Bassagou,*

*et*

*A mes sœurs Idamegma, Mawédiga, Wensirama et Gondila*

## REMERCIEMENTS

Je remercie d'un cœur sincère tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette thèse. J'exprime ma profonde gratitude à vous :

**Professeur Essè Aziagbédé AMOUZOU**, Professeur titulaire de Sociologie, pour avoir accepté de diriger cette thèse;

**Professeur Séna Yawo AKAKPO-NUMADO**, Professeur Titulaire de Sciences de l'éducation, directeur de l'INSE et responsable de la formation doctorale à l'INSE, pour votre direction, vos conseils et votre disponibilité pour la réussite de cette thèse ;

Excellence Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche pour m'avoir autorisé à mener mes enquêtes dans votre ministère ;

Messieurs les Présidents des universités publiques togolaises, pour m'avoir autorisé à mener mes enquêtes dans vos institutions universitaires ;

**Professeur Komlan BATAWILA**, 1<sup>er</sup> Vice-Président de l'UL, pour votre soutien moral, vos conseils, encouragements et facilitations ;

**Dr Amévor AMOUZOU-GLIKPA**, Maître de Conférences de Sociologie de l'éducation à l'UL pour votre assistance multiforme dans le cadre de cette thèse et pour m'avoir accepté comme assistant ;

Les enseignants de l'Institut National des Sciences de l'éducation pour m'avoir formé ;

Les membres de jury qui ont siégé pour évaluer ce travail ; vos remarques et corrections sont très utiles pour l'amélioration de cette thèse ;

Les responsables d'établissements et de services centraux des universités publiques togolaises pour votre accueil chaleureux lors des enquêtes ;

Les enseignants et étudiants des universités publiques togolaises pour votre franche collaboration lors des enquêtes malgré vos multiples occupations.

## ABREVIATIONS ET SIGLES

<b>ANPE</b>	Agence national pour l'emploi
<b>ANVT</b>	Agence national de volontariat au Togo
<b>AUA</b>	Association des Universités Africaines
<b>BAD</b>	Banque africaine de développement
<b>BFUG</b>	Bologna Follow-up Group (le Groupe de suive de Bologne)
<b>BIRD</b>	Banque internationale pour la reconstruction et le développement
<b>BIT</b>	Bureau international du travail
<b>BM</b>	Banque Mondiale
<b>BTS</b>	Brevet de technicien supérieur
<b>CAMES</b>	Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur
<b>CAP</b>	connaissances, attitudes et perceptions
<b>CE</b>	Commission européenne
<b>CEMAC</b>	Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale
<b>CONFEMEN</b>	Conférence des Ministres de l'Education Nationale
<b>CSAO</b>	Club du Sahel et de l'Afrique de l'Ouest
<b>DAAS</b>	Direction des affaires académiques et de la scolarité
<b>DEA</b>	Diplôme d'études approfondies
<b>DESS</b>	Diplôme d'études supérieures spécialisées
<b>DEUG</b>	Diplôme d'études universitaires générales
<b>DTS</b>	Diplôme de technicien supérieur
<b>DUT</b>	Diplôme universitaire de technologies
<b>EAM</b>	Ecole des assistants médicaux
<b>ENI</b>	Ecole normale des instituteurs
<b>ENS</b>	Ecole normale supérieure
<b>ENSI</b>	École nationale supérieure des ingénieurs
<b>ESA</b>	École supérieure d'agronomie
<b>ESAAd</b>	Ecole supérieure des assistants administratifs
<b>ESSD</b>	Ecole supérieure de secrétariat de direction
<b>ESTBA</b>	Ecole supérieure des sciences, technologies biologique et alimentaire
<b>ETFP</b>	Enseignement technique et formation professionnelle
<b>FaSEG</b>	Faculté des sciences économiques et de gestion
<b>FaST</b>	Faculté des sciences et technologies
<b>FDD</b>	Faculté de droit
<b>FDS</b>	Faculté des sciences
<b>FDSP</b>	Faculté de droit et sciences politiques
<b>FLESH</b>	Faculté des lettres et sciences humaines
<b>FLLA</b>	Faculté des langues, lettres et arts
<b>FSHS</b>	Faculté des sciences humaines et de la société
<b>IDA</b>	Association internationale de développement
<b>IES</b>	Institution d'enseignement supérieur
<b>INED</b>	Institut national pour l'éducation et le développement
<b>INSE</b>	Institut national des sciences de l'éducation

<b>INSI</b>	Institut national supérieur de l'ingénierie
<b>ISICA</b>	Institut des sciences de l'information, de la communication et des arts
<b>ISMA</b>	Institut supérieur des métiers de l'agriculture
<b>IUT</b>	Institut universitaire de technologies
<b>LMD</b>	Licence, Master, Doctorat
<b>MEPS</b>	Ministère de l'enseignement primaire et secondaire
<b>MESR</b>	Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
<b>OCDE</b>	Organisation de Coopération et de Développement économique
<b>OCI</b>	Organisation de la coopération islamique
<b>ODD</b>	Objectifs de développement durable
<b>OMC</b>	Organisation mondiale du commerce
<b>PIB</b>	Produit intérieur brut
<b>PSE</b>	Plan sectoriel de l'éducation
<b>REESAO</b>	Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest
<b>REF</b>	Revue éducation et francophonie
<b>ROCARE</b>	Réseau Ouest et Centre Africain pour la recherche en éducation
<b>UA</b>	Union Africaine
<b>UE</b>	Union Européenne
<b>UEMOA</b>	Union économique et monétaire ouest africaine
<b>UK</b>	Université de Kara
<b>UL</b>	Université de Lomé
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations unies pour la science et la culture
<b>VAE</b>	Validation des acquis de l'expérience
<b>VAP</b>	Validation des acquis professionnels

## RESUME

La professionnalisation des offres de formations est l'axe majeur de la réforme LMD (Agulhon et Convert, 2011). Mais cette réforme intervient dans un contexte de massification et de financement de plus en plus insuffisant des universités publiques de la zone CAMES (N'dior, 2013 ; Ramdé, 2017). Dix ans après le basculement total des universités publiques togolaises dans la réforme LMD, leurs enseignements restent majoritairement théoriques et l'aspect professionnalisation des offres de formations traîne. Dans une triangulation d'approches et de méthodes, il a été utile d'évaluer les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations des universités publiques togolaises et de diagnostiquer les difficultés que les acteurs rencontrent dans la professionnalisation selon la réforme LMD. Les résultats montrent que les pratiques des deux universités publiques togolaises ne sont pas conformes aux normes de professionnalisation des offres de formations selon la réforme LMD, compte tenu des difficultés à respecter les principes de la professionnalisation : l'innovation pédagogique, la mixité des publics, le partenariat avec le monde professionnel. Pour cause, le manque de financement, la massification des formations générales, la pauvreté des familles et les défaillances dans la conduite de la réforme LMD, principales difficultés, rendent difficiles l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD. Les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles selon les normes de la professionnalisation inspirent des craintes chez les enseignants et renforcent la résistance d'une minorité, alors que la majorité des enseignants, quoique n'ayant pas d'excellentes connaissances en la matière, sont d'accord pour la professionnalisation des offres de formations générales dans le cadre d'un modèle universitaire innovant combinant des stratégies, plus professionnalisant, moins coûteux et garantissant plus l'équité.

**Mots-clés** : Réforme LMD, universités publiques, professionnalisation des offres de formations, pratiques des acteurs, difficultés de professionnalisation, modèle universitaire

## ABSTRACT

The professionalization of training offers seems to be the main focus of the BMD reform (Agulhon and Convert, 2011). But this reform comes at a time of an ever increasing massification and more and more insufficient funding of the public universities within the CAMES area (N'dior, 2013; Ramdé, 2017). Ten years after the total shift of Togolese public

universities into the BMD reform, their teachings remain largely theoretical and the professionalization of training offers is dragging on while training offers are being developed and implemented. In a triangulation of approaches and methods, it was deemed useful to evaluate the practices of developing and implementing the training offers of the Togolese public universities and to diagnose the difficulties that actors face in the professionalization process under the BMD reform. The results show that the practices of the two Togolese public universities do not comply with the standards of professionalization of BMD reform training offers given the difficulties in abiding by the principles of professionalization: educational innovation, public diversity, partnership with the professional world. For good reason, the lack of funding, the massification of general training, the poverty of families and the failures in the conduct of the BMD reform, which are the main difficulties, make it difficult to develop and implement training offers in accordance with professionalization standards within the BMD reform framework. Difficulties in implementing vocational training offers according to the standards of professionalization cause concern among teachers and reinforce the resistance of a minority, while the majority of teachers, although not having excellent knowledge in the field, agree to the professionalization of general education offers within an innovative and more professionalising university model that is less expensive, combines strategies and guaranties more equity.

**Keywords:** BMD reform, public universities, professionalization of training offers, practices of actors, difficulties of professionalization, university model

## **INTRODUCTION GENERALE**

La présente introduction débute par une phrase pleine de sens et d'implications d'un ministre québécois de l'éducation nationale : « L'éducation est considérée comme un service national et comme la plus haute mission de l'Etat puisqu'elle conditionne la qualité de l'avenir individuel comme le rythme et le niveau du développement et du progrès collectif dans tous les domaines (...)»<sup>1</sup>.

Ces propos montrent l'importance que revêtent la professionnalisation des individus et des formations. Le débat scientifique, au cœur de cette thèse, concerne bien le processus de professionnalisation des offres de formations (voire des diplômés) des universités publiques togolaises. C'est bien autour de ce thème central que s'articulent un certain nombre de sujets à l'instar de la conduite de la réforme LMD, du rôle de l'université et du modèle universitaire dans les pays en développement assaillis par nombre de problèmes sociaux, économiques et politiques ainsi que de l'orientation à donner au processus de professionnalisation de l'université togolaise.

La nécessité pour les états d'élaborer et de mettre en œuvre les politiques d'insertion professionnelle des diplômés est souvent motivée par les difficultés des diplômés à s'insérer sur le marché du travail. Au rang des facteurs cités, les facteurs culturels, dont le diplôme et la qualité de la formation, passent en tête de liste. La grande responsabilité de ces difficultés revient donc à l'école (surtout les collèges, lycées et institutions d'enseignement supérieur) lieu de la mesure et de la mise en œuvre des politiques éducatives. Les universités africaines nées au lendemain des indépendances devraient jouer leur rôle dans le développement économique de nos pays par la formation des cadres, des techniciens et des spécialistes dont les administrations ont besoin (Banque mondiale, 2009). A leur début, les universités africaines ont connu de beaux jours et leurs diplômés étaient appréciés. Ensuite, elles ont connu une massification progressive accompagnée de réformes dont certaines visaient à rapprocher la formation aux exigences du marché du travail. La réforme de 1975 au Togo avait ce but parmi tant d'autres. L'Université de Lomé (anciennement Université du Bénin), dans la logique de cette réforme avait créé des instituts, des écoles et des diplômes professionnels (IUT de Gestion, ESSD, les DESS...). Cette professionnalisation progressive des enseignements universitaires au Togo est suivie des réformes curriculaires.

---

<sup>1</sup> BIBEAU Gilles et collaborateurs, 1985, La qualité en éducation : enjeux et perspectives. Université de Montréal/Faculté des sciences de l'éducation : Actes du Colloque sur 'la qualité en éducation : enjeux et perspectives', textes colligés et présentés par Gilles Bibeau et collaborateurs

Face aux exigences des employeurs et au désir ardent de conserver leur place dans un monde qui se globalise, les universités africaines vont adopter la réforme LMD (ou 3-5-8)<sup>2</sup>. Cette réforme connue aussi sous le nom de « processus de Bologne » est une politique européenne initiée depuis 1999. Elle va gagner les pays africains francophones dès 2000 par le Maghreb (Ghouati, 2009) dans un contexte de massification et de faible financement.

En effet, les universités des pays africains francophones sont un héritage de la France avec les avantages et inconvénients que cela présente (Tedga, 1989). Ayant pour mission de dispenser le savoir universel avec un accent particulier sur l'enseignement du français et la culture française en général (Gbikpi-Bénissan, 2005), ce système s'est avéré inadapté au bout de trois décennies de fonctionnement et les diplômés sont restés en proie au chômage et au manque d'emploi (Ela, 1971 ; Krugman, 1974 ; Tedga, 1989, ROCARE, 2011 :11). L'enseignement supérieur en Afrique francophone est donc en crise et doit nécessairement subir des réformes et transformations (Hugon, Gaud et Penouil, 1994 ; Bianchini, 2001 ; Makosso et al. 2009). C'est dans cette logique que le processus de Bologne est adopté par un grand nombre de pays francophones (République du Sénégal, 2013). Cette réforme qui repose sur cinq piliers à savoir « *enseigner autrement, apprendre autrement, évaluer autrement, gérer autrement et professionnaliser* », devrait permettre de relever un certain nombre de défis sur les plans pédagogiques et administratifs.

En 2004, alors que l'Université de Kara voit le jour pour former, au côté de l'Université de Lomé, la jeunesse togolaise, les autorités adoptent la réforme LMD. En 2008, les deux universités publiques togolaises entrent pleinement dans la réforme LMD dont la professionnalisation des enseignements supérieurs est l'un des aspects importants. Aujourd'hui, plus de 12 ans après, quel est l'apport de cette réforme sur l'enseignement supérieur et la professionnalisation des diplômés ? A-t-elle accéléré la professionnalisation dans les universités publiques togolaises ? A-t-elle amélioré les compétences professionnelles des diplômés issus des universités publiques togolaises ? En l'état actuel de la réforme, la réponse à ces questions ne peut pas être affirmative.

La réforme LMD est donc un modèle de formation théoriquement complet dont l'un des vecteurs est la professionnalisation. Son application dans les universités togolaises a conduit à la réorganisation des programmes d'enseignement. L'Université de Lomé est la première université publique à revoir son programme comme le montre l'offre de formation 2014-2017.

---

<sup>2</sup> **3-5-8** est une façon d'écrire chez les auteurs français pour désigner les diplômes de la réforme LMD : Licence (L) qui équivaut au Bac +3, le Master (M) qui fait Bac +5 et le Doctorat (Bac +8), (Voir aussi Wittorski Richard, 2008a)

L'Université de Kara lui emboîte le pas tout récemment avec la création de nouvelles filières professionnelles. C'est donc dire que les réformes des curricula, c'est-à-dire leur élaboration et leur mise en œuvre, vont jouer un grand rôle dans la professionnalisation des étudiants à l'université dont la mission principale, selon le modèle traditionnel, est la recherche, l'enseignement et la diffusion des savoirs. Cette réforme paraît malheureusement inachevée dans les deux universités puisqu'elles n'ont pas encore professionnalisé leurs offres de formations, plus de 12 ans après le basculement dans le système LMD, selon les exigences de celui-ci.

Si la professionnalisation des formations est incontournable avec la réforme LMD, il faut aussi noter que ce processus est très coûteux et difficile à mettre en œuvre, surtout dans un contexte de massification et de faible financement. Le retard de la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD est dû aux difficultés que rencontrent les autorités des universités publiques togolaises. Pourtant, des offres de formation et des diplômes professionnels sont créés et mis en œuvre. Il convient donc de s'interroger sur les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations ainsi que sur les difficultés qui justifient le non-respect des normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Pour mieux saisir, comprendre et expliquer ces pratiques et ces difficultés, il serait enrichissant de conduire une recherche sur le sujet suivant : « **Pratiques et logiques des acteurs autour de la professionnalisation des offres de formations des universités publiques togolaises dans le contexte de la réforme LMD** ».

L'objectif général de cette recherche n'est pas d'appeler les universités publiques togolaises à la professionnalisation puisqu'elles ont déjà enclenché le processus sous la houlette des autorités politiques dont la volonté est manifeste<sup>3</sup>. Il revient donc aux scientifiques d'analyser les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités publiques togolaises ainsi que les difficultés que suscite la professionnalisation des offres de formations dans ces universités dans le contexte de la réforme LMD. Il faudra concrètement analyser les difficultés de professionnalisation des offres de formations. Ces difficultés sont liées à l'élaboration et à la mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes selon la réforme LMD. Or, si les universités ont élaboré et mis en œuvre des offres de formations depuis leur entrée dans la réforme LMD, il faut reconnaître et accepter la réalité selon laquelle des pratiques non-conformes aux normes sont en œuvre dans les deux universités. C'est pourquoi cette recherche

---

<sup>3</sup> Cf. Les mots du Ministre sur le site web du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

s'intéresse aussi aux pratiques d'élaborations des offres de formation professionnelle dans ces universités depuis leur entrée dans la réforme LMD.

Ce travail est structuré en trois parties et neuf chapitres. La première partie, consacrée au cadre contextuel, comprend trois chapitres. Le premier analyse le contexte de la réforme LMD en Afrique et au Togo, dans ses aspects socioéconomiques, financiers et démographiques. Ce chapitre analyse les flux d'étudiants qui traversent les universités de Lomé et de Kara, situe la responsabilité de ces universités au côté de l'enseignement secondaire et des universités privées face à la demande sociale, identifie le problème de recherche et précise les objectifs (Chapitre 1). Le deuxième chapitre montre que les universités publiques togolaises sont sous pressions internes et externes, en mettant l'accent sur les politiques internationales et leurs impacts sur les politiques éducatives nationales dans un contexte de globalisation économique et d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le chapitre 3 aborde la mutation des modèles universitaires marqués par la nécessité de professionnaliser les enseignements face à la massification des effectifs des étudiants. Ce chapitre montre aussi les approches de professionnalisation des enseignements en Europe avec la réforme LMD. La deuxième partie dresse le cadre théorique et conceptuel. Elle englobe les chapitres 4, 5 et 6. Le chapitre 4 analyse les débats théoriques sur la professionnalisation des enseignements et leur efficacité. Il contient aussi la revue de la littérature scientifique sur la professionnalisation des enseignements universitaires. Au chapitre 5, l'on aborde l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes. Ce chapitre contient aussi une analyse des théories du curriculum. Le chapitre 6 présente la réforme LMD comme un changement pédagogique et organisationnel dans l'enseignement supérieur. C'est dans ce chapitre que se retrouvent les théories de référence. La fin de ce chapitre traite des questions et des hypothèses de la recherche. La troisième partie est composée des trois derniers chapitres et dresse le cadre méthodologique et analytique. La méthodologie est abordée au septième chapitre. La présentation et l'analyse des données font l'objet du chapitre 8. Quant au chapitre 9, il a offert l'opportunité de vérifier les hypothèses et d'analyser des corrélations, de discuter et de généraliser les résultats.

**PREMIERE PARTIE**  
**CADRE CONTEXTUEL**

# **Chapitre 1**

## **La réforme LMD en Afrique francophone : l'état du processus au Togo.**

La professionnalisation des offres de formation des universités publiques est un vecteur de la réforme LMD qui intervient dans un contexte difficile marqué par la massification des universités dans les pays qui connaissent des problèmes socioéconomiques. Ce chapitre analyse le contexte de la réforme LMD en Afrique francophone et en particulier dans le CAMES. Ce Conseil couvre plus de 19 universités majoritairement francophones, situées en Afrique subsaharienne et réparties dans différentes zones économiques telles que l'UEMOA et la CEMAC. Ces trois instances (le CAMES, l'UEMOA et la CEMAC) ont pris des résolutions pour entériner la volonté de leurs universités de réformer leurs curricula selon le processus de Bologne. Après ces lignes consacrées aux informations d'ordre général, le chapitre se focalise sur les universités publiques togolaises. L'environnement de ces universités est analysé de même que les effectifs de l'UL. Une enquête exploratoire est menée auprès de 200 étudiants des semestres 5 et 6 de la Licence (Balogah, 2017). L'analyse de l'UK est sommaire. Il a été aussi intéressant d'analyser l'environnement scolaire des deux universités afin d'avoir une idée sur les caractéristiques de ces étudiants qui affluent vers les universités publiques. C'est dans cette optique que ce chapitre s'est intéressé à l'enseignement technique et la formation professionnelle, ainsi qu'au second cycle de l'enseignement général étant donné que ce sont les apprenants issus de ces niveaux d'enseignement qui investissent l'enseignement supérieur, en l'occurrence les universités publiques. Aux côtés des universités publiques, une multitude d'établissements d'enseignement supérieur privés se disputent la primeur dans la formation professionnelle quoique ne recrutant qu'une minorité des apprenants en quête des diplômes et compétences professionnels. Il a fallu démontrer que la contribution utile de ces institutions demeure cependant insuffisante avant de s'intéresser aux universités publiques qui sont au centre de cette recherche. L'enquête exploratoire et l'analyse des statistiques obtenues à la Direction des Affaires Académiques de l'Université de Lomé (UL) et sur le site web de l'UK ont permis de démontrer la lourde responsabilité des deux universités publiques en ce sens qu'elles ne répondent pas efficacement aux besoins de la société contemporaine quoique la réforme LMD exige la professionnalisation de toutes les licences fondamentales. En réalité, ce manque d'efficacité tient à la manière dont la réforme même est appliquée dans les deux universités. Depuis plus de 12 ans qu'elle est lancée, cette réforme est toujours inachevée. Les universités publiques togolaises tardent à professionnaliser les formations générales dans le

contexte de la réforme LMD. C'est ici que se pose le vrai problème. Pourquoi ce retard à mettre en œuvre le volet professionnalisation de la réforme LMD ? Ce chapitre, au-delà de l'identification du problème qu'il énonce, après une synthèse des constats, a permis de justifier et de motiver la présente thèse dont les objectifs sont bien précisés.

## **1.1 Le contexte de la réforme LMD en Afrique francophone**

### **1.1.1 Les pionniers de la réforme en Afrique: les pays francophones du Maghreb.**

Parlant des pays francophones du Maghreb, nous voulons mentionner des pays tels que le Maroc, l'Algérie et la Tunisie, ayant en partage le français. Ce sont donc les anciennes colonies de la France en Afrique du Nord.

La littérature nous enseigne que « les pays d'Afrique du Nord ont été les premiers du continent africain à adopter la réforme LMD » (Cerqua, 2015)<sup>4</sup>. En effet, Benghabrit-Remaoun et Rabahi-Senouci (2009), Ghouati (2009, 2012, 2015), et Gougou (2011)<sup>5</sup> ont mené plusieurs études empiriques à travers lesquelles ils rendent compte des conditions de mise en œuvre de la réforme LMD et de son impact dans l'univers de l'enseignement supérieur des pays d'Afrique du Nord. La mise en œuvre de la réforme LMD a débuté dans cette région au cours de l'année universitaire 2003-2004, mais selon Ghouati (2009 : 67), le processus était déjà envisagé dans les commissions nationales au marocaine et algérienne respectivement en 2000 et 2001. En 2006, lors d'une conférence<sup>6</sup> sur la qualité et l'évaluation de l'Enseignement supérieur, le département de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique du ministère marocain en charge du secteur de l'éducation et de la formation, après avoir exposé les indicateurs peu satisfaisants de l'enseignement supérieur, a souligné que c'est « cette situation qui a conduit le Maroc à démarrer une réforme profonde de son système d'enseignement supérieur à partir de l'an 2000 » (p. 2). En Algérie, la loi du 4 avril 1999, modifiée et complétée en 2000 et 2008, fait indirectement référence au processus de Bologne en se concentrant sur la question de la professionnalisation et l'insertion professionnelle des étudiants (Ghouati, 2013). Selon Benghabrit-Remaoun et Rabahi-Senouci (2009), « le texte de loi instituant cette réforme n'a été publié qu'en février 2008 alors même que celle-ci a été mise en œuvre depuis la rentrée 2004-2005 »

---

<sup>4</sup>Cerqua, A. (2015). *Les orientations pédagogiques des organisations internationales en matière de formation à l'enseignement Analyse des discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale*. PhD, Université de Laval

<sup>5</sup>Gougou, M. (2011). *La réforme de l'université au Maroc vue par les acteurs universitaires : Une étude de cas de l'Université Mohammed V, Rabat-Salé*, Thèse de Doctorat, Université de Montréal.

<sup>6</sup>Cette conférence s'est tenue du 18 au 21 juin 2006 à Sèvres en France.

L'entrée du Maghreb dans le processus de Bologne si tôt a été favorisée par les relations très soutenues entre l'UE et les pays du Maghreb. En effet, des accords séparés ont été signés au milieu des années 1990 avec la Tunisie, le Maroc et l'Algérie, invitant toutes les parties à « instaurer et respecter le libre-échange dans le cadre d'une économie libérale » ( Ghouati, 2013). « Pour ce faire, poursuit Ghouati (2013), les pays du Maghreb doivent se doter d'instruments de mise à niveau pour une meilleure compétitivité. Parmi ces instruments, le PB est soutenu et cofinancé aussi bien par l'UE (programmes Tempus) que par la Banque mondiale (prêts bancaires) ». Ainsi, le processus de Bologne est une occasion en or à saisir pour permettre les échanges libres au niveau de l'économie du savoir. Mais pour Benghabrit-Remaoun et Rabahi-Senouci (2009)<sup>7</sup>, l'adoption de la réforme LMD est venue en réponse aux crises de l'enseignement supérieur algérien et pour des raisons de mondialisation exigeant un marché commun non seulement des diplômés mais aussi du travail.

### **1.1.2 L'adoption de la réforme dans le CAMES**

L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne peut être réparti en deux zones économiques à savoir l'espace UEMOA (REESAO) et la CEMAQ. L'UEMOA comprend 8 pays francophones partageant en commun le franc CFA de même que les pays de la CEMAC. Les deux espaces économiques ont traduit dans leurs politiques régionales de l'enseignement supérieurs les dispositions de la réforme LMD. Dans cette section, ne sont pas analysées de telles politiques. Elles trouvent leur place dans le chapitre 2 réservé à l'environnement socioculturel, économique et politique. Il s'agit d'analyser la manière dont les institutions universitaires sont entrées dans le processus de Bologne. En avril 2006, le Conseil des ministres du CAMES, la plus haute instance politique de l'organisme, a recommandé une réforme dans le sens du Processus de Bologne. Mais avant cette date, et précisément en octobre 2003, les recteurs des universités de la CEMAC avaient déjà pris une résolution relative au passage au système LMD (Maganga, 2009<sup>8</sup> ; Cerqua, 2015), de même que des responsables des universités du Bénin, du Burkina Faso et du Togo en juillet 2005 (Quashie, 2009 ; Cerqua, 2015). Avant de mettre en exergue les motivations de la réforme dans le CAMES, il importe d'aborder la mise en œuvre de la réforme dans les pays du REESAO et de la CEMAC

---

<sup>7</sup> Benghabrit-Remaoun, N. & Rabahi-Senouci, Z. (2009). « Le système LMD (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité ». *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 189-207.

<sup>8</sup> Maganga, T. (2009). « Le Gabon face au LMD dans la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale ». Dans Jean-Émile Charlier, Sarah Croché et Abdou Karim Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (pp. 237-250). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant

### 1.1.2.1 Les pays du REESAO et la réforme LMD

Le 11 octobre 2005, à l'Université de Lomé, est né le Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) destiné à faire face à l'obligation d'adopter la réforme LMD (Ehile, 2009). Composé du Togo, du Mali, du Niger, de la Côte d'Ivoire, du Sénégal, du Bénin et du Burkina Faso, il enregistre environ 18 institutions d'enseignement supérieur publiques. Tout comme l'Université de Lomé, les universités membres sont entrées pleinement dans le processus de Bologne avec le REESAO. Ce cadre de concertation et de partage d'expérience a permis de mener plusieurs réunions et séminaires sur le LMD afin de permettre l'appropriation de la réforme par les acteurs et d'aider à sa mise en œuvre (UL, 2007 : 31-34)<sup>9</sup>. C'est dire que des réunions ont été organisées dans tous les pays membres, entre les autorités politiques, diplomatiques, le patronat, les responsables universitaires, les enseignants et les étudiants, ainsi que les institutions universitaires partenaires. Partout, des commissions LMD ont été mises en place pour veiller, sur le plan local et sous le contrôle du REESAO, à la mise en œuvre de la réforme. Il en est ainsi des sous-commissions pédagogiques chargées de veiller à la conformité de l'offre de formation aux standards LMD de l'université, du REESAO et du CAMES, d'élaborer les référentiels pédagogiques devant orienter les parcours et les enseignements et veiller à la qualité de l'offre dans différents domaines en tenant compte de la nécessité de professionnalisation et de la mobilité des étudiants (UL, 2011 : 39-40). Il a aussi été créé des cellules d'information pédagogiques (CIP).

Le réseau forme aussi les enseignants à la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010 ; Lalle et Bonnafous, 2019<sup>10</sup>) lors des séminaires de formation, à l'instar de ceux organisés à Saint-Louis au Sénégal et à Koudougou au Burkina Faso (UL, 2007 : 33-34). Les membres du REESAO partagent en commun huit domaines de formation (UL, 2008 : 30-31) :

- Sciences de la santé,
- Sciences et technologies,
- Sciences agronomiques,
- Sciences juridiques, politiques et de l'Administration,
- Sciences économiques et Gestion,
- Lettre, Langue et Arts,

---

<sup>9</sup> Rapport Annuel 2007

<sup>10</sup> Lalle, P. & Bonnafous, S. (2019), « La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 80 |avril 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 22 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/8142> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.8142>

- Sciences de l’Homme et de la Société,
- Sciences de l’Education et de la Formation.

L’adoption de ces domaines est le signe d’une harmonisation des enseignements voulus par les responsables des institutions du réseau, en quête des standards. A ces domaines harmonisés, s’ajoutent les conditions d’enseignement et d’apprentissage. Ainsi, la durée d’un semestre est fixée à 12 semaines et 4 semaines d’évaluation ; la taille du crédit est à 20 heures de charge de travail pour l’étudiant dont 12 heures d’enseignement et le découpage de la plage horaire est d’1h ou d’1h 30 selon les jours.

Sur le plan politique, l’adoption du système LMD a été entérinée par les gouvernements des pays de l’UEMOA. Le ton est lancé par le conseil des ministres de l’UEMOA, réunis à Dakar, le 04 juillet 2007<sup>11</sup>. La directive<sup>12</sup> prise à l’issue du conseil stipule dans son article premier que « les Etats membres de l’UEMOA s’engagent à adopter le système Licence, Master, Doctorat (LMD) comme cadre de référence des diplômes délivrés dans les universités et établissements d’enseignement supérieur implantés sur le territoire de l’Union ». Le Togo a officiellement adopté la réforme LMD en 2008 par décret<sup>13</sup> présidentiel, cinq mois avant le Mali<sup>14</sup>. Le décret malien précise clairement dans son premier article que la réforme LMD doit favoriser parmi tant d’autres « le développement de la professionnalisation des formations supérieures, tout en préservant la nature généraliste des enseignements ». En octobre 2008, le Président du Faso organise par décret<sup>15</sup> l’enseignement supérieur au Burkina Faso. L’article 7 de ce décret fait référence au système LMD pour organiser la formation de l’enseignement supérieur. Il dispose que « L’enseignement supérieur est organisé selon le système licence master-doctorat (LMD) ». L’article 8 stipule qu’ « un arrêté du ministre chargé de l’enseignement supérieur fixe les modalités de mise en œuvre du système LMD dans les établissements d’enseignement supérieur ». En 2009, la Côte d’Ivoire adopte à son tour de manière officielle le système LMD par un décret présidentiel<sup>16</sup> qui précise clairement l’organisation des études.

---

<sup>11</sup> Avant cette date, plusieurs réunions avaient eu lieu. D’abord, une réunion sectorielle des Ministres chargés de l’Enseignement Supérieur des Etats membres de l’UEMOA était organisée à Ouagadougou le 09 septembre 2005. A l’issue de cette rencontre, les ministres avaient des recommandations au sujet de la réforme LMD. Le 11 mai 2007, le Conseil des Ministres en charge de l’Enseignement Supérieur des Etats membres de l’UEMOA, avait tenu une autre réunion à Cotonou pour débattre de l’adoption de ce nouveau système d’organisation de l’enseignement supérieur.

<sup>12</sup> Directive n°03/2007/CM/UEMOA portant adoption du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les universités et établissements d’enseignement supérieur au sein de l’UEMOA

<sup>13</sup> Décret présidentiel n°2008-0666/PR du 21 juillet 2008 instituant le système LMD dans l’enseignement supérieur au Togo.

<sup>14</sup> Décret n° 8-790/P-RM du 31 décembre 2008

<sup>15</sup> Décret n°2008-645/PRES/PM/MESSRS du 20 octobre 2008 portant organisation de l’enseignement supérieur (JO N°45 du 06 novembre 2008)

<sup>16</sup> Décret n°2009-164 du 30 avril 2009 portant adoption, application et organisation du système Licence, Master, Doctorat (LMD).

### **1.1.2.2 La réforme LMD dans les pays de la CEMAC et de l’Afrique de l’Est**

Le mythe du processus de Bologne a gagné les pays francophone de l’Afrique Centrale et de l’Est. Les motivations de l’adoption de la réforme LMD sont presque les mêmes dans toute l’Afrique Subsaharienne. En effet, la plus grande partie des pays de cette zone rencontraient de grandes difficultés, et envisageaient des réformes pour régler les problèmes d’harmonisation et de pertinence des enseignements de leurs universités publiques ainsi que la question de la mobilité des étudiants et des enseignants<sup>17</sup> entre les universités du CAMES. Par exemple, la CEMAC tout comme le Madagascar faisait des efforts d’harmonisation. Cette recherche d’harmonisation se plaçait dans l’optique de l’internationalisation et de régionalisation de l’Enseignement universitaire (Charles<sup>18</sup>, Delpech et Michelet, 2015) tout en garantissant l’autonomie des universités. Or, c’est dans ce contexte que le processus de Bologne est initié et mis en œuvre en Europe, puis dans le Maghreb. Les objectifs de la réforme LMD répondaient bien aux désirs des universités africaines.

Dans ces pays, tout comme les pays de l’UEMOA, les enseignements en général participaient moins à la production des compétences nécessaires pour le marché du travail (Madagascar, 2017, PSE 2018-2022). Il est donc clair que le souci des dirigeants politiques de ces zones, est de rendre l’enseignement universitaire compétitif pour qu’il puisse participer à la croissance économique. Les universités étaient (ce qui n’a pas totalement changé) caractérisées par une production déficitaire « en capital humain dû à un accès trop limité et inéquitable pour influencer positivement la croissance » (Madagascar, PSE 2018-2022). En réalité, les formations universitaires étaient déconnectées de la réalité dans le secteur de la production. Elles n’étaient pas pertinentes et souffraient d’un manque de qualité et d’efficacité. Même sur le plan de la recherche et de l’innovation, les universités sont à la traîne et occupent de faibles rangs dans les classements mondiaux des universités (Dautresme, 2018)<sup>19</sup>.

Dans ce contexte où les pays membres de la CEMAC cherchent à améliorer leurs systèmes universitaires en adoptant à leur tour le système LMD, le Conseil des ministres de l’Union a décidé de donner un cadre juridique<sup>20</sup> à cette réforme le 11 mars 2006 à BATA. A la

---

<sup>17</sup>Bien avant le LMD, des universités africaines pratiquaient la mobilité des enseignants (De Prince Pokam, H. (2018). Mobilité transnationale des enseignants-chercheurs camerounais depuis les années 1990: Le cas des enseignants-chercheurs de l’Université de Dschang. *Revue d’anthropologie des connaissances*, vol. 12, 4(4), 629-643. <https://doi.org/10.3917/rac.041.0629>)

<sup>18</sup> Charles Nicolas, Delpech Quentin et Michelet Julian, 2015, Investir dans l’internationalisation de l’enseignement supérieur

<sup>19</sup> Dautresme Isabelle, 2019, «Classement mondial des universités THE 2019 : une Parisienne dans le top 50 », Le Monde. Publié le 26 septembre 2018 à 18h01 - Mis à jour le 27 septembre 2018 à 16h09

<sup>20</sup> La Directive n°01/06-UEAC-019-CM-14 du 11 mars 2006 portant application du système LMO (Licence, Master, Doctorat) dans les universités et établissements d’enseignement supérieur de l’Espace CEMAC.

même date, le Conseil prend une autre résolution<sup>21</sup> portant organisation des études supérieures dans le cadre de la réforme LMD. En avril 2009, le Tchad adopte par décret<sup>22</sup> du Président de la République le système licence, master, doctorat (LMD) dans son enseignement supérieur. Le Gabon le fera deux ans après, en insérant l'adoption de la réforme LMD dans une loi d'orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche. A l'article 56 de cette loi, il ressort que les facultés forment à titre principal à la recherche et subsidiairement aux diplômes professionnels selon le modèle LMD. Par opposition à l'article 56, l'article 58 dispose que les grandes écoles forment à titre principal à diplômes professionnels selon la réforme LMD et à titre accessoire au diplôme de recherche qualifiant à la profession d'enseignant-chercheur et à la recherche appliquée. Ces articles laissent penser que dans la pensée du législateur gabonais, la réforme LMD s'applique en principe seulement aux diplômes professionnels dont le doctorat et non aux diplômes fondamentaux.

### **1.1.3 Le Contexte de la réforme LMD dans la zone CAMES**

Au moment où les pays membre du CAMES adoptent le système LMD, ils traversent des situations difficiles qui compliquent la mise en œuvre de cette réforme. Le premier problème est la demande de plus en plus croissante d'éducation par les familles avec pour corolaire la massification des effectifs d'étudiants dans les universités publiques. Pire, les pays francophones de l'Afrique subsaharienne marquée par une faible croissance économique et une pauvreté des populations sont de moins en moins capables de financer de manière soutenable leurs universités publiques.

#### **1.1.3.1- La démographie du système éducatif dans le CAMES**

La forte fécondité de la population africaine ne peut qu'entraîner la forte demande d'éducation. Bien qu'en retard pour atteindre les objectifs d'éducation pour tous, certain pays, comme le Togo, sont déjà envahis au cours primaires par des foules d'écoliers. En effet, la gratuité de l'école appliquée dans certains pays a offert à certains parents pauvres l'opportunité d'envoyer leurs enfants à l'école sans distinction de sexe. Ce qui a permis d'améliorer l'équité sociale et de genre. Mais cette gratuité, encore controversée, a diminué la qualité de l'enseignement dans les établissements publics. L'augmentation des effectifs dans les cours primaires va entraîner la massification des effectifs des enseignements secondaire et supérieur. En effet, après le Baccalauréat deuxième partie, bon nombre de nouveaux bacheliers vont

---

<sup>21</sup> Directive n°02/06-UEAC-019-CM-14 Portant organisation des Etudes universitaires dans l'espace CEMAC dans le cadre du Système LMD.

<sup>22</sup> Décret n°09-1630 2009-12-04 PR/PM/MESRSFP Décret portant institution du système licence, master, doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur au Tchad (2009).

poursuivre leurs études dans les universités publiques où les frais de formation sont insignifiants.

Le tableau suivant montre les taux bruts de scolarisation dans certains pays membres du CAMES. La croissance de l'enseignement secondaire est clairement remarquable. Entre 2011 et 2015 la croissance est plus prononcée qu'au cours des précédentes périodes. Entre 2005 et 2015, l'augmentation est plus de 100%. C'est le cas du Bénin et du Tchad. Nos projections pour 2025 montrent que les effectifs des établissements de l'enseignement secondaire seront encore plus importants dans 6 ans.

*Tableau n°1 Taux brut de scolarisation au secondaire*

	2001-2005 (A)	2006-2010	2011-2015 (B)	B-A	MOYENNE	PROJECTION 2025
BENIN	27,64	N/D	57,7	30,06	3,006	87,76
BURKINA FASO	17,87	18,46	27,12	9,25	0,925	36,37
CAMEROUN	28,43	32,63	51,62	23,19	2,319	74,81
CONGO	41,81	N/D	54,54	12,73	1,273	67,27
TCHAD	14,32	N/D	59,33	45,01	4,501	104,34
GUINEE	22,88	33,39	38,02	15,14	1,514	53,16
MADAGASCAR	21,15	27,45	37,69	16,54	1,654	54,23
MALI	23,74	33,12	41,83	18,09	1,809	59,92
NIGER	8,01	11,77	16,66	8,65	0,865	25,31
SENEGAL	18,87	29,68	40,07	21,2	2,12	61,27
TOGO	40,51	45,52	54,71	14,2	1,42	68,91

Source : Institut de statistique de l'UNESCO (2014)

Cette augmentation des effectifs dans l'enseignement secondaires consacre la domination de l'enseignement secondaire général alors que l'enseignement technique ne recrute qu'une minorité d'apprenants. Au Bénin par exemple, parmi 191172 élèves de l'enseignement secondaire, seulement environ 3000 sont dans un enseignement technique. Au Niger, on compte 2384 élèves de l'enseignement technique et professionnel parmi plus de 151000 élèves de l'enseignement secondaire. Le Togo est presque dans la même situation que les deux pays précédents. Au Madagascar, l'enseignement technique et professionnel enregistre 23967 élèves contre 320766 élèves au lycée d'enseignement général. Mais face à cet effectif écrasant dans les lycées d'enseignement général, l'effectif de l'ETF est insignifiant. La Côte d'Ivoire fait une différence significative. Pour 384844 élèves dans l'enseignement secondaire général, on compte plus de 102000 élève dans l'ETF. Par conséquent la majorité de nouveaux bacheliers qui se présente à l'entrée des universités est issue des lycées d'enseignement général.

Selon le Plan Sectoriel de l'Education de la République de Madagascar, les taux d'accès à l'ESR varient entre 7,2% et 7,4%, allant de 7,4% en 2014 à 7,2 en 2018 et 2019 en passant par 7,3 en 2016 et 2017. Au Bénin, les universités publiques enregistrent à elles seules 91 769

selon le Plans Sectoriel de l'Education post 2015 (Benin, 2018 : 34)<sup>23</sup>. Au Togo, les deux universités publiques accueillent environs 70 000 étudiants en 2018. Le Burkina Faso dépasse les 80 000 étudiants dans ses universités publiques alors que la Côte d'Ivoire frôle les 180 000 étudiants (Smeyers, 2019). Au niveau du Madagascar, les Universités publiques ont recruté 85 899 étudiants en 2016. Les autorités politiques entendent ramener cet effectif à 63 900 étudiants en 2022 et le faire monter à 125 206 en 2030 (Madagascar, 2017)<sup>24</sup>. En RDC les universités enregistraient 437 500 étudiants en 2013 lorsque dans la même année, le Cameroun totalisait environ 334 400 étudiants. Il faut toujours avoir à l'esprit que les effectifs sont insignifiants au niveau des universités privées souvent orientés vers les formations professionnelles. Ces effectifs croissants dans les universités publiques constituent des défis pour les différents gouvernements, car le financement de ces institutions revient en principe aux Etats dont les économies sont relativement faibles et précaires.

### **1.1.3.2 Le contexte économique de la zone CAMES**

Le CAMES couvre la majorité des pays francophones de l'Afrique subsaharienne qui pour la plupart ont des économies fragiles. Pris globalement, les taux d'accroissement du PIB (Graphique n°1 à l'annexe 2) dans la zone subsaharienne sont en dessous des moyennes mondiales à partir de 2015. Quant à la zone CEMAC, ces taux baissent bien avant 2015 et l'on enregistre un taux inférieur à zéro en 2016. Mais la zone franc est rachetée par les taux d'accroissement de l'UEMOA qui demeurent les plus élevés durant la période d'analyse. Ainsi, la zone franc enregistre des taux supérieurs à ceux du reste du monde. Cependant, ce taux tend à rejoindre celui du monde en 2017. Cette situation dans la zone franc n'améliore pas forcément les économies de la CEMAC. Il est donc évident que les Etats de cette zone éprouvent des difficultés à financer leurs systèmes éducatifs et en particulier leurs universités publiques qui dépendent fortement des fonds du contribuable.

L'Afrique subsaharienne compte, en dehors des pays francophones, les pays anglophones et lusophones. Or, ces pays pèsent beaucoup dans la balance commerciale. C'est le cas du Nigéria et de la Guinée équatoriale. Le polynôme à 5 degré donne une courbe de tendance qui permet d'envisager une croissance soutenue au-delà de 2019 (Voir graphique 2 à l'annexe 2). Mais une extrapolation au-delà de deux périodes donnera une estimation exagérée

---

<sup>23</sup> République du Bénin (2018). *Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030). Tome 1*, Avril 2018

<sup>24</sup> Madagascar (2017). *Plans sectoriel de l'éducation 2018-2022. Pour une éducation de qualité pour tous, garantie du développement durable*. Version finale

pour l'instant, mais qui ne peut être atteinte que si les pays concernés améliorent de manière soutenue leurs investissements.

Cette évolution du PIB en Afrique subsaharienne<sup>25</sup>, est aussi remarquable dans les zones UEMOA et CEMAC, constituant ensemble la zone franc (Graphique 3, annexe 2). La croissance dans la zone UEMOA reste soutenue avec une estimation sur deux périodes (c'est-à-dire 2018 et 2019) pouvant atteindre un taux de croissance de 8% soit un 1,3% de plus qu'en 2017. Sur la même période d'estimation, le PIB de la zone CEMAC dont le taux de croissance était nul en 2017 va atteindre une valeur de 4% de croissance en 2019.

Une analyse plus fine de la situation économique de certains pays membres du CAMES, en considérant le Revenu National Brut (RNB) par habitant (en dollars US) en 2017, permet d'apprécier le niveau d'indigence de la population dans chaque pays (Graphique 4, annexe 2). Ces indicateurs de pauvreté permettent de comprendre le comportement de certains parents devant l'offre de formation universitaire. Le Gabonais lambda s'en sort mieux. Il est suivi du Congolais, de l'Ivoirien, du Camerounais et du Sénégalais qui ont chacun un revenu compris entre 1000 et moins de 2000 dollars pour la plupart.

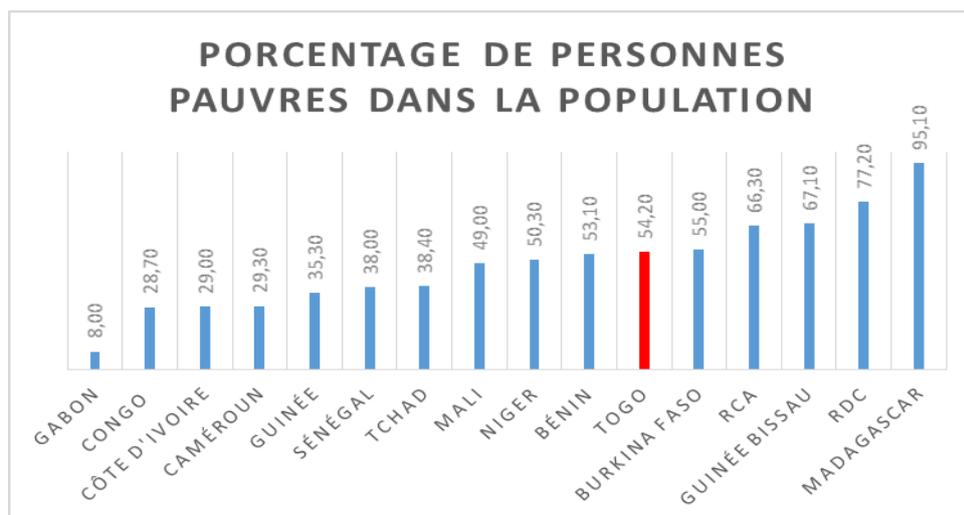
Ce niveau de revenu détermine le pourcentage de personnes pauvre dans la population de chaque pays. Cet indicateur est calculé en fonction de plusieurs critères dont l'accès à l'éducation, à la santé. C'est ainsi qu'il est juste de parler des dimensions de pauvreté (social, monétaire, etc.). Le Madagascar est le pays le plus pauvre dans le CAMES entre 2007 et 2015 suivi de la RDC, de la Guinée Bissau, de la République Centrafricaine, du Burkina Faso, du Togo, du Benin et du Niger dont les taux de personnes pauvres dans les populations dépassent 50%. Selon la BAD, l'incidence de pauvreté est de 60%<sup>26</sup> en Afrique de l'ouest. Le Gabon enregistre seulement 8% de pauvres dans sa population. Il peut se comparer à la Guinée Equatoriale dont le PIB est aussi important parmi les pays du CAMES.

---

<sup>25</sup><https://www.banquemoniale.org/fr/news/press-release/2017/04/19/economic-growth-in-africa-is-on-the-upswing-following-a-sharp-slowdown> et <https://www.banquemoniale.org/fr/region/afr/overview>, consultés le 5 novembre 2019

<sup>26</sup> C'est le pourcentage des personnes vivant dans les foyers dont le revenu quotidien est inférieur à 1,90 Euros

*Graphique n°1 Pourcentage de personnes pauvres dans la population (2007-2015)*



Source : Banque Mondiale, 2017, Africa Pulse

Somme toute, la réforme LMD intervient dans un contexte difficile. Les pays du CAMES connaissent une forte demande d'éducation alors que les populations de la majorité des pays sont pauvres (Graphique ci-dessus). Or, les familles sont les sources secondaires du financement de l'enseignement. Les économies précaires de ces pays ne leur permettent pas de faire suffisamment face à la demande de financement de la part de leurs systèmes éducatifs. Du coup, l'enseignement supérieur souffre de la faiblesse des subventions étatiques alors que la mise en œuvre de la réforme LMD nécessite des ressources financières conséquentes. Il est donc clair que les universités publiques des pays du CAMES sont prises en étau. Elles doivent faire face à l'exigence de la professionnalisation des enseignements, du reste coûteuse, et au manque de ressources financières. Les universités publiques du Togo rencontrent quasiment les mêmes problèmes. Conformément au sujet de la thèse, il convient d'analyser de manière particulière le contexte de la réforme LMD au Togo.

## **1.2 Le contexte de la réforme LMD au Togo**

### **1.2.1 Un cycle secondaire dominé par l'enseignement général et théorique**

L'enseignement secondaire est composé de l'enseignement général et de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. La qualité de ces enseignements est remise en question par plusieurs études alors que la massification de ce cycle se concentre beaucoup plus dans sa partie générale. Ainsi, la faiblesse du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en lien direct avec l'université, justifie la responsabilité de celle-ci face à la demande des étudiants et des employeurs.

### **1.2.1.1 L'enseignement technique et la formation professionnelle**

#### **✓ Analyse des parcours, des programmes et titres**

L'enseignement technique et la formation professionnelle comporte deux cycles (le cycle court et le cycle long) qui offrent 8 certificats et diplômes. La durée de la formation à ces certificats varie entre 2 et 4 ans. La formation de l'EPTF est peu diversifiée. Selon le PSE 2014-2025, cette faible diversification des filières de formation est due à « l'inexistence de référentiels et répertoires des métiers ». Ces différents certificats et diplômes sont délivrés par 26 structures publiques et 215 structures privées de l'ETFP togolais (BM, 2016 : 21). Cependant, « l'absence d'un cadre national de qualification et de certification ainsi que l'inexistence d'un système de validation des acquis expérimentiels diminuent considérablement les possibilités d'accès à la formation technique et professionnelle » (PSE 2014-2025, p. 55).

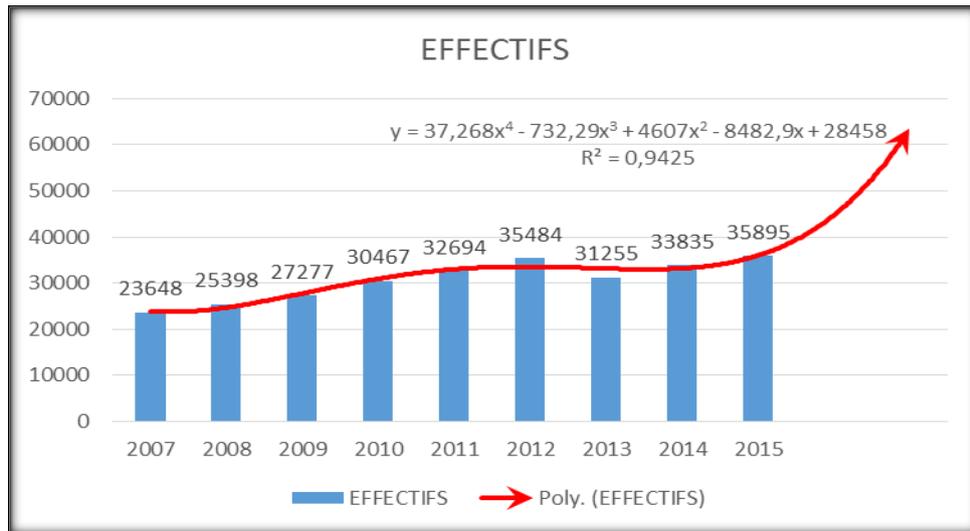
#### **✓ Analyse de la qualité de l'ETFP**

La méthode pédagogique utilisée est principalement l'approche par compétence surtout dans les filières où la formation est plus pratique (les filières courtes par exemple). Mais les filières formelles surtout longues ne sont pas dotées d'enseignants qualifiés, faute d'un dispositif de formation des enseignants de l'enseignement techniques et professionnel. Pire, selon les rédacteurs du PSE 2014-2025, « les enseignants recrutés ne bénéficient pas véritablement d'une mise à niveau sur le plan pédagogique. La qualité des formations reste également plombée par la faible capacité du système à renouveler ses équipements » (p. 55).

#### **✓ Analyse de l'accès à l'ETFP**

Les 241 structures de l'ETFP ont recruté moins de 36000 élèves par an jusqu'en 2015. Le graphique ci-après nous présente l'évolution des effectifs des élèves dans l'ETFP de 2007 à 2015.

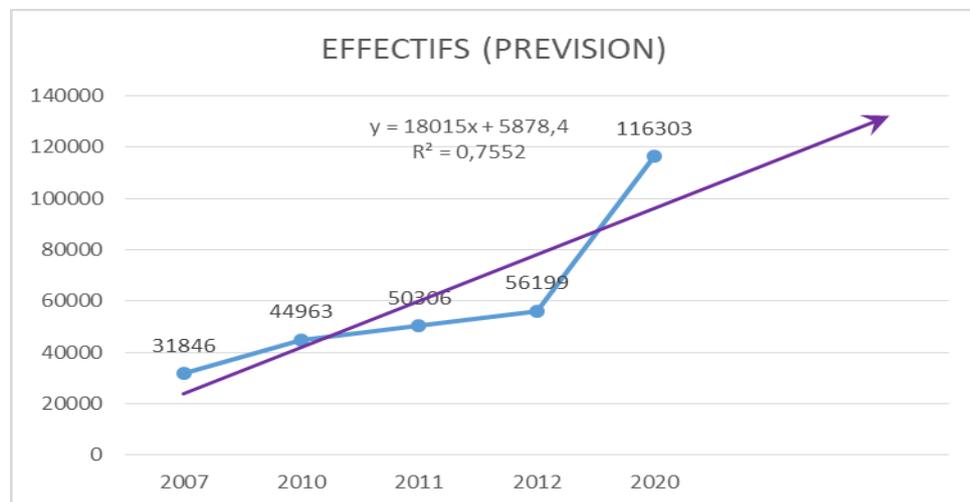
**Graphique n°2 : Evolution des effectifs de l'ETFP**



Sources : PSE 2014 – 2025 et nos estimations pour 2008 et 2009

De 23648 élèves en 2007, l'effectif de l'ETFP a atteint 35892 élèves en 2015. La courbe de tendance indique certes une évolution. Mais cette dernière est bien loin des prévisions du PSE 2014-2025. La représentation graphique suivante montre les écarts entre les effectifs prévus et les effectifs réels.

**Graphique n°3 : Effectifs prévisionnels des élèves de l'enseignement technique et la formation professionnelle**



Source : PSE 2014 - 2025

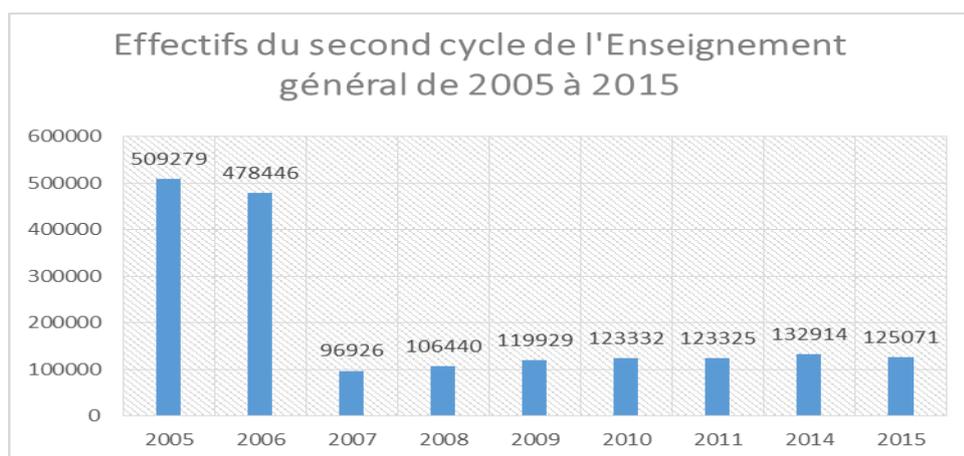
Il ressort de ces données que « le niveau de couverture de l'ETFP est faible au regard du rôle qu'il est appelé à jouer d'une part en termes de régulation des flux et d'autre part du point de vue de sa vocation de mise à la disposition du secteur productif d'une main d'œuvre qualifiée en vue d'accélérer la croissance ». Les effectifs de l'ETFP sont très bas par rapport à ceux de l'enseignement général.

### 1.2.1.2 L'enseignement général envahissant

L'enseignement général est marqué par des cours théoriques depuis le collège jusqu'au lycée. Les flux des effectifs sont importants et nécessitent des régulations. L'organisation pédagogique du lycée d'enseignement général préfigure l'orientation des étudiants à l'entrée de l'université (Dumora, 1990 ; Guichard, 2006 ; BALOGAH, 2015). En effet, l'organisation du lycée en séries consacre une orientation précoce des élèves alors que ceux-ci n'ont pas de projets professionnels bien muris et structurés (Baudelot et Establet, 2005 ; Guichard, 2006). Les matières fondamentales enseignées sont, pour la série littéraire, les langues (Français, Anglais, Allemand et Espagnol) et les sciences humaines et sociales (l'histoire, la géographie et la philosophie) et pour les séries scientifiques, les sciences (Mathématiques, sciences physiques, chimie et sciences naturelles).

Après le BEPC, la majorité des élèves choisissent le lycée d'enseignement général et non le lycée d'enseignement technique et de formation professionnelle, souvent considéré comme le camouflage de ceux qui sont médiocres. Ceux qui vont au lycée d'enseignement général visent des formations professionnelles de haut niveau. « La majorité des élèves, garçons comme filles, préfèrent les formations professionnelles aux formations générales. (...) Les élèves tout en cherchant une formation professionnelle, visent loin. (...) [Ils] sont de plus en plus ambitieux » (BALOGAH, 2015 : 144). Les effectifs du second cycle de cet enseignement de 2005 à 2015 montrent la prédominance de ce niveau d'enseignement.

**Graphique n°4 : Les effectifs du second cycle de l'enseignement général de 2005 à 2015**



Sources : Balogah (2015)

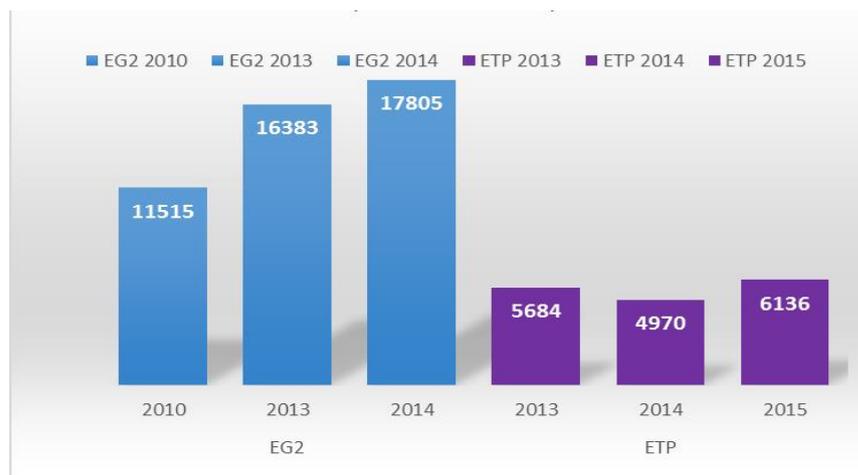
Les effectifs de 2005 et de 2006 sont extrêmement élevés. A partir de 2007, ces effectifs ont drastiquement diminué. Mais l'année suivante, les élèves ont de nouveau envahi l'enseignement général pour atteindre 125071 élèves en 2015. Quoique tournant autour des 1/5

de l'effectif de 2005, ces effectifs restent toujours importants quant à la disponibilité de main d'œuvre qualifiée.

### 1.2.1.3 Les résultats au Bac 2 : l'importance logique du baccalauréat général

Les réussites au Bac 2 au niveau des deux ordres d'enseignement sont représentées dans une perspective de comparaison pour indiquer l'importance logique des bacheliers issus de l'enseignement général. Observons le graphique suivant.

*Graphique n°5 : Les résultats au Bac II de 2010-2015*



Sources : MEPS/ETFP (2016)

Selon le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, les universités absorbent en moyenne 20% des nouveaux bacheliers chaque année. Ceci signifie que logiquement les nouveaux bacheliers issus de l'enseignement général vont investir les universités publiques alors que ceux qui viennent de l'ETFP vont probablement choisir les ESP de formation professionnelle pour être fidèles à leurs choix initiaux. Seulement une minorité des élèves issus de l'ETFP vont accéder les universités publiques togolaises. Logiquement, le public étudiant des universités publiques ne compte que quelques étudiants ayant eu une formation professionnelle dans le secondaire. Quoiqu'il en soit, vu le nombre important des bacheliers issus de l'enseignement général, ceux-ci vont être aussi nombreux dans les ESP dont l'apport en formation professionnelle est à revoir.

### 1.2.2 L'apport discutable et insuffisant des universités privées

Les établissements privés d'enseignement supérieur offrent une variété de formation au public étudiant. Cette diversification de l'offre au niveau de l'enseignement privé est si forte qu'on assiste à un émiettement de l'offre de formation, et donc à un développement très poussé des compétences spécifiques au mépris des compétences transversales, très importantes pour une adaptation des diplômés à d'autres milieux professionnels. Une telle diversification est une

spécialisation trop précoce au niveau de plusieurs établissements qui forment au BTS et au DUT. Ces formations courtes préparent les diplômés à répondre au besoin du marché du travail dans un temps record mais sont presque similaires dans tous les établissements. Ceci inquiète les auteurs du PSE (2014-2025) qui relèvent que « *Le secteur de l'enseignement supérieur privé est caractérisé par une offre répétitive essentiellement orientée vers les filières courtes (BTS,...) et dont le développement est non maîtrisé* » (p. 63). Le tableau suivant présente le nombre des établissements selon les diplômes reconnus.

**Tableau n°2 : Pourcentage des établissements selon les diplômes agréés**

	BTS/DUT/DTS	LICENCE	Master	Doctorat
<b>Etablissements</b>	30	36	25	1
<b>%</b>	69,76	90	58,13	2,32

Sources : notre analyse de la liste des établissements privés d'enseignement supérieur agréés<sup>27</sup>

Selon le tableau, 90% des établissements privés délivrent une Licence professionnelle. Mais les filières qui forment à la Licence sont moins diversifiées que les filières qui forment au BTS, DUT ou DTS. 58,13% des établissements poussent la formation jusqu'au Master professionnel. Une seule université (UCAOUUT), selon la liste des universités privées agréées par le MESR, forme au Doctorat. Cette université forme également à la Licence générale et au Master Recherche.

Le sous-secteur de l'enseignement supérieur privé est mal régulé et en défaut de qualité au Togo, comme c'est le cas dans la région ouest-africaine (Martin, 2014 : 19). En effet, selon le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 71% (43 sur 61) des établissements sont agréés. « Jusqu'à récemment l'autorité de tutelle se limitait à l'octroi de permis d'ouverture de ces institutions qui ne sont pas supervisés par un organisme au niveau national et n'ont généralement pas la certification CAMES » (PSE, précité). Ces établissements forment pour l'administration, le juridique et le management, le commerce, la communication et le marketing, l'informatique et l'innovation. Les formations théoriques sont moins présentes. D'autres forment en sciences politiques et relations internationales.

Les établissements privés d'enseignement supérieur ne recrutent qu'une minorité d'étudiants compte tenu de leurs coûts de formation très élevés qui varient selon les diplômes et les établissements. En moyenne, ils sont de 300000 FCF pour le BTS, le DUT ou le DTS, de 500000 FCFA pour la Licence et de 800000 FCFA pour le Master.

<sup>27</sup> <http://www.edusup.gouv.tg/fr/content/etablissementsprivesagrees> consulté le 31/07/2016

Il est vrai que certaines familles, mêmes de conditions modestes, s'engagent dans des formations courtes de Bac +2 (BTS, DUT, DTS) afin de préparer le plus tôt possible leurs enfants pour le marché du travail, surtout quand il s'agit des filles (Duru-Bellat, 2005), mais c'est bien rare. C'est pourquoi ces établissements sont fréquentés par des effectifs faibles (PSE, 2014) comme l'indiquent le tableau n°3 et le graphique n°8.

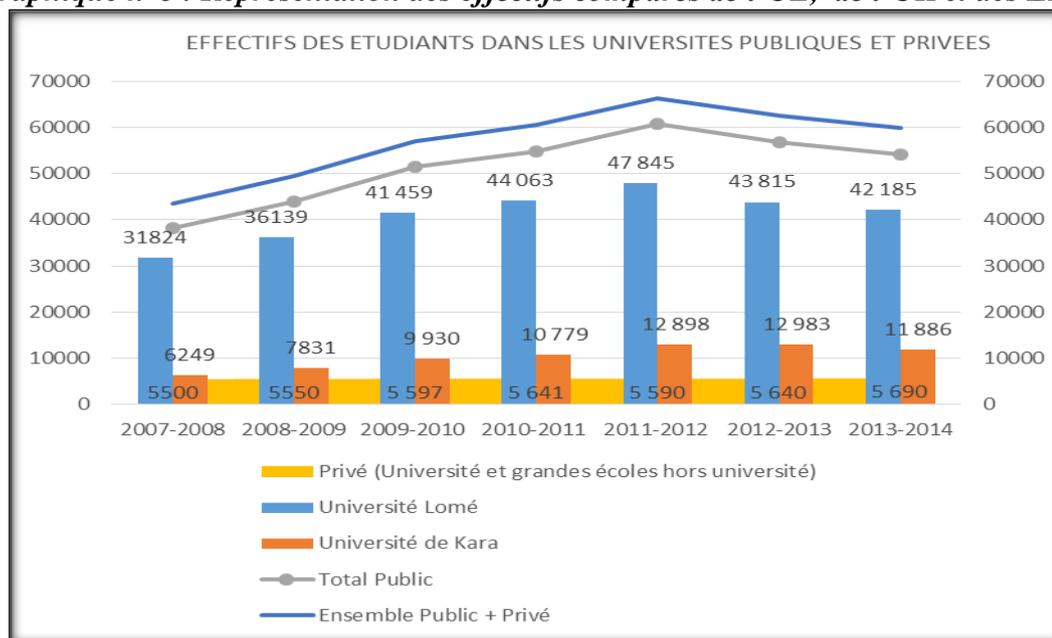
**Tableau n°3 : Evolution des effectifs des étudiants entre 2008 et 2014**

Niveaux d'enseignement	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Université Lomé	31824	36139	41 459	44 063	47 845	43 815	42 185
Université de Kara	6249	7831	9 930	10 779	12 898	12 983	11 886
Total Public	38073	43970	51389	54842	60743	56798	54071
Privé (Université et grandes écoles hors université)	5500	5550	5 597	5 641	5 590	5 640	5 690
Ensemble Public + Privé	43573	49520	56986	60483	66333	62438	59761

Sources : PSE 2014-2025 (p. 61), UK Infos n°000 de juillet 2017 et nos estimations

Le graphique suivant montre clairement que les effectifs des universités et grandes écoles privées stagnent. Les taux de croissance de ces effectifs sont presque nuls.

**Graphique n°6 : Représentation des effectifs comparés de l'UL, de l'UK et des EPS**



Sources : PSE 2014-2025 (p. 61), Info UK n°000 de juillet 2017 et nos estimations

Les effectifs de l'Université de Lomé font plus de 8 fois les effectifs globaux des EPS chaque année et près de 4 fois ceux de l'Université de Kara. Ce faible recrutement des étudiants, renforcé par la qualité douteuse des formations au niveau des ESP, interpelle les universités publiques.

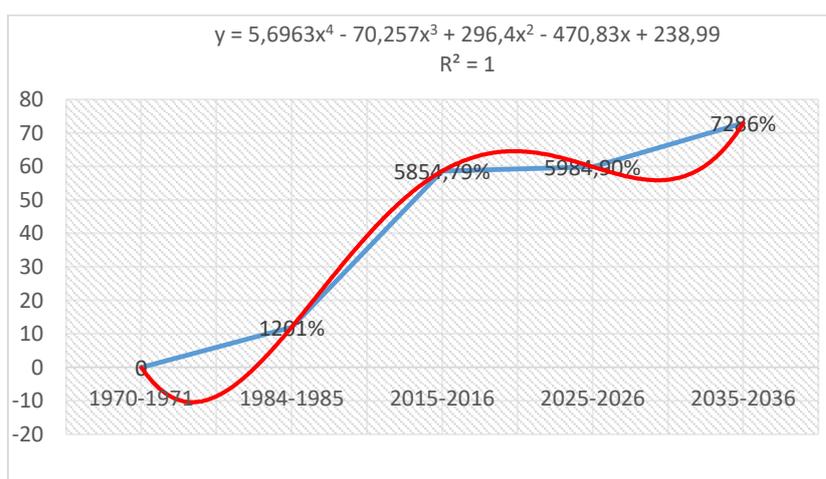
### 1.2.3 La lourde responsabilité des universités publiques du Togo

Les Universités publiques Togolaises recrutent chaque année académique la majorité des nouveaux bacheliers. Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche estime le taux de ces bacheliers à 20% chaque année. Depuis quelques années, nous assistons à une massification des universités publiques togolaises. Une étude de l'OCDE (2016) estime la croissance de l'enseignement supérieur à 310%. Cette massification est malheureusement accompagnée d'offres de formations faiblement professionnalisées alors que l'accès et l'orientation des étudiants dans les différentes filières ne sont pas équilibrés. Une analyse basée sur les données de l'Université de Lomé permettra de mieux appréhender le contexte.

#### 1.3.3.1 La massification des formations générales de l'Université de Lomé

Créée en 1970 par décret présidentiel n° 70-156/PR du 14 septembre<sup>28</sup>, l'Université du Bénin, aujourd'hui Université de Lomé, a vu ses effectifs estudiantins évoluer de manière exponentielle. De 845 étudiants à la rentrée académique 1970-1971, l'Université de Lomé compte au cours de l'année 2015-2016, 49473<sup>29</sup> étudiants soit près de 59 fois l'effectif de la rentrée 1970 ou un accroissement de 5854,79%. En 1985, 25<sup>ème</sup> anniversaire de l'Université du Bénin, cet accroissement était de 1201%<sup>30</sup>. En moyenne, il est 130,11% par an. Ceci signifie que dans les dix années à venir (2025-2026), il sera de 5984,90% environ et de 7286% en 2035-2036. La courbe de tendance sur le graphique ci-dessous illustre bien cette évolution.

*Graphique n°7 : Courbe de croissance des effectifs de l'Université de Lomé*



*Source : nos calculs à partir des données de la DAAS*

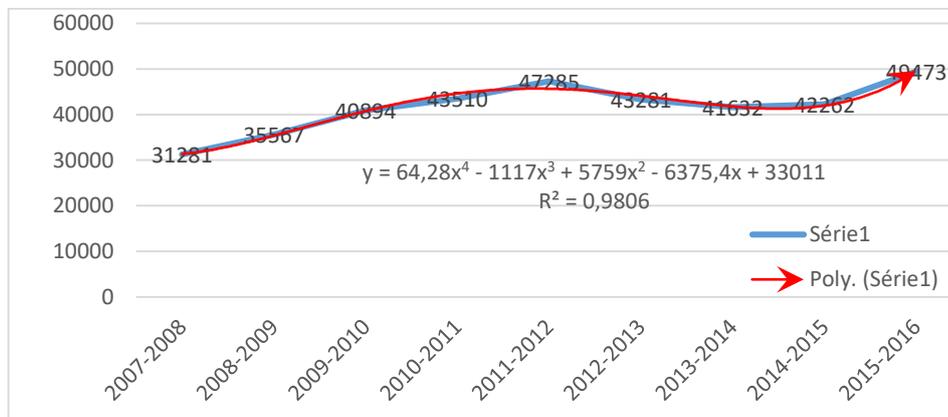
<sup>28</sup> UB, 1996, *Université du Bénin de 1970 à 1995*, Presse de l'UB, Lomé, 1<sup>er</sup> Trimestre 1996, p.5

<sup>29</sup> Données fournies par le service informatique de la DAAS.

<sup>30</sup> UB, idem, p. 11

Cette massification de l'Université de Lomé est remarquable lorsqu'on considère les effectifs des étudiants nationaux de 2007-2008 à 2015-2016.

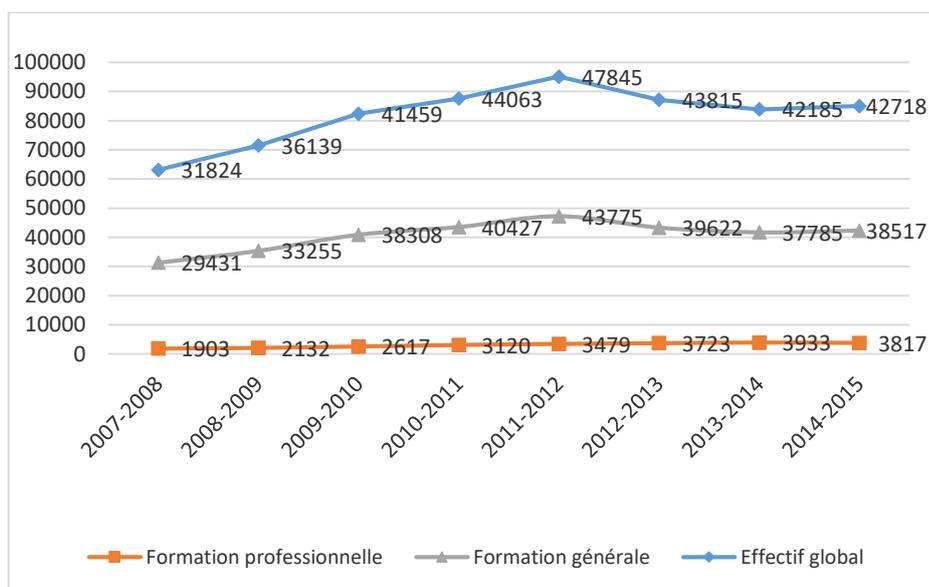
**Graphique n°8 : Evolution des effectifs des étudiants nationaux à l'Université de Lomé de 2007-2008 à 2015-2016**



Source : Service Informatique de la DAAS

Considéré selon les types de formation, on constate que la plupart des étudiants s'orientent vers les formations générales. L'OCDE (2016 : 71) précise que « malgré une offre de formation diversifiée, la répartition des étudiants entre les filières est déséquilibrée ». Selon elle, les filières académiques non scientifiques accueillent 75% des étudiants, les filières scientifiques 18% alors que les formations techniques ou appliquées n'en totalisent que 4%. Cette répartition tient compte des effectifs de l'année 2009-2010. Si elle ne dit rien du reste des étudiants, elle n'est cependant pas loin des données de la DAAS. En effet, les formations techniques recrutent un faible pourcentage d'étudiants (4 à 5%). Le graphique ci-après l'indique sans ambiguïté.

**Graphique n°9 : Représentation des effectifs des formations professionnelle et générale dans l'effectif global**

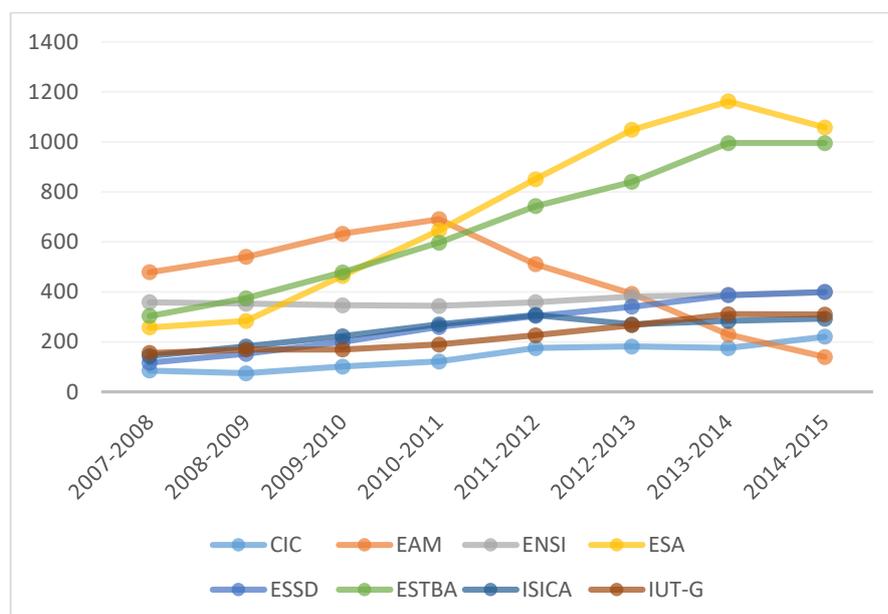


Source : Construit sur la base des données du Service Informatique de la DAAS

L'accroissement des effectifs des filières professionnelles est faible. En 1971-1972, toutes les filières techniques et professionnelles ne comptaient que 49 étudiants en tout sans la faculté de médecine. En 1984-1985, 407 étudiants étaient inscrits dans ces filières avec un taux d'accroissement de 830,61%. Entre 2007-2008 et 2014-2015, il n'est que de 200,57% 49. Entre 1971-1972 et 2014-2015, ce taux est de 7789,79% alors qu'entre 1971-1972 et 2007-2008, il était de 3883,67%. Ce taux est en moyenne 181,15% par an. Au même moment les effectifs des filières générales croissent apparemment de manière faible. De 845 étudiants en 1970-1971, on compte 4063 étudiants après 25 ans (1995-1996) soit un accroissement de 480,82%, 29431 étudiants en 2007-2008 soit un taux d'accroissement de 3482,96% et 38517 étudiants en 2014-2015 soit un taux d'accroissement de 4558,22%. Ce taux est en moyenne 103,60% par an (Graphique 5, annexe 2).

Apparemment, les taux d'accroissement des effectifs des formations professionnelles et techniques par rapport à l'année 1971-1972 sont plus élevés que ceux des effectifs des filières générales. Ceci montre que chaque année, les autorités universitaires font un effort pour améliorer l'accès des étudiants aux filières professionnelles et techniques. En réalité comment évoluent les effectifs de chaque établissement offrant des formations professionnelles et techniques ? Le graphique suivant permet de faire des comparaisons.

**Graphique n°10 : Evolution des effectifs par établissement de formation professionnelle et technique de 2007-2008 à 2014-2015.**



Source : Construit sur la base des données du Service Informatique de la DAAS

Cette croissance est significative à l'ESA et à l'ESTBA. Cependant, l'EAM qui recrutait plus que les autres établissements a vu ses effectifs chuter à partir de l'année académique 2011-2012 pour arriver au plus bas effectif en 2014-2015. L'ISICA, l'ESSD, le CIC et l'IUT-G évoluent sensiblement, sauf que l'ISICA va diminuer son effectifs en 2012-2013 et rester stable jusqu'en 2014-2015. L'ENSI dont les effectifs avoisinent les 400 étudiants par an est resté presque stable durant la période d'analyse. L'accès à ces établissements est sélectif et ouvert sur concours hormis l'ESA et l'ENSI où les candidats sont soumis à une sélection de dossiers.

Cependant, l'enquête exploratoire nous montre que quelle que soit la formation, celle-ci est diversement appréciée et parfois trop académique.

### 1.3.3.2 Accès des étudiants de la couche sociale défavorisée aux universités publiques

La démocratisation de l'enseignement supérieur a favorisé l'accès des étudiants de la couche défavorisée aux universités. L'enquête exploratoire a permis, à partir du critère économique de classer les étudiants qui accèdent à l'Université de Lomé en deux groupes. La question posée aux enquêtés est de savoir s'ils sont à même de déboursier entre 300000 et 500000 pour une formation professionnelle, comme c'est le cas dans la majorité des établissements privés d'enseignement supérieur. Notre enquête exploratoire montre clairement que la majorité des étudiants de l'Université de Lomé sont incapables de payer cette formation.

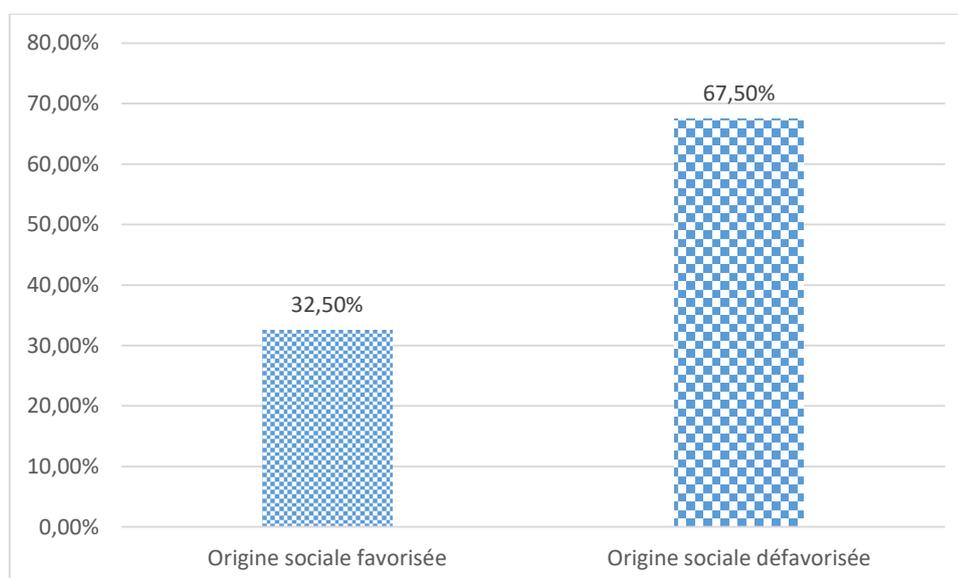
**Tableau n°4 : Répartition des étudiants selon qu'ils peuvent ou non payer une formation qui coûte au moins 300000 FCFA**

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Oui	65	32,5
Non	135	67,5
Total	200	100,

*Source : enquête exploratoire de mars 2016*

Il ressort du tableau que 67,5% des étudiants enquêtés ne sont pas en mesure de déboursier une somme de 300000 FCFA par an pour une licence professionnelle. Les étudiants ayant répondu par oui à la question sont issus du milieu favorisé alors que les 32,5% sont classés comme provenant de milieux défavorisés. Le graphique suivant montre la répartition des étudiants enquêtés selon l'origine sociale.

**Graphique n°11 : Répartition des enquêtés selon leur origine sociale**



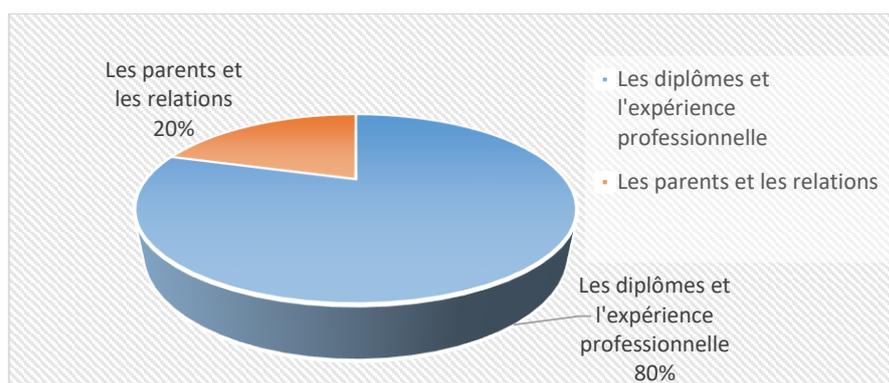
*Source : enquête exploratoire de mars 2016 (Balogah, 2017)*

Les diplômes et les compétences professionnels étant déterminants dans l'insertion professionnelle, leur rareté dans des formations universitaires est une arme contre l'égalité des chances. En effet, Si pour les enfants des familles favorisées, les réseaux sociaux peuvent leur permettre de s'insérer facilement sur le marché du travail, les étudiants des familles défavorisées comptent principalement sur leurs diplômes qu'ils désirent être professionnels. En effet parmi les étudiants interrogés, 67,5% sont issus de familles défavorisées contre 32,5% pour les familles favorisées<sup>31</sup>. Il a été démontré par les chercheurs que la classe d'origine sociale

<sup>31</sup> L'origine sociale est appréciée par rapport au pouvoir économique

favorisée joue beaucoup plus sur le capital social pour occuper des positions sociales alors que la plus importante force de la classe d'origine sociale défavorisée est principalement leur capital humain. Or, selon le graphique n°12, c'est 80% des enquêtés qui comptent sur les diplômes et les expériences professionnels pour s'insérer sur le marché du travail, ce qui signifie que même une partie des étudiants issus des familles favorisées compte sur leurs diplômes et compétences professionnelles. Seulement 20% des étudiants enquêtés comptent sur le capital social (les parents et les relations) et nous osons croire que ceux-ci sont de la classe favorisée.

**Graphique n°12 : Proportions des étudiants selon les moyens d'insertion professionnelle**



Source : notre enquête exploratoire de mars 2016 (Balogah, 2017)

L'expérience professionnelle dans ces conditions est déterminante pour les diplômés. Or, ce ne peut être que l'expérience acquise lors des stages effectués au cours de la formation universitaire. Que demande-t-on à l'université ? Donner à la grande masse des étudiants des diplômes professionnels à l'issue de la formation professionnelle ou des diplômes obtenus à la fin d'une formation générale avec un stage en entreprise organisé par l'établissement.

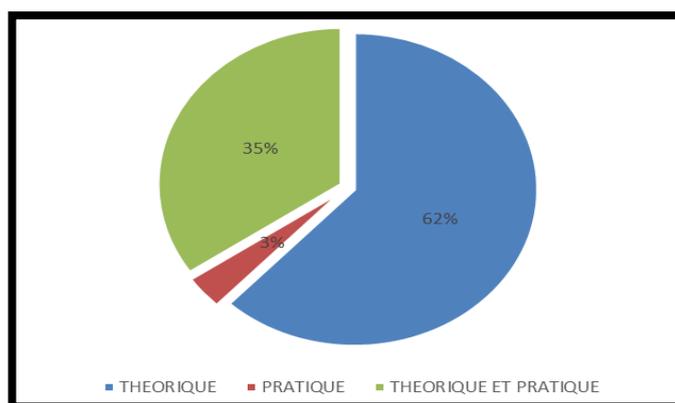
### **1.3.3.3 Une formation diversement appréciée, trop académique et moins pertinente**

Il a été nécessaire, pour apprécier les effets de la mise en œuvre de formation 2014-2017, de procéder à une enquête exploratoire. 200 étudiants issus des formations professionnelles et des formations fondamentales ont répondu à l'enquête exploratoire menée en 2016 à l'UL.

En général, la formation à l'Université de Lomé est théorique et déconnectée de la réalité du marché du travail. 62% des étudiants enquêtés disent que leurs formations sont purement théoriques, c'est-à-dire n'intègre aucun aspect pratique. De telles formations, le plus souvent données dans les facultés n'incluent aucun stage en entreprise. Il en est ainsi des enseignements dispensés dans les facultés telles que la FLLA, FSHS, FDD, FaSEG. Cette appréciation n'est pas partagée par les 38% des enquêtés. En effet, pour 3% la formation est

pratique même si elle donne quelques fondamentaux théoriques. Il est difficile de trouver une formation purement pratique à l'université. Un alliage théorie et pratique est acceptable dans un cadre universitaire. 35% des étudiants enquêtés trouvent que leurs formations associent la pratique à la théorie. C'est le cas dans les établissements où les enseignements sont essentiellement professionnels et où les stages pratiques sont officiellement organisés pour permettre aux étudiants de s'initier à la pratique. Tout compte fait, la formation est largement théorique comme le montre le diagramme des secteurs suivant.

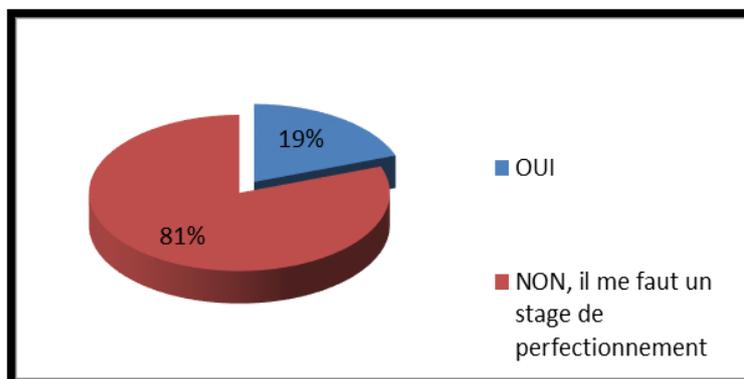
**Graphique n°13 : Appréciation des formations par les enquêtés**



Source : enquête exploratoire de mars 2016 (Balogh, 2017)

Cependant, ce constat doit être relativisé puisque si les étudiants sont nombreux à qualifier de trop théoriques les formations de l'Université de Lomé, il importe de noter que ces formations développent les compétences qu'ils désirent. Les enseignements universitaires développent chez les apprenants des savoirs théoriques que certains considèrent à tort comme des compétences professionnelles. Les formations à l'Université de Lomé sont pour un grand nombre d'étudiant, notamment ceux des facultés, très théoriques. Il s'en suit que lorsque ces étudiants quitteront l'université, ils chercheront des stages de perfectionnement afin de développer des compétences professionnelles. Pour preuve, 81% des enquêtés estiment qu'avec leur formation universitaire, ils ne peuvent être directement opérationnels sur le marché du travail et qu'il leur faut nécessairement un stage de perfectionnement.

**Graphique n°14 : Répartition des enquêtés selon leur capacité à être opérationnels**

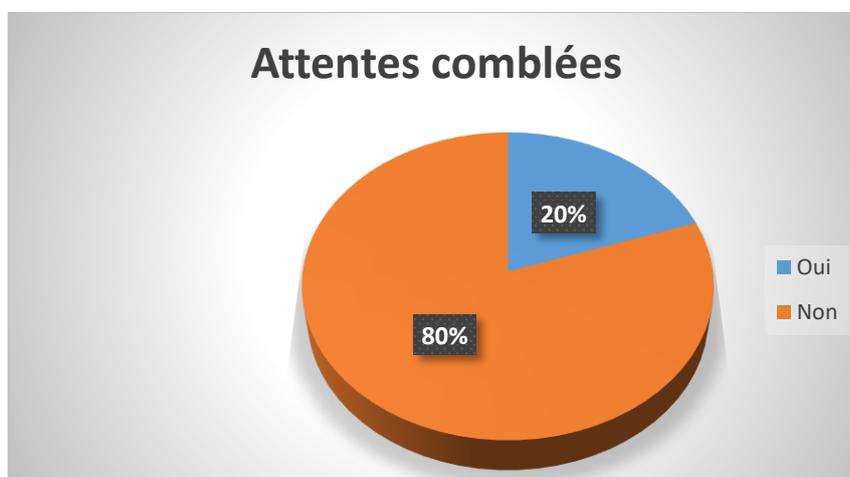


Source : notre enquête de mars 2016 (Balogh, 2017)

Si ce pourcentage est rapporté à l'effectif des étudiants pour l'année universitaire 2015-2016 (49473 étudiants), on peut conclure que selon laquelle 40074 étudiants de cet effectif n'ont pas ou risquent de ne pas avoir des diplômes et/ou des compétences professionnels avec leur formation. Dans ces conditions, il leur faudra impérativement passer par un stage de perfectionnement afin de développer des compétences professionnelles. Certains étudiants peuvent le faire pendant qu'ils suivent les cours tandis que d'autres attendront la fin de leur formation. C'est donc l'effort propre de l'étudiant qui lui permettra de combler le manque à gagner. Les stratégies d'apprentissages des étudiants vont donc au-delà de l'université. Le tout est fonction de la manière dont ils s'approprient l'offre de formation.

Malheureusement, cette attente n'est pas comblée comme l'estiment 80% des étudiants enquêtés (graphique ci-dessous). C'est presque dans les mêmes proportions que ceux qui comptent sur leurs diplômes et expériences professionnelles. L'expérience professionnelle étant un indicateur du développement professionnel.

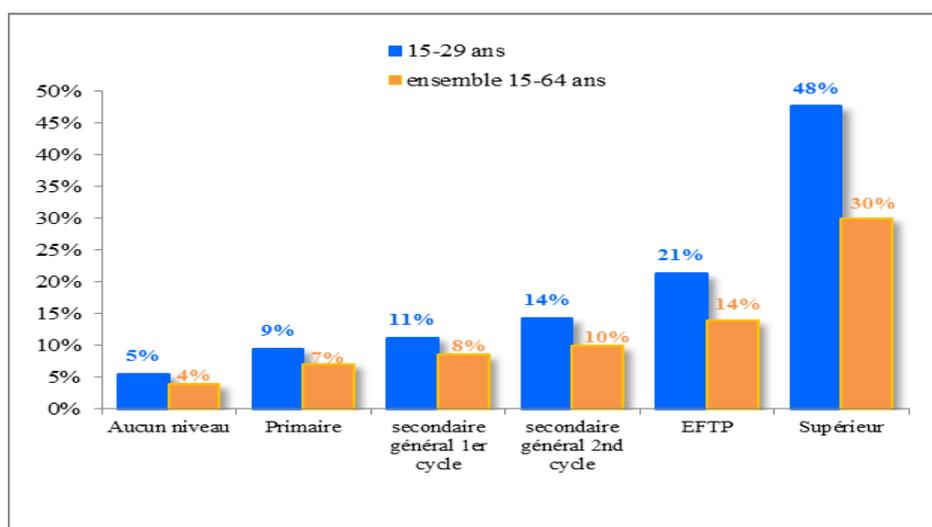
**Graphique n°15 : Répartition des enquêtés selon que leurs attentes sont comblées ou non**



Source : notre enquête de mars 2016 (Balogh, 2017)

Somme toute, la responsabilité des universités publiques s'exprime à deux niveaux. Au niveau quantitatif, il s'agit d'inverser la tendance. La majorité des étudiants doivent être professionnalisés. Sur le plan qualitatif, les formations doivent réellement développer les compétences attendues. Le problème se pose en termes d'inadéquation formation-emploi. Cette inadéquation a un double aspect : l'aspect quantitatif et l'aspect qualitatifs. Il y a un grand nombre de diplômés qui sortent avec des diplômes à l'issue des formations et attendent d'être employés et non de créer de l'emploi. De plus, sur le plan qualité, les diplômés ne sont pas pertinents. Par conséquent, l'inadéquation compétence (professionnelle)-emploi vient aggraver le problème déjà causé par le caractère théorique des formations. C'est ce qui explique le chômage d'un plus grand nombre de diplômés surtout ceux de l'enseignement supérieur comme l'indique le graphique ci-après.

*Graphique n°16 : Répartition des chômeurs selon leur niveau d'instruction (PSE, 2014 : 32)*



Source : PSE 2014-2025

Selon le graphique, 48% des diplômés de l'enseignement supérieur âgés d'au plus 29 ans et 30% des diplômés âgés de 15 à 64 ans se trouvent sans emploi. L'observation globale nous amène à conclure que les diplômés de l'enseignement supérieur sont les plus exposés au chômage.

### **1.3.3.4 L'Université de Kara en marche au nord du Togo**

Créée en 1999<sup>32</sup> pour faire face à la massification de l'UL et rapprocher l'université des populations du nord Togo, l'Université de Kara débute en 2003 – 2004 avec 1537 étudiants. Elle s'ouvre avec trois facultés<sup>33</sup> en 2003: la faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH), la faculté des Sciences économiques et de gestion (FASEG) et la faculté du droit et des Sciences

<sup>32</sup> Le décret n° 099-011/PR du 21 janvier 1999 du président de la République, Gnassingbé Eyadema

<sup>33</sup> Le décret n°2003/PR du 03/12/2003 du chef de l'État togolais, le Général Gnassingbé Eyadema

Politiques (FDSP). Mais le 11 janvier 2004, le Président de l'UK institua par arrêté<sup>34</sup> les départements de la FLESH. Il s'agit des départements d'Histoire, de Géographie, de Lettres Modernes, des Sciences du langage, de la Philosophie et des Sciences Sociales Appliquées (PHISSA) et Anglais. Le 20 janvier 2004 l'UK ouvre ses portes dans les locaux d'ENI-Kara. L'effectif de 2003-2004 « atteint 2761 en 2004-2005, 3729 en 2005-2006, 4761 en 2006-2007, 6249 en 2007-2008, soit respectivement 79, 64 %, 35,05 %, 27,78 %, 31,25 % », souligne Kouzan (2017)<sup>35</sup>. Au cours de l'année académique 2007-2008, l'UK crée la Direction des Affaires Académiques et de la Scolarité (DAAS) et entre dans le Système LMD. La DAAS est créée par l'arrêté n° 2007-027/MERS/CAB du 21 décembre 2007. C'est l'un des 6 principaux services centraux de l'Université de Kara, connu à sa création sous le nom de « Direction des Affaires Académiques, de la Scolarité et de la Recherche Scientifique (DAASRS) ». En 2014, ce nom devient DAAS comme à l'Université de Lomé. En 2017, le 1er février, par arrêté<sup>36</sup> du ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, trois grandes directions sont créées : la Direction de la Recherche, de la Coopération et des Partenariats (DIRECOP), la Direction de la Prospective, de la Planification et de l'Evaluation (DPPE) et la Direction des Archives (DA). Sur le plan pédagogique le nombre de facultés a augmenté, passant de trois à cinq avec la création de la faculté des Sciences et Techniques (FaST) et la Faculté des Sciences de la Santé (FSS).

En 2008, à la suite du décret présidentiel N°2008-0666/PR du 21 juillet 2008 instituant le système Licence- Master- Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur au Togo, l'Université de Kara entre dans le système LMD. Un an après, l'arrêté N°17/MESR/CAB/2009 du Ministre de l'Enseignement Supérieur portant mise en œuvre du système LMD dans les universités togolaises, l'Université de Kara, membre fondateur du REESAO, applique de manière progressive le LMD. Depuis la rentrée académique 2008-2009, les effectifs de l'Université de Kara « ont connu un accroissement exponentiel passant de 7831 en 2008-2009, 9930 en 2009-2010, 10779 en 2010-2011, 12898 en 2011-2012, 12983 en 2012-2013 et 11886 en 2013-2014, soit un taux d'accroissement respectif de, 25,31 %, 26,80 %, 8,79 %, 19,71 %, 0,5 % et – 8,44 % » (Kouzan, 2017). Même si cet accroissement est en baisse par rapport aux premières années de l'UK, il faut reconnaître que les étudiants affluent vers l'UK.

Etant toujours en construction, l'offre de formation de l'UK n'est pas assez diversifiée comme à l'Université de Lomé. Cependant, les titres des formations montrent que l'Université

---

<sup>34</sup> L'arrêté N°001/UK/P/04 du 11 janvier 2004

<sup>35</sup> UK Infos : Journal de l'Université de Kara - N° 000 - Juillet 201706

<sup>36</sup> UK Infos : Journal de l'Université de Kara - N° 0001 - Septembre 2018

de Kara s'oriente vers les sciences appliquées comme en témoignent le département de Philosophie et des sciences sociales appliquées, la FaST et la FSS. L'offre de formation de la Licence connaît l'intégration des Licences professionnelles. Un exemple phare est la création de la licence professionnelle en Planification, Suivi et Evaluation des projets (PSE) et en Programme de Développement Local (PDL) à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion lancée depuis le 14 novembre 2016 (Mouzou, 2017 : 1)<sup>37</sup>. Comme le souligne le Président de l'UK, Professeur SANDA (2017 : 1)<sup>38</sup>,

Il s'agit notamment de l'affirmation accentuée du rôle des universités comme acteurs de développement à travers leurs missions de services à la communauté et de prestations de services à la société. L'Université de Kara, s'inscrivant dans cette nouvelle dynamique, s'affiche désormais comme une « université au service de la communauté » afin de marquer la prise en compte de cette évolution fort positive.

L'Université de Kara se met au service de développement en recherchant la pertinence des formations qu'elle donne aux étudiants. C'est pour cela qu'en dehors des Licences professionnelles, elle met en places des masters professionnels à l'instar du Master professionnel en ingénierie de la formation. L'UK a aussi créé dix (10) masters de recherche :

- Deux à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (Espaces et dynamiques des sociétés africaine ; Littérature et étude des langues),
- Deux à la Faculté de Droit et des Sciences Politiques (Justice et Droit du procès ; Sciences politiques),
- Trois à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (Gestion des ressources humaines ; Management et Marketing ; Economie) et
- Trois à la Faculté des Sciences et Technologies (Physique, énergies renouvelables et habitat ; Chimie ; Eau et assainissement).

A voir de près les titres de ces masters, on peut conclure que l'UK s'est effectivement lancée sur la voie du développement des communautés afin de répondre à l'inadéquation de la formation, soulevée par le Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) dans son diagnostic.

A sa suite, le Conseil présidentiel de 2013 sur l'enseignement supérieur et de la recherche au Togo a établi un déphasage entre les missions universitaires et les réalités du terrain. Pour contribuer à la résolution de ce problème, l'Université de Kara, inscrite dans la démarche assurance qualité et la quête continue de l'excellence, a décidé d'offrir au public des formations professionnelles très recherchées par le monde du travail (Kouyao, 2018 : 7)<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> UK Infos : Journal de l'Université de Kara - N° 000 - Juillet 2017

<sup>38</sup> Idem

<sup>39</sup> UK Infos : Journal de l'Université de Kara - N° 0001 - Septembre 2018

Par conséquent, des Licences et Masters professionnels sont encore ouverts au cours de l'année académique 2018-2019 :

- Une licence en traduction-interprétariat et en tourisme et management interculturel (allemand appliqué à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLESH)),
- Une licence en clinique vétérinaire à l'Institut Supérieur des Métiers de l'Agriculture (ISMA),
- Un master en planification du développement à la FaSEG,
- Les masters en protection intégrée des végétaux, en phytopharmacie en aquaculture qui viennent s'ajouter au master en agrobusiness ouvert au cours de l'année 2017-2018 avec la création de l'ISMA.

Ceci montre aussi clairement que la diversification des formations progresse et que le système LMD est en marche dans cette jeune université. Cependant, le plus grand des problèmes des universités publiques est leur massification et la faiblesse du financement. C'est en cela que le souhait de Kouyao (2018 : 7) se justifie : « Espérons que cette diversification des offres de formation sera soutenue par une implantation plus judicieuse des unités industrielles sur le territoire national et par une politique hardie de financement de l'Université de Kara ». Face à la demande toujours croissante en formations supérieures professionnelle les universités publiques rencontrent des problèmes de financement.

#### **1.2.4 Le financement des université publiques du Togo**

Le financement d'une université publique vient de plusieurs de sources. Les fonds viennent principalement du budget de l'Etat, des ressources propres de l'Université et de l'aide au développement. Au moment où les universités publiques sont investies par des masses d'étudiants comme il est souligné dans les lignes précédentes, elle rencontre des difficultés de financement. Même si les subventions de l'Etat sont de plus en plus importantes, elles demeurent cependant insignifiantes face à la demande toujours croissante en ressources humaines, matérielles et pédagogiques à cause de l'évolution rapide des effectifs d'étudiants. Les dépenses courantes sont celles qui pèsent plus sur les budgets des universités publiques togolaises. Ces dépenses comprennent les dépenses pour la masse salariale du personnel enseignant, administratif et technique, les bourses des étudiants ainsi que les dépenses pour l'achat du matériel pour toute utilité. Parfois, les dépenses courantes consomment tout ou presque tout le budget de l'Université comme on peut le constater dans le graphique n°6 (annexe 2) pour les 2012, 2013 et 2017 au niveau des universités publiques togolaises.

Cependant, la courbe de tendance montre clairement, avec un coefficient directeur négatif, que ces dépenses courantes sont en baisse ces dernières années. Ceci implique que les dépenses d'immobilisation sont de plus en plus importantes au cours de la même période. En effet, l'on a assisté ces cinq dernières années à des investissements dans la construction des infrastructures comme les salles de cours, des laboratoires, des blocs administratifs et pédagogiques ainsi que l'aménagement du domaine universitaire (construction des routes et de la clôture).

Toutes les dépenses faites dans l'enseignement supérieur est constitué un investissement pour la formation de l'étudiant qui est le produit fini et représente un coût pour tous ceux qui ont mobilisé des ressources matérielles et financières pour sa formation. Le graphique n°7 (annexe 2) montre les pourcentages qu'occupent, dans le PIB par habitant, les dépenses par étudiants. Il ressort qu'en 2013 et en 2014 les dépenses par étudiant ont dépassé le PIB par habitant. La courbe de tendance ( $y = 0,0188x + 90,847$ ) montre que les dépenses par étudiant en pourcentage du PIB par habitant croissent sensiblement de 2010 à 2017. Pour  $X = 0$ ,  $Y = 90,847\%$  du PIB par habitant, dépense la plus basse en principe pour un étudiant. C'est donc dire que les étudiants des années 2010, 2011, 2012, 2016 et 2017 ont reçu un financement très insuffisant lors de leurs formations alors que les étudiants des autres années ont été mieux financés.

Exprimant la valeur de la dépense en FCFA, le graphique n°8 (annexe 2) montre clairement cette variation des dépenses par étudiant comparativement au PIB par habitant. La valeur maximale est de 399511,25 FCFA. La valeur minimale est de 249202 FCFA. La valeur moyenne est de 335260,76 FCFA. Selon la courbe des tendances ( $y = -447,52x^6 + 12143x^5 - 127131x^4 + 643338x^3 - 2E+06x^2 + 2E+06x - 567018$ ), les dépenses évoluent en decrescendo. Mais cette courbe plus fidèle à l'évolution des dépenses par étudiants peut induire en erreur dans les estimations. Pendant cinq bonnes années, l'enseignement supérieur togolais a enregistré de faibles investissements ; ce qui explique l'insuffisance des dépenses de 2010, 2011, 2012, 2015, 2016 et 2017. Mais la pente de la courbe montre que les dépenses par étudiant risquent d'aller en deçà de la valeur de 2017 si des efforts ne sont pas faits pour accroître le financement des universités publiques.

Ces chiffres concernent tout l'enseignement supérieur togolais. Cette évolution des dépenses est d'ordre général, puisqu'elle englobe aussi bien l'enseignement supérieur public que l'enseignement supérieur privé, tant les formations générales que dans les formations professionnelles qui nécessitent plus de dépenses. Comme on l'avait noté plus haut, les enseignements supérieurs privés recrutent moins d'étudiants et leurs financements sont plus

privés que publics. Ainsi, cette évolution doit être nuancée. En effet, ce sont les établissements publics d'enseignement supérieurs qui reçoivent presque tout le financement public de l'enseignement supérieur.

Les analyses précédentes étant d'ordre général, intéressons-nous à présent à ce qui se passe en particulier au niveau de l'Université de Lomé. Tout compte fait, le budget de l'Université de Lomé demeure toujours insuffisant face à la croissance vertigineuse de sa population étudiante. De 6632 Euros en 2005, le budget total de l'Université de Lomé est de 16343,50 Euros en 2015. Après une décrue de -0,47% en 2007, il a connu une croissance de 15,92% en 2011 par rapport au budget de 2010 et enregistre une croissance de 5,82% en 2015 par rapport au budget de 2014. Ce budget est constitué des dotations de l'Etat dont les proportions sont variables (de 72,89% à 88,61%) et des ressources propres (27,11% à 11,39%). Cependant, la population étudiante est en perpétuelle évolution même si elle a décliné en 2013 et 2014.

**Tableau n°5 Evolution du financement de l'Université de Lomé (Fonds publics et fonds propres en milliers d'EURO)**

ANNEES ACADEMIQUES	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Budget	6632	7257	7223	8296	9096	9929	10388,35	11877,14	15683,60	15443,91	16343,50
Taux de croissance Budget		9,42%	-0,47%	14,86%	9,64%	9,16%	4,63%	14,33%	32,05%	-1,53%	5,82%
Dotations de l'Etat	4886	5954	5954	6718	7457	7893	7927,35	10679,17	12958,17	13263,06	14482,66
Taux de croissance dotations		21,86%	0,00%	12,83%	11,00%	5,85%	0,44%	34,71%	21,34%	2,35%	9,20%
Ressources propres	1746,00	1303,00	1269,00	1578,00	1639,00	2036,00	2461,00	1197,97	2725,43	2180,85	1860,85
Taux de croissance ressources propres		-25,37%	-2,61%	24,35%	3,87%	24,22%	20,87%	-51,32%	127,50%	-19,98%	-14,67%
Part dotations	73,67%	82,04%	82,43%	81,00%	82,00%	79,49%	76,31%	89,91%	82,62%	85,88%	88,61%
Part ressources propres	26,33%	17,96%	17,57%	19,00%	18,00%	20,51%	23,69%	10,09%	17,38%	14,12%	11,39%
Effectifs étudiants	14249	20399	23300	30469	34700	41438	44052	47824	43814	42221	44525
Taux de croissance		43%	14%	31%	14%	19%	6%	9%	-8%	-4%	5%
Dotation/étudiant	343 €	292 €	256 €	220 €	215 €	190 €	180 €	223 €	296 €	314 €	325 €
Ressources propres/étudiant	123 €	64 €	54 €	52 €	47 €	48 €	56 €	25 €	62 €	52 €	42 €
Total dépenses/étudiant	465 €	356 €	310 €	272 €	262 €	240 €	236 €	248 €	358 €	366 €	367 €

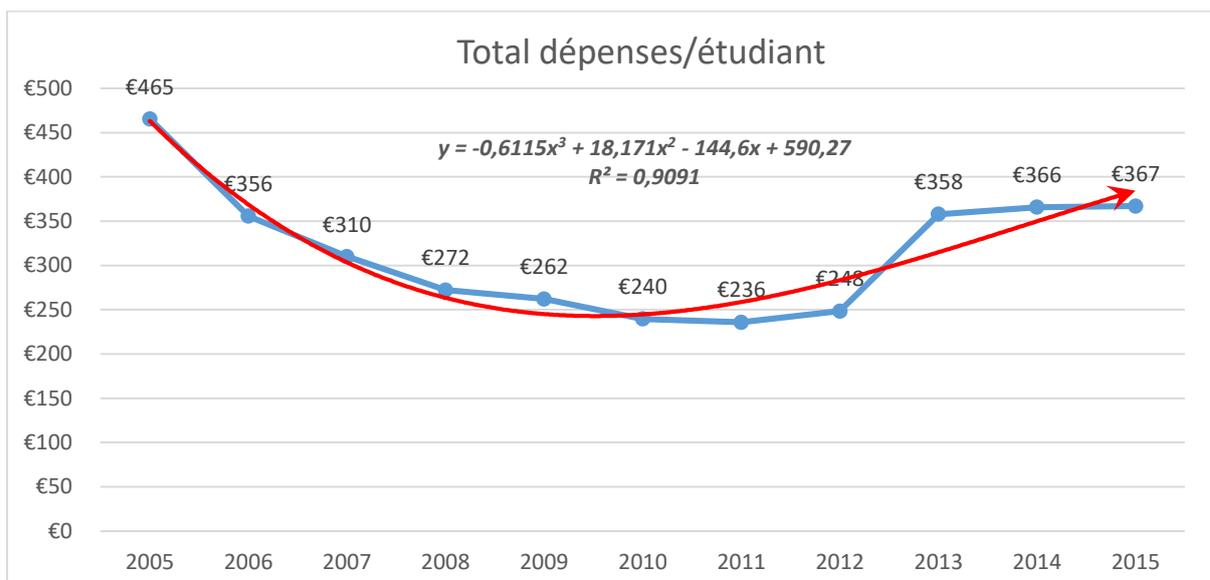
Source : Adapté d'Ibrahim Chitou (2011 : 129) et des rapports annuels de l'UL

En s'intéressant aux dépenses par étudiant de 2005 à 2015, on se rend clairement compte que les dépenses par étudiants décroissent comme l'indique le graphique n°23. A 588 Euros soit 385702,72 FCFA en 2005, elles atteignent leur valeur minimale en 2010. La courbe de tendance ( $y = -0,6115x^3 + 18,171x^2 - 144,6x + 590,27$ )<sup>40</sup> montre clairement cette chute. Ceci signifie simplement qu'au fur et à mesure que les années passent, l'Université de Lomé connaît une augmentation sans cesse de sa population étudiante alors que les ressources financières, même si la subvention de l'Etat croît, deviennent de plus en plus insuffisantes. Conformément

<sup>40</sup> Cette courbe est préférée parce qu'elle est fidèle à l'évolution des financements de l'UL

à la fonction polynôme  $y = -0,6115x^3 + 18,171x^2 - 144,6x + 590,27$ , on peut estimer que dans 10 ans la dépense par étudiant peut valoir, avec  $x = 20$ ,  $y = -0,6115 \times 20^3 + 18,171 \times 20^2 - 144,6 \times 20 + 590,27$  Euros, soit 74,67 Euros ou 48980,31 FCFA. Cette estimation est purement théorique. Mais ceci veut dire que si l'Etat n'améliore pas ses subventions envers l'Université de Lomé, celle-ci devra s'endetter pour fonctionner.

**Graphique n°17 : Evolution des dépenses par étudiant à l'Université de Lomé**



Source : D'après le tableau ci-dessus

Le financement de l'Université de Kara (Tableau n°6) montre que son budget a un taux de croissance plus élevé que le taux de croissance du budget de l'UL. A moins de 900 000000 de Francs CFA en 2005, le budget de l'UK a dépassé Trois milliards en 2011 et a décliné en 2012 pour remonter à plus de 2,5 milliards en 2013. La dotation de l'Etat connaît une croissance soutenue sauf en 2009. Les ressources propres de l'UK sont très faibles sauf en 2011 où elles ont dépassé 1,7 milliards. Mais la tendance est à la croissance en général.

*Tableau n°6 Evolution du financement et de l'effectif des étudiants à l'UK*

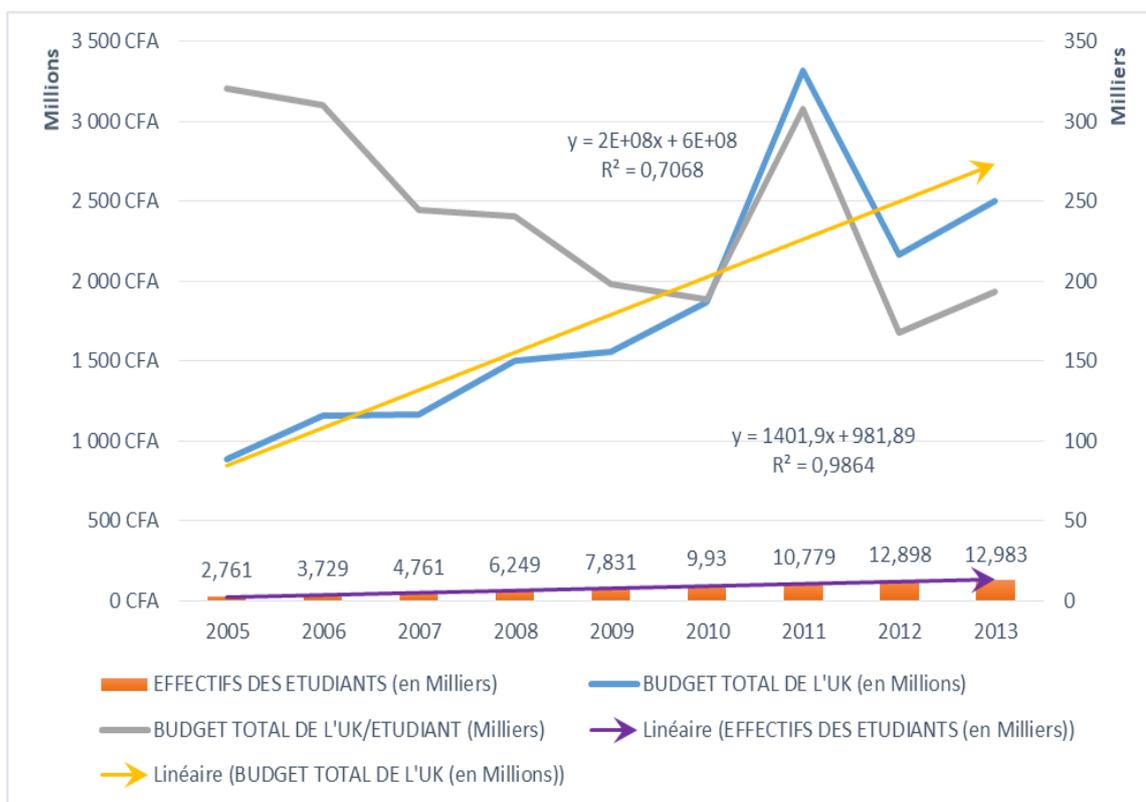
ANNEES ACADEMIQUES	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
BUDGET TOTAL DE L'UK	884 885 993	1 155 140 277	1 163 011 761	1 504 109 401	1 553 962 133	1 872 101 278	3 316 846 791	2 163 332 035	2 504 882 244
TAUX DE CROISSANCE (BUDGET)		23,40%	0,68%	22,68%	3,21%	16,99%	43,56%	-53,32%	13,64%
SUBVENTION DE L'ETAT	701 218 033	1 021 325 049	1 021 325 049	1 321 753 355	1 320 000 000	1 570 000 000	1 600 000 000	1 916 000 000	2 000 000 000
TAUX DE CROISSANCE (SUB. ETAT)		31,34%	0,00%	22,73%	-0,13%	15,92%	1,88%	16,49%	4,20%
RESSOURCES PROPRES	183 667 960	133 815 228	141 686 712	182 356 046	233 962 133	302 101 278	1 716 846 791	247 332 035	504 882 244
TAUX DE CROISSANCE (RE. UK)		-37,25%	5,56%	22,30%	22,06%	22,56%	82,40%	-594,15%	51,01%
EFFECTIFS DES ETUDIANTS	2761	3729	4761	6249	7831	9930	10779	12898	12983
TAUX DE CROISSANCE (EFFECTIFS)		25,96%	21,68%	23,81%	20,20%	21,14%	7,88%	16,43%	0,65%
SUBVENTION DE L'ETAT/ETUI	253972	273887	214519	211514	168561	158107	148437	148550	154048
RESSOURCES PROPRES/ETUDI	66522	35885	29760	29182	29876	30423	159277	19176	38888
BUDGET TOTAL DE L'UK/ETUI	320495	309772	244279	240696	198437	188530	307714	167726	192936

Source : Chitou (2011), Cour des Comptes (2018 : 43) et Lois de finances (2009 à 2013)

Le graphique n°24 confirme cette tendance croissante du budget de l'UK. Mais face à la croissance exponentielle des effectifs des étudiants, les dépenses par étudiant ont décliné

drastiquement. D'une valeur un peu supérieure à 300 mille francs CFA en 2005, elles tombent en dessous de 200 mille francs CFA.

**Graphique n°18 : Evolution du financement et de l'effectif des étudiants à l'UK**



Source : Chitou (2011), Cour des Comptes (2018 : 43) et Lois de finances (2009 à 2013)

Toutefois, le Tableau n°7 montre que l'UK est en moyenne mieux financé que l'UL. En effet, les dépenses par étudiant à l'UK sont supérieures à celles de l'UL. C'est seulement en 2013 que la dépense par étudiant à l'UL a été supérieure à celle de l'UK.

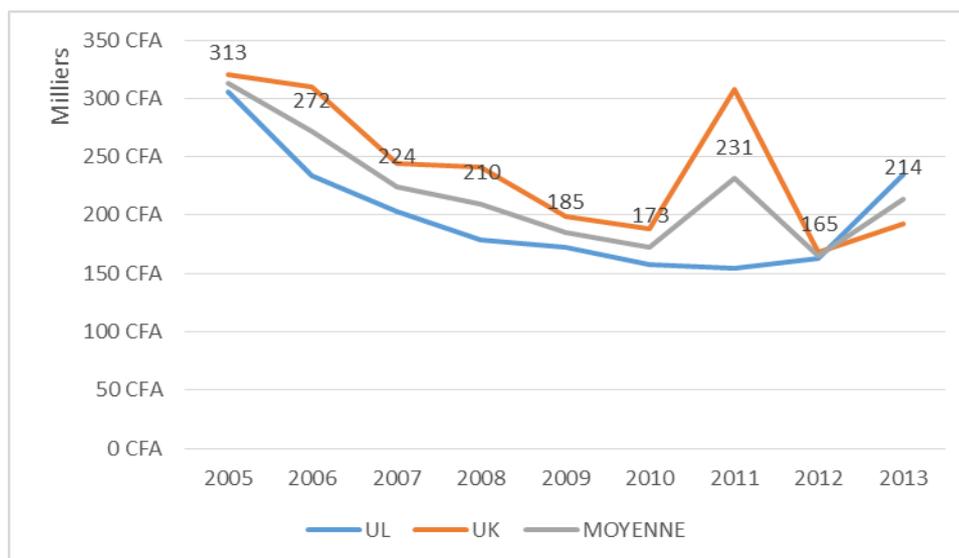
**Tableau n°7 Tableau comparatif des dépenses par étudiant (FCFA)**

ANNEES ACADEMIQUES	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
UL	305306	233358	203347	178602	171948	157175	154688	162908	234805
UK	320495	309772	244279	240696	198437	188530	307714	167726	192936
MOYENNE	312900	271565	223813	209649	185192	172852	231201	165317	213871

Source : extrait des tableaux n° 5 et 6

Le graphique n°19 suivant montre bien cette supériorité des dépenses à l'UK par rapport à l'UL. La moyenne qui représente les dépenses moyennes par étudiant dans les universités publiques décroît en moyenne sur toute la période d'analyse. Elles passent de 313 000 FCFA en 2005 à 173 000 FCFA en 2010. Elles remontent à 231 000 FCFA en 2011, chutent à 165 000 FCFA en 2012 et remontent à 214 000 FCFA en 2013.

**Graphique n°19 : Comparaison de l'évolution des dépenses par étudiant de l'UK et de l'UL**



Source : notre construction à partir du tableau n°7

En conclusion, les dépenses publiques pour l'enseignement supérieur public se révèlent de plus en plus insuffisantes face à une augmentation vertigineuse des effectifs des universités publiques. Pour Chitou (2011 : 130),

D'une manière générale, les budgets globaux des Universités de Lomé et de Kara (dotations de l'Etat + ressources propres des Universités) ont régulièrement crû sous la période 2005-2010. Mais, les augmentations observées ne sont pas corrélées à celles constatées des effectifs estudiantins. En effet, le taux moyen de croissance du budget sur la période considérée est de 10% tandis que celui des effectifs d'étudiants est de plus 25%. En somme, les efforts budgétaires sont insuffisants comparativement à l'évolution de la démographie estudiantine. C'est une tendance générale observée pour chaque Université .

Cette situation est encore vraie aujourd'hui pour l'Université de Lomé qui compte encore la plus grande population estudiantine du Togo. Les dépenses constatées varient en fonction des types de formation. Les formations professionnelles sont plus exigeantes et demandent plus de financement que les formations générales. Pour preuve, presque tous les étudiants des formations professionnelles à l'UL sont boursiers alors que ce n'est pas le cas au niveau des formations générales. Or, avec la réforme LMD, la professionnalisation de ces dernières est un gage d'efficacité et de réussite de ladite réforme pédagogique.

### **1.2.5 Le niveau de la pauvreté dans la population togolaise**

Au Togo, l'incidence de pauvreté est relativement importante. Si à l'échelle nationale, elle est estimée à 61,7% entre 2009-2011, elle est plus importante dans les cinq régions du pays à la même période. A Lomé, elle était de 24,5 %. Les populations rurales sont les plus pauvres, surtout celles de la région de la savane.

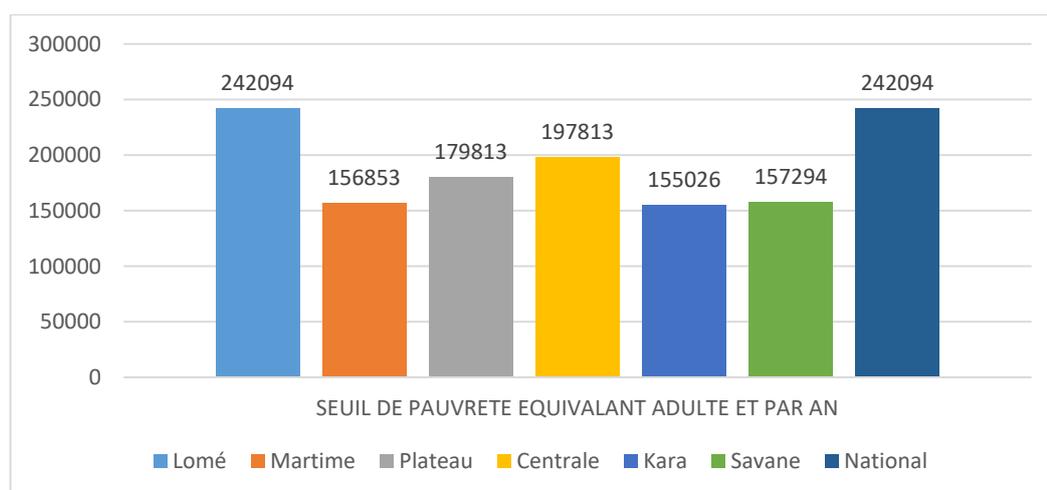
**Tableau n°8 : Pauvreté monétaire au Togo**

		Lomé	Maritime	Plateau	Centrale	Kara	Savane	National
<b>% de la population</b>		19,9	21,0	23,0	10,3	13,3	12,5	100
<b>Incidence de pauvreté en %</b>	Urbain	24,5	54,3	36,5	60,2	60,9	76,8	36,7
	Rural	-	71,1	60,2	84,0	80,0	92,4	74,3
	Ensemble	24,5	69,4	56,2	77,7	76,0	90,5	61,7
<b>Contribution à la pauvreté</b>		7,9	23,7	20,9	12,9	16,2	18,4	100

Source : FMI, 2010, Togo : DSRP 2009 – 2011 (p.15)

Nous avons l'UL à Lomé (Sud du Togo) et l'UK à Kara (Nord du Togo). Si nous scindons le pays en deux parties, nous constatons que la partie sud est à 50% pauvre alors que la partie nord est à 80,4% pauvre. Il est vrai que les étudiants, quelle que soit leur origine géographique, choisissent librement l'université où ils veulent poursuivre leurs études. Mais il est aussi évident que, sauf pour d'autres raisons, les étudiants de la partie nord Togo préféreront rester à l'UK. Par conséquent, celle-ci est fréquentée par une population étudiante plus pauvre. Dans l'enquête exploratoire, plus de 67% des enquêtés disent qu'ils sont incapables de déboursier une somme de 300000 FCFA pour une formation professionnelle. Ceci paraît vrai pour l'UL. Mais à l'UK ce pourcentage peut être revu à la hausse. Située dans la partie sud avec une pauvreté moyenne de 50%, l'UL a 67,5% d'étudiants incapables de payer 300000 FCFA pour une formation professionnelle (Balogah, 2017). Quel peut être le pourcentage de ces étudiants à l'UK située dans la partie nord avec une pauvreté moyenne de 80,4% ? La détermination d'un tel taux nécessite une pléthore de calcul, ce qui n'est pas très utile ici. Mais ces taux ne sont pas discutables lorsqu'on observe les seuils de pauvreté au Togo entre 2009 et 2011 (Graphique n° 20).

**Graphique n°20 : Seuil de pauvreté au Togo et par région**



Source : FMI, 2010, Togo : DSRP 2009 – 2011 (p.15)

Somme toute, il est donc clair que les universités publiques togolaises ont de faibles dotations de la part de l'Etat alors que leurs populations étudiantes évoluent de manière

exponentielle. Cette population est majoritairement issue de milieu défavorisé. Les fonds propres des universités sont faibles. Or, la réforme LMD implique, surtout avec l'objectif de professionnalisation des offres de formation, un grand investissement. Il y a donc un problème qui se pose.

### **1.3 Enoncé du problème**

De l'analyse du contexte, il ressort que :

- Les universités publiques du Togo comptent en 2016 près de 70000 étudiants, mais c'est seulement une minorité qui accède aux formations professionnelles. C'est en réalité environ 95% des étudiants qui accèdent à la Licence fondamentale alors que c'est aussi une minorité qui accède au troisième cycle (Master professionnel, Master recherche ou Doctorat), où les chanceux peuvent acquérir des compétences professionnelles. La massification des effectifs entraîne une forte demande en compétences professionnelles.
- Il y a une forte demande de professionnalisation des enseignements par les politiques, les acteurs économiques et sociaux et les étudiants qui y trouvent des facteurs de leur réussite à l'insertion professionnelle. Aussi, les étudiants, majoritairement issus de milieu défavorisé, ont-ils des attentes non comblées par des formations (même dites professionnelles) de plus en plus théoriques.
- Le financement des universités publiques togolaises est de plus en plus faible face à une massification des formations générales.

**Problème** : Depuis l'adoption de la réforme LMD, les universités publiques togolaises ne parviennent pas à prendre en compte de manière adéquate le volet de la professionnalisation des offres de formation alors que des offres de formations sont élaborées et mises en œuvre. Les formations sont essentiellement théoriques alors que la professionnalisation est un pilier fondamental de cette réforme. Les offres de formation de ces universités ne sont pas suffisamment professionnalisées. Donc, le volet professionnalisation des enseignements n'est pas adéquatement mis en œuvre lors de l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formation. Ainsi, la professionnalisation des offres de formations telle que recommandée par le processus de Bologne piétine. La réforme LMD demeure donc inachevée. Comme conséquences, on observe une faible efficacité et un manque de pertinence des enseignements aux niveaux des universités publiques togolaises. Il y a lieu de se demander si les difficultés que traversent les deux universités ne sont pas des facteurs parmi tant d'autres qui font trainer la professionnalisation des offres de formation. Il est donc important d'investiguer sur les facteurs qui expliquent cette insuffisance.

## **1.4 Objectifs de la recherche**

### **1.4.1 Objectifs scientifiques**

#### **1.4.1.1 Objectif scientifique général**

Cette thèse vise à analyser les difficultés de la professionnalisation des offres de formation des universités publiques togolaises dans le contexte de la réforme.

#### **1.4.1.2 Objectifs scientifiques spécifiques**

**OSS1** : Comparer les pratiques d'élaboration et de mise en œuvres des offres de formation dans les deux universités aux normes de professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD ;

**OSS2** : Expliquer les pratiques d'élaboration des offres de formation dans les universités publiques togolaises dans le contexte de la réforme LMD ;

**OSS3** : Expliquer certaines difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD ;

**OSS4** : Déterminer l'impact des CAP des enseignants par rapport à la professionnalisation sur les pratiques d'élaboration des offres de formation

**OSS5** : Explorer les pistes ou les stratégies d'innovation pour faire face aux difficultés de professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD ;

### **1.4.2 Objectifs d'application pratique**

#### **1.4.2.1 Objectif général d'application pratique**

Cette thèse vise à montrer aux acteurs de l'éducation les difficultés de professionnalisation des offres de formations des universités publiques togolaises et les stratégies à mettre en œuvre pour faire face à certaines difficultés.

#### **1.4.2.2 Objectifs spécifiques d'application pratique**

**OSP1** : Eclairer les autorités universitaires et politiques sur les pratiques d'élaborations et de mise en œuvre des offres de formation des universités publiques dans le contexte de la réforme LMD.

**OSP2** : Produire à l'endroit des autorités politiques et universitaires des données quantitatives et qualitatives sur les difficultés qui pèsent sur l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formation conformément aux exigences de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD.

**OSP3** : Produire à l'endroit des autorités politiques et universitaires des connaissances sur des défaillances de la réforme LMD qui expliquent certaines difficultés de mise en œuvre de l'aspect professionnalisation de la réforme LMD.

**OSP4** : Faire la lumière sur les CAP des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formations.

**OSP5** : Proposer des pistes ou stratégies innovantes pour un modèle universitaire plus professionnalisant, moins coûteux et plus équitable dans le contexte de la réforme LMD.

## **1.5 Justification du sujet**

### **1.5.1 Pertinence scientifique et académique**

La pertinence académique de ce sujet tient au fait qu'avec la réforme LMD, La licence est le premier diplôme universitaire qu'un étudiant peut brandir pour chercher du travail. Or, nombreux sont les étudiants qui sortent de l'Université avec une Licence obtenue dans une formation générale théorique (ROCARE, 2011). La professionnalisation de l'offre de formation à l'université, axe majeur de la réforme LMD (Agulhon et Convert, 2011), recommande qu'on observe de près comment l'offre de formation de ce diplôme a été élaborée et mise en œuvre afin d'apporter des correctifs. Alors que dans l'ancien modèle, la formation professionnelle est régulée, selon un numerus clausus, la professionnalisation des formations générales des universités publiques implique l'accès d'une grande masse aux formations professionnalisantes. Or, les formations professionnalisantes impliquent un bon taux d'encadrement. Du coup, la mise en œuvre des formations professionnalisées pose des difficultés d'ordre organisationnel, pédagogique et financier. Ainsi, le désir d'un grand nombre de faire des formations professionnelles nécessite que l'on réfléchisse sur les stratégies d'innovation du modèle universitaire. Cette thèse s'inscrit dans ce sens puisque la connaissance des difficultés de mise en œuvre des offres professionnalisées permettra de proposer des pistes ou stratégies en vue de satisfaire les attentes des étudiants.

Sur le plan scientifique, des études ont analysé et évalué à mi-parcours la réforme LMD (ROCARE, 2011), sans toutefois étudier à fond les facteurs qui expliquent le retard de la professionnalisation des enseignements de l'Université de Lomé. Cette évaluation adaptative de la réforme avait porté sur les points suivants :

- les méthodes d'enseignement ;
- les méthodes d'apprentissage ;
- les systèmes d'évaluation pratiqués ;
- le système de gestion administratif de l'Université ;

– la professionnalisation des enseignements.

L'étude a révélé les succès, les échecs et les difficultés que rencontre l'Université de Lomé dans la mise en œuvre de la réforme LMD. Mais elle conclut en ce qui concerne la professionnalisation, qu'aucune avancée significative n'a été faite. Les auteurs ont écrit qu'« il est donc clair qu'en ce qui concerne l'aspect professionnalisation, à l'étape actuelle rien ou presque n'a encore été fait avec l'institution du LMD à l'Université de Lomé même si on promet l'ouverture dans certains domaines des licences et des masters professionnels » (p. 32). Dix ans après, la situation est-elle la même ? De plus, l'évaluation menée en 2011 par le Rocare est vieille de plus de 7 ans. Pendant ce temps, plusieurs activités ont été menées et il est nécessaire d'établir une nouvelle évaluation pour savoir où l'on est avec le volet professionnalisation des offres de formation.

Il faut noter que la professionnalisation n'est pas née avec l'adoption du LMD. Dans le système classique, elle a consisté en la création des filières courtes de deux ou trois ans débouchant sur des brevets de techniciens supérieurs ou masters professionnels, où les étudiants sont en principe formés pour entrer directement dans la vie active. On a aussi nommé professionnalisation les actions tendant à insérer dans les formations classiques des modules de préparation à l'entrée dans la vie active (REESAO, 2008). Cependant, les diplômés professionnels sortis de ces formations sont eux aussi exposés au chômage. Ceci pose le problème de la conception de la professionnalisation par les enseignants, aussi sur le plan théorique que sur le plan pratique. Ainsi, les perceptions, les logiques et les pratiques des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formation à l'université peuvent être des facteurs explicatifs de la stagnation de la professionnalisation telle que voulu dans la réforme LMD. Si l'on peut admettre que la professionnalisation des offres de formation est un objectif opérationnel du système LMD, la non-atteinte de cet objectif, dix ans après le début de mise en œuvre de la réforme, peut être due à des facteurs militant contre la réussite de la réforme. Partout où cette réforme est entamée, de l'Europe (Maillard et alii, 2004) à l'Afrique subsaharienne (Ramdé, 2017 ; Cerqua, 2015) en passant par les pays du Maghreb, les acteurs ont connu de multiples difficultés.

Toute réforme rencontre des difficultés qui sont entre autres des résistances, des difficultés financière qui sous-tendent des manques de ressources matérielles et humaines. Mais l'implémentation des objectifs d'une réforme n'implique pas les mêmes difficultés. La mise en œuvre de chaque objectif implique des difficultés particulières. Par exemple, l'objectif de gouvernance de l'université ne pose pas les mêmes difficultés que l'objectif de professionnalisation. Quelles sont donc les difficultés posées par la professionnalisation des

offres de formation dans les universités publiques du CAMES et en particulier dans celles du Togo? La présente thèse gagne en pertinence en ce qu'elle veut apporter une réponse scientifique à cette question.

L'étude de l'OCDE (2016) sur l'enseignement supérieur parle du développement des compétences par les formations de l'UL, compétences qu'il faut mobiliser sur le marché du travail. Alors les déclarations selon lesquelles les formations de l'université de Lomé sont théoriques et inadaptées au monde économiques peuvent être des préjugés, et de surcroît, subjectives, que le scientifique doit écarter (Durkheim, 1919)<sup>41</sup>. Il ne peut le faire que lorsqu'il aurait testé et prouvé, par des instruments scientifiques garantissant l'objectivité, que ces déclarations ne sont pas fondées. Du point de vue épistémologique, à s'en tenir aux conclusions de l'OCDE (2016)<sup>42</sup>, le problème de la professionnalisation est-il mal posé en Afrique subsaharienne francophone ? Professionnaliser les Licences fondamentales signifie intégrer un stage pratique à la formation générale déjà existante ? Cette question mérite une réponse. Alors, il est pertinent de confronter les conceptions des acteurs à la procédure retenue par les manuels de procédure (2014, 2019) afin d'analyser les écarts entre les normes et les pratiques pour mieux comprendre et expliquer pourquoi l'objectif de professionnalisation des offre de formation selon le système LMD n'est pas encore mis en œuvre ou est mal mis en œuvre.

Badara (2013) a abordé la professionnalisation des études au niveau des universités publiques en étudiant le cas particulier du Sénégal. Il met l'accent sur les voies ou approches de professionnalisation, comme le conseil Le Boterf (2010), et analyse les enjeux de cette professionnalisation. Ramdé (2017) de son côté s'interroge sur « l'appropriation du changement de politiques universitaires par les acteurs en Afrique subsaharienne, entre le local et le global » et aborde le « cas de la réforme Licence-Master-Doctorat au Burkina Faso ». Les deux auteurs ont abordé, en résumé, la conception et l'appropriation des réformes par les différents acteurs. Mais ils se sont moins intéressé aux pratiques des acteurs et aux difficultés que rencontrent les universités publiques pour professionnaliser les offres de formation. C'est pour cela que cette thèse veut combler le vide scientifique sur la connaissance exhaustive des pratiques et des difficultés que rencontrent les universités publiques de l'Afrique subsaharienne, celles du CAMES et en particulier les universités publiques togolaises. Ainsi, après Badara (2013), Marcyan (2015) et Ramdé (2017), pour ne citer que ceux-là, cette recherche se situe dans la logique des réflexions sur les implications de la réforme LMD comme politique internationale d'enseignement supérieur.

---

<sup>41</sup> Dans Les règles de la méthode sociologique, Librairie Félix Aclan, Paris

<sup>42</sup> Enseignement supérieur et marché du travail au Togo: Comment valoriser les compétences ? Publié le 29 septembre 2016

La recherche de la qualité des enseignements à l'université impose que l'on cherche à comprendre la qualité des enseignements, qu'on évalue les offres de formation et que l'on explore les stratégies à mettre en œuvre pour améliorer la pertinence des formations. Lapiere et alii (2001) démontrent la nécessité pour une université d'opter pour la démarche qualité<sup>43</sup>. Lors des classements des universités<sup>44</sup>, la qualité reste un élément déterminant. C'est ainsi que des études ont recensé les normes et standard de qualité dans l'enseignement supérieur africain (AFD, 2013 ; Curvale (dir.) et alii, 2014). Afin de veiller à cette qualité, il est important d'évaluer les programmes de formation (Université de Genève, 2015). D'ailleurs la recherche de la qualité, un enjeu pour tous (CONFEMEN, 2011) est fortement encouragée par le CAMES qui a établi un référentiel de qualité (CAMES, 2014). Dans l'étude de la qualité d'une institution éducative, l'efficacité externe et interne de l'action éducative est d'une grande importance. Or, la professionnalisation des enseignements sont un facteur d'efficacité. La connaissance des facteurs obstacles à la professionnalisation est une clef pour améliorer la qualité des enseignements. La présente thèse s'inscrit dans cette logique.

Le financement de l'enseignement supérieur, l'une des difficultés des universités publiques en Afrique subsaharienne francophone a fait l'objet de plusieurs études et recherches tant par les institutions internationales que par les chercheurs. Ces difficultés de financement sont souvent expliquées par les faibles dotations des Etats aux universités publiques. Mais on oublie la capacité des familles à payer la formation à l'heure de l'économie de la connaissance. Or, dans d'autres pays, comme c'est le cas dans les pays anglo-saxons (USA, Royaume-Uni, etc.), ce sont les familles qui sont les principales sources de financement des universités publiques, l'Etat intervenant par le moyen des bourses d'excellence, d'aides sociales et des prêts-études. Sans un financement adéquat des universités publiques par les Etats en Afrique subsaharienne francophone, leur accès serait ouvert aux nantis et fermé à la couche sociale défavorisée.

Ainsi, l'équité que doit favoriser la démocratisation et la professionnalisation de l'enseignement supérieur s'en trouve sapée. Les réflexions sur les conditions d'équité dans les universités d'Afrique francophone sont aussi au cœur de la présente thèse qui aborde au passage les capacités économiques des familles à financer les formations professionnelles dans les universités publiques. La recherche des stratégies pour baisser le coût de la formation entre dans

---

<sup>43</sup> Sabadie, W. (2003), « Conceptualisation et mesure de la qualité perçue d'un service public ». *Recherche Et Applications En Marketing*, 18(1), 1-24. Repéré le 12/09/2020, sur <http://www.jstor.org/stable/40589353>

<sup>44</sup> Les classements des universités contribuent à leur visibilité. Voir Oriane Raffin, 2020, Classements internationaux : le positionnement des universités françaises, un gage d'attractivité, repéré le 12/09/2020 sur <https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/classements-internationaux-le-positionnement-des-universites-francaises-un-gage-d-attractivite.htm>

le cadre des réflexions sur l'équité à l'école. Le plus souvent, les études sur la reproduction des inégalités sociales et de genre dans le système éducatif font ressortir les facteurs socioéconomiques, culturels (Bourdieu et Passeron, 1964), les stratégies des acteurs méthodiques (Boudon, 1973) et anticipatrices des filles (Duru-Bellat, 2004) ainsi que l'influence de l'environnement et de l'école sur leur représentations des modèles professionnels et leur orientation (Dumora, 1990 ; J. Guichard, 2006 ; Mangard C (dir.) et alii. 2009). Balogah (2015) avait révélé qu'environ 75% des élèves en classe de terminale désirent des formations professionnelles. Alors que la majorité de ces apprenants sont des filles et d'origine modeste, comment, trois ans après, l'université togolaise répond à leurs demandes de formations professionnelles ? L'enquête exploratoire à l'UL montre qu'ils sont 74% à désirer les formations professionnelles et plus de 67% originaires du milieu défavorisé. Il s'agit dans le cadre de cette thèse, de montrer d'un côté comment les difficultés financières des universités publiques en Afrique subsaharienne francophone dépendent aussi de la pauvreté des étudiants qui les fréquentent et de conduire de l'autre côté le débat scientifique sur les conditions d'accès aux futures formations professionnalisées selon la réforme LMD. Ceci est un plus dans la progressions des sciences sociales en général et des sciences de l'éducation en particulier.

L'histoire de l'enseignement supérieur a permis de classer les modèles qui ont marqué le temps et l'espace. Les transformations de ces modèles universitaires dans la logique de faire face aux défis que la société pose à l'enseignement supérieur ont fait l'objet de diverses études dont les conclusions nous donnent beaucoup d'enseignements sur les approches et stratégies de professionnalisation. Or, les universités publiques togolaises, tout comme celles des autres pays d'Afrique francophone, ont hérité du modèle traditionnel d'université, en particulier le modèle français. Il est donc intéressant de voir comment les modèles des universités publiques togolaises se transforment par la professionnalisation des enseignements ou lui résistent. Au-delà des intérêts scientifiques, toute recherche trouve sa raison d'être dans ce qu'elle apporte au développement.

### **1.5.2 Pertinence sociale et politique**

L'innovation pédagogique engagée avec la réforme LMD rencontre des difficultés de plusieurs ordres. Cette recherche indiquera aux autorités togolaises, administratives et politiques les vraies difficultés de professionnalisation des offres de formation des universités publiques au Togo et en Afrique subsaharienne francophone dans le contexte de la réforme LMD. Pour les universités togolaises, le présent travail serait arrivé à point nommé. La connaissance des facteurs déterminant la réussite de la réforme LMD et de son volet

professionnalisation des offres de formation permettra aux responsables des deux universités de prendre de décisions idoines pour faire bouger les lignes. Cette thèse apporte une contribution en proposant des orientations à prendre en compte pour mieux professionnaliser les enseignements des universités publiques togolaises. Les idées et les innovations proposées, pouvant être améliorées dans l'avenir et inspirer d'autres universités africaines.

Cette recherche servira d'éclairage à ceux qui élaborent, mettent en œuvre et font le suivi-évaluation des offres de formation. Le modèle théorique qui sera construit sera d'une double utilité pour les chercheurs et pour les professionnels qui s'intéressent à l'enseignement supérieur dans les pays en développement. Ce modèle servira de repère pour comprendre, expliquer les problèmes qui minent les formations supérieures en ce qui concerne leur qualité et leur pertinence. Il servira également de référence pour élaborer les offres de formation qui tiennent compte tant du contexte local, national et international que de l'évolution de notre monde qui se globalise et exige une réadaptation perpétuelle aux contextes social, culturel, politique et économique. La recherche d'équité et d'égalité des chances étant des valeurs que garantiront notre modèle, celui-ci répondra à l'inquiétude d'Irina Bokova.

La demande pour l'enseignement supérieur va continuer d'augmenter. Les gouvernements doivent s'y préparer en élaborant de nouveaux programmes qui garantiront que cette augmentation ne laisse pas les plus marginalisés de côté, et que l'accès à l'enseignement soit fondé sur le mérite et non sur un privilège.

De plus, toutes les politiques sectorielles de l'éducation prennent à cœur la question de l'adéquation formation-emploi, l'équité et l'insertion professionnelle des diplômés ainsi que l'efficacité interne et externe du système éducatif. Cependant, les solutions préconisées par les politiques sectorielles sont entre autres de réduire l'accès des étudiants aux universités publiques par la maîtrise des flux. Cette solution, à notre avis est contraire au propos d'Irina Bokova. Par contre les politiques élaborées dans le cadre de l'amélioration de la pertinence des formations universitaires s'inscrivent dans la logique de la réforme LMD. Ainsi toute étude sur la professionnalisation des enseignements dans le contexte de la réforme LMD peut inspirer les politiques éducatives. C'est dans cette logique que se situe la pertinence politique de notre réflexion.

A l'heure de la mondialisation et de la construction d'un marché commun, les grandes institutions internationales (Système des Nation Unies dont l'UNESCO, la BM, le FMI, l'OCDE, le CONFEMEN, le CAMES, le REESAO, l'UEMOA, la CEMAC, etc.) sont devenues très actives et cherchent à harmoniser les pratiques, les compétences et les normes. Cette recherche se situe dans les préoccupations de ces organisations qui militent pour l'équité, le

développement d'un capital humain et l'amélioration de l'efficacité des institutions d'enseignement supérieur. Car la professionnalisation des enseignements universitaires cadre avec leurs logiques. Par conséquent, une recherche sur cette question ne peut que servir pour la cause de ces organisations et de leurs logiques. Ainsi, la présente thèse pourra inspirer l'orientation des politiques internationales d'éducation.

## **Conclusion**

Parti du contexte de la réforme LMD en Afrique en général et au Togo en particulier, on est parvenu au constat selon lequel la professionnalisation des offres de formations dans la réforme LMD n'a pas encore pris forme dans les curricula. Il était nécessaire d'opérer tout ce détour afin de saisir les contraintes, l'importance, l'ampleur et les implications de la question de la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD. Le problème se pose au niveau de toutes les universités francophones, tant la professionnalisation des offres de formation est incontournable tout comme l'est l'adoption de la réforme. La réforme LMD a été adoptée par le CAMES dont les pays connaissent des difficultés quant au financement de leurs systèmes d'enseignement supérieur alors que les populations étudiantes dépassent parfois les trois cents mille. Ainsi, la massification des enseignements universitaires a eu pour conséquence la baisse de la qualité de l'enseignement avec la détérioration des indicateurs de qualité et la sortie d'un grand nombre de diplômés de l'enseignement supérieur sans compétences de marché. Or, la professionnalisation des offres de formation est l'un des atouts de cette réforme, à côté de l'harmonisation des enseignements, de la mobilité des étudiants et des enseignants et de la reconnaissance internationale des diplômes. Elle est incontournable pour une université sous pression.

## **Chapitre 2**

### **L'Enseignement supérieur sous pression**

L'évolution de la société à l'heure de la mondialisation dont l'influence sur les sphères culturelles, économiques et politiques n'est plus à démontrer en ce 21<sup>e</sup> siècle, exerce une pression sur l'enseignement supérieur (Sanou, F. & Charmillot, M., 2010). Cette évolution appelle à un réajustement de toutes les institutions de la société, du domaine politique au domaine culturel en passant par le secteur économique. Or, l'éducation est le moyen qui permet à toute société d'adapter ses membres et ses institutions à l'évolution pour ne pas être exclu, tout en maintenant ses spécificités culturelles. Et si les universités et grandes écoles sont des institutions de la société qui leur assigne des rôles spécifiques, ils n'échappent donc pas aux changements imposés de l'extérieur et de l'intérieur, voulus par la classe politique (Pesqueux, 2015), mandatée pour gérer l'éducation. L'enseignement supérieur ne peut donc rester fermé sur lui-même s'il veut survivre, continuer par jouer son rôle. Pour survivre et continuer par servir le monde contemporain, l'université doit s'adapter au changement. C'est donc à l'autorité politique mandatée par la société de donner à l'université actuelle une nouvelle orientation en insufflant des changements au moyen des politiques de l'enseignement supérieur. Or, c'est au rythme des réalités nationales et internationales, des exigences sociales, culturelles et économiques que les gouvernements des Etats élaborent ces politiques éducatives. Celles-ci sont des résultantes des pressions intérieures et extérieures, suivant des dynamiques sociales, culturelles, économiques et politiques. Il est aujourd'hui établi que la professionnalisation des offres de formation exigée par le Processus de Bologne, appelé souvent « réforme LMD » dans les politiques éducatives des pays en développement, fait partie des mesures ayant pour objectif de rendre les universités plus efficaces. Ce chapitre tente d'analyser les pressions exercées sur l'Enseignement supérieur. Les besoins et la demande sociale en compétences présentés, on abordera les logiques qui motivent les mesures politiques avant d'explorer les politiques éducatives pour l'enseignement supérieur sur le plan international et sur le plan national. Dans ce chapitre, il est évident que les politiques nationales sont fortement influencées par les politiques internationales, surtout dans les pays en développement. Ces politiques internationales sont portées par les institutions internationales dont il convient d'analyser les orientations et les logiques. A chaque instant, ce chapitre montre comment l'exigence d'efficacité, les besoins, les intentions et les buts de professionnalisation des enseignements et des étudiants sont exprimées dans les politiques, de manière directe ou non.

## 2.1 Les besoins du monde contemporain et la demande sociale en compétences

### 2.1.1 Les Objectifs du Développement Durable (ODD)

La communauté internationale, qui s'est pendant longtemps préoccupé des objectifs millénaire, table aujourd'hui sur un nouveau concept : les ODD. Ce nouveau concept est une stratégie de développement qui se veut durable dans un contexte de la globalisation<sup>45</sup>. De ce fait, la nouvelle stratégie de développement mondial incite toutes les personnes (physiques et morales) à faire face aux défis du monde contemporain. Cette nouvelle approche, à notre avis, met au centre de ses actions l'éducation et accorde une place de choix à l'enseignement supérieur, moteur du développement durable. Il est donc important de cadrer les missions des universités de tous les pays dans la logique des ODD afin que les cadres émanant de ces établissements soient aptes à répondre efficacement aux défis du monde contemporains.

D'ailleurs, les défis du monde contemporains qui font même l'objet d'enseignement dans l'école québécoise sont, comme l'écrit Calame<sup>46</sup>, des crises de relations

Des hommes avec les hommes, des sociétés avec les sociétés, de l'humanité avec la biosphère. Crise des hommes entre eux, l'exemple de l'exclusion sociale ; des sociétés entre elles avec l'extraordinaire difficulté à gérer nos interdépendances dans le cadre des régulations politiques actuelles, crise enfin des rapports humanité biosphère car la société consomme des ressources bien plus rapidement que celles-ci se reproduisent et on conçoit bien que ça pourra se poursuivre indéfiniment (p. 2).

En résumé, les défis du monde contemporain se manifestent sous plusieurs formes. Il s'agit essentiellement des crises de croissance démographique, du chômage des diplômés, des inégalités socio-économiques, des problèmes environnementaux, des conflits, des crises politiques et économiques. C'est bien pour répondre à ces défis que les ODD sont élaborés. Au nombre de 17, le quatrième ODD concerne l'éducation. C'est donc en ce sens que la Directrice générale de l'UNESCO, Irina Bokova déclare : « En donnant accès et en transmettant des connaissances, des compétences et des valeurs fondamentales essentielles, l'enseignement supérieur est devenu une pierre angulaire pour atteindre les Objectifs de développement durable ». Pierre Calame abonde dans le même sens en insistant sur la responsabilité de l'université. « L'Université actuelle fait partie des causes de crise autant qu'elle peut faire partie de ses solutions », relève l'auteur avant de préciser que

Pour l'Université ce qui caractérise d'abord sa responsabilité c'est son impact à très long terme. Cela découle très directement de ce que j'ai appelé la théorie des

---

<sup>45</sup> Pour mieux comprendre le concept il est utile d'aller sur <https://www.glossaire-international.com/pages/tous-les-termes/globalisation.html#KGVE5p0qKCHqc7K5.99>, consulté le 10/12/2017

<sup>46</sup><http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/deed.fr> ou Ref. Nmf. conf\_pic\_univ21\_brasilia2.doc

décalages<sup>47</sup>. Nos systèmes de représentation sont en retard sur les réalités. D'où la responsabilité écrasante des instances de formation où vont se forger les représentations de ceux qui auront à gérer le monde de demain ! (p. 7)

Cette responsabilité doit être déclinée en deux missions principales : formation des futurs maîtres qui modèleront la jeunesse et implication de l'université dans les affaires de la cité. Cette implication se fera d'ailleurs par la formation des jeunes à même d'apporter des réponses aux problèmes de leurs sociétés ainsi que les partenariats qu'elles établiront avec l'Etat togolais, la communauté internationale et les entreprises opérant principalement sur le sol togolais. Elles doivent faire essentiellement face aux besoins des nations africaines en général et à ceux de la nation togolaise en particulier.

## **2.1.2 La demande de compétences au Togo**

### **2.1.2.1 La demande des secteurs formels publics et privés**

L'Etat togolais, jadis le plus grand pourvoyeur d'emploi ne l'est plus aujourd'hui même si les recrutements dans la fonction publique ont repris considérablement depuis 2009. Les premiers diplômés des universités trouvaient rapidement des emplois au niveau de l'administration publique, puisque nos Etats, fraîchement indépendants, avaient besoin de cadres pour la gestion des services publics administratifs ou commerciaux. Par exemple, ceux qui obtenaient leurs licences étaient rapidement embauchés dans l'enseignement. Ces années glorieuses sont passées. L'Etat ne peut plus recruter le nombre croissant de diplômés issus de l'enseignement supérieur togolais. Toutefois, l'aménagement du territoire, la déconcentration, la décentralisation et les réformes de l'administration publique exigent au niveau de celle-ci un renforcement des capacités et de compétences. Nous analysons ici les secteurs pourvoyeurs d'emploi examinant tour à tour l'éducation et la formation professionnelle, la santé, la décentralisation et l'aménagement du territoire, la sécurité, la technologie et la recherche pour ce qui concerne le secteur formel public. Les atouts, les opportunités, les contraintes et les menaces du secteur formel privés ainsi que les possibilités de création d'entreprise seront exposés.

#### **– *Education, formation professionnelle et apprentissage***

Le secteur de l'éducation occupe une place importante dans la politique du gouvernement togolais. Dans le souci de promouvoir une éducation de qualité pour tous en

---

<sup>47</sup>Selon l'auteur, les crises que vit notre monde actuel sont les conséquences des mouvements « de désimbrication, de spécialisation et d'autoréférence. Dans le cas de l'Université : désimbrication de la science et de la religion ; spécialisation avec la création des facultés ; auto référence avec la revendication à l'autonomie universitaire comme condition de l'autonomie de la production libre du savoir. »

adéquation avec le milieu social, les différents gouvernements ont adopté et mis en œuvre diverses réformes, politiques et plans sectoriels. Nous pouvons citer entre autres :

- la réforme de l'enseignement décrétée en 1975,
- le plan d'action national éducation pour tous, Août 1991,
- les déclarations de politique sectorielle de l'éducation et de la formation, adoptée en mai 1993,
- la politique nationale du secteur de l'éducation et de la formation (décembre 1998),
- le plan d'action national de l'éducation pour tous, élaboré et adopté en 2005,
- le plan sectoriel de l'éducation (PSE) adopté en mars 2010,
- le plan sectoriel de l'éducation (PSE) adopté en janvier 2014.

L'objectif visé par toutes ces politiques et stratégies est de développer le système éducatif et de l'adapter aux besoins socio-économiques du pays en améliorant son efficacité interne et externe. En tant qu'outil de promotion et de développement des ressources humaines, l'enseignement au Togo est plus focalisé sur le niveau primaire en cohérence avec les OMD et sur la potentielle contribution des autres niveaux d'enseignement au processus de développement socioéconomique. (PNE, 2012 : 10).

La promotion de la qualité de l'éducation exige que le secteur éducatif recrute un nombre important d'enseignants qualifiés comme le prévoit le PSE de janvier 2014. « Les ressources humaines constituent un important facteur de qualité et sont donc indispensables au système. Toute difficulté liée à ces ressources entrave son bon fonctionnement. » (pp 89-90). Ceci constitue un défi pour le gouvernement togolais qui doit recruter et former des enseignants de qualité. Ce défi doit aussi préoccuper l'école togolaise devant produire des cadres pour elle-même. Même si la majorité des enseignants sont formés dans les ENI et l'ENS, il faut reconnaître que la responsabilité des universités est engagée dans la préparation des enseignants de qualité puisque ce sont elles qui doivent leur donner les formations initiales dans les disciplines de base pour ce qui concerne les enseignants du secondaire général et technique. Ces enseignants font souvent l'objet d'un recrutement direct. C'est le cas du concours lancé le 12 décembre 2016<sup>48</sup>.

#### – *La santé*

Un autre secteur porteur d'emploi est le secteur de la santé qui demeure l'une des principales préoccupations du gouvernement. Assurer le bien-être de la population implique pour le gouvernement togolais l'élaboration et la mise en œuvre de politiques publiques

---

<sup>48</sup> Voir le quotidien Togo-Presse du 13 décembre 2016

pertinentes dont la réussite dépend des ressources humaines, matérielles et financières adéquates et suffisantes.

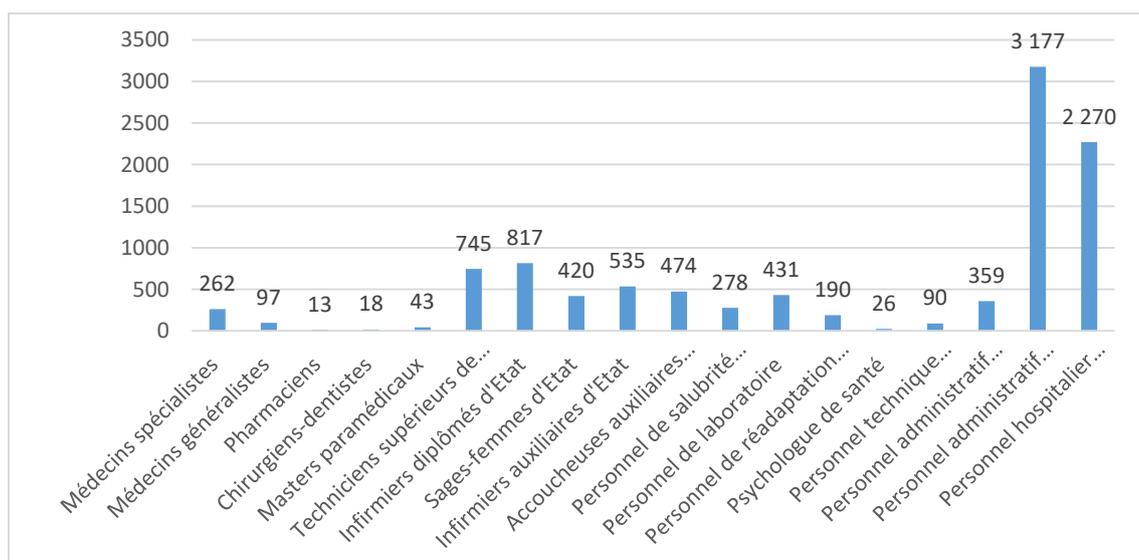
L'amélioration de l'état de santé de la population est un enjeu très important non seulement pour le mieux-être de la population, ce qui est l'objectif premier, mais aussi pour l'économie et l'emploi, en ce sens qu'elle contribue à l'amélioration de la productivité de la main-d'œuvre. » (RT, 2012 : 21)

Cependant, ce secteur souffre d'une pénurie de mains d'œuvre due à trois facteurs principaux :

- L'école togolaise forme un nombre insuffisant d'agents de santé, étant donné l'accès sélectif des étudiants dans les écoles de formation (FSS, EAM, ENAM) alors que l'Etat togolais protège fortement la formation dans ce secteur. Néanmoins, des docteurs forment sur le tas des aides-soignants qui sont souvent à leur service dans les cliniques et les pharmacies privés.
- Le mauvais traitement des agents de santé qui se mobilisent régulièrement pour les grèves afin de réclamer de meilleures conditions de vie et de travail.
- La fuite des cerveaux, corolaire du mauvais traitement. Les diplômés quittent pour des pays étrangers où ils seront mieux traités que dans leur pays natal. Des boursiers vont dans ces pays pour se faire former et après la formation, ils ne reviennent plus.

Pour une population de près 8000 000 habitants, le Togo ne dispose que d'environ 10 246 agents de santé toutes spécialités confondues. Analysons le graphique suivant.

**Graphique 1 : Proportion des catégories professionnelles dans le secteur de la santé**



Source : *Annuaire statistique du Togo*<sup>49</sup>

<sup>49</sup> Division de la Gestion Prévisionnelle du personnel, rapport d'activités 2015, cité par l'Annuaire statistique Togo, 2015, p5

Ce graphique montre qu'en général, le secteur de la santé manque de personnel compétent. Le personnel le plus représenté est le personnel d'appui. Il est suivi des techniciens supérieurs de soins et des infirmiers d'Etat encore insuffisants. Cette insuffisance est accentuée au niveau du personnel médical de catégorie supérieure : les médecins spécialistes, les médecins généralistes, les pharmaciens, les chirurgiens-dentistes. Le même problème se pose aussi au niveau des agents paramédicaux et des psychologues de la santé, du personnel de réadaptation fonctionnelle et du personnel technique hospitalier. Nous estimons pour notre part que toute catégorie inférieure à 500 agents, réclame un renforcement en ressources humaines.

– *La décentralisation et l'aménagement du territoire*

L'heure est à la décentralisation et à l'aménagement des territoires dans bon nombre de pays en voie de développement. La construction quasi-totale de nos villes, la mise en place des municipalités pour une gestion participative du bien commun sont inscrites aux agendas politiques des dirigeants africains. Le Togo s'est investi dans le processus de décentralisation afin de favoriser un développement économique harmonieux de nos localités en mettant un accent particulier sur la participation des acteurs locaux. Cependant, les communautés rurales togolaises souffrent d'un manque de ressources humaines, techniques et organisationnelles qui constitue l'une des contraintes majeures à relever. Dans cette optique, les collectivités locales, au-delà de la prise en compte des préoccupations des populations, doivent disposer d'un personnel compétent. Les rédacteurs de la Politique Nationale de l'Emploi (PNE) soulignent qu'à l'issue de la décentralisation, « Les collectivités décentralisées compétentes pour élaborer et mettre en œuvre leurs politiques de développement seront plus à même de cerner les préoccupations des populations locales et d'y apporter les réponses les plus appropriées, notamment en matière d'emploi » (RT, 2012 : 21). Ceci signifie que le personnel qui sera mis au service des collectivités locales doit avoir des compétences diverses nécessaires à la promotion d'un développement local. Ce personnel doit être constitué de cadres, de spécialistes et de techniciens dans l'analyse des besoins des populations, l'élaboration et la mise en œuvre des projets de développement. Les universités publiques togolaises doivent prendre en compte cette demande en compétences spécifiques.

– *Les technologies de l'Information et de la Communication, Recherche et Développement*

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) se développent de manière spectaculaire et gagnent tous les secteurs de la vie professionnelle. Leur utilisation

---

dans les pays en développement crée des opportunités d'emploi qui requièrent l'acquisition de nouvelles compétences au niveau des jeunes diplômés. Le marché togolais des technologies de l'information et de la communication est marqué par quatre fournisseurs importants ayant leurs propres réseaux d'accès : Togo Télécom, Togo Cellulaire, Atlantique Télécom (Moov), Café Informatique et Télécommunications. C'est principalement la téléphonie mobile qui a

révolutionné le marché des télécommunications et constitue un des secteurs les plus dynamiques de l'activité économique. Elle est très présente et parfois même indispensable au fonctionnement des autres branches de l'économie. Elle demeure une source d'emplois et d'investissements à explorer au mieux » (RT, 2012 : 21).

Il urge donc que les jeunes soient formés aux TIC pour leur ouvrir la voie « à divers métiers émergents comme la monétique, les échanges électroniques, en un mot les “e-métiers” ». Le marché des TIC reste un domaine moins couvert au Togo et présente des opportunités d'investissement d'emploi et d'auto-emploi.

La recherche pour le développement reste moins valorisée en Afrique subsaharienne. La recherche-action dans les entreprises est un levier d'innovation technologique et de l'amélioration des conditions de vie des populations. Ceci implique une professionnalisation des jeunes chercheurs qui seront capables de conduire des études innovantes dans les firmes et les entreprises togolaises afin d'en assurer la compétitivité externe.

– *Les atouts, les opportunités, les contraintes et les menaces du secteur privé*

Le secteur privé est l'un des maillons de la croissance économique au Togo. C'est une source créatrice d'emploi susceptible de réduire le chômage des jeunes (RT, 2012 : 21). C'est fort de cela que le gouvernement a mis en œuvre un programme d'appui qui a démarré en début 2012 pour le développement de ce secteur. Il a également créé un environnement propice pour l'éclosion et la réussite des affaires au niveau de ce secteur tels que les structures d'appui à l'encadrement, appui conseil et promotion des structures et acteurs y opérant. Dans cette logique, la création du Centre de Formalité des entreprises et la réduction du coût des formalités de création des entreprises sont des avancées remarquables. Ce secteur, malgré les contraintes et menaces qui entravent son émergence, regorge d'énormes potentialités (RT, 2012 : 22-23) :

- l'existence d'un potentiel agricole non négligeable,
- la libéralisation du secteur agricole à travers les réformes de la politique nationale de développement agricole ayant permis le désengagement de l'État de la plupart des entreprises publiques du secteur,
- la réglementation du commerce extérieur,
- une balance commerciale agricole positive au cours de ces dernières années malgré la chute annuelle de certains produits d'exportations et un taux élevé des importations de riz,

- l'existence au niveau du secteur industriel, d'une dizaine d'entreprises de grandes tailles et une zone franche industrielle,
- le secteur artisanal contribuant à la formation du PIB, à la réduction des déséquilibres de la balance des paiements et à la baisse sensible du chômage au sein des populations actives,
- le secteur du commerce et des services dominé par le commerce de gros et de détails, les exportations de produits miniers, manufacturés et agricoles de même que le commerce de transit pour les pays enclavés et le commerce de réexportation par la route ou par la mer,
- le secteur du tourisme important vivier créateur d'emplois, générateur des devises étrangères et disposant d'un important patrimoine naturel, culturel, historique, une tradition hospitalière et d'opportunités d'affaires et d'investissement,
- le secteur de la culture caractérisé par une diversité artistique de groupes ethniques, l'existence d'une multitude de fêtes traditionnelles au niveau des groupes ethniques.

Les contraintes et menaces rencontrées dans certains secteurs sont dues au fait qu'ils sont faiblement modernisés et moins professionnalisés. La modernisation d'un secteur d'activité implique un fort professionnalisme au niveau des acteurs de ce secteur. L'agriculture togolaise est traditionnelle avec l'usage des outils de travail plus rudimentaires. L'industrialisation et la mécanisation de ce secteur implique sa modernisation et donc sa professionnalisation. Ainsi les acteurs de ce secteur devront connaître les nouveaux outils, méthodes et techniques de travail qui révolutionnent le secteur agricole. Il en est de même pour des secteurs tels que l'industrie et le tourisme avec son sous-secteur hôtelier. Les jeunes diplômés désireux de faire carrière dans ces secteurs devront acquérir dans nos écoles et universités les compétences pour la création d'emploi dans ces secteurs plus porteurs.

– *Création d'emploi dans le secteur privé moderne*

Les unités de service et de production sont inégalement réparties au niveau du secteur privé. Les branches des « services » comptent pour elles seules environ 2.318 unités. Les branches du « Commerce, Banque, Assurances, Immobilier » couvrent plus de 951 unités. Ainsi, ces branches regorgent plus d'emploi alors que les secteurs d'énergie, d'eau, de santé et de l'industrie extractive comptent moins d'unités modernes et moins d'emploi.

On dénombre peu d'unités modernes dans les industries extractives et dans les branches d'activités, l'électricité, l'eau, le gaz, le service sanitaire qui représentent à peine 0,6%. L'étude sur l'analyse du marché du travail, réalisée en 1994, fait nettement ressortir la petitesse du secteur privé formel togolais. En effet, l'emploi formel représente seulement 4,5% des emplois soit 72.800 personnes sur les 1.613.600 emplois recensés. Sur ce nombre, les emplois du secteur formel privé ne représentent que 17.900 personnes, légèrement au-dessus de 1% (RT, 2012 : 23).

Pour permettre un développement adéquat et conséquent du secteur formel privé, il faut renforcer le potentiel humain et ses capacités ainsi que sa créativité (son savoir, son savoir-faire et leurs applications). Ceci importe beaucoup, non seulement pour la créativité des unités de

service et production, mais aussi pour l'efficacité dans la gestion des entreprises et la compétitivité de leurs produits aux plans national, régional et international.

Cela exige aussi une capacité des entrepreneurs à rechercher et utiliser l'information économique, technologique et environnementale. Cet objectif impose de disposer du capital humain<sup>50</sup> compétent et motivé mais aussi et surtout une révolution dans les modes de pensée et de style de gestion. (...). Pour ce faire, les réponses à ces préoccupations viendront essentiellement de trois sources, la formation initiale diffusée par le milieu de l'éducation togolais (public et privé), la formation et le perfectionnement en cours d'emploi, les services-conseils aux entreprises (RT, 2012).

Il revient donc aux universités togolaises d'intégrer dans leurs curricula la formation à l'entrepreneuriat. Dans le but de répondre à cette inquiétude, l'Université de Lomé abrite en son sein la maison de l'entrepreneuriat, fruit d'un partenariat entre cette université, la Ville de Lomé, la Chambre du Commerce et des Industries du Togo et d'autres universités françaises.

D'autres secteurs formels porteurs d'emploi, tels que l'industrie, les mines, l'artisanat, le commerce et le tourisme, les ONG représentent des opportunités d'emploi et d'auto-emploi nonobstant les difficultés qu'ils traversent. Tous ces secteurs ont besoin d'une main d'œuvre compétente gérée par des leaders capables d'innover et d'entreprendre.

### **2.1.2.2 La demande au niveau du secteur informel**

Le secteur informel togolais s'est développé après les années 70 dans un contexte de crise économique. Ce secteur est suffisamment répandu aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain. Il s'agit du secteur informel artisanal et agricole qu'il soit urbain ou rural. C'est dans ce secteur que se réfugient tous les exclus du marché de l'emploi, y compris les chômeurs. Pourtant, sa productivité contribue faiblement au PIB du pays. Doter les travailleurs de ce secteur de compétences professionnelles aura un impact positif sur sa productivité. Le secteur de l'agriculture est d'une importance particulière. Il recrute 60% d'actifs potentiels de ce secteur avec un taux d'activité de 83,6%. Il est caractérisé par une agriculture de subsistance très peu mécanisée. Les techniques culturelles traditionnelles et archaïques (culture extensive sur brûlis) entraînent un déséquilibre de l'écosystème, une réduction continue de la fertilité des sols induisant une baisse des rendements agricoles. Les cultures de rente (café, cacao, coton,...) connaissent la même évolution de la productivité. « Ce secteur, bien qu'insuffisamment productif, constitue l'une des sources majeures de la croissance économique (de par son poids actuel de près de 40% dans la formation du PIB) pour réduire le chômage et la pauvreté » (RT, 2012 : 23). Un vaste programme national d'investissement agricole et de sécurité alimentaire

---

<sup>50</sup> Ce concept est largement analysé au point 2.3.2 du présent chapitre. La professionnalisation des offres de formations universitaires vise à développer un capital humain compétent suivant des modalités diverses qui peuvent être combinées.

(PNIASA) de plus de 600 milliards a été lancé avec plusieurs projets allant de l'appui aux petits producteurs, au développement de l'agrobusiness, à la promotion de l'entrepreneuriat rural et à la promotion d'autres filières porteuses de potentiel de création de valeur ajoutée et d'emplois. En effet, ce programme contribuera non seulement à l'augmentation de la production agricole, mais aussi, à accroître les potentialités d'emplois.

### **2.1.2.3 La demande des employeurs**

Le monde du travail est très dynamique, marqué par la révolution industrielle. Avec l'industrialisation des systèmes de production qui sous-tendent la montée du capitalisme et la recherche accrue du profit, les employeurs recherchent une main-d'œuvre très qualifiée. Nous nous retrouvons sur un marché planétaire où les diplômés de l'enseignement supérieur à l'instar de ceux de l'enseignement secondaire doivent faire preuve de compétence. En Afrique subsaharienne, les employeurs exigent des diplômés diverses capacités pour être employables.

Des études menées en 2012 au Bénin, Burkina Faso, Kenya, Sénégal et Ouganda par diverses équipes de recherche montrent que les employeurs réclament des diplômés des compétences d'ordre cognitif, socio-affectif et psychomoteur (Mumpasi, 2012 : ii)<sup>51</sup>. Si la majorité des employeurs réclament des connaissances théoriques de base, certains espèrent observer chez les recrues des compétences spécifiques et transversales. Ainsi, au cours de l'emploi, un diplômé par exemple doit être capable de décrire une activité, manipuler un outil, un instrument, vérifier, apprécier un produit, une procédure ou une méthode. L'employé doit avoir le sens de la responsabilité, la capacité à concevoir, à décider et à innover<sup>52</sup>.

Selon une enquête menée en 2013 au niveau des élèves de la classe de terminale<sup>53</sup> (Balogah, 2015 : 144), la majorité des élèves, garçons comme filles, préfèrent les formations professionnelles aux formations générales (devant aboutir à la recherche et au doctorat). 74,5% des élèves visaient une formation professionnelle après leurs Bac2 alors que 25,5% d'entre eux pensaient à une formation fondamentale. Trois ans après, notre enquête exploratoire dans le cadre de la présente thèse donne presque les mêmes pourcentages au niveau des étudiants. En effet, près de  $\frac{3}{4}$  des étudiants enquêtés souhaitent devenir des professionnels, comme l'indique le graphique ci-après.

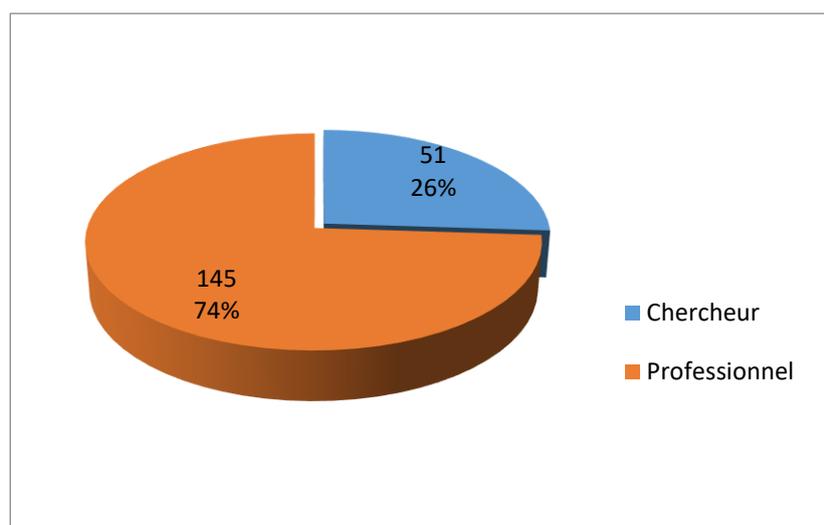
---

<sup>51</sup> Mumpasi, L. B. (2012). L'auteur nous présente la synthèse des rapports produits par les cinq équipes.

<sup>52</sup> Idem, p 22

<sup>53</sup> L'étude est faite dans la région pédagogique Golfe-Lomé

**Graphique n°21 : Répartition des enquêtés selon leurs projets professionnels**



*Source : notre enquête de mars 2016*

Devenir professionnel suppose que l'on ait suivi une formation professionnelle permettant d'obtenir des compétences professionnelles appréciées comme telles par les employeurs. Non seulement ces compétences permettent à celui qui les a d'occuper un poste dans une administration publique ou privée mais aussi de répondre efficacement à un projet professionnel bien muri à l'origine de l'orientation. Etre chercheur, selon les enquêtés, n'exige pas des compétences professionnelles. Ceci est une conception erronée d'autant plus que le métier de chercheur requière des compétences spécifiques. Mais leur position se comprend par le fait que le chercheur n'est pas nécessairement celui qui travaille dans une entreprise, mais c'est principalement celui qui navigue entre théories, concepts et phénomènes qu'il cherche à décrire, à comprendre ou à expliquer. Bref le chercheur reste dans la spéculation, voyage dans le monde des idées, cherche à produire la vérité afin d'éclairer les pratiques, les comportements et les phénomènes.

La formation des chercheurs reste fortement attachée à la mission traditionnelle de l'université, une communauté composée de maîtres et de leurs disciples. Ceux-ci apprennent auprès de leurs maîtres les savoirs, les savoir-faire et savoir-être propres à la recherche. Le chercheur est un professionnel de la recherche. Il n'a pas besoins de sortir du cadre universitaire pour développer des compétences professionnelles. Les laboratoires sont pour lui un lieu de pratique du métier qu'il envisage exercer. La formation doctorale par exemple est une formation à la recherche. Ce n'est pas le cas pour un professionnel, au sens strict du terme. Un professionnel, au-delà des connaissances théoriques qui forment à la réflexion, doit avoir des compétences propres à son domaine d'activités. Alors, il doit apprendre chez les anciens, les maîtres de sa profession et dans une entreprise, les pratiques de cette profession.

## 2.2 Les politiques et réformes éducatives nationales : la prise en compte de la professionnalisation

### 2.2.1 La politique éducative de 1975

Dans l'esprit de la réforme de 1975<sup>54</sup>, l'école togolaise dite nouvelle doit former des individus capables de s'adapter à son environnement (social, culturel, politique, économique et professionnel). A l'issue de l'école l'apprenant quel que soit son niveau d'éducation doit s'intégrer aisément dans son milieu social. Cette finalité détermine la fonction de tout le système éducatif togolais. L'Article 1<sup>er</sup> de cette réforme dispose :

Les jardins d'enfants, les écoles primaires, les établissements secondaires ou techniques, les écoles spécialisées, les grandes écoles et instituts d'enseignement supérieur, ensemble de l'école nouvelle auxquels les dispositions de la présente ordonnance seront appliquées, ont pour fonction, la formation intégrale de l'homme togolais.

Selon Nyame et Nuakey (BIE, 2000 : 71), la réforme de 1975 se proposait de former un citoyen « à l'esprit critique, capable de s'adapter aisément à toutes les situations nouvelles, plein d'initiatives et apte à agir sur le milieu pour le transformer ». Pour les mêmes auteurs,

La formation intégrale de l'individu visée impliquait la prise en compte des priorités suivantes :

- l'épanouissement intégral de la personne humaine ;
- l'enracinement de l'élève dans son milieu ;
- la participation active de l'élève au processus de développement de la communauté ;
- l'intégration sociale harmonieuse dans la vie de la communauté.

Dans cette optique, la réforme de 1975 visait les objectifs généraux suivant :

- démocratiser l'école;
- promouvoir une école rentable;
- promouvoir une école adaptée au contexte socioéconomique.

Une observation des priorités et des objectifs de cette réforme nous permet de dire qu'une place importante était faite à la professionnalisation dont l'intention se dégage des expressions telles que « école rentable », « une école adaptée au contexte socioéconomique » et « participation active de l'élève au processus de développement de la communauté ». C'est pour cela que l'école nouvelle promue par la réforme de 1975 devrait être structurée de manière à :

- favoriser une orientation judicieuse des élèves à tous les degrés ;

---

<sup>54</sup> Cette réforme était promulguée par ordonnance présidentielle n° 16 du 6 mai 1975. Elle est identifiée comme le socle de la politique éducative togolaise. « L'ordonnance de 1975 instituant la scolarité obligatoire est le socle de la politique éducative permettant la couverture universelle du premier cycle du secondaire ». (PSE 2014-2025, 2014 : 62 »

- détruire la dichotomie entre l'enseignement général et l'enseignement technique ;
- rendre plus rationnelle et plus efficace l'administration scolaire en regroupant sous une seule direction les établissements de formation d'un même niveau.

L'élaboration des curricula, pour permettre à l'école nouvelle de concilier la formation de l'apprenant à son environnement, devrait tenir compte des éléments suivants :

- **L'interdisciplinarité**

«L'interdisciplinarité se doit d'être de règle à tout moment. Cela signifie qu'aucune discipline n'est isolée et ne suffit à elle-même. Les différentes disciplines prendront appui les unes sur les autres dans un esprit de globalité qui caractérise la vie elle-même. »

- **La méthode active**

«*L'enfant sera le propre artisan de son savoir*». Cela ne peut se réaliser qu'avec des expériences d'apprentissage appropriées, pertinentes et significatives. Jusqu'en 2000, les méthodes actives étaient moins utilisées dans l'enseignement au Togo. L'appel à l'approche par compétence à tous les niveaux entre dans la ligne droite de l'application de la méthode active. «Les programmes doivent être essentiellement pratiques et axés, de ce fait, sur la connaissance du milieu. Bref, l'étude du milieu doit contribuer à rapprocher l'école et le milieu, l'école et la vie », soulignent Nyame et Nuakey (BIE, 2000). Cela signifie que l'enseignant doit montrer aux apprenants l'utilité du savoir, du savoir-faire et du savoir-être qu'ils vont acquérir. Il le fait en créant un lien entre son enseignement et le milieu pratique.

Cependant, la mise en œuvre de cette ambitieuse réforme n'a pas été bien menée de sorte que certains analystes ont conclu à son abandon. L'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel demeurent jusqu'aujourd'hui séparés. Pire, les curricula ne permettent pas d'atteindre les objectifs généraux fixés par la réforme. Par exemple les principes de globalisme, d'interdisciplinarité ne sont pas appliqués au niveau des enseignements primaire et secondaire. Seuls certains principes de l'école nouvelle sont appliqués à l'école coloniale, d'ailleurs de manière tardive. Parmi ces principes généraux notons :

- l'obligation et la gratuité de l'école pour tous les Togolais âgés de 2 à 15 ans ;
- l'introduction des langues nationales dans les programmes scolaires;
- la mixité de l'école dans les ordres et les niveaux du système éducatif ;
- la réintégration de la jeune fille-mère à l'école en vue de la promotion de la scolarisation des filles.

## 2.2.2 La déclaration de politique<sup>55</sup> et les Plans Sectoriels de l'Éducation (PSE)

A la lecture de la déclaration de politique sectorielle de l'éducation, on découvre que l'une des priorités du gouvernement togolais est de rendre le système éducatif pertinent. En réalité, La vision générale de la politique sectorielle de l'éducation se résume en ces termes :

Organiser le fonctionnement du système éducatif sur les plans quantitatif (gestion des flux des élèves) et qualitatif (apprentissages des formés aux différents niveaux d'enseignement) pour favoriser la contribution de l'éducation au développement social, ainsi qu'à la croissance économique et à la réduction des inégalités intergénérationnelles, considérées comme les principaux moteurs de réduction de la pauvreté (RT, 2009 : 8).

L'analyse des plans sectoriels de l'éducation dégage des objectifs en conformité à la volonté du politique de promouvoir la pertinence externe de l'école togolaise au-delà même de l'efficacité interne et externe. Les objectifs que nous exposons ici sont ceux qui sont pertinents à notre sujet.

✓ **L'objectif général est de former en quantité et en qualité selon la demande de l'économie togolaise (PSE 2010-2020, 2010 : 54-56)**

La formation au Togo doit être rentable. Elle doit permettre la croissance économique. C'est pour cela que toute formation doit tenir compte de l'économie togolaise. Pour atteindre cet objectif, les autorités politiques prévoient de réduire le taux de transition entre le collège et le lycée d'enseignement général « afin de calibrer quantitativement les effectifs du cycle en conformité avec les capacités d'accueil de l'enseignement supérieur ». Selon eux, « il s'agira, en outre d'accroître l'efficacité interne et la qualité du secondaire second cycle dans la perspective d'une articulation renforcée à une offre de formation supérieure performante répondant aux standards internationaux et orientée par le marché de l'emploi ». (p.55)

Quant à l'enseignement technique et la formation professionnelle, on déplore la non-conformité de la formation avec les besoins des employeurs. Actuellement, ce cycle

reste davantage conditionné par une logique de l'offre de formation plutôt que par une logique de réponse aux besoins des entreprises. D'une manière générale le dispositif semble peu à l'écoute des sollicitations du marché du travail et ne dispose pas des mécanismes et instruments lui permettant de construire des formations adaptées aux réalités de l'emploi (p.55).

Fort de ce constat, les autorités politiques, dans l'optique d'une meilleure pertinence de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, projettent de poser les actions suivantes :

---

<sup>55</sup> Décret n° 2009-164/PR du 29 juin 2009

- l’instauration de structures de partenariat, de concertation et de dialogue pour garantir une « forte implication des opérateurs économiques », afin d’« orienter durablement le dispositif par la demande »,
- la restructuration de l’offre publique de formation (étude sur les besoins de formation, création, suppression, adaptation de filières),
- l’actualisation des contenus de formation en relation avec les besoins de l’économie togolaise,
- la formation des enseignants,
- la réhabilitation des équipements des établissements,
- la construction et l’équipement de nouveaux lycées.

✓ **Les objectifs particuliers fixés pour l’enseignement supérieur**

Au niveau de l’Enseignement Supérieur, il faudra « revoir les arbitrages opérés jusqu’à présent entre quantité et qualité » (RT, 2014 : 67). Ainsi, les actions prévues sont entre autres :

- le développement de l’enseignement privé ;
- le développement progressif d’un enseignement à distance qui pourrait accueillir environ 16 000 étudiants à l’horizon 2025, soit 10 % des effectifs du public ;
- un rééquilibrage des effectifs entre les filières académiques et les filières technologiques et professionnelles en faveur des secondes
- la restructuration significative des effectifs entre disciplines au sein des formations académiques, au bénéfice des disciplines scientifiques.
- renforcer les infrastructures universitaires,
- améliorer l’équipement des bibliothèques universitaires et des laboratoires,
- étendre l’accès aux technologies de l’information et de la communication,
- former les enseignants,
- promouvoir la mise en place d’un système de planification qui permet de réajuster l’offre de formation en fonction des besoins du marché de l’emploi.
- mener régulièrement des études de marchés de l’emploi pour accroître les effectifs dans les filières porteuses,
- renforcer le partenariat avec le secteur privé,
- envisager une plus grande implication du monde des entreprises dans la gestion des établissements, la mise en œuvre des formations,
- promouvoir une recherche universitaire plus appliquée et orienté vers les besoins de développement du pays,

- généraliser le développement des formations en entrepreneuriat afin de garantir l'épanouissement de l'esprit d'entreprise et la création de l'emploi privé.

Le PSE 2014-2025 revient sur la pertinence de l'enseignement supérieur et met l'accent sur la nécessité de professionnaliser les filières des universités et de réduire significativement les effectifs des étudiants dans les universités publiques d'ici 2025 tout en encourageant l'accès des étudiants aux universités privées. Le gouvernement projette de « maîtriser les flux et équilibrer l'offre de formation publique et professionnaliser les filières » (p. 76). En effet, selon le PSE, « les effectifs de l'enseignement supérieur ont crû de près de 12% au Togo au cours des cinq dernières années » (p. 77). Cette situation vient s'ajouter au caractère théorique d'une offre de formation dominée par la littérature, les sciences de l'homme et de la société. C'est dans ces formations que s'orientent la majorité des étudiants, d'où l'obligation de professionnaliser les universités publiques.

(...) plus de la moitié (55%) de l'offre de formation des Universités publiques est orientée vers les filières littéraires, sciences humaines et sociales. Ce déséquilibre de l'offre de formation et surtout le caractère non professionnel de la très grande majorité des filières (90%) entraîne des niveaux d'insertion jugés faible sur le marché du travail. Le développement et la diversification des filières professionnalisantes est une nécessité impérieuse si on veut doter les diplômés de l'enseignement supérieur des outils nécessaires pour affronter le marché du travail (PSE 2014-2025, 2014 : 77).

Dans cette optique, le partenariat avec le secteur privé doit permettre à celui-ci de s'impliquer dans la définition des curricula des filières et le placement des étudiants en stages.

Pour atteindre l'efficacité externe, le PSE 2014-2025 prévoit de :

- orienter des étudiants dans les domaines de formation en fonction des besoins en ressources humaines dans les plans de développement du pays,
- gérer les formations en tenant compte de l'évolution de la demande du marché de l'emploi,
- développer au sein des universités des centres d'information sur les métiers et les besoins du marché de l'emploi,
- développer dans toutes les institutions d'enseignement supérieur un service chargé des relations avec le monde du travail.

Ceci est conforme à l'objectif 2 du PSE 2014-2025 qui vise à améliorer l'efficacité et la qualité du service éducatif tant au niveau de l'ETFP qu'au niveau de l'Enseignement supérieur. « Il s'agira aussi d'améliorer la qualité des services dans l'enseignement technique, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur pour une meilleure insertion des diplômés dans le marché du travail ». (p. 38)

### 2.2.3 Les approches par compétence (APC) en Afrique

L'approche par compétences est définie par Zanga (2006) cité par Rocare (2009 : 12) « comme une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement de compétences<sup>56</sup> ». Cette approche est différente de l'approche encyclopédiste caractérisée où l'enseignant, seul détenteur du savoir, le transmet à des apprenants ignorants et passifs au moyen des cours magistraux. Elle se différencie également de l'approche par objectifs qui se caractérise par un cloisonnement des savoirs et des disciplines et fondées sur une approche behavioriste de l'apprentissage. Selon Letor (2004), c'est une nouvelle approche pédagogique qui est en rupture avec les précédentes approches et se centre « non seulement sur les contenus et processus à apprendre mais aussi sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes », Rocare (2009 : 12).

L'approche par compétences présente un double avantage. Elle place l'apprenant au centre de l'activité d'apprentissage et fournit aux enseignants des approches, méthodes et outils adéquats permettant de prendre en compte des besoins des apprenants. Dans cette logique, l'enseignant guide l'apprenant dans l'activité d'apprentissage où il celui-ci construit ses propres compétences.

Rocare (2009) souligne que « l'approche par compétences se présente comme une méthode d'élaboration des programmes qui se centre, non plus sur les contenus d'apprentissage, mais sur leur mobilisation intégrée dans des situations-problèmes ». Un curriculum élaboré sur la base de l'approche par compétences est caractérisé par :

- un plan d'action pédagogique large;
- une approche globale et intégrée de l'apprentissage;
- un décroisonnement des disciplines et leur regroupement en « domaines »;
- un apprentissage axé sur la démarche de résolution de problèmes se fondant sur la liaison entre l'école et la vie afin de donner du sens aux apprentissages scolaires;
- un rôle différent pour le maître (facilitateur pour l'acquisition des compétences et/ou guide pour créer un environnement favorable à l'apprentissage).

---

<sup>56</sup>Jonnaert (2002) montre le cheminement de ce concept, depuis son introduction par Chomsky (1957, 1971, 1986) en linguistique, faisant référence aux travaux de Saussure (1916, 1972), en passant par son utilisation en psychologie du développement cognitif (Houdé, Kayser, Koenig, Proust et Rastien, 1998), en ergonomie et en sociologie du travail (Terssac, 1996) et dans le champ de la formation des maîtres aux États-Unis dès la fin des années 1960 (Conant, 1963; Koerner, 1963). C'est une erreur de penser que ce concept a commencé avec les programmes d'études (Caillot, 1994). Au contraire le concept de compétence a vécu une longue maturation pour être aujourd'hui celui que nous utilisons en sciences de l'éducation et dans les approches curriculaires. Il est indispensable, nous semble-t-il, de replacer le concept que nous utilisons dans ce long cheminement socio-historique, de Saussure et Chomsky jusqu'à aujourd'hui.

Cette approche est adoptée en 1994 par le Togo suivant les résolutions de la Confemen tenue à Dakar à la suite de la conférence de Jomtien en Thaïlande. Mais elle va entrer en application dès l'année 2002 dans le système éducatif togolais. La première expérience sera faite grâce au financement du Fonds des Nations Unies pour la Population (FNUAP) à travers le projet Education en matière d'Environnement, de Population et de Santé de la Reproduction (EPD/SR), sur la base d'un accord de projet conclu le 07 février 2002 entre le Gouvernement togolais et le FNUAP (MEPS, 2004). Ainsi, le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS), par Décision n°015/MEPS/SG/DGPE/EPD/SR du 18 mars 2004, va lancer la première réforme des curricula des cours préparatoires (CP) selon l'Approche Par les Compétences. Celle-ci, depuis lors, va être sollicitée à tous les niveaux du système éducatif comme une référence dans la formation professionnelle et des adultes.

#### **2.2.4 La loi n° 2014-002<sup>57</sup> sur la mission des universités publiques du Togo**

Dès sa création, l'Université de Lomé (anciennement Université du Benin) se limitait à la mission traditionnelle de l'université qui se résume à la production de la connaissance par la recherche et à sa diffusion ainsi que la formation des cadres supérieurs de la nation. Quoique ces cadres fussent appelés à remplir des rôles dans l'administration publique et rarement dans l'administration privée (le secteur privé était moins développé), la question de professionnalisation se posait moins. Mais les changements survenus dans le secteur socioéconomique, marqués par l'émergence du secteur privé très exigeant en matière de compétences professionnelles ainsi que la montée du chômage sous toutes ses formes, ont exigé que l'on revoie la qualité des enseignements et des diplômes de l'enseignement supérieur, surtout dans les universités publiques.

Le système universitaire et la mission des universités doivent s'adapter aux changements. D'où la réforme LMD et la modification de la loi portant statut des universités publiques du Togo. La professionnalisation constitue un des piliers centraux de la réforme LMD. C'est donc pour faire passer le processus de professionnalisation que les autorités politiques ont modifié la mission des universités publiques du Togo. L'Art. 2 (nouveau) de la loi susmentionnée dispose :

- « Les universités publiques ont pour missions:
- la formation initiale et continue au niveau supérieur;
- **la formation technique et professionnelle** ;
- la recherche scientifique et le développement des technologies innovantes, ainsi que la valorisation des résultats ;

---

<sup>57</sup> Loi n° 2014-002 portant modification de la loi w 97-14 du 10 septembre 1997, modifiée par la loi n°2000-002 du 11 janvier 2000 portant statuts des universités publiques au Togo. (JO du 23 mai 2013, p. 2)

- la diffusion et la vulgarisation de la culture de l'information scientifique et technique;
- les prestations de service;
- la coopération scientifique, technique et culturelle ;
- **la promotion de la culture entrepreneuriale ;**
- **l'orientation professionnelle ;**
- **l'éducation et la citoyenneté.**

**Pour l'exécution de ces missions, les universités peuvent, conformément et la réglementation en vigueur, créer en leur sein, seules ou en partenariat avec d'autres personnes morales de droit public ou de droit privé, des organismes dotés de la personnalité morale ».**

Les mentions en gras sont des dispositions relatives à la professionnalisation des enseignements universitaires. Selon la loi, les universités publiques togolaises doivent désormais assurer la formation technique et professionnelle, la formation en entrepreneuriat des étudiants. L'orientation professionnelle des apprenants serait donc ce mécanisme qui permettra de répartir judicieusement les étudiants dans les différentes formations en tenant compte de leurs projets professionnels.

Un élément intéressant de cette modification est l'ouverture au « partenariat » et à la création des « organismes dotés de personnalité morale ». Et la loi précise que cette ouverture est faite dans le but d'assurer « l'exécution de ces missions ». La nécessité de professionnaliser l'université exige un partenariat Université-Entreprise-Etat. Mais ces partenariats, en plus des organismes créés par les universités contribueront à leur financement étant donné que la nouvelle donne est l'autofinancement des universités publiques du Togo. D'autres dispositions relatives à la question de la professionnalisation des universités publiques concernent les éléments introduits au niveau de l'article 6<sup>58</sup> de la même loi.

#### **L'Article 6 nouveau stipule :**

Le conseil de l'enseignement supérieur se compose comme suit:

- le ministre chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, président;
- le directeur de l'enseignement supérieur, 1<sup>er</sup> vice-président;
- le directeur de la Recherche, 2<sup>e</sup> vice-président;
- les présidents des universités publiques, membres ;
- les vice-présidents des universités publiques, membres;
- les doyens des facultés, les directeurs des écoles, centres ou instituts d'enseignement supérieur publics dépendant ou non d'une université publique, membres;
- un représentant de chaque ministère, membre ;
- un représentant du conseil économique et social, membre;
- un représentant de la chambre du commerce, de l'industrie, membre;
- un représentant de chaque chambre régionale de l'agriculture, membre ;
- un représentant de chaque chambre régionale des métiers, membre;
- un représentant de l'Agence Nationale de la Promotion de l'Emploi (ANPE), membre;

---

<sup>58</sup> Loi n° 2014-002 portant modification de la loi w 97-14 du 10 septembre 1997, modifiée par la loi n°2000-002 du 11 janvier 2000 portant statuts des universités publiques au Togo. (JO du 23 mai 2013, pp. 2-3)

- un représentant du patronat, membre ;
- un représentant de l'enseignement supérieur privé, membre.

Le Conseil de l'Enseignement Supérieur, connu sous le nom Grand Conseil de l'Université<sup>59</sup> au moment où le Togo n'avait qu'une seule université est l'instance suprême de l'enseignement supérieur, qui « définit les orientations générales à donner à l'Université » (Article 6). Ainsi, la présence des sept derniers membres dans le conseil n'est pas anodine. Les diplômés issus de l'enseignement supérieur doivent servir dans les différents ministères, entreprises et services publics comme privés. S'il faut orienter les universités publiques vers la professionnalisation, ces membres ont beaucoup à dire. La composition du conseil de l'enseignement supérieur témoigne de la volonté du gouvernement de professionnaliser les universités publiques du Togo.

### **2.2.5 Loi n° 2017-005 du 19 juin 17 d'orientation de l'enseignement supérieur et de la recherche**

Neuf ans après l'entrée officielle dans le système LMD, c'est la loi d'orientation qui vient consacrer le modèle LMD dans l'enseignement supérieur et de la recherche au Togo. Cette loi stipule que l'enseignement supérieur togolais garantit « une formation de haut niveau, tant générale que spécialisée, aussi bien fondamentale, théorique que pratique, en présentiel et à distance, à même d'offrir à tous les étudiants des chances égales de jouer un rôle actif dans la vie nationale » (article 6). L'article 8 précise dans son deuxième alinéa que la loi d'orientation vise à :

développer et diffuser les connaissances dans tous les domaines et sur tous les supports, y compris par les espaces numériques de formation, en vue d'édifier une économie fondée sur le savoir et renforcer l'employabilité des diplômés dans leur environnement économique, social et culturel, notamment par la promotion de la culture de l'entrepreneuriat.

Ces deux articles, en faisant usage des termes et expressions tels que « spécialisée », « pratique », « jouer un rôle actif dans la vie nationale », « renforcer l'employabilité » et « la promotion de l'entrepreneuriat », exprime clairement la volonté du gouvernement d'intégrer la professionnalisation des enseignements dans les réformes curriculaires telles que la réforme LMD le recommande (Article 21, alinéa1). Les articles 32 et 33 vont dans le même sens en faisant plusieurs fois référence à des termes en lien avec la professionnalisation des offres de formation. La

---

<sup>59</sup>Décret N° 75-76 du 4 avril 1975 portant statut de l'Université du Bénin (JO du 1<sup>er</sup> juin 1975, p. 244).

loi<sup>60</sup> qui est analysée ici est un exemple de la traduction des politiques éducatives internationales dans les politiques éducatives nationales.

## 2.3 Les logiques et politiques des organismes internationaux

### 2.3.1 Une lutte internationale pour la mondialisation aux retombées diverses

Ces dernières décennies sont marquées par une lutte manifeste pour la mondialisation qui, selon certains chercheurs, est « une donnée sociologique du temps présent » (Hutmacher, 2005<sup>61</sup>, Cerqua, 2015<sup>62</sup>). La mondialisation a plusieurs effets qui touchent plusieurs aspects de la vie du monde. Cerqua (2015) souligne qu' « elle représente un phénomène complexe qui possède de nombreuses retombées sociales, professionnelles, culturelles, institutionnelles, politiques, économiques ». Il ajoute qu'elle fait

L'objet de débats multiples au sein desquels nationalistes, altermondialistes et « néolibéralistes » échangent des points de vue opposés sur le sens et les orientations à lui donner. Aussi, la mondialisation touche tellement de domaines et donne lieu à tellement d'interprétations qu'il est difficile d'en fournir une définition simple et univoque.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la volonté d'une collaboration internationale dans le but de la reconstruction du monde a conduit à des transformations<sup>63</sup> donnant lieu à la montée du mouvement de la mondialisation (Cerqua, 2015). C'est ainsi que les transformations sur le plan économique se sont traduites par l'abandon des théories économiques keynésiennes « supplantées par un discours libéral promu avec force par les gouvernements néoconservateurs américain (l'administration Reagan), anglais (le gouvernement Thatcher) et allemand (le chancelier Kohl) » (Tabulawa, 2003<sup>64</sup> ; Cerqua, 2015). Le progrès de la mondialisation est soutenu par les technologies de l'information et de la communication.

Ainsi, ces idées libérales, suggérées par l'administration américaine sur proposition de l'économiste John Williamson de l'école de Chicago firent consensus (Laval et Weber, 2002)<sup>65</sup> et devinrent les principes et la philosophie des institutions financières internationales (la Banque

---

<sup>60</sup>Journal Officiel de la République Togolaise du 07 Juillet 2017, pp. 10-13

<sup>61</sup>Cerqua, A. (2015). *Les orientations pédagogiques des organisations internationales en matière de formation à l'enseignement. Analyse des discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale*. PhD, Université de Laval

<sup>62</sup>Hutmacher W., 2005, « Enjeux éducatifs de la mondialisation ». *Éducation et sociétés*, 16, 41-51.

<sup>63</sup>Cerqua (2015) explique que sur « le plan économique, une de ces transformations marquantes réside dans l'abandon des politiques économiques keynésiennes. Ces dernières ont pendant longtemps soutenu les résolutions d'après-guerre, trouvant dans l'économie florissante des Trente Glorieuses un terrain fertile pour se développer. Cette doctrine s'est toutefois rapidement révélée inopérante face aux crises multiples et sans précédent qui ont frappé l'économie mondiale au cours des années 1970 ».

<sup>64</sup>Tabulawa R. (2003). "International Aid Agencies, Learner-centred Pedagogy and Political Democratisation: a critique". *Comparative Education*, 39(1), 7-26.

<sup>65</sup>Laval, C. & Weber, L. (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris, France: Nouveaux regards/Syllepse

mondiale ou le Fonds monétaire international). Parmi ces principes économiques libéralistes qui marquent la mondialisation aujourd'hui figurent les principes suivants :

- La libéralisation : le monde est un marché libre, intégré, unique où circulent librement les biens, les services, les capitaux et les personnes. Il n'est donc pas étonnant qu'avec la réforme LMD, la mobilité des étudiants et des enseignants soit un des principes ;
- La déréglementation, principe qui stipule que « dans un marché mondial libéralisé, l'État ne doit plus intervenir pour fixer les règles de fonctionnement de l'économie. Il faut laisser au marché autorégulateur le soin de déterminer les règles de fonctionnement de l'économie » ;
- La privatisation, principe selon lequel :

Il ne peut y avoir de véritable libéralisation des marchés, de véritable déréglementation du fonctionnement de l'économie, si on ne privatise pas tout ce qui est privatisable. Il faut privatiser les rails, les avions, les transports publics. Il faut privatiser la distribution de l'eau, du gaz et de l'électricité. Privatiser les banques, l'assurance, la santé, l'éducation, les services sociaux, les communes (Petrella, 1996 :22)<sup>66</sup>.

Ce dernier principe a fortement marqué la libéralisation du secteur éducatif dans tous les pays. Appuyé la démocratisation et la liberté d'entreprendre, la privatisation de l'enseignement a introduit des acteurs privés dans la gestion du domaine éducatif et poussé les gouvernements de l'enseignement privé dans les politiques éducatives. Au Togo, par exemple, depuis l'avènement de la démocratie, les établissements privés sont créés à tous les niveaux du système éducatif, au côté des établissements confessionnel surtout catholiques qui sont créés depuis les temps coloniaux. Ainsi, les établissements d'enseignement supérieur privés sont créés sous le contrôle de l'Etat. Ces établissements, bien avant la réforme LMD, avaient des offres de formation dominées par les formations professionnelles. Cette transformation dans le secteur éducatif togolais révèle que ces principes « bouleversent la dynamique de l'économie mondiale ». Selon Cerqua (2015)<sup>67</sup>,

ces nouveaux principes influencent également de manière considérable le fonctionnement des sphères socioculturelles et politiques. Sur le plan socioculturel, la diminution des contraintes spatiotemporelles, l'ouverture des frontières et le flot incessant des échanges internationaux entraînent l'effritement du contrat social et le renversement des références identitaires personnelles et nationales.

---

<sup>66</sup>Petrella, R. (1996). « Les dangers de la mondialisation ». *Options CEQ*, 15, 17-32.

<sup>67</sup>Cerqua (2015), *idem*

En effet, l'internationalisation de la culture a détruit les frontières étatiques (Hutmacher, 2005)<sup>68</sup> avec l'appui des nouvelles technologies de l'information et de la communication, conduisant à un détronement des cultures indigènes par des cultures occidentales. Ce conflit, ce risque de faire disparaître la diversité culturelle a conduit l'UNESCO (2005) à faire adopter la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.

Les principes économiques de la mondialisation ont conduit à la montée du capitalisme et ont bouleversé les fondements de l'Etat-Nation et de l'Etat providence, remettant ainsi en cause le rôle de l'Etat et du crédit public.

La plupart des auteurs cités jusqu'ici s'accordent sur ce point. Ils observent un affaiblissement des États-Nations et un démantèlement de l'État-Providence dont les piliers fondateurs (solidarité politique, sociale et économique, protection et assistance sociale) ont été sapés par les principes économiques de la mondialisation (...). Une grande majorité de ces auteurs conviennent également que dans ce contexte de gouvernance mondiale en pleine ébullition, d'autres acteurs, comme les instances internationales, profitent de la diminution des pouvoirs des États pour récupérer une partie de leur autorité (Cerqua, 2015)<sup>69</sup>.

C'est ainsi qu'au nom de la mondialisation, les organisations internationales ont développé une « conscience internationale » favorisant la création d'une « société civile mondiale » et d'un « Etat mondial » agissant au travers des ONG (Lessard, 1998<sup>70</sup> ; Hutmacher, 2005<sup>71</sup>).

En définitive, la lutte pour la mondialisation a permis l'internationalisation des systèmes économiques, culturels et politiques. Les acteurs de cette mondialisation sont les organisations internationales dont certains ont une mainmise sur les politiques éducatives des pays du sud.

## **2.3.2 La théorie du capital humain**

### **2.3.2.1 Les débats autour du capital humain et l'apport de l'éducation**

Selon Becker (1964), le capital humain est « l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. ». C'est l'investissement dans l'éducation et dans la santé qui lui permet d'obtenir ce capital<sup>72</sup>. Ainsi le concept de capital humain comprend tous les investissements incorporés,

---

<sup>68</sup>Hutmacher (2005), *idem*.

<sup>69</sup>Cerqua (2015), *idem*

<sup>70</sup> Lessard, C. (1998). *Globalisation et éducation*. Conférence d'ouverture du forum Éducation et Développement, ayant pour thème: éducation, développement, coopération et recherche dans le contexte de la mondialisation. 26-27 mars 1998, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1-23.

<sup>71</sup> Hutmacher (2005), *idem*.

<sup>72</sup>Voir *Le nouvel économiste* (<https://www.lenouveleconomiste.fr/theorie-capital-humain-de-gary-becker-60930/>) consulté le 22/11/2020

inséparables de l'individu, qui permettent de construire les capacités physiques et intellectuelles de l'individu. C'est dans ce sens que Becker (1993)<sup>73</sup> souligne :

It is fully in keeping with the capital concept as traditionally defined to say that expenditures on education, training, medical care, etc., are investments in capital. However, these produce human, not physical or financial, because you cannot separate a person from his or her knowledge, skills, health, or values the way it is possible to move financial and physical assets while the owner stays put (p. 16) .

Le capital humain est donc l'ensemble des dimensions qualitatives du facteur travail, à savoir l'habilité, le savoir et toutes les capacités permettant d'améliorer la productivité du travail humain. Schultz (1961) observe qu'il est difficile de mesurer les dépenses d'investissement en capital humain comme on peut le faire au niveau du capital physique en particulier « parce qu'il est complexe de distinguer ce qui relève des dépenses de consommation ayant pour objet de satisfaire les besoins des individus et ce qui peut être considéré comme des dépenses d'investissement améliorant la qualité du capital humain » (D'Olimpio, 2009)<sup>74</sup>. Par contre, il est préférable de passer par la compréhension des variables qui améliore les capacités des individus et leur permettent de rehausser leurs salaires sur le marché du travail. Il convient de distinguer cinq sources de production et d'amélioration du capital humain. Ces variables sont :

- Les infrastructures et services de santé qui améliorent l'espérance de vie et la vitalité des individus ;
- La formation professionnelle (incluant l'apprentissage) organisée par les entreprises pour développer des compétences professionnelles chez les travailleurs;
- Le système éducatif dans son ensemble ;
- Les programmes d'études et de formation pour adulte non organisés par des entreprises ;
- La migration des individus et des familles en quête de meilleures opportunités d'emploi.

Becker s'inspire des travaux de Schultz qui ont « permis de mieux mesurer le lien entre l'investissement dans ces cinq catégories d'activités et l'accroissement du capital humain » (D'Olimpio, 2009). En effet, Schultz (1959, 1972), l'initiateur de la théorie du capital humain, s'oppose aux modèles de croissance standard dominants, établis par d'Harrod-Domar et par Solow (1956). Ceux-ci relient le taux de croissance à l'accumulation du capital physique et

---

<sup>73</sup> Becker, G. S. (1992). "Human Capital and the Economy." *Proceedings of the American Philosophical Society*, vol. 136, no. 1, 1992, pp. 85–92. *JSTOR*, [www.jstor.org/stable/986801](http://www.jstor.org/stable/986801). Accessed 22 Nov. 2020.

<sup>74</sup> « A/ Les fondements de la théorie du capital humain » — *Sciences économiques et sociales*. [ses.ens-lyon.fr/ses/articles/a-les-fondements-de-la-theorie-du-capital-humain-68304-2/2](http://ses.ens-lyon.fr/ses/articles/a-les-fondements-de-la-theorie-du-capital-humain-68304-2/2), consulté le 29/10/2019

n'apprécient que la valeur quantitative du facteur travail. D'Olimpio (2009) explique leur position,

Le travail est ainsi appréhendé à travers l'accroissement de la population active et le comportement de l'homme (créativité, performance...) n'influencerait alors le niveau de croissance qu'à la marge. Les travailleurs n'ont qu'un rôle de force de travail indifférenciée, car ils sont le plus souvent non-qualifiés. Le travail est vu comme un facteur homogène.

Schultz (1972) indique qu'« il y a peu de doute que l'investissement qui améliore les capacités des gens crée des différences dans la croissance économique et dans la satisfaction vis-à-vis de la consommation. Nous savons maintenant que l'oubli du capital humain biaise l'analyse de la croissance économique. » Il montre ainsi la nécessité de développer le capital humain. Selon lui, les progrès dans les secteurs de la santé et de l'éducation accroissent le capital humain. La théorie du Capital humain a introduit dans les théories de production un nouveau facteur : l'éducation dans laquelle on peut investir. Les progrès techniques et technologiques ont une influence sur la production et font naître le besoin de travailleurs qualifiés, qui, doivent se faire former pour augmenter leurs compétences et donc la productivité. Chaque travailleur a un capital humain, un « stock de capital immatériel » qui « peut s'accumuler ou s'user ». Pour D'Olimpio le capital humain du travailleur « augmente quand il investit, ce qui détermine les différences de productivité, et, par hypothèse, de revenu ».

Dans l'analyse de la théorie de capital humain, l'éducation dans toutes ses formes se révèle importante. En fonction de la qualité de la formation, on apprécie le capital humain. Ainsi, la distinction entre formation générale et spécifique (professionnelle) qui relève de l'arbitrage des entreprises a permis à Becker de distinguer deux sortes de capital humain : la formation générale développe le capital humain général (general human capital) alors que la formation spécifique donne lieu au capital humain spécifique ou un capital humain de marché (firms specific capital).

Mais étant donné que la formation générale augmente la productivité du travailleur partout où il peut être sollicité, « les entreprises ne sont pas obligées de payer la formation d'une personne qui peut la faire valoir dans une autre entreprise. Il revient à chacun de payer sa formation et de vendre ensuite sa force de travail à l'employeur (d'Olimpio, 2009). Ce n'est pas le cas de la formation spécifique qui « augmente à l'inverse la productivité du travailleur dans l'entreprise qui l'a formé mais peu ou pas en dehors de celle-ci. La firme n'accepte le financement de la formation que dans la mesure où elle estime avoir des chances de rentabiliser son investissement (...) » (D'Olimpio, idem). Pour les travailleurs, le choix de suivre une formation est le fruit d'une stratégie murement réfléchie. Ce sont donc « des agents

économiques rationnels investissant dans le capital humain.» Le choix de se faire former est influencé par les contraintes financières et sociologiques. Cependant, l'éducation étant un bien commun (d'Olimpio, 2009) permettant de dégager des plus-values, la formation générale peut être gratuite, payée par l'Etat ou par l'individu. Il va de l'intérêt des entreprises de financer les formations professionnelles. La formation est un investissement générateur d'externalités. C'est donc la formation qui explique en partie les différences de revenus des travailleurs. Ainsi, la théorie du capital humain a permis d'améliorer et de valoriser la formation des travailleurs.

### **2.3.2.2 La théorie du capital humain et les théories du signal et du filtre**

Dans le prolongement de la théorie du capital humain, des auteurs ont développé les théories du signal ou du filtre (Arrow, 1973 ; Spence, 1974). Pour ces nouveaux théoriciens, la théorie de Becker ne se vérifie pas systématiquement. En effet, des fois, les personnes moins formées et moins diplômées sont parfois mieux rémunérées que celles qui sont plus formées et plus diplômées. Ce paradoxe est dû à certaines variables autres que la formation. Il s'agit des variables sociologiques qui n'ont rien avoir avec la productivité. D'Olimpio (2009) explique la théorie du signal en ces termes :

L'éducation n'aurait pas pour effet d'augmenter la productivité de l'agent mais de sélectionner les agents qui sont déjà et seront les plus productifs. Il y a lieu dans ce cas de remettre en cause la rentabilité sociale d'une éducation qui comporte des coûts importants sans pour autant améliorer la productivité des travailleurs. Le diplôme obtenu est donc simplement un signal pour l'employeur, c'est une preuve que l'agent est meilleur que les autres et qu'il a été sélectionné. Dans cette approche, les employeurs sont considérés comme étant en asymétrie d'information vis-à-vis des offreurs de travail. S'ils disposent de données intangibles telles que le sexe, d'autres variables, comme le niveau de qualification, peuvent au contraire être modifiées par les individus à la recherche d'un emploi. Le diplôme constitue donc un signal envoyé aux employeurs potentiels. Il reste aux individus à choisir la formation qui permet d'envoyer le meilleur signal, soit celle qui offre le plus de possibilités pour trouver un emploi, soit le meilleur taux de rendement. La formation dispensée dans des écoles prestigieuses est alors la plus valorisée puisque les étudiants ont été sélectionnés pour y entrer.

Mais la théorie du signal (Spence, 1974)<sup>75</sup> est un prolongement sur le marché du travail de la théorie du filtre initiée par Arrow (1973)<sup>76</sup>. Arrow considère que l'enseignement supérieur est un filtre des candidats sur le marché du travail au moyen de la diplomation, des certifications

---

<sup>75</sup> Voir le cours posté sur le site de la Dissertation : <https://www.ladissertation.com/Divers/Fiches-de-R%C3%A9vision/Th%C3%A9orie-du-signal-404086.html>, et les analyses sur la théorie du signal de Spence repérables sur [https://fr.wikipedia.org/wiki/Signal\\_\(%C3%A9conomie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Signal_(%C3%A9conomie)) consultés le 17/11/2020

<sup>76</sup> Voir le Cours sur les principes de l'éducation économique posté sur le site de Cours gratuit [https://www.cours-gratuit.com/cours-economie-de-l-education/les-principes-de-l-education-economique#:~:text=Dans%20la%20th%C3%A9orie%20du%20filtre%20d%C3%A9velopp%C3%A9e%20par%20ARROW\\_d%C3%A9livrance%20de%20dip%C3%B4me%20%C3%A0%20la%20sortie%20%28GAMEL%2C%202000%29.](https://www.cours-gratuit.com/cours-economie-de-l-education/les-principes-de-l-education-economique#:~:text=Dans%20la%20th%C3%A9orie%20du%20filtre%20d%C3%A9velopp%C3%A9e%20par%20ARROW_d%C3%A9livrance%20de%20dip%C3%B4me%20%C3%A0%20la%20sortie%20%28GAMEL%2C%202000%29.) Consulté le 17/11/2020

et des appréciations. L'éducation donne des informations sur les individus et ce sont ces informations qui servent de critères de sélection pour le monde productif. Les entreprises filtrent en fonction des qualités qu'elles recherchent, en se servant du diplôme, un indicateur de la qualité du candidat à l'embauche. Selon d'Olimpio (2009) qui commente l'approche d'Arrow (1974),

L'éducation ne sert donc pas à accroître les capacités des individus mais à les identifier afin de pouvoir les filtrer. Le système productif filtre les individus en fonction des qualités qu'il recherche. En définitive, dans un contexte d'accentuation de la poursuite des études, la théorie du capital humain reste pertinente pour analyser la demande d'éducation et justifier une relation positive entre l'éducation et les salaires mais aussi entre éducation et emploi. Il est par ailleurs tout à fait envisageable que la sélection selon les titres par les employeurs donne une incitation à produire le signal qui maximise la probabilité d'être sélectionné.

En conclusion, toutes ces théories sont complémentaires comme le soutient Blaug (1994)<sup>77</sup> à propos de la théorie du capital humain et de la théorie du signal de Spence (1974). En effet, le diplôme est en même temps une certification de l'accumulation du capital humain, un signal et un filtre de sorte qu'il est difficile de distinguer ces théories. De plus, l'obtention d'un diplôme ne met pas fin à l'accumulation du capital humain qui s'acquiert tout au long de la vie.

L'accumulation de capital humain se poursuit à l'issue de la formation initiale, tout au long de la vie professionnelle. Elle peut prendre des formes variables selon les spécificités de l'activité et le niveau de la formation initiale. L'expérience renforce en outre les qualités du travailleurs, en particulier lorsque celles-ci peuvent être remobilisées dans d'autres entreprises. L'observation de l'évolution de la structure des revenus par âge montre que l'augmentation des niveaux de salaire est particulièrement importante lors des premières années d'activité professionnelle mais se maintient tout au long du cycle de vie. Il semblerait donc que la progression des revenus avec l'expérience professionnelle soit le résultat d'un accroissement de la productivité et de l'accumulation de capital humain sur l'ensemble de sa carrière. (D'Olimpio, 2009)

Somme toute, les théories du signal et du filtre n'ont fait qu'éclairer la théorie du capital humain, aujourd'hui confirmée par de nouvelles théories. Nous pensons à la théorie de la croissance endogène développée par Romer (1986) et Lucas (1988) à partir de l'idée d'une croissance auto-entretenu, contrairement aux théories antérieures dont celle de Solow (1956)<sup>78</sup>. Pour d'Olimpio, le « caractère « auto-entretenu » de la croissance, dans la théorie de la croissance endogène est possible notamment grâce à l'outil du capital humain qui permet de considérer le progrès technique comme endogène. Il explique cette théorie en ces mots :

---

<sup>77</sup> Blaug, M. (1994). *La Méthodologie économique*, Paris, Economica, 2<sup>e</sup> édition, cité par D'Olimpio (2009)

<sup>78</sup> Solow (1956) « expliquait la croissance par le taux d'épargne, le taux de dépréciation du capital physique et le taux d'accroissement de la population active. Ces trois facteurs avaient en effet pour point commun d'être déterminés en dehors du modèle (exogènes) et fixés une fois pour toute » (d'Olimpio, 2009).

En effet, le progrès technique et l'innovation (mesurés par la productivité globale des facteurs) sont le fait des chercheurs ou ingénieurs, qui sont eux-mêmes le fruit d'un investissement en capital humain. De manière générale, l'épargne investie dans la formation des citoyens est un puissant accélérateur de croissance. Le capital humain apporte de fait une grande partie de la solution du fameux « paradoxe de Solow ». Si les progrès évidents dans le domaine de l'informatique étaient difficile à voir dans les statistiques, c'est en partie dû au temps dont ont besoin les travailleurs pour s'approprier les nouvelles techniques de production, notamment par la formation.

Seulement le capital humain est lui-même complémentaire d'autres facteurs, en particulier le capital physique. « Un stock de capital humain doit être « absorbé » par un système de production qui utilise toutes les capacités des individus », précise d'Olimpio (2009). Il rejoint Hénin et Ralle (1994) pour qui « le capital humain engendre de fortes externalités positives lorsqu'il est possible de communiquer et d'interagir avec d'autres personnes présentant le même niveau de connaissance, c'est ce que l'on appelle, nous l'avons évoqué, des externalités de réseau ». D'Olimpio déplore le risque d'investissements improductifs ou inadaptés dans le capital humain à cause d'une mauvaise orientation des individus ou de leurs mauvais plans de formation. Ainsi, selon d'Olimpio « une politique publique de soutien à l'éducation peut inciter l'agent à porter son effort d'investissement à un niveau adapté, qui tient compte de l'effet externe ».

### **2.3.2.3 Les politiques publiques pour favoriser le capital humain**

Les politiques d'éducation de la petite enfance sont des approches pour développer le capital humain dès la petite enfance. L'éducation préscolaire donne les rendements les plus élevés. Ainsi, au fur et à mesure que l'on monte vers les niveaux supérieurs de l'enseignement l'investissement devient de moins en moins rentable. En effet, l'apprentissage préscolaire détermine les apprentissages ultérieurs. C'est dans cette perspective que l'OCDE (2007 : 42)<sup>79</sup>, cité par le SES (2009)<sup>80</sup>, relève que :

C'est dans la petite enfance que s'acquièrent les dispositions favorables (ou non) pour la société et l'apprentissage et les aptitudes nécessaires à la vie quotidienne (coopération de l'enfant avec ses semblables et les adultes, autonomie, vouloir-faire, créativité, résolution de difficultés, et constance). À quoi l'on peut ajouter que les parents ont une attitude particulièrement protectrice de leurs enfants à cet âge et sont très désireux de favoriser leur développement et leur éducation.

Corrélativement à l'investissement dans la petite enfance, des mesures sont prises pour aider les femmes à mieux concilier travail et vie de famille, pour lutter contre la pauvreté

---

<sup>79</sup> Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine notre vie*. Paris, France: OCDE.

<sup>80</sup> [ses.ens-lyon.fr/ses/articles/a-les-principaux-objectifs-de-l-investissement-dans-l-aide-et-l-education-a-la-petite-enfance--67334-2/3](http://ses.ens-lyon.fr/ses/articles/a-les-principaux-objectifs-de-l-investissement-dans-l-aide-et-l-education-a-la-petite-enfance--67334-2/3), consulté le 29/10/2019

infantile et intégrer les familles immigrées par leurs enfants. Les études ont montré que le travail des femmes britanniques a contribué plus de 30% à la richesse nationale du Royaume-Uni<sup>81</sup>. Le SES souligne que cette contribution atteint 40% de la richesse nationale au Danemark et en Suède. En dehors de cette contribution directe à l'économie, les femmes s'investissent dans l'éducation de la petite enfance à la maison. Ainsi, les femmes s'acquittent de 80% des tâches domestiques et d'éducation des enfants. La Lutte contre la pauvreté infantile et l'intégration des familles immigrées par leurs enfants, s'expliquent par le fait que le manque d'éducation est un indicateur social de la pauvreté alors que l'éducation des enfants d'immigrés participe à l'intégration sociale des familles immigrées dans le pays d'accueil et apporte une plus-value dans l'économie de ce pays.

Une autre politique dans l'optique de la valorisation du capital humain est la formation tout au long de la vie, une modalité de la professionnalisation. Celle-ci est opérationnalisée par la formation continue mise en œuvre dans les universités. Cette politique est intégrée au processus de Bologne par le Conseil européen de Lisbonne tenu en mars 2000. La CE voulait faire de l'UE « l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (d'Olimpio, 2009)<sup>82</sup>. La formation tout au long de la vie (FTLV) est définie comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi » (d'Olimpio, 2009)<sup>83</sup>. Cette approche, élément clef de la stratégie de Lisbonne, est répandue dans toute l'UE et est en passe de s'installer dans les pays d'Afrique francophone qui ont adopté la réforme LMD (UL, 2019)<sup>84</sup>. Elle repose sur trois principes qui doivent guider l'amélioration des systèmes nationaux d'éducation et de formation. Il s'agit de :

- Donner une place centrale à l'apprenant ;
- Accorder de l'importance à l'égalité des chances ;
- Promouvoir la pertinence et la qualité de l'offre de formation.

C'est d'ailleurs ces principes qui guident l'exigence de la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD. La formation continue, approche de

---

<sup>81</sup> Une étude du Department for Education and Skills (DfES, 2004, Choice for Parents : The Best Start for Children. A 10-year Strategy for Children, HMSO, Norwich

<sup>82</sup> [ses.ens-lyon.fr/ses/articles/a-valoriser-le-capital-humain-par-la-formation-tout-au-long-de-la-vie-des-principes-a-la-realite-67596-2/11](http://ses.ens-lyon.fr/ses/articles/a-valoriser-le-capital-humain-par-la-formation-tout-au-long-de-la-vie-des-principes-a-la-realite-67596-2/11), consulté le 29/10/2019

<sup>83</sup> D'Olimpio (2009), Idem

<sup>84</sup> UL, 2019, Manuel de Procédure. L'UL donne une place importante à la formation continue, comme une modalité de professionnalisation de l'enseignement supérieur.

professionnalisation à l'université est donc une façon « d'investir dans le capital humain pour stimuler la productivité, la compétitivité, l'innovation et la participation des actifs ». En Europe, des études ont ainsi montré « qu'une année de plus de formation après l'âge de la scolarité obligatoire peut accroître la productivité de 6,2 % dans l'immédiat et de 3,1 % sur le long terme. Ce complément de formation se traduirait aussi par un salaire supérieur de 8 à 10 % » (d'Olimpio, 2009)<sup>85</sup>. C'est pour cela que l'UE encourage les investissements dans le capital humain à travers la FTLV en appelant à la mise en place des stratégies nationales d'apprentissage tout au long de la vie afin de s'approcher de l'objectif commun. Ainsi, « Accroître l'investissement dans le capital humain en améliorant les possibilités d'éducation et en développant les compétences est ainsi devenu l'une des priorités fondamentales de la stratégie européenne pour l'emploi » (d'Olimpio, 2009)<sup>86</sup>.

Selon d'Olimpio (2009)<sup>87</sup>, trois catégories définissent la notion de formation tout au long de la vie :

- *L'éducation ou la formation formelle* définie comme la participation à un enseignement régulier dans le cadre du système éducatif en vue d'obtenir un diplôme ou un titre reconnu .
- *L'éducation ou la formation non formelle* c'est-à-dire la participation à des cours, des stages, des conférences ou des séminaires ne s'inscrivant pas dans un programme d'enseignement régulier.
- *L'apprentissage informel* qui correspond aux actions entreprises dans l'intention d'apprendre, à l'aide de supports pédagogiques écrits, audiovisuels ou informatiques, mais en dehors de tout cadre structuré, en termes de lieu, de temps ou de relations entre formateur et formé.

Les stratégies de formations tout au long de la vie mises en place après le conseil de Lisbonne visent à améliorer le capital humain. Ces stratégies connues souvent sous le nom de « formation continue » cadrent bien avec l'objectif de professionnalisation des offres de formation de la réforme LMD. La formation tout au long de la vie telle que conçue dans le cadre de la stratégie de Lisbonne est une approche évoluée de la formation continue, initiée en France depuis les années 71-72.

En définitive, la théorie du capital humain a bien démontré que l'éducation sous toutes ses formes a des externalités positives, si l'investissement est bien adapté. Les théories qui se sont érigées contre elle se sont trouvées insuffisantes pour la détruire, mais lui sont complémentaires. De nos jours, les organisations comme l'OCDE, le FMI et la BM sont les

---

<sup>85</sup>ses.ens-lyon.fr/ses/articles/a-valoriser-le-capital-humain-par-la-formation-tout-au-long-de-la-vie-des-principes-a-la-realite-67596 2/11

<sup>86</sup>ses.ens-lyon.fr/ses/articles/a-valoriser-le-capital-humain-par-la-formation-tout-au-long-de-la-vie-des-principes-a-la-realite-67596 3/11

<sup>87</sup> Idem

grands défenseurs de la théorie du capital humain, exigent la professionnalisation des enseignements (Gauthier et Cerqua, 2013)<sup>88</sup> et cherchent à mesurer l'efficacité de l'investissement en éducation. C'est ainsi que l'école dans son sens général est comptable devant la société.

## **2.3.4 L'école comptable devant la société : la mesure de l'efficacité**

### **2.3.4.1 Le concept d'efficacité**

Le concept d'efficacité, en éducation pendant longtemps, était sans connotation économique. Mais à partir du moment où la Banque Mondiale et les institutions de finances se sont intéressées au domaine de l'éducation, les théories économiques se sont imposées, donnant au concept d'efficacité tout le sens qu'il revêt dans le champ industriel. Ceci explique, probablement, que le concept d'efficacité, dans sa connotation économique, ne figure pas dans nombre de dictionnaires spécialisés de l'éducation. De Landsheere (1979) ne définit que l'indice d'efficacité, l'indice d'efficacité de la prédiction et le test d'efficience<sup>89</sup>. Le concept n'est pas non plus défini dans l'édition de 1988 du Vocabulaire technique et critique de la Philosophie<sup>90</sup>.

Legendre (1993)<sup>91</sup> de son côté définit l'efficacité comme le « degré de réalisation des objectifs d'un programme ou degré d'atteinte d'un objectif » ou le « degré d'atteinte d'un objectif, tout en considérant des variables d'efficience et d'impact ». Selon lui, « l'efficacité s'exprime toujours en pourcentage puisque la valeur est obtenue en mettant en rapport deux objets de même nature » (p. 476). Il fait référence à l'économie sous le second sens, en particulier lorsqu'il parle d'efficience. D'une manière générale, l'efficience est définie comme étant le « rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en œuvre » ou « l'expression d'une comparaison entre le résultat et les efforts consentis ou les ressources consacrées à la poursuite d'un objectif ». Quant à l'efficience de la formation, elle est définie comme étant « les résultats atteints par les participants à des cours ou à des programmes de formation qui font apparaître un rapport coût-résultats favorable et une bonne adaptation du niveau d'enseignement et des méthodes ».

Ces définitions du concept d'efficacité (et d'efficience) renvoient aux notions d'impact, de pertinence et de performance. A l'instar de l'efficacité, les notions d'impact et de pertinence

---

<sup>88</sup>Gauthier, C. & Cerqua, A. (2013). « La qualité de l'éducation dans le discours des organisations internationales. Exigences du point de vue de la professionnalisation de l'enseignement », *INITIO* - n°3, automne 2013 - *Réformes scolaires : perspectives internationales*

<sup>89</sup> De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF. Voir p. 96- 97.

<sup>90</sup> Lalande, A. (1988). *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie*. Paris : PUF.

<sup>91</sup> Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin/Paris : Eska (2ème édition). Voir p. 476-477

ont une forte connotation économique selon les définitions que Legendre (1993) en donne. Il définit l'impact en ces termes: « effets recherchés sur un environnement ou une population par la poursuite d'un objectif ou effets constatés, prévus ou imprévus, à la suite des résultats obtenus » (p. 701). Pour lui, la pertinence, au sens général, signifie «degré de lien significatif entre les résultats obtenus et les besoins à satisfaire ou entre les objectifs poursuivis et les besoins à satisfaire ». Il définit la pertinence de la formation comme la « conformité des connaissances, des qualifications et des compétences acquises par les stagiaires avec les exigences des emplois offerts et avec les besoins prioritaires du marché du travail » (p. 984).

Legendre, à la suite de De Landsheere (1979 : 198) donne sa définition de la performance. Pour De Landsheere, la performance « désigne (...) un résultat individuel (performance scolaire d'un élève), par opposition au rendement, résultat collectif » (p. 198).

Mais Legendre (1993) précise la notion de performance comme étant

le rapport entre l'accomplissement réel, à savoir les résultats obtenus, avec l'utilisation d'un niveau de ressources de référence en regard d'attentes fixées et de résultats projetés, qui peut être : 1- un niveau de ressources standard ou étalon; 2- un niveau de ressources comparatif non standard; 3- un niveau de ressources utilisé antérieurement pour un résultat atteint; 4- un niveau de ressources fixé comme objectif indépendant de toute comparaison (p. 977).

La définition et l'application du concept d'efficacité en éducation sont fortement déterminées par des exigences économiques, surtout avec l'influence des théories économiques néo-libérales qui poussent les chercheurs en éducation à s'intéresser à l'efficacité des systèmes éducatifs. Partout dans le monde, les politiques et les scientifiques sont préoccupés par la mondialisation de l'économie et les doctrines économiques fortement marquées par le néo-libéralisme.

Le concept de rendement lie encore plus les recherches sur l'efficacité de l'éducation à l'économie. Selon Le Thanh Khoi (1967), « si l'enseignement est une industrie particulière, il ne doit pas moins tendre comme toute industrie, au rendement le plus élevé », en recherchant « les conditions de cette efficacité, celle-ci étant entendue dans son sens le plus large, c'est-à-dire non seulement pédagogique, mais aussi économique, social et politique »<sup>92</sup>.

On peut poser l'hypothèse que ce sont les théories du capital humain qui justifient la préférence actuellement donnée au concept d'efficacité, et les nombreuses recherches qui lui sont consacrées. Pour Orivel (ACCT 1992),

Après une certaine éclipse des travaux fondateurs de Denison à la fin des années 50 et durant les années 60 sur la relation éducation-croissance, on a assisté ces dernières années, avec notamment des auteurs comme Romer et Lucas, à une réactualisation

---

<sup>92</sup> Le Thanh Khoi (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit. pp.134 et ss

des théories qui accordent un rôle éminent au capital humain dans les processus de croissance. Ces travaux distinguent deux effets- clefs de l'éducation : un effet sur la qualification du facteur travail et un autre sur la production de progrès techniques via les formations scientifiques de niveau élevé et la recherche<sup>93</sup>.

Pour Wagner (1988 : 144)<sup>94</sup>,

Entre 1960 et 1970 (...), les économistes se sont plus intéressés à la productivité des établissements d'enseignement supérieur et, depuis 1980, ce sujet a bénéficié d'un regain d'intérêt auprès de comptables : aussi n'y a-t-il probablement guère lieu de s'étonner que l'étude des questions d'ordre théorique, abordée il y a un peu plus de vingt ans, n'ait guère progressé.

Face aux nouvelles orientations prônées par les économistes, il paraît naturel, avec l'intérêt accru de la Banque Mondiale pour les questions éducatives, que la définition la plus scientifique du concept d'efficacité soit proposée par ses experts, comme par exemple Psacharopoulos et Woodhall. Selon Psacharopoulos et Woodhall (1988), « le concept d'efficacité est utilisé pour décrire les relations entre les facteurs (input) et les produits (output) »<sup>95</sup>.

Les auteurs font la distinction entre l'efficacité interne (l'efficience) de la formation) et l'efficacité externe (l'impact et la pertinence) de la formation (Legendre, 1993). Néanmoins, il convient de s'interroger sur l'équivalence entre la notion d'efficience et celle de l'efficacité interne, ou des dimensions de l'efficacité interne quand il s'agit de l'analyse ressources investies. Le Vocabulaire de Lalande (1988 : 267)<sup>96</sup> suggère cette délimitation des domaines d'application, en proposant de nommer « efficace la cause qui produit son effet sans rien perdre ni dépenser d'elle-même, efficiente, la cause qui produit son effet en se transformant en lui partiellement ou totalement ». La notion d'efficience s'applique bien à l'analyse des ressources et des moyens utilisés dans les systèmes éducatifs car ils se transforment du moins partiellement lors du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, analyser les rapports entre les ressources, les moyens et les produits revient à mesurer le niveau ou degré d'efficience.

En résumé, deux concepts sont importants dans l'évaluation des systèmes d'enseignement : l'efficacité et l'efficience. Compte tenu de l'état actuel des connaissances, ces notions varient selon que l'objectif visé est d'ordre qualitatif ou quantitatif<sup>97</sup>. L'efficacité est

---

<sup>93</sup> Orivel F., 1992, *Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique Sub-Saharienne*. In ACCT (1992). *Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement*. Bordeaux : EIB 1992. Voir notamment p. 79

<sup>94</sup> Wagner, L. (1988), *Exposé introductif sur la notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur*. In OCDE (1988). *La notion de productivité....* Voir p. 79 (article pp 79-146)

<sup>95</sup> Psacharopoulos & Woodhall (1988), op cit, p. 219.

<sup>96</sup> 16ème édition

<sup>97</sup> Sall et De Ketele (1995) nous dressent un tableau de synthèse des différents types d'efficacité, d'efficience et d'équité. (*Evaluation du rendement des systèmes éducatifs : approches conceptuelle et problématique*. Manuscrit sous presse)

du domaine de la visée, de ce qui est souhaitable et mesure le rapport entre les sorties (les effets observés) et les entrées (les effectifs et les objectifs déclarés).

Néanmoins, il convient de réaliser une analyse approfondie de ces concepts afin de préciser à quoi correspondent ces concepts en éducation. L'on réserve le concept d'efficacité :

- à l'efficacité interne pour exprimer le degré de réalisation des objectifs. L'efficacité interne désigne les effets internes au système et peut être appréciée quantitativement (rapport entre le nombre d'apprenants achevant avec succès la formation ou produits du système et le nombre d'inscrit en début de formation ou cohorte initiale) ou qualitativement (rapport entre les connaissances et les compétences avant et après la formation);
- et à l'efficacité externe qui se fonde principalement sur l'analyse des rapports entre les besoins et les produits, les besoins servant à rechercher et à mettre en œuvre des moyens<sup>98</sup>, à élaborer et adopter des stratégies<sup>99</sup>. L'efficacité externe analyse les effets externes au système de formation et peut être exprimée quantitativement (taux d'occupation des produits du système) ou qualitativement (rapport ou adéquation entre les connaissances et les compétences acquises et celles qui étaient visées).

La définition du concept d'efficacité montre que cette notion a un sens plus pédagogique qui va au-delà de la dimension économique. Vu la nature des ressources investies et de celle des résultats, la notion d'efficacité désignerait l'efficacité économique. Or, l'efficacité est de l'ordre de la programmation et compare les effets observés et inputs (ressources mobilisées). L'efficacité interne se distingue de l'efficacité externe.

- L'efficacité interne est quantitative lorsqu'elle compare, sur la base des données quantitatives, les sorties aux entrées à l'intérieur du système de formation (par exemple, le rapport entre le nombre d'apprenants diplômés et les dépenses de

---

<sup>98</sup> De Ketele, J.-M. (1989). « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation ». Extrait de *Le rendement scolaire de l'enseignement universitaire*. In *Les Cahiers de la Fondation Universitaire*, N° 3, 1989. Selon cet auteur, pour évaluer la productivité d'une institution d'éducation, trois axes doivent être privilégiés : (a)- *l'efficacité technique ou production* : il s'agit de la quantité des sorties du système ('outputs') par rapport à la quantité des entrées ('inputs'); (b)- *l'efficacité allocative ou prix* : il s'agit de minimiser les coûts des entrées (prix moindre pour le même résultat); (c)- *l'efficacité sociale ou préférence* : il s'agit de privilégier les sorties les plus valables par rapport à la quantité des entrées.

<sup>99</sup> Goguelin, P. (1987). *La formation-animation : une vocation*, Paris : Entreprise Moderne d'Édition, p. 71 et ss, définit comme suit la stratégie : «Nous appellerons *stratégie* (conformément à Von Neumann dans la théorie des jeux) un plan d'action si complet qu'il ne puisse être remis en cause par les actes des adversaires ou par la nature (...). Au sens militaire, *la tactique* est l'art de combiner tous les moyens techniques (troupes, armement) au combat afin d'adapter aux circonstances locales les plans de la stratégie. Décider de faire passer un ensemble de connaissances par la voie expositive relève d'une décision stratégique. Répéter une explication, insister sur tel point, donner un exemple, raconter une histoire, illustrer par un croquis, à un moment donné et pour des raisons précises (les élèves n'ont pas l'air de comprendre, ils commencent à dormir, etc.) relèvent de la tactique.»

personnels, ou bien encore le rapport entre le nombre de diplômés et l'encadrement pédagogique).

- L'efficacité interne est dite qualitative quand elle analyse les sorties et les entrées à l'intérieur du système d'enseignement en servant des données qualitatives (par exemple, appréciation de la qualité des études en fonction des coûts, ou bien encore l'appréciation des connaissances et des compétences acquises par les formés en fonction des enseignants).
- Par opposition à l'efficacité interne quantitative, l'efficacité externe analyse les effets externes au système éducatif. Elle est dite quantitative lorsqu'elle compare les produits du système de formation aux emplois (par exemple, le rapport entre le nombre de sortants d'un système de formation occupant un emploi et l'investissement total qui a été nécessaire à leur formation, les emplois occupés peuvent exister déjà ou avoir été créés par les produits eux-mêmes).
- L'efficacité externe est dite qualitative lorsqu'elle compare le niveau de production ou le poste de production occupé à la formation reçue. On peut également comparer le niveau de salaire au niveau atteint au terme des études (par exemple, rapport entre le niveau de productivité d'une entreprise après et avant un stage de perfectionnement de ses personnels).

Somme toute, l'efficacité et l'efficacité peuvent être évaluées à des périodes différentes pour mesurer au plan interne, les résultats immédiats obtenus en cours de formation ou à la fin des études et apprécier au plan externe, les effets à moyen ou à long termes des actions de formation.

L'évaluation interne vise à déterminer :

- si les besoins des individus admis à suivre une formation ont été satisfaits (les besoins auront été traduits en termes d'objectifs pédagogiques à atteindre en cours et à la fin de la formation) ;
- si les ressources allouées pour la réalisation des objectifs pédagogiques étaient adéquates, pertinentes et suffisantes, et judicieusement utilisées.

L'évaluation externe considère les besoins et les attentes des individus et de la société et vise à déterminer si les bénéfices attendus sont réalisés. En d'autres termes, elle veut déterminer le degré de correspondance des bénéfices tirés de la formation avec les besoins (les besoins traduits en termes d'objectifs socio-professionnels après la formation). L'efficacité

pourrait être mesurée, en fonction des effets obtenus, en cours et à la fin de la formation. L'on cherchera à savoir :

- combien d'inscrits parviennent en dernière année du programme de formation,
- quel est le degré de réalisation des objectifs du programme,
- quel est le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques.

L'efficacité pourrait être analysée en tenant compte de la nature et du volume des ressources mises en œuvre. L'évaluateur s'interrogera sur le coût de formation d'un étudiant arrivant en dernière année ou obtenant le diplôme et sur le degré d'atteinte des objectifs socio-professionnels.

L'efficacité et l'efficience peuvent être établies à la lumière des bénéfices réels exprimés en termes de connaissances ou d'insertion dans la vie active. Par exemple, pour l'efficacité, l'évaluation indiquera quelle est la pertinence de la formation et quelle est la conformité des connaissances acquises en cours de formation par rapport aux connaissances actuelles. Au niveau de l'efficience, l'on se demande quelle est la nature des qualifications et des compétences acquises comparativement aux exigences des postes de production réels et aux besoins du marché du travail.

D'une manière générale, les éléments de définition du concept d'efficacité indiquent la nécessité de distinguer plusieurs niveaux d'évaluation ou d'analyse de l'efficacité. Les circonstances de la mise en œuvre des procédures d'évaluation déterminent les niveaux d'analyse. Ces circonstances tiennent à la durée et à l'action de la formation. Tout compte fait, l'efficacité d'un système s'apprécie au regard des objectifs qui lui sont assignés et des ressources qui lui sont allouées.

#### **2.3.4.2 Appréciation de l'efficacité par l'atteinte des objectifs**

Partout, les politiques éducatives ont assigné aux systèmes éducatifs des finalités. Ces finalités sont traduites ensuite en buts et objectifs généraux par les plans et curricula. Ensuite, certains de ces objectifs généraux sont traduits en objectifs pédagogiques par l'enseignant. Cependant, tous les objectifs ne sont pas d'ordre pédagogique. Par exemple, les objectifs d'équité ne sont pas forcément des objectifs pédagogiques, même si parfois les objectifs d'équité font intervenir des pédagogies différenciées. Mais la recherche de la pertinence de la formation qui affecte les contenus de formation et les méthodes pédagogiques est fondamentalement un but qui engage des objectifs pédagogiques. Seulement, quel que soit le but, celui-ci affecte la vision et les pratiques des enseignants, acteurs privilégiés de l'élaboration et de la mise en œuvre des curricula. La qualité de l'enseignement implique la disponibilité

d'enseignants qualifiés et la disponibilité des ressources adéquates et suffisantes. Ainsi, un système éducatif ou un de ses sous-systèmes est efficace lorsqu'il assure la réussite, l'équité, l'égalité des chances, la pertinence et la qualité des enseignements. Or, pour s'assurer de l'efficacité du système, il faut mesurer le degré d'atteinte des objectifs. Si certains résultats de l'action éducative peuvent être quantifiés, ce n'est pas le cas à tous les niveaux et on a parfois recours à une appréciation qualitative. C'est le cas de la pertinence de la formation qui ne s'apprécie qu'à partir de la capacité des diplômés à répondre de manière satisfaisante aux besoins du monde professionnel.

A la fin de l'année scolaire, il est facile, en ce qui concerne la réussite, de dire que 80% des apprenants d'une classe, d'un cycle ou d'un degré inférieur passent à un niveau supérieur. Ainsi, on pourra donner une valeur à l'action, conformément au taux d'admis. C'est là une appréciation quantitative qu'il faut éviter, dans la mesure où elle peut en réalité cacher un manque de qualité. Les élèves d'une classe peuvent être nombreux à réussir pour une classe supérieure alors qu'ils n'ont pas terminé le programme annuel requis pour ce niveau, ce qui a des conséquences aussi bien pour le système que pour l'apprenant. Ces situations arrivent souvent quand le système éducatif est émaillé de conflits socio-professionnels. Les grèves des enseignants ont toujours des conséquences négatives sur les réussites des élèves et des étudiants. Dans les classes où l'évaluation relève du pouvoir souverain de l'enseignant, les apprenants peuvent être trop nombreux à redoubler, donnant le signe d'une vengeance de la part de l'enseignant qui fait porter aux apprenants la sanction de son mécontentement. Ils peuvent paradoxalement être nombreux à réussir malgré l'insuffisance des connaissances acquises. Ici, les enseignants pour ne pas être socialement et moralement responsables des conséquences d'un échec, préfèrent ouvrir les vannes de la sélection et envoient presque tout le monde en classe supérieure. Les familles exulteront, mais un drame est latent. Cette situation est observée par Amouzou-Glikpa (2017) dans le système éducatif togolais avec la politique de réussite automatique à l'intérieure des cycles au cours primaire. Des enseignants mécontents de cette nouvelle politique ne font que propulser les élèves vers les classes supérieures sans s'assurer de la qualité de leurs apprentissages. Mais dans les classes d'examen administré, l'échec est criard, impliquant une perte énorme des investissements consentis. Dans tous les cas, la réussite observée de manière quantitative est loin de révéler la qualité des réussites.

La qualité des réussites est souvent appréciée au travers du niveau atteint par les élèves dans la maîtrise des disciplines. Au primaire, comme le montrent certaines études du PISA, la réussite des élèves en mathématiques et français est révélatrice du niveau de qualité des apprentissages. Les résultats ainsi obtenus donnent lieu à des politiques de qualité dans

l'enseignement primaire. A l'université, l'ancien système où le passage à une classe étaient consacré par une moyenne arithmétique, la réussite était appréciée plus quantitativement que qualitativement. Mais la réforme LMD a révolutionné cette méthode consacrant désormais la réussite quantitative et qualitative, chaque étudiant ayant l'obligation de valider chaque UE avec une note supérieure ou égale à dix sur vingt. Ainsi, la réforme LMD fait la promotion de la réussite et celle de la qualité des apprentissages.

L'équité aujourd'hui défendue par les scientifiques et par les politiques tant nationales qu'internationales est un correctif à l'égalité juridique. Si par principe juridique tout le monde est égal devant la loi, tout le monde n'a pourtant pas les mêmes moyens. Les théories de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1979) montrent que le capital culturel, voire économique, donne un certain avantage aux apprenants d'origine favorisée, de sorte que ce sont les plus nantis qui profitent du principe de l'égalité devant la loi. Par conséquent, l'application stricto-sensu de ce principe juridique fait des lésés du fait de leurs situations sociale et économique.

Parfois, le facteur géographique intervient dans l'analyse de l'équité. Certaines populations sont privées de certains services sociaux (santé, éducation, eau, électricité, etc.) à cause de leur situation géographique. Ainsi, les populations rurales n'ont pas les mêmes chances que les populations urbaines. Cette inégalité va jusqu'à opposer diamétralement les populations d'un même pays. Au Togo, la carte scolaire a pendant longtemps montré une inégalité entre le sud et le nord. La construction de l'UK va dans le sens de la réduction de cette inégalité au niveau de l'enseignement supérieur. Tout en réglant ce problème de la carte scolaire, le gouvernement a résolu en partie le problème d'équité sociale. Car, comme il est dit dans l'analyse de la situation, le nord du Togo est plus pauvre que le sud du Togo. Rapprochant l'université des populations du nord, l'Etat togolais a permis aux étudiants du nord qui ne pouvaient pas venir et vivre à Lomé pour leurs études supérieures de le faire à Kara.

Parfois, des différences naturelles marquent certains individus à jamais. Mais ce n'est pas une fatalité. C'est pourquoi les personnes souffrant d'un handicap font l'objet de soins particuliers par la mise en place de pédagogies différenciées et la création des centres spécialisés. Les programmes éducatifs de Handicap International vont dans ce sens avec l'accompagnement des non-voyants, des malvoyants, des sourds et sourds-muets à l'UL.

A côté de ces facteurs naturels auxquels s'ajoutent les dons et talents, il faut considérer le sexe. Ainsi, la question d'équité genre ou de disparité fait l'objet de plusieurs investigations scientifiques aussi bien dans les pays développés que dans les pays en voie de développement. En France, Duru-Bellat (2006), Baudelot et Establet (2006 : 28-29) ont profondément analysé cet aspect de la question d'équité. Au Togo, Gbikpi-Bénissan (2007) a analysé les disparités

d'accès et de réussite dans le système éducatif togolais depuis le mandat français sous tutelle de l'ONU jusqu'en 2007. Cette analyse montre que les filles accèdent moins au système éducatif et y réussissent moins. Cette situation est générale, surtout en Afrique subsaharienne. Même si la mise en place des politiques d'équité comme la gratuité de l'école a permis de promouvoir la scolarisation de la fille, les résultats sont loin d'être comparables à ce qui se passe dans les pays développés comme la France.

L'équité est un indicateur transversal dans ce sens qu'elle est appréciée au niveau de l'accès, de la déperdition, de la réussite et du maintien dans le système éducatif. En réalité, elle tire ce caractère des facteurs qui permettent de l'apprécier. Par exemple l'analyse de l'accès à un niveau de l'enseignement devient intéressante lorsque les statistiques sur l'accès sont corrélées aux statistiques sur le sexe, l'origine sociale et l'origine géographique. Si l'équité s'apprécie quantitativement, en termes de chiffres et de pourcentages, la réussite et la qualité doivent être appréciées quantitativement et qualitativement. Mais quant à la pertinence, elle est fortement qualitative.

La recherche de la qualité (Gauthier et Cerqua, 2013)<sup>100</sup> de l'enseignement suppose la disponibilité des ressources matérielles, humaines et pédagogiques de bonne qualité. La formation pédagogique des enseignants dans tout le système éducatif et la qualité des PAT dans les universités impactent les services rendus dans le milieu éducatif. De la même manière, le manque d'enseignants qualifiés et d'infrastructures adéquates pour la formation des apprenants entraîne la détérioration des indicateurs de qualité (ratio apprenant/enseignant, ratio apprenant/banc). Au niveau de l'enseignement supérieur, le CAMES (2008) incite les institutions membres au respect d'une politique de qualité rigoureuse, garante d'une efficacité interne et externe.

Le dernier concept que nous abordons ici est la pertinence. Celle-ci implique que les apprentissages sont en lien avec le monde réel et qu'ils permettent aux apprenants de développer des compétences professionnelles. Les récentes réformes curriculaires visent l'amélioration de la pertinence des formations tant dans les contenus que dans les approches pédagogiques. L'approche par compétence, la formation continue, la réforme LMD et la professionnalisation des offres de formation sont autant de stratégies réformistes pour améliorer la pertinence des enseignements. La pertinence des formations consacre leur efficacité externe, la diminution du chômage et la réussite de l'intégration sociale, et, par conséquent, la preuve que les dépenses d'éducation ne sont pas perdues.

---

<sup>100</sup> Gauthier et Cerqua, 2013, idem, op. cit.

### 2.3.4.3 Appréciation de l'efficacité par rapport aux ressources investies

Dans l'appréciation de l'efficacité, une variable économique intervient. Celle-ci semble être introduite par les institutions financières convaincues de la théorie du capital humain. Un investissement est efficace lorsqu'il a permis d'atteindre l'objectif pour lequel il a été consenti. Ainsi un apprenant estimera que ses dépenses sont efficaces quand l'augmentation de son capital humain pour lequel il a investi, lui aura permis de gagner un meilleur salaire. Au niveau de l'Etat l'appréciation est presque la même.

La demande d'un enseignement de grande qualité se traduit par un accroissement des dépenses publiques d'éducation mais entraîne en même temps une lourde charge aux contribuables. En conséquence, la question de savoir si le rendement de l'éducation est à la hauteur des coûts engagés occupe désormais une place prépondérante dans le débat public (SES, 2009)<sup>101</sup>.

S'il est facile pour une famille de vérifier si son investissement en éducation est efficace, ce n'est pas le cas pour le gouvernement. Toutes les ressources mobilisées pour la formation sont traduites en termes d'investissement financier. Ainsi, les dépenses d'investissement pour la construction de l'immobilier, d'achat de mobilier et de matériel didactique, les dépenses de fonctionnement et les dépenses pour les bourses des étudiants (à l'intérieur comme à l'extérieur) constituent un tout : les dépenses d'éducation considérées comme des investissements dans le capital humain, un capital incorporé à l'étudiant ou à l'élève. Ainsi, l'indicateur de mesure de l'efficacité revient à la dépense par élèves ou par étudiant. Cet indicateur ainsi calculé permet d'effectuer des comparaisons internationales. Ces dépenses varient en fonction des pressions exercées sur le gouvernement par la nécessité d'améliorer la qualité, l'équité, la pertinence et la réussite dans l'enseignement. Comme le SES (2009)<sup>102</sup> le souligne,

La demande de main d'œuvre hautement qualifiée a ainsi connu une augmentation sensible et la pression est forte pour que les gouvernements conservent ou accroissent les niveaux de dépenses pour améliorer l'efficacité de leurs investissements dans le système éducatif. On a donc assisté à des augmentations significatives des niveaux de dépenses, en termes absolus et relativement au budget public. Les fonds publics mis à la disposition de l'ensemble des établissements scolaires, tous niveaux d'enseignement confondus, ont connu une nette augmentation ces dix dernières années dans tous les pays - en moyenne de 19 % entre 2000 et 2005. En 2005, les pays de l'OCDE dépensaient 6.1 % de leur PIB cumulé au titre de l'éducation, dont 86 % provenaient de sources publiques.

Il est indispensable de remarquer que ces dépenses annuelles par élèves ou étudiants sont plus importantes dans les pays développés mais relativement très faibles dans les pays en développement. Dans les pays de l'OCDE, la dépense moyenne par an et par élève/étudiant est

---

<sup>101</sup>ses.ens-lyon.fr/ses/articles/c-l-efficacite-des-investissements-dans-le-systeme-educatif-en-question-67549 2/5

<sup>102</sup>Idem

8 553 USD (en parité de pouvoir d'achat) en moyenne, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur (SES, 2009). Mais cette dépense varie d'un pays à l'autre. Le SES (2009)<sup>103</sup> montre que dans les pays de l'OCDE, les Etats-Unis, le Canada et la Suisse sont les pays qui dépensent plus pour l'éducation. Ces dépenses sont souvent exprimées en pourcentages des dépenses publiques, des dépenses totales d'éducation ou du PIB. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses pour l'enseignement supérieur font environ 24% des dépenses d'éducation.

En Afrique subsaharienne, les dépenses d'éducation varient d'une zone à une autre. Mais l'enseignement primaire et secondaire consomme environ 75% des dépenses totales d'éducation. Le Tableau suivant présente les dépenses d'éducation.

**Tableau n° 9 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation par région en Afrique Subsaharienne**

Zones	Primaire et secondaire			Tertiaire		
	DP	DE	PIB	DP	DE	PIB
<b>Pays à faible revenu</b>	12%	74%	3%	3%	21%	1%
<b>Pays à revenu intermédiaire</b>	13%	76%	3,9%	3%	16%	0,9
<b>Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure</b>	14%	73%	4,3%	3%	14%	1,1%
<b>Afrique Subsaharienne</b>	12%	73%	3,3%	3%	20%	1%

*Source: BM, 2017, Africa's Pulse 2017, p.64*

**Légende:** DP : dépenses publiques; DE : Dépenses d'éducation ; PIB : Produit Intérieur Brut

Ce tableau montre clairement que le financement de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne est plus élevé dans les pays à revenu faible (21% des dépenses totales d'éducation) alors que la moyenne (20% des dépenses totales d'éducation) est largement inférieure à la moyenne dans les pays de l'OCDE (24% des dépenses totales d'éducation).

Il faut retenir que l'efficacité de l'enseignement en général dépend du niveau d'investissement financier dans le secteur de l'éducation. Pour améliorer la qualité, la pertinence, l'équité et la réussite des étudiants, il faut des investissements de tout genre : matériel, humain et financier. Tous ces investissements peuvent être évalués en ressources financières consenties pour la formation de la future force de main d'œuvre. Une bonne qualité des enseignants suppose un investissement dans la formation des enseignants, lequel investissement peut être évalué en sommes d'argent investies dans le développement du capital humain. Il en va de même de la mise en œuvre des politiques d'équité.

Toute réforme implique une augmentation conséquente de l'investissement. Celui-ci devra aider à l'amélioration de la performance des étudiants et des élèves, à la réduction du chômage, des inégalités et de la pauvreté tout en contribuant à la construction d'un monde

<sup>103</sup>[ses.ens-lyon.fr/ses/articles/c-l-efficacite-des-investissements-dans-le-systeme-educatif-en-question-67549](http://ses.ens-lyon.fr/ses/articles/c-l-efficacite-des-investissements-dans-le-systeme-educatif-en-question-67549) 3/5

pacifique. Mais quelques facteurs qui ne demandent pas des investissements financiers ont également une influence sur la performance des apprenants. C'est le cas par exemple de la mixité scolaire.

Il en va de même du fonctionnement de l'établissement (Balogah, 2015), de l'organisation du cadre d'apprentissage des apprenants, de l'influence des enseignants, de la manière dont l'évaluation est faite (SES, 2009)<sup>104</sup>. Dans les conditions où les places sont insuffisantes pour contenir un grand nombre d'étudiants, l'effet du cadre d'apprentissage est négatif. Cela se remarque dans les universités publiques africaines qui n'ont pas assez d'amphi pour accueillir la pléthore d'étudiants en quête de formations supérieures. Seul l'investissement dans la construction de cadres d'apprentissage adéquats pourra apporter une solution. C'est donc l'investissement consenti qui propulse la performance des apprenants.

### **2.3.5 L'influence des organisations internationales sur les politiques éducatives**

Les organisations internationales ont une emprise sur les politiques éducatives nationales qu'elles influencent dans la logique de la mondialisation. Les pressions que subissent les gouvernements les poussent à un benchmarking forcé ou négocié s'exprimant par le transfert des politiques éducatives (Steiner-Khamsi et Waldow, 2012). Le plus souvent, ces pressions puisent leur motivation dans la recherche d'efficacité, concept que nous avons analysé un peu plus haut. Mais c'est aussi pour des motifs politiques et économiques. L'internationalisation croissante de l'économie et l'essor du marché commun (Ramdé, 2017)<sup>105</sup> exigent des sphères culturelles qu'elles se conforment et suivent la marche du monde gouverné par les organisations internationales (ONU, Banque Mondiale et le Fonds monétaire International). Les deux dernières institutions s'imposent aux pays demandeurs de subventions financières, astreints à l'efficacité. Ainsi, les pays en développement se voient imposer toutes sortes d'ajustements (structurels) qu'ils traduisent dans les politiques sectorielles. Du coup, les politiques éducatives en général et les politiques d'enseignement supérieur des pays francophones subissent des révisions de fond en comble afin d'être alignées sur les standards internationaux. Ramdé (2017 : 19) souligne que « l'adoption de certains modèles universitaires des pays du Nord est parfois imposée à ces pays pauvres comme une condition d'éligibilité aux financements extérieurs ». Ainsi, la course aux réformes dans le secteur de l'éducation et en particulier dans l'enseignement supérieur des pays francophones d'Afrique est la résultante des

---

<sup>104</sup> Idem

<sup>105</sup> Ramdé, P. (2017). *L'appropriation du changement de politiques universitaires par les acteurs en Afrique subsaharienne, entre le local et le global : le cas de la réforme Licence-Master-Doctorat au Burkina Faso*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

dynamiques dans les domaines économique et culturel (la recherche d'une harmonisation des connaissances, des savoirs et des comportements). Cette mainmise sur l'éducation n'est pas sans effet.

La gestion de l'éducation, valeur fondamentale de nos sociétés (Arendt, 1993)<sup>106</sup>, relève, en principe, « exclusivement de l'autorité de l'État et comme garante de la préservation de l'identité nationale » (Cerqua, 2015 : 10)<sup>107</sup>. Or, avec la mondialisation, l'école dans son ensemble se dérober au contrôle exclusif de l'Etat puisqu'elle reste exposée aux effets du nouvel ordre mondial porté par la communauté internationale. De ce fait, on assiste à l'influence de la nouvelle donne économique, socioculturelle et politique sur l'éducation. C'est dans ce sens que Charlier (2005 :18)<sup>108</sup> parle de l'intrusion « d'une dimension internationale dans les politiques éducatives » qui « ne s'est pas opérée que par la bande ». A tous les niveaux d'enseignement, les modes d'organisation et les principes de fonctionnement sont remis en question, étant travaillés par « des processus internationaux ». L'enseignement supérieur dans le monde entier obéit à cette transformation voulue par les institutions internationales et acceptée bon gré, mal gré par les Etats obligés d'en tenir compte dans leurs politiques éducatives. Morin (2005)<sup>109</sup> et Ramdé (2017) pointent l'internationalisation et la commercialisation de l'éducation comme l'un de ces processus. Il en va de même du processus de Bologne.

L'internationalisation de l'éducation a un double sens. D'abord, il faut considérer qu'elle consiste en une mise en place de programmes qui permettent aux étudiants de s'ouvrir sur le monde, d'acquérir des connaissances et des compétences internationales et interculturelles. Ce sens n'est pas loin des objectifs poursuivis par la réforme LMD. Ensuite, il faut comprendre l'internationalisation de l'éducation dans le sens de la dimension commerciale de la mondialisation. Selon ce sens, c'est l'occasion pour les institutions d'enseignement supérieur de se positionner sur l'échiquier international, par l'ouverture d'universités dans des pays étrangers. Ce second sens introduit la concurrence dans le secteur éducatif et pousse les universités à la recherche de la qualité. Dans ce sens, Morin (2005 : 1) explique que « la mondialisation, en tant que processus d'intégration des marchés et des échanges commerciaux, tel qu'il se présente actuellement, active une tendance vers la commercialisation des services

---

<sup>106</sup>Arendt, H. (1993). *La crise de la culture*. Paris, France: Gallimard.

<sup>107</sup>Cerqua, A. (2015). *Les orientations pédagogiques des organisations internationales en matière de formation à l'enseignement. Analyse des discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale*. PhD, Université de Laval

<sup>108</sup>Charlier, J.-É. (2005). De quelques enjeux et effets de la mondialisation. *Éducation et sociétés*, 16, 17-22.

<sup>109</sup>Morin, S. (2005). *Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec. Rapport 1 – L'éducation, un bien en pleine mutation*. Québec, Canada: LEPPM.

dispensés dans le monde de l'éducation, ce qui donne une plus solide emprise à la considération de l'éducation en tant que bien marchand ».

La mondialisation a par conséquent introduit deux phénomènes dans le secteur éducatif. Il s'agit de la concurrence interinstitutionnelle et de la privatisation. Ces phénomènes sont très tôt identifiés par Charlot (2003)<sup>110</sup> et Morin (2007)<sup>111</sup>. Charlot (2003 : 338) souligne que les effets de la mondialisation sur le plan éducatif sont « l'apparition et le développement d'un marché des biens éducatifs, la mise en concurrence accrue des établissements d'enseignement, y compris dans le réseau public, et, en de nombreux endroits, la progression des écoles privées, et encore plus des universités privées ».

Il s'en suit que l'État n'a plus le monopole de la gestion et du contrôle de l'école. En effet, comme le dit Cerqua (2015), « la progression du secteur privé marque le recul de l'école publique et, dans une certaine mesure, la perte de contrôle par l'État d'une partie de la gestion de son système éducatif ». C'est dans cet ordre d'idée qu'Amaral (2010)<sup>112</sup> parle d'une érosion dans « la souveraineté nationale » en matière de gestion éducative. Pour Cerqua (2015) cette érosion se traduit par « de profonds changements dans le processus d'élaboration des politiques éducatives ». L'état est donc obligé de collaborer avec de nouveaux acteurs qui pèsent de leur poids dans l'élaboration et la mise en œuvre des réformes éducatives (Cerqua, 2015 : 11)

Cinq ans plus tôt avant Cerqua (2015), Amaral (2010 : 60)<sup>113</sup> soulignait déjà que, depuis des décennies, les organisations internationales jouent un rôle important dans la reconstruction du domaine des politiques éducatives. Il écrit : « IOs [International Organizations] advanced to prominent positions during the past decades and today play an important part in the “re-construction” of the education policy arenas ». Ces organisations internationales sont nombreuses, avec leurs logiques, et interviennent souvent au moyen d'études internationales sur la qualité, l'équité et la pertinence des enseignements. C'est le cas des comparaisons internationales menées par « International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) », « Programme for International Student Achievement (PISA) », « Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) », « Progress in International Reading

---

<sup>110</sup>Charlot, B. (2003). Éducation et globalisation – éducation et mondialisation. Dans J. Beillerot (dir.), *L'éducation en France et en Allemagne* (p. 335-344). Paris, France: Harmattan

<sup>111</sup>Morin, S. (2007). *Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec. Rapport 4 – Vers une normalisation internationale en éducation?* Québec, Canada: LEPPM

<sup>112</sup>Amaral, M. P. (2010). Regime Theory and Educational Governance: the Emergence of an International Regime. *International Perspectives on Education and Society*, 12, 57-78.

<sup>113</sup>Amaral, M. P. (2010). Idem,

Literacy (PIRLS) », etc. Pour Charlier (2005) et Mons (2007)<sup>114</sup> ces études renforcent encore davantage l'influence de ces organismes sur les décisions locales.

Comme le dit si bien Malet (2011 : 100), ces organisations internationales participent, « selon leurs priorités et rythmes propres, d'une rationalisation de l'éducation par la production de cadres et d'instruments normatifs; elles pèsent fortement sur l'orientation des politiques nationales d'éducation, en fixant des critères et des objectifs en matière de performance des systèmes éducatifs ». Abondant dans le même sens, Lessard (1998 : 6)<sup>115</sup> explique :

Depuis la Deuxième Guerre mondiale, de grands organismes internationaux, comme l'UNESCO et la Banque mondiale, produisent des cadres d'analyse, élaborent des politiques éducationnelles, voient à leur implantation et évaluent des systèmes d'éducation, contribuant par-là à développer et à répandre une vision de l'éducation et de la formation qui transcende les continents, les pays, les cultures, les religions et les langues.

En dehors des priorités de qualité, d'équité et d'efficacité, certaines de ces organisations internationales tablent sur le capital humain, l'éducation à la paix, l'apprentissage tout au long de la vie, l'importance des TIC, l'approche par compétences, les politiques de décentralisation ou encore la standardisation des diplômes et incitent la plupart des gouvernements à aller dans ces sens au risque de ne recevoir aucun financement de leur part. C'est ainsi que l'on observe l'uniformisation des orientations des réformes éducatives en Afrique. Charlier et Pierrard (2000)<sup>116</sup> ont étudié ce phénomène d'uniformisation des orientations des réformes éducatives au niveau du Burkina Faso, du Mali et du Sénégal où des textes en faveur de la décentralisation de l'éducation ont été adoptés presque simultanément. Cerqua (2015) souligne que « ces textes de loi comportaient de nombreuses dispositions identiques ou similaires et pourtant, leurs rédacteurs ont affirmé la singularité de chacun d'eux, allant même jusqu'à souligner le caractère culturellement ancré de ses orientations ».

C'est la même volonté d'harmonisation des systèmes d'enseignements supérieurs qui s'illustre en Europe avec le processus de Bologne (1999) et, à sa suite, les réformes d'envergure engagées par les pays signataires. Cette uniformisation est recherchée afin de faciliter la reconnaissance internationale des diplômes et, de ce fait, la circulation des travailleurs qualifiés. Charlier (2005) insiste sur le fait que ces réformes ont des équivalents sur les cinq continents,

---

<sup>114</sup>Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaires renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue Internationale de Politique Comparée*, 14(3), 409-423.

<sup>115</sup>Lessard, C. (1998). *Globalisation et éducation*. Conférence d'ouverture du forum Éducation et Développement, ayant pour thème: éducation, développement, coopération et recherche dans le contexte de la mondialisation. 26-27 mars 1998, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1-23.

<sup>116</sup>Charlier Jean-Émile et Pierrard, J.-F. (2000). Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne: analyse des discours et des enjeux. *Autrepart*, 17, 29-48.

qu'elles maillent la terre entière d'accords qui rendent la mobilité théoriquement possible d'un bout à l'autre de la planète.

Capron (2010)<sup>117</sup>, sous un angle juridique, analyse en détail la contribution des organisations internationales aux politiques éducatives. Mais l'étude de leur influence sur les politiques éducatives nationales reste insuffisante (Charlier, 2003)<sup>118</sup>, quoique des recherches s'évertuent pour éclairer les mécanismes de cette influence (Lange, 2003; Maurel, 2010; Surel, 2010; Mazières, 2012; Collins et Wiseman, 2012; Schweisfurth, 2013; Wiseman et Anderson, 2014). Capron (2010) a mené des analyses sur ces organisations qu'il convient d'énumérer ici : Unesco, la Banque Mondiale, le Fonds Monétaire International, l'OCDE, l'Organisation Internationale de la Francophonie, l'Union Africaine, OCI, CPS, IDA BIRD, OMC, AGCS et le Conseil Européen. Il ne faut pas oublier les institutions sous-régionales telles que le Confemen, l'UEMOA, la CEMAC, etc. Mais parmi toutes ces organisations, l'UNESCO, l'OCDE et la Banque Mondiale sont plus prépondérantes dans le domaine éducatif surtout dans les pays en développement.

### **2.3.6 L'influence de L'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale**

Si dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, les organisations internationales se sont multipliées et exercent aujourd'hui des activités très variées dans leurs champs d'intervention (Côté, 2001)<sup>119</sup>, elles sont relativement moins nombreuses à intervenir directement ou indirectement dans le secteur de l'éducation. Nommons entre autres l'OCDE, la Banque mondiale, l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), l'Union Européenne (UE), le Commonwealth Secretariat of Education (CSE), l'Organisation mondiale du commerce (OMC), l'OIT, le système des Nations unies dont le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), l'UNICEF et l'UNESCO, etc.

Parmi ces organisations internationales citées, l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale sont les plus présentes et les plus influentes dans le domaine de l'éducation. Selon Schriewer (2004)<sup>120</sup> et Morin (2007)<sup>121</sup>, l'UNESCO, l'OCDE et la Banque mondiale occupent une place importante en ce qui concerne l'avenir des systèmes éducatifs des pays membres. Par exemple, les indicateurs de l'OCDE en éducation jouent un rôle influent dans l'élaboration des

---

<sup>117</sup>Capron, R. (2010). *La contribution des organisations internationales aux politiques éducatives*, Thèse de doctorat, Université de Nantes

<sup>118</sup> Charlier, J.-É. (2003), L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la « Méthode ouverte de coordination » et de ses équivalents. *Éducation et sociétés*, 12, 5-11.

<sup>119</sup>Côté L. (2001). *Les organisations internationales: comment s'y retrouver*. Montréal, Canada: Fédération des travailleurs et des travailleuses du Québec.

<sup>120</sup>Schriewer, J. (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systématique » spécifiquement nationale? *Revue française de pédagogie*, 146, 7-26.

<sup>121</sup>Morin S. (2007). *Idem*

politiques nationales tandis que la Banque Mondiale (BM) et le Fonds monétaire international (FMI) « influencent à des degrés divers les systèmes éducatifs des pays en voie de développement, et des pays industrialisés » (Cerqua, 2015)<sup>122</sup>. Amaral (2010 : 60)<sup>123</sup> abonde dans le même sens : « The activities of the European Commission in the so-called Bologna process are one visible example as is the indicators program of the OECD; one could also name the World Bank and not least the UNESCO as the major players in the education policy field ».

Il convient de souligner avec Laval et Weber (2002)<sup>124</sup> et Cerqua (2015 :15)<sup>125</sup> que « ces trois organismes n'adoptent pas la même perspective pour traiter de la question éducative ni n'entretiennent les mêmes relations avec leurs membres. Alors que l'UNESCO fonctionne selon une philosophie humaniste, la Banque mondiale et l'OCDE privilégient plutôt un raisonnement économique individualiste ». Ces organisations n'ont pas non plus la même influence.

L'OCDE est comparable à un think tank, c'est-à-dire une sorte de « laboratoire d'idées » regroupant des experts qui produisent des études et des propositions dans le domaine des politiques publiques et de l'économie, souligne Cerqua (2015). Malgré la diversité de leur fonctionnement, les trois organisations sont complémentaires et la réunion de leurs champs d'action permet de couvrir un espace géopolitique plus large. Selon l'explication de Cerqua (2015 :15)<sup>126</sup>,

L'OCDE se concentre avant tout sur les pays développés; elle se focalise sur l'évaluation comparée des acquis des élèves et de l'efficacité des systèmes nationaux, à travers la mise en place d'indicateurs. Quant à elles, l'UNESCO et la Banque mondiale produisent des données statistiques concernant les pays du Sud et mesurent l'expansion de l'éducation par les taux de scolarisation et d'alphabétisme.

## Conclusion

Les mutations du monde, dues au développement de la technologie et au changement climatique entraînant des déboires écologiques, posent de nouveaux défis auxquels doit faire face l'humanité. Il ne faut non plus oublier l'évolution de la population qui implique une forte demande d'éducation. Cette forte demande d'éducation entraîne une augmentation des diplômés, souvent exposés au chômage dans la plupart des pays avec des taux les plus élevés dans les pays les moins avancés. Ainsi, l'école qui devrait améliorer la cohésion sociale, réduire les inégalités, la pauvreté et les conflits, s'est révélée moins performante pour plusieurs raisons

---

<sup>122</sup>Cerqua (2015), *idem*

<sup>123</sup>Amaral (2010), *idem*

<sup>124</sup>Laval, C. et Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris, France: Nouveaux regards/Syllepse.

<sup>125</sup>Cerqua (2015), *idem*

<sup>126</sup> Cerqua (2015), *idem*

bien connues dont le manque de pertinence des enseignements. Le problème se pose principalement au niveau des universités qui doivent former les cadres de l'économie nationale. L'université doit revoir son modèle, changer ses pratiques afin de répondre aux nouvelles exigences du monde contemporain en formant des chercheurs et des professionnels bien qualifiés, capables de faire face aux nouveaux défis de ce monde en mutation. De toutes les façons, les politiques nationales et internationales d'éducation se sont saisies du problème, les dernières influençant les premières.

## **Chapitre 3**

### **Les modèles universitaires dans le temps et dans l'espace : La nécessité de professionnaliser les offres de formations**

Le présent chapitre analyse le contexte historique des modèles universitaires. Il a paru pertinent d'analyser les modèles universitaires dans leur adaptation aux contextes socioéconomiques et dans leur évolution historique depuis la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle tout en montrant comment la professionnalisation, du monde économique auparavant, s'est introduite dans le domaine de l'éducation et de la formation universitaire. Nous abordons successivement les mutations du modèle universitaire avant la réforme LMD, l'influence du modèle français d'université dans les pays francophones d'Afrique, la réforme LMD et les approches de professionnalisation, ainsi que la redéfinition du rôle de l'université. On trouvera dans ce chapitre comment le modèle d'université diversifié dans l'espace a évolué dans le temps sous des facteurs politiques, religieux, sociaux et économiques. L'histoire nous montre que les difficultés que le monde universitaire vit aujourd'hui datent du 19<sup>e</sup> siècle et que la réforme LMD n'est que la réplique du modèle américain d'université contextualisé.

#### **3.1 Les mutations du modèle universitaire avant le processus de Bologne**

##### **3.1.1 Divergences et ressemblances des modèles universitaires européens au cours de deux premiers tiers du XIX<sup>e</sup> siècle**

Au cours des deux premiers tiers du XIX<sup>e</sup>, l'Europe connaît des modèles universitaires divergents. Le modèle français ou napoléonien et le modèle allemand ou humboldtien (Altbach, 2007) se sont constitués durant la même période et sont, cependant, symétriquement opposés. Ces modèles émanent des débats intellectuels et pédagogiques qui ont marqué le siècle des Lumières.

Le modèle napoléonien qui s'inscrit dans le sillage des innovations du XVIII<sup>e</sup> siècle privilégie les écoles professionnelles au détriment des ambitions universalistes et des ouvertures de la phase radicale de la Révolution. Il place la formation universitaire sous le contrôle de l'état et de la société qui pourront la contrôler en fonction du nouvel ordre social afin de stabiliser une nation bouleversée et mettre un frein à la liberté intellectuelle trop large et dangereuse pour l'État. Ce modèle est marqué par « la prédominance du modèle de l'école, la tyrannie du diplôme d'État ouvrant le droit à une fonction ou à l'exercice d'une profession précise, l'importance des classements et des concours, même dans les filières qui n'en impliquent pas forcément,

la réglementation des programmes uniformes, le monopole enfin de la collation des grades par l'État » (Charle, 2013)<sup>127</sup>.

Il implique une division du travail rigide entre les facultés, et une spécialisation poussée des formations. La fonction de recherche ou d'innovation est concentrée dans les grandes écoles comme la Sorbonne<sup>128</sup>, le Collège de France ou les académies et les sociétés savantes. De là résultent certains défauts de l'enseignement supérieur français, dont la répartition hétérogène des universités sur le territoire et, par conséquent, la concentration de la majorité des universités française à Paris. Ce déséquilibre est aggravé par une rémunération inégale des professeurs selon les types de formations et facultés<sup>129</sup>.

Le modèle humboldtien d'université est défini en 1810 par Von Humboldt lors de la fondation de l'université de Berlin. C'est un contre-modèle napoléonien. Un modèle qui privilégie la faculté de philosophie regroupant les lettres et les sciences et ayant une considération supérieure à celle des autres facultés. Le philosophe Schleiermacher définit l'université comme « la réunion des maîtres et des compagnons entre l'école (c'est-à-dire l'enseignement secondaire, réunion des maîtres et des apprentis) et l'académie, réunion des maîtres entre eux » (Charle, 2013)<sup>130</sup>. Dans cette logique, sont exclues du modèle allemand, les écoles professionnelles et spécialisées à la française faisant volte-face à la véritable fonction de l'université, celle d'éveil à la science, d'encyclopédisme et de liberté de choix d'études possibles (*Lernfreiheit*).

La conception de Humboldt implique la combinaison de l'enseignement et de la recherche, la formation par la recherche et la division facultaire. Le concept d'autonomie y est central. L'autonomie interne, c'est par exemple l'indépendance des sciences particulières par rapport à la philosophie, dont l'ambition de systématisation pouvait porter atteinte au particularisme des disciplines. L'autonomie externe, c'est la quête désintéressée du savoir et l'élaboration de la science pure, sans considération d'utilité et sans que la société n'exige quoi que ce soit des universités (Renault, 1995)

Cependant, le modèle humboldtien n'a pas été appliqué à la lettre. Par exemple, la recherche, principale caractéristique de ce modèle ne s'est développée que progressivement et de manière inégale selon les lieux et les disciplines. Même l'école de formation des professeurs,

---

<sup>127</sup> Charle, C. (2013). « Jalons pour une histoire transnationale des universités », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 121 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 03 juillet 2016. URL : <http://chrhc.revues.org/3147>

<sup>128</sup> Voir aussi Lamoure-Rontopoulou Jeanne, 1990, « L'université 1968-1988 : une institution en mutation ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 91, 1990. pp. 5-11; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1383>

<sup>129</sup> Charle explique cet inégal traitement du corps enseignant en ces termes : « comme une partie des rémunérations provient des droits d'examen, les professeurs des facultés professionnelles, aux effectifs nombreux, et les professeurs parisiens, aux candidats pléthoriques, sont avantagés. Le cumul avec des revenus professionnels, plus fréquent en droit et en médecine, creuse également l'écart. Les littéraires et les scientifiques, surtout à Paris, cherchent des revenus complémentaires par le cumul des fonctions (enseignantes ou administratives), ce qui a pour corollaire l'abus des suppléants et des remplaçants ».

<sup>130</sup> Charle, C. (2013). Idem

l'autre trait distinctif des universités allemandes, n'était pas installée de manière universelle. Ce modèle est moins systématique, décentralisé et favorable à la mobilité des étudiants et au développement de l'esprit intellectuel et critique dans la société allemande. Ce qui n'était pas le cas en France comme dans les États unitaires et centralisés.

Le modèle universitaire des îles britanniques est né non pas d'une volonté étatique mais du compromis entre un héritage historique séculaire et des réformes partielles longtemps différées. Il inclut des institutions nouvelles créées pour combler les manques des structures existantes. D'où les différences de traits qui distinguent ce modèle de ceux de la France et de l'Allemagne.

Au début de la période, les universités écossaises s'opposaient aux deux universités historiques d'Angleterre. Elles sont plus proches de celles du continent car elles fonctionnent aux dépens de l'État et sont plus accessibles aux catégories modestes. Plus centrées sur l'enseignement professoral que leurs homologues anglaises, elles n'imposent ni l'internat ni le tutorat. Elles furent réformées avant les universités anglaises à travers deux commissions royales (1826 et 1876) et deux actes du Parlement (1858 et 1889). A l'issue de cette réforme, elles ont entrepris précocement de former aux disciplines nouvelles et à d'autres professions qu'à la carrière cléricale. Contrairement à Oxford et à Cambridge où domine la culture humaniste séparée de l'enseignement professionnel, les universités écossaises combinent les deux, comme la plupart des pays d'Europe.

Le début du XIXe siècle marque l'opposition radicale entre les deux universités anglaises et les universités écossaises. Les universités d'Oxford et de Cambridge émergent à peine d'une longue phase de stagnation qui a couvert presque tout le XVIIIe siècle. Des facteurs divers au rang desquels l'absence de formation professionnelle et l'obligation d'internat excluait les anglicans de l'accès à ces universités. L'idéal d'éducation de ces universités est celui de l'honnête homme généraliste formé à la morale et aux contenus savants.

La troisième étape de formation du système d'enseignement supérieur britannique est marquée par la fondation des « civic universities » avec l'introduction de certaines caractéristiques du modèle allemand dans le cadre de la réforme des vieilles universités. Les « civic universities » prodiguent des enseignements pratiques et sont financées par le mécénat ou les communautés locales.

Dans les autres parties de l'Europe, les autres états se sont inspirés des modèles voisins. L'Italie s'est inspirée de la France par la création de l'École normale supérieure comme celle de Pise à l'époque napoléonienne, pour suivre une évolution polycentrique à l'allemande avec des traits traditionnels copiés de l'Europe centrale telle que la prédominance des facultés

professionnelles. Elle a imité aussi l'Angleterre en créant de petites universités fortement liées aux élites locales et à l'Église.

Le modèle universitaire espagnol est quant à lui, pendant la plus grande partie du siècle, resté très proche du modèle français dont les traits essentiels sont la centralisation, la professionnalisation et absence d'autonomie par rapport à l'État<sup>131</sup>. Cependant, le modèle espagnol est archaïque compte tenu de l'absence de fonction de recherche et d'établissements extra-universitaires qui pallient à ses manques comme il en existe en France.

La Russie de son côté a tenté durant tout le XIXe siècle de faire cohabiter des traits napoléoniens avec le modèle humboldtien. Mais elle a connu des troubles permanents avec les étudiants et des récupérations coûteuses pour l'Etat.

### **3.1.2 Réforme et harmonisation des modèles universitaires européens au cours du dernier tiers du XIXe siècle**

Selon les sociologues et historiens de l'éducation, la période 1860-1914 est marquée par la diversification, l'expansion et la professionnalisation de l'enseignement supérieur (Konrad Jarausch, 1983)<sup>132</sup>. Pour Charle (2013), ces trois phénomènes sont accompagnés de l'influence sans cesse grandissante du système allemand qui inspire des réformes dans les pays dont les universités demeuraient traditionnelles ou dont les modèles divergeaient le plus par rapport à ce modèle idéal humboldtien comme ce fut le cas de la France, de l'Italie, de l'Angleterre ou de l'Espagne. Toutefois, la convergence n'est que partielle en raison de la persistance de spécificités nationales et infranationales.

En France, l'échec de la réforme de 1871 a motivé le souci de développer la fonction de recherche à l'intérieur des facultés sur le modèle germanique et de rééquilibrer un organisme hypercentralisé. Pour répondre au premier besoin, la France crée en 1868 quatre premières sections de l'École pratique des hautes études. La réalisation du deuxième objectif fut plus longue en raison de la demande très accrue du soutien local des grandes villes, de nouveaux maîtres à recruter et des ressources financières imposantes, surtout avec la reconstruction et l'agrandissement de nombres d'universités. Charle (2013) souligne que la France a procédé à un rééquilibrage entre facultés professionnelles et académiques afin de se rapprocher du modèle humboldtien. Avec la loi de 1896, l'Etat français rassembla les facultés en universités dotées

---

<sup>131</sup> De Lara, M. T. (2017), « Le problème universitaire espagnol », *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne* [En ligne], 52 | 2017, mis en ligne le 09 octobre 2018, consulté le 20 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/bhce/1076> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/bhce.1076>

<sup>132</sup> Cité par Charle (2013), Konrad Jarausch, 1983, *The Transformation of Higher Learning, 1860-1930* (Stuttgart and Chicago, 1983), traduit et publié en japonais en 2003

de la personnalité civile, disposant de conseils élus et d'une autonomie budgétaire. Les universités ainsi instituées peuvent innover et recevoir des donations.

Mais la réforme de l'université française ou son rapprochement au modèle allemand est resté inachevé à cause du déséquilibre des populations estudiantines qui était plus importante à Paris. Cependant, des acquis importants demeurent : la diversification des disciplines enseignées et le rajeunissement du corps enseignant. La réforme universitaire échoue dans les facultés professionnelles avec la domination d'un enseignement supérieur d'élite ayant la mainmise sur le recrutement pour les filières d'encadrement technique ou administratif. Or, les écoles de ce type se multiplient et conservent la plupart de leurs privilèges.

En transformation profonde depuis le Moyen Âge avec d'importantes réformes, le dernier tiers du 19<sup>e</sup> siècle constitue pour les universités britanniques une période décisive au cours de laquelle le Parlement les pousse à une adaptation au monde moderne. Elles s'ouvrent aux catégories qui étaient exclues tels les étudiants non anglicans, les femmes et les étrangers. À partir de ce moment, les études universitaires deviennent une véritable carrière. L'enseignement universitaire n'étant plus conçu comme une position temporaire avant l'accès à une fonction cléricale ou libérale. Les populations des deux grandes universités britanniques grimpent alors sensiblement. Mais les fellows des universités d'Oxford et de Cambridge sont autorisés à se marier. Les disciplines enseignées se diversifient et augmentent allant au-delà des matières classiques et des mathématiques. La recherche s'installe et forme l'élite scientifique britannique. Il est à noter que de profonds changements se sont opérés en dehors d'Oxbridge. Ils se sont faits principalement avec les « civic universities » installées dans les grandes villes provinciales et « destinées à former les nouveaux cadres d'une société industrielle et urbaine » (Charle, 2013). L'université de Londres qui certifiait les étudiants des « civic universities » avant l'obtention de leur autonomie par une décision royale, a été profondément réformée.

Dans la dernière partie du XIX<sup>e</sup> siècle, le système germanique, imité en Europe et aux Etats-Unis, connaît une crise. Il éprouvait des difficultés à intégrer la culture scientifique et technique la plus moderne sous l'influence de l'aristocratie corporative des enseignants et le manque de professionnalisation de certaines filières. Cette crise se présente comme une crise de croissance et une crise de vocation, à cause de l'augmentation vertigineuse des effectifs estudiantins et du changement de la fonction des études supérieures dû à l'émergence de nouveaux métiers au détriment des fonctions traditionnelles (prêtres ou fonctionnaires). Parallèlement aux universités, les « Technische Hochschulen », au nombre de dix au début du siècle, ont vu leurs effectifs tripler, alors que le nombre des étudiants des universités doublait.

De plus, l'autonomie universitaire est de plus en plus menacée par l'intervention de l'État dans les nominations et surtout par la dépendance financière croissante des universités par rapport aux fonds publics pour les équipements de recherche, en sciences et en médecine, et même dans les humanités avec le coût des missions de recherche et des bibliothèques. La « liberté et la solitude » du professeur humboldtien idéal sont aussi sérieusement remises en cause avec la sujétion de l'université au monde économique avec lequel elles sont désormais appelées à collaborer.

Le modèle germanique a aussi inspiré l'Empire austro-hongrois et les nouvelles nations balkaniques en formation dans la moitié du 19<sup>ème</sup> siècle. Cet espace est marqué par deux types de modèles. Les universités de la zone occidentale sont modernes et marquées par le modèle allemand. Elles sont aussi archaïques et influencées par le sous-développement de pays surtout ruraux avec pour principaux débouchés professionnels, des emplois publics, juridiques, ecclésiastiques ou médicaux, plutôt que scientifiques et littéraires. On y remarque aussi une forte présence des écoles supérieures techniques placées sous le diktat impérial. Les populations de cet espace universitaire, d'origines nationales et religieuses diverses sont en perpétuelles tensions. Enfin, les populations de l'est migrent plus vers l'ouest, abandonnant les jeunes universités sans public motivé.

Les mutations du modèle italien au cours de cette période riment avec l'émergence de la nation. Mais le changement de ce modèle était difficile compte tenu de l'importance de l'héritage moderne et médiéval et de l'influence de l'église qui cherche à protéger les privilèges cléricaux. Le législateur<sup>133</sup> italien calque l'enseignement supérieur sur le modèle français et en exclut l'Église mais échoue à éradiquer les petites universités locales des époques anciennes. Ces difficultés sont dues à la double fonction des législateurs qui étaient eux-mêmes des professeurs d'université. Selon Charle (2013) « la seule réforme notable, d'inspiration anticléricale, est la suppression des facultés de théologie en 1873 ». Ce modèle a ainsi conservé ses défauts marqués par la pédagogie traditionnelle, le manque d'autonomie des petites universités et la prédominance des études juridiques au détriment des formations modernes liées à l'économie<sup>134</sup>. Mais avec les initiatives privées, ces formations vont se développer pour gagner le terrain, de Milan (1902) à Turin (1906) en passant par Naples (1904). Ce sont elles qui vont former les cadres supérieurs et moyens de l'Italie industrielle.

---

<sup>133</sup> La loi Casati de 1859

<sup>134</sup> Barbagli, M. (1982). *Educating for unemployment : politics, labor markets, and the school system-Italy, 1859-1973*, New York, Columbia U.P., (édition italienne 1974) ; Malatesta, M. (dir.) (1995). *Society and the Professions in Italy, 1860-1914*, Cambridge, Cambridge U.P., ; Tomasi, T. & Bellatalla, L. (1988), *L'Università italiana nell'età liberale (1861-1923)*, Naples, Liguori,

L'enseignement supérieur espagnol à l'instar de ceux de la zone méditerranéenne accusait un grand retard au cours de la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle. Il souffrait du même mal que le modèle napoléonien : centralisation excessive, effectifs squelettiques, système bureaucratique de direction, professeurs peu dynamiques et fonctionnarisés. Comparativement à la domination de Paris, l'Université de Madrid dominait l'espace universitaire espagnol et délivrait, elle seule, le doctorat tandis que ses professeurs étaient mieux payés. Mais des soulèvements d'étudiants vont recommander des innovations qui buteront sur le manque criard de moyens financiers. Alors, les autorités espagnoles vont innover les contenus d'enseignement et procéder à l'extension du système universitaire en s'inspirant du système anglais.

### **3.1.3 Internationalisation du modèle germanique en Europe**

Cinquante années avant la Première Guerre mondiale, on assiste à une internationalisation des réformes qui convergent vers le modèle germanique d'université de recherche doublé d'une mobilité des étudiants et des enseignants, de l'accès d'un plus grand nombre d'apprenants à l'université et de l'intégration de nouvelles sciences. Cette internationalisation des réformes va s'accroître dans les années 1910 avec l'action des jeunes générations, produits des réformes qui ont débuté autour des années 1880. Cette bataille pour une uniformisation des modèles sera menée en dépit des spécificités culturelles, linguistiques, nationales et politiques.

De plus, l'influence internationale de certaines universités au moyen de « la médiatisation et la circulation internationale de leurs écrits parce qu'il existe un idéal commun du travail savant relativement indépendant des modèles universitaires » va accélérer le processus d'internationalisation, puisque ces universités vont être imitées par celles dont les traditions divergent selon les pays. Si certaines universités ont fait évoluer leurs pratiques qui étaient archaïques, d'autres, qui avaient déjà évolué dans des systèmes marqués par la reproduction des inégalités vont retarder leur élan dans le but de se conformer au modèle allemand.

Pour les systèmes universitaires moins rigides, l'adaptation et le rapprochement au modèle germanique ont été faciles. Charle (2013) souligne que « cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas eu des résistances au changement, comme dans les pays plus centralisés ou aux universités professionnelles rigides, mais elles ont pris des formes plus transversales ou plus cycliques ou sectorielles ».

Dans cette dynamique d'internationalisation du modèle germanique qui n'efface pas les spécificités nationales et culturelles, une université européenne invisible et sans frontières

institutionnelles se forme dans la dernière moitié du XIXe siècle. Son fondement est la mobilité des étudiants qui y trouvent « un remède aux obstacles politiques et institutionnels dans certains pays en retard ou oppressifs » et des professeurs des pôles dominants de l'enseignement supérieur qui créent et organisent les congrès, les associations scientifiques et les échanges de professeurs. Pour l'historien Charle (2013) « cette université invisible réalise l'idéal humboldtien dans la mesure où elle repose sur la véritable volonté de savoir, malgré les obstacles géographiques ou institutionnels, et sur la liberté d'enseigner hors des curricula établis ».

Mais ce modèle d'université européenne a été très tôt déstabilisé avec les deux guerres mondiales, la montée des dictatures dans certaines parties de l'Europe et les luttes nationales dans les pays en voie de décolonisation où des universités de type européen avaient été importées de manière parfois artificielle et comme un instrument de domination. Aussi l'extension du modèle soviétique d'université (totalement soumis aux injonctions du pouvoir politique) après la deuxième guerre mondiale en Europe centrale et orientale et en Chine populaire a-t-elle sérieusement contribué à la remise en cause de convergence transnationale. Toutefois, au 20<sup>ème</sup> siècle, un nouvel ordre universitaire transnationale différent de celui de la fin du XIXe siècle voit le jour et produit un nouvel idéal commun aux pays les plus avancés tout en se propageant plus vite et sur fond de contestation et de critique.

### **3.1.4 Constitution d'un nouveau modèle transnational des universités**

Le nouveau modèle n'est pas européen. Il provient des Etats-Unis dont la puissance est incontestable depuis les années 1940 et s'est diffusé à l'échelle internationale au fur à mesure que de nouveaux continents sont atteints par l'influence de ce pays. Pour Charles (2013), les secteurs universitaires rapidement ralliés furent « les sciences de la nature, médicales et biologiques » à cause d'abord du fait qu'ils étaient internationalisés faisant des échanges universitaires et ensuite du fait que les besoins financiers et les enjeux sociaux, économiques et stratégiques qui s'y rattachent imposaient un soutien financier et politique des États, des mécènes et des entreprises.

De plus, avec la massification des autres universités du monde, celles-ci ont jugé bon de s'inspirer du modèle américain qui avait déjà résolu ce problème. Cette massification emporte des conséquences économiques et financières suscitant des débats politiques et scientifiques qui finalement débouchent sur la répartition des charges entre les acteurs de l'éducation et les réformes de manière transnationale. Des pays d'Europe, d'Asie et d'Afrique

firent donc recours aux financements privés déjà pratiqués Aux Etats-Unis. Ainsi l'université se trouve rapidement en interconnexion avec l'entreprise.

De nos jours, ces interconnexions nouvelles entre l'économie et les universités sont perçues comme l'avenir de tous les systèmes universitaires par les modèles anglo-saxons de l'enseignement supérieur international comme en témoignent les rapports de l'OCDE et de la Banque mondiale, qui défendent « la théorie du capital humain et la volonté de faire naître un marché international des études supérieures reposant sur le libre-échange généralisé mis en place parallèlement par des organismes comme l'OMC » (Charle, 2013).

Cependant, les politiques de financement de l'enseignement supérieur mettent les universités en compétition et les soumettant à la domination du pouvoir politique, économique et administratif au détriment du pouvoir académique relativement important selon le rapprochement des disciplines du monde économiques et donc de leur utilité dans un monde libéral et capitaliste. Mais tous les pays sont appelés à opter pour ce modèle afin de faire face aux différents problèmes qu'ils rencontrent.

Ce nouveau modèle d'université et de la recherche académique emprunté des Etats-Unis au cours des années 80 (Charle, 2013) est adopté et consacré par :

- les think-tanks européens (table ronde des industriels européens) en 1989,
- la Commission européenne en 1993 et par l'OCDE en 1996 qui le rendent officielle,
- un livre collectif à succès dirigé par Michael Gibbons<sup>135</sup> qui le théorise,
- la Banque mondiale (1994 et 1998) qui le reprend dans ses rapports,
- l'UNESCO en 1998 qui l'étend au monde par la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur,
- la « stratégie de Lisbonne » de l'Union européenne adoptée en 2000,
- les rapports officiels des principaux pays émergents tels que le Brésil, l'Inde, la Chine, etc.).

Aujourd'hui, la réforme LMD, originaire des pays Anglo-Saxons, s'inscrit dans cette logique faisant du modèle du pays de l'oncle Sam le justificatif ou l'objectif à atteindre par les systèmes universitaires et de recherche des différents pays du monde.

Somme toute, les mutations qui ont marqué l'histoire de l'enseignement supérieur depuis le XIXe jusqu'au XXe siècle nous paraissent importantes pour notre sujet. La

---

<sup>135</sup> Secrétaire général de l'association des universités du Commonwealth.

massification des systèmes d'enseignement supérieur inefficaces du point de vue de leur impertinence et de la reproduction des inégalités a conduit à leur réforme au moyen de la professionnalisation, de l'innovation des curricula et de l'extension et d'harmonisation des réseaux universitaires nationaux. Cette dynamique, caractérisée par le rejet de certaines pratiques pédagogiques traditionnelles et archaïques, l'imitation du modèle germanique puis du modèle américain, a arraché au modèle universitaire traditionnel sa précieuse liberté avant de la soumettre aux mondes économique et politique qui y ont exercé leurs pouvoirs par le contrôle de l'utilité des formations.

En tout état de cause, c'est le rôle de l'université sous-jacent aux différents modèles qui s'est vu modifié par les changements sociaux, politiques et économiques. L'un des traits importants du changement est la nécessaire professionnalisation des enseignements universitaires. L'analyse se focalisera sur ce trait pour relever comment il été concrétisé dans différents contextes. Pour l'instant, il importe d'aborder l'influence du modèle français d'université en Afrique francophone.

## **3.2 L'influence du modèle français d'université en Afrique francophone**

### **3.2.1 Création et évolution des universités en Afrique francophone**

La définition et les missions de l'enseignement supérieur ne font pas toujours l'unanimité, car on estime que toutes les grandes civilisations ont eu besoin d'institutions d'enseignement supérieur pour former leurs élites au plan judiciaire, religieux ou militaire (Denman, 2005 ; Perkin, 2007). Le modèle occidental d'une corporation autonome dédiée à la production, à la diffusion et à la conservation du savoir s'est développé à partir de l'Europe médiévale sous l'influence de l'Église et s'est imposé dans l'université moderne, mais on ne peut pas soutenir, comme le font certains auteurs, que l'université soit « une invention européenne » (Enders, 2007 : 6). Ce serait faire preuve d'un européocentrisme évident (Charlier, 2009). En effet, « dans la tradition du Proche-Orient, l'enseignement supérieur privilégiait davantage, semble-t-il, le rassemblement de données et de documents historiques » (Denman, 2005 : 11). En suivant donc ce modèle oriental, on peut faire remonter la première institution d'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone à la mosquée-université de Sankoré, dans le Royaume de Tombouctou au 15<sup>e</sup> siècle (Gaudio, 2002).

Le développement de l'enseignement supérieur moderne selon le modèle occidental commence avec l'implantation de l'Institut de médecine à Tananarive au Madagascar en 1896 et à Dakar au Sénégal en 1918. Dans les colonies françaises, des centres universitaires administrativement liés aux universités de la métropole sont implantés à partir de 1941. Dans

les colonies belges, le premier centre universitaire Lovanium est établi en 1949 à Kinshasa en République démocratique du Congo ; il devient véritablement une université en 1956. Une autre université est fondée à Lubumbashi en 1956. Le fonctionnement de ces institutions est également calqué sur celui des universités belges.

Si durant la période coloniale l'enseignement supérieur de l'Afrique subsaharienne francophone était sous le contrôle de la France et de la Belgique, les indépendances nationales n'ont pas amené une autonomie entière des pays de cette zone sur leur système d'enseignement supérieur. Le développement de ce secteur, souvent dominé par l'influence de la Banque mondiale (Shabani, 2007)<sup>136</sup>, a connu trois stades.

Durant la première décennie après les indépendances, les États ont reconnu à l'enseignement supérieur la mission primordiale de former les ressources humaines nécessaires au développement national, et ont bénéficié pour cette mission de l'aide bilatérale ou de l'appui des organismes internationaux, dont la Banque mondiale.

Le deuxième stade s'étale de 1970 à 1990. Devant la croissance des effectifs d'étudiants, les ensembles universitaires qui appartenaient à deux pays (Bénin, Togo) ou plusieurs pays (Congo, Gabon, République centrafricaine, Tchad) éclatent pour donner naissance à des institutions nationales (Shabani, 2007). On assiste également à une détérioration des systèmes africains d'enseignement supérieur sous l'influence de divers facteurs, particulièrement les contraintes économiques et financières qui ont amené des restrictions budgétaires, plus prononcées dans les pays francophones. À partir de 1988, la Banque mondiale met en place une politique en Afrique subsaharienne qui encourage la primarisation de l'éducation, donnant la priorité à l'éducation de base au détriment de l'enseignement supérieur (World Bank, 1988), délaissé alors au prétexte que la rentabilité sociale de l'investissement dans cet ordre d'enseignement est deux fois moindre que dans l'enseignement primaire. Cette tendance fut renforcée par la Conférence mondiale sur l'éducation de base universelle qui s'est tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990. Sanou et Charmillot (2010)<sup>137</sup> ont mis en évidence les effets pervers de cette primarisation des politiques éducatives. D'une manière générale, les turbulences et les crises sociales que certains pays ont connues suite à ces politiques de restrictions ont entraîné un déclin du secteur de l'enseignement supérieur et amené une hostilité de certains gouvernements à l'égard du milieu universitaire considéré alors comme une source de menaces à la stabilité politique.

---

<sup>136</sup> Shabani J., 2007, "Higher education in French-speaking sub-Saharan Africa". Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International handbook of higher education* (p. 483– 502). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-4012-2\_24

<sup>137</sup> Idem

La troisième période, de 1990 à nos jours, a connu l'exacerbation de la crise de la période antérieure, mais a vu surtout se développer dans plusieurs pays francophones des initiatives de réformes pour revitaliser l'enseignement supérieur. D'après Makosso (2006) qui analyse la situation de l'enseignement supérieur dans quatre pays francophones (Burkina Faso, Cameroun, Congo et Côte d'Ivoire), la crise de cet ordre d'enseignement est multidimensionnelle et associée à des facteurs non seulement économiques, mais aussi institutionnels, historiques et sociopolitiques. Des politiques de réformes sont élaborées par chaque État (Shabani, 2007) ou à l'initiative des organisations régionales ou organismes internationaux comme l'UNESCO et la Banque mondiale. Les stratégies envisagées par la Banque mondiale pour surmonter la crise de l'enseignement supérieur dans les pays en voie de développement, particulièrement en Afrique subsaharienne (Saint, 1992; World Bank, 1994), reflètent certains principes du "new public management" : différenciation institutionnelle, promotion des institutions privées, modification des politiques de financement, redéfinition du rôle des gouvernements et promotion de la qualité et de l'équité (Shabani, 2007). La nécessité d'une revitalisation de l'enseignement supérieur en Afrique a été affirmée lors de la Conférence mondiale de l'enseignement supérieur tenue à Paris en 1998 et depuis les années 2000 l'environnement international y est plus favorable. On a observé notamment un changement de perspectives au sein des organisations internationales qui ont réhabilité l'importance de l'enseignement supérieur dans le processus de développement à côté de l'éducation de base (Task Force on Higher Education and Society, 2000; World Bank, 2002). Jusqu'à la fin des années 1990, on peut affirmer que d'une manière globale, l'histoire de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone a connu une évolution sous tutelle.

### **3.2.2 Ressemblances entre universités françaises et universités de l'Afrique francophone**

Les universités francophones ressemblent beaucoup plus au modèle universitaire français (Charlier et Molitor, 2015)<sup>138</sup> tant au niveau de l'organisation que des diplômes<sup>139</sup> d'autant plus qu'elles sont un héritage colonial<sup>140</sup>.

---

<sup>138</sup>Charlier, J. & Molitor, M., 2015, Le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur (« décret Marcourt »). *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2273-2274(28), 5-126. doi:10.3917/cris.2273.0005.

<sup>139</sup>Neave (2003) analyse l'évolution du modèle universitaire français en le comparant à d'autres modèles universitaires comme le modèle américain (Guy Neave, 2003, « Les études supérieures à l'université aujourd'hui », *Revue des sciences de l'éducation*, 2003, *Les transformations de l'université : regards pluriels*, Volume 29, Issue 2, p. 397-414

<sup>140</sup>Colonisation, enseignement et progrès en Afrique, repéré à <http://pygmalioneducation.free.fr/pages/colonisationetenseignement.html> le 09 janvier 2020

Au niveau de l'enseignement général universitaire, le Diplôme d'étude universitaire général<sup>141</sup> (DEUG) sanctionnait les deux premières années d'études universitaires. Ce diplôme était composé de deux parties. Le DEUG1 sanctionnait la première année et le DEUG2 la deuxième année. C'était un diplôme de tronc commun qui donnait accès à la licence dans une option. Dans d'autres pays comme le Togo, deux années d'échec conduisaient à une exclusion de l'université pour cinq ans sauf dérogation accordée sur la base d'une moyenne y donnant droit. La licence générale sanctionnait une année d'étude dans une option et se positionne comme un diplôme obtenu après trois ans d'études universitaires. Par exemple, au Togo comme dans d'autres pays francophones d'Afrique et bien avant la réforme LMD, la Licence en droit privé ou en droit public couronnait une année d'étude en droit privé ou en droit public après le DEUG en droit (tronc commun). La maîtrise, ce que les américains appellent « french masters » quant à elle équivaut à quatre années d'études et est obtenue une année d'étude après la licence. Ce diplôme est obtenu dans certains cas après une soutenance de mémoire. Le candidat choisit un thème sur lequel il mène une recherche et le défend devant un jury. Après la maîtrise, un appel à candidature pour le troisième cycle est lancé et les admis sont autorisés à s'inscrire au Diplôme d'étude approfondie (DEA) puis, si possible, au doctorat. Le DEA dure réglementairement une année et le doctorat trois années. C'est un diplôme national de l'enseignement supérieur français de troisième cycle créé en 1964 dans les facultés des sciences, et généralisé aux autres disciplines en 1974. Délivré jusqu'en 2005, il sanctionne la première année des études doctorales. La préparation du DEA associe le suivi d'enseignements en vue de l'approfondissement des connaissances dans une spécialité et la réalisation d'un stage de recherche de plusieurs mois avec mémoire en vue de l'initiation aux techniques de la recherche.

Art. 15 : Le D.E.A. représente la première année de la formation doctorale. (...) La part essentielle de la formation est consacrée à l'initiation et à la recherche. Dans les disciplines où ce type de formation est possible, les étudiants s'initient aux techniques de recherche en effectuant un stage en laboratoire. Dans les autres disciplines, cette initiation a lieu sous forme d'enquêtes sur le terrain ou de stages. (...) La préparation du D.E.A. est organisée sur une année universitaire. L'autorisation d'accomplir la scolarité en deux années (...) est de droit pour les candidats exerçant une activité professionnelle régulière, sur production d'une attestation de leur employeur<sup>142</sup>.

Le DEA a existé aussi dans des pays suivant le modèle français de l'enseignement supérieur comme le Liban ou ceux du Maghreb (et également la Belgique et la Suisse si la catégorisation est adaptée) ainsi que dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. Au

---

<sup>141</sup>Voir <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F199> , consulté le 09 janvier 2020 pour la nomenclature des diplômes

<sup>142</sup> Extrait de l'Arrêté du 30 mars 1992 relatif aux études de 3e cycle

Togo, l'Université de Lomé ne forme plus à ce diplôme depuis 2012. Il a été remplacé par le Master qui couvre une année de Maîtrise et une année de DEA.

Du DEUG au Doctorat, les systèmes universitaires français et des pays francophones sont organisés en trois cycles. Le premier cycle comprend le DEUG et la Licence; le second cycle est marqué par la maîtrise tandis que le troisième cycle couvre le DEA et le doctorat qui forment l'école doctorale<sup>143</sup>.

Au niveau de l'enseignement professionnel universitaire, les diplômes suivants ont marqué le temps : le BTS, le DUT et le DESS.

Le brevet de technicien supérieur (BTS)<sup>144</sup> était un diplôme national de l'enseignement supérieur français et des pays francophones. Il est créé en 1962 (décret du 26 février 1962) par la France. Il correspondait à deux années d'étude après l'obtention du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent dans une section de technicien supérieur (STS). En France, ce diplôme se préparait par la voie scolaire classique dans un lycée ou établissement d'enseignement privé, pendant une durée de deux ans, après le baccalauréat. Le BTS en tant que diplôme professionnel pouvait être obtenu de plusieurs manières :

- par alternance de périodes de formation entre centre de formation et d'activité salariée dans l'entreprise ;
- par la voie de la formation continue avec possibilité de bénéficier de la Validation des acquis de l'expérience (VAE)<sup>145</sup> pour tout ou partie des épreuves de l'examen associé au diplôme, après trois ans d'expérience professionnelle dans le secteur visé par le diplôme ;
- par la voie de la formation à distance par l'intermédiaire d'un organisme de formation par correspondance.

La majorité des anciennes colonies d'Afrique francophone comme la Côte d'Ivoire ou l'ex-protectorat comme le Maroc, avaient intégré dans leur système éducatif la formation au BTS basée sur le modèle français. Mais ces voies ne sont pas toutes utilisées dans les pays francophones. A l'université de Lomé, le Centre de Formation Continue avait préparé à ce diplôme jusqu'en 2018-2019. La validation des acquis de l'expérience (VAE) n'était pas encore une voie de formation professionnelle au Togo. Cependant, le diplôme du BTS est diversifié aussi bien en France que dans les pays francophones d'Afrique et couvre plusieurs secteurs tels que l'art, le commerce, l'agriculture, l'environnement, la production, l'informatique, la communication, le journalisme, les nouvelles technologies de l'information et de la

---

<sup>143</sup> Voir l'Arrêté du 30 mars 1992 relatif aux études de 3e cycle

<sup>144</sup> [https://ressources.campusfrance.org/esr/diplomes/fr/bts\\_fr.pdf](https://ressources.campusfrance.org/esr/diplomes/fr/bts_fr.pdf) pour savoir plus sur le BTS en France

<sup>145</sup> <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2401> Sur la validation des acquis de l'expérience

communication et le secteur maritime.

Le Diplôme universitaire de technologie (DUT) est aussi un diplôme professionnel d'université obtenu après deux ans de formation comme le BTS mais la formation est donnée par les IUT. Les BTS et les DUT sont des moyens relativement rapide d'accéder à une qualification professionnelle mais avec la réforme LMD, il est permis aux titulaires de ces diplômes de poursuivre leurs études notamment jusqu'en licence professionnelle. En effet, l'obtention du BTS ou DUT emporte l'acquisition de 120 crédits. C'est donc avec la réforme LMD que la Licence professionnelle a commencé par remplacer les BTS et les DUT. Tout compte fait, jusqu'à une date récente, l'on ne parlait que du BTS et du DUT à l'Université de Lomé, en dehors du DESS comme diplômes professionnels universitaires. En France, le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) est un diplôme de l'enseignement supérieur, de niveau bac+5 (III<sup>e</sup> cycle) délivré par une université. La formation dure une année après le diplôme de maîtrise (II<sup>e</sup> cycle), et s'apparente au diplôme de master des pays anglo-saxons. Le DESS a une finalité professionnelle orientée vers le monde de l'entreprise, équivalant à une 2<sup>e</sup> année de master. Un arrêté<sup>146</sup> de 1992 définit clairement ce diplôme.

Art. 6 : Le diplôme d'études supérieures spécialisées sanctionne une formation spécialisée préparant directement à la vie professionnelle, qui peut être accomplie en formation initiale ou continue. Cette formation a pour objet l'acquisition de connaissances approfondies dans des domaines particuliers complémentaires de la formation dispensée en deuxième cycle ainsi que l'acquisition de techniques destinées à favoriser l'exercice d'un type d'activité déterminé.  
Art. 10 : La formation (...) inclut nécessairement des enseignements théoriques, des enseignements pratiques et un stage. Elle comprend également la préparation d'un mémoire ou d'un projet, individuels ou collectifs.

Les équivalents anglophones du D.E.S.S. au Canada se nomment de différentes manières selon la région : *Diploma (graduate level)*, *Advanced Diploma* ou *Post-Graduate Diploma*. Au Québec, le diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) permet d'acquérir les fondements d'une spécialisation dans un domaine d'études particulier. Il comporte généralement une dimension de mise en pratique des connaissances théoriques acquises, avec la réalisation d'un stage ou la rédaction d'un travail dirigé. L'admission à un D.E.S.S. nécessite au préalable un diplôme de premier cycle universitaire tel qu'un baccalauréat (Licence). Parfois, une expérience professionnelle dans le domaine est requise. Le D.E.S.S. est composé de 30 crédits et se complète en un an minimum.

---

<sup>146</sup>Arrêté du 30 mars 1992 relatif aux études de 3<sup>e</sup> cycle

### **3.3 Réforme LMD et approche de professionnalisation des cursus**

#### **3.3.1 Processus de Bologne<sup>147</sup> ou réforme LMD en théorie**

##### **3.3.1.1 L'acte fondateur du Processus de Bologne**

Il ne nous semble pas utile de reprendre ici une littérature déjà abondante sur l'historique de la réforme LMD, mais il convient de donner quelques informations importantes sur cette réforme depuis sa naissance sur le continent européen après la création de l'espace politique et économique européen (Rocare, 2014). Initié en mai 1998 par l'Allemagne, l'Angleterre, l'Italie et la France (dont les ministres en charge de l'éducation et de l'enseignement supérieur s'étaient réunis à la Sorbonne), le système LMD (Licence, Master et Doctorat) voit le jour le 19 juin 1999 à Bologne en Italie. La ville de Bologne est donc le point de départ du processus, même si en France, on est enclin à contester cette réalité au profit de la Sorbonne. En effet, selon Ravinet (2009) paraphrasé par Ramdé (2017) « C'est Claude Allègre, ministre français de l'Enseignement supérieur qui a pris l'initiative de réunir ses trois collègues d'Allemagne, du Royaume-Uni et d'Italie les 24 et 25 mai 1998 à la Sorbonne, première université française ». Or, la crise que traversait l'enseignement supérieur français préoccupait la classe politique française. Ayant reçu le Rapport de la commission présidée par Jacques Attali (1998) sur ce sous-secteur de l'éducation, lequel rapport avait annexé des réformes en cours en Allemagne, en Italie et aux Etats-Unis, le ministre voit dans les conclusions de ce rapport, la nécessité de réformer l'université française et de la rendre plus compétitive et plus attrayante. Ce Rapport aurait donc inspiré la vision de la Sorbonne (Ravinet, 2009 ; Ramdé, 2017).

Les quatre pays avaient chacun des problèmes sur le plan éducatif surtout au niveau de l'enseignement supérieur qui recommandaient des réformes. La France en réalité, était préoccupée par trois exigences à savoir rapprocher l'enseignement supérieur et la recherche, entre les universités et les grandes écoles, combler le manque d'ouverture internationale et la perte d'attractivité relative du pays et créer une instance indépendante d'évaluation des universités pour favoriser la concurrence entre elles. Au même moment, l'efficacité de leurs enseignements supérieurs était un problème épineux pour les ministres allemand et italien. L'Allemagne se préoccupait de la durée des études rendant le système universitaire peu efficace et moins attrayant pour les étudiants internationaux. Alors que l'Italie était marquée par une

---

<sup>147</sup> Dans l'expression « processus de Bologne » le mot « processus » peut prendre le sens de mouvement, impliquant des étapes à suivre alors que « Bologne » indique une ville italienne s'est tenu le sommet des 29 ministres européens en 1999 et dont « l'université fondée en 1088 est considérée comme la plus ancienne du monde occidental » (Ramdé, 2017). Les documents officiels français utilisent indifféremment les expressions « accords dits de Bologne », « processus de la Sorbonne » ou « processus de la Sorbonne/Bologne ». Alors que les institutions internationales emploient fréquemment l'expression « processus de Bologne », les pays francophones d'Afrique préfèrent la « réforme LMD » pour désigner le changement de structuration des programmes de l'enseignement universitaire, voire réorganiser l'Université dans son ensemble.

université de masse inefficace conduisant les autorités politiques à entreprendre une réforme curriculaire pour une université de masse efficace, le Royaume-Uni, reconnu pour l'efficacité de son enseignement supérieur au milieu des années 1990, traversait « une crise de financement et une grande faiblesse des effectifs des jeunes étudiants au regard des besoins de l'économie » (Ramdé, 2017).

Il y a donc une convergence partielle des initiatives de réformes entreprises de part et d'autre face aux problèmes, aussi bien semblables que spécifiquement nationaux, dans les quatre pays (Ramdé, 2017, Ravinet, 2009). Alors comme le souligne Ramdé (2017 : 21), la rencontre de la Sorbonne en 1998 « apparaissait comme un levier trouvé dans l'espace européen pour justifier et entreprendre des réformes locales imposées par la nécessité d'un enseignement plus efficace et attractif dans le contexte de la globalisation ». Ainsi à l'issue de la rencontre, la décision consensuelle des quatre ministres connue sous le nom de « La Déclaration de la Sorbonne » est prise. C'est ce document en réalité qui fonde le Processus de Bologne. Son contenu révèle clairement le projet d'harmoniser le système d'enseignement supérieur en Europe :

L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets-pilotes et par un dialogue avec toutes les parties concernées. [...] Nous lançons un appel aux autres États membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde ». (Allègre et al., 1998 : 2, Ramdé, 2017)

Cet appel a reçu un écho favorable au niveau de 29 pays européens qui ont rejoint les quatre pays initiateurs dans la ville de Bologne « pour fixer les objectifs et le contenu du processus qui aboutira à l'harmonisation des structures de formation en enseignement supérieur dans l'espace européen » (Ramdé, 2017). Même si des auteurs vantent l'originalité de ce projet d'harmonisation, il faut reconnaître qu'il s'inspire du modèle américain. Le processus de Bologne est inspiré du modèle américain (Bachelor, Master et PhD) et est la construction d'un espace commun européen de l'enseignement supérieur. Cette réforme qui visait en premier lieu l'harmonisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur s'est muée en une internationalisation d'un modèle dans le contexte de la globalisation.

### **3.3.1.2 L'Harmonisation et l'internationalisation de l'enseignement supérieur**

Sous l'influence de la globalisation, les états européens étaient obligés d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur. L'une des réformes se situant dans la logique de cette quête

d'harmonisation est la réforme LMD. Celle-ci a favorisé l'internationalisation de l'enseignement supérieur, partant des pays du nord vers ceux du sud.

La globalisation s'est imposée à tous les pays du monde (Altbach, 2007 ; Freitag, 2004<sup>148</sup> ; Knight, 2007<sup>149</sup> ; Marginson et Rhoades, 2002<sup>150</sup> ; Ramdé, 2017 ; Vaira, 2004) avec des effets sur l'enseignement supérieur, obligeant les institutions universitaires à s'aligner sur le modèle néolibéral et entrepreneurial malgré leurs ressources manifestement insuffisantes (Clark, 1998 ; Currie, 2003 ; Slaughter et Lesly, 1999) et à développer de nouvelles méthodes d'enseignement grâce aux technologies de l'information et de la communication (Altbach, 2007 ; Knight, 2007) tout en prenant en compte l'enseignement de l'anglais, langue dominante dans le monde des affaires.

Perçue comme une réponse à la globalisation par les auteurs (Leask, 2015<sup>151</sup> ; Van der Wende, 2001), l'internationalisation est définie par Knight (2007 : 214)<sup>152</sup> comme l'intégration d'une dimension internationale, interculturelle ou globale dans le but, les fonctions et la prestation de l'enseignement postsecondaire. Pour Ramdé (2017 : 17), l'internationalisation se manifeste

au travers des activités ad intra (par exemple, développement de curricula conformes aux standards internationaux, offre de cours de langues étrangères, politiques nationales d'immigration), et des activités ad extra orientées vers l'extérieur de l'institution universitaire ou à l'étranger (comme les programmes de mobilité des étudiants et du personnel, le développement de groupes de recherche internationaux, les cours à distance, les publications scientifiques internationales).

Les changements observés au niveau des systèmes d'enseignement supérieur, aussi bien dans les pays du nord que du sud sont « l'effet conjugué de la globalisation et de l'internationalisation » (Ramdé, 2017 : 18)<sup>153</sup>. En effet, les réformes subséquentes ont conduit à des adaptations et à des changements innovants au plan de la gouvernance politique et institutionnelle, de l'organisation du travail et de l'identité universitaire.

---

<sup>148</sup> Freitag, M. (2010). « L'avenir de la société : globalisation ou mondialisation ? », *SociologieS* [Online], Discoveries/rediscovers, Michel Freitag, Online since 27 December 2010, connection on 20 November 2020. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3379>

<sup>149</sup> Knight, J. (2007). "Internationalization: Concepts, complexities and challenges". In J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education* (p. 207– 227). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI : 10.1007/978-1-4020-4012-2\_11

<sup>150</sup> Marginson, S. & Rhoades, G. (2002). "Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic", *Higher Education* 43: 281–309, 2002. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands

<sup>151</sup> Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*, Routledge, Londres

<sup>152</sup> Knight, J. (2007). "Internationalization: Concepts, complexities and challenges". In J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education* (p. 207– 227). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI : 10.1007/978-1-4020-4012-2\_11

<sup>153</sup> Ramdé, 2017, *Idem*

Knight (2013)<sup>154</sup> s'est intéressé à la manière dont le concept d'internationalisation est exprimé dans les politiques et dans la littérature. Ce concept est exprimé par des termes variés selon le degré de la volonté d'unité des acteurs. Ramdé (2017) relève que Knight (2013) « a proposé une catégorisation de ces termes en les regroupant sur un continuum allant de la coopération à l'intégration ». Il identifie quatre catégories de termes.

Quatre groupes de termes ont été identifiés. Le premier groupe (coopération, collaboration, partenariat, réseautage) traduit un type de relations ouvertes, volontaires et informelles à travers une multitude d'activités bilatérales ou multilatérales. Le second groupe (coordination, cohérence, alignement) introduit une part d'organisation et d'adaptation pour assurer la complémentarité et la productivité des interactions entre les acteurs, à travers par exemple des programmes de formation conjoints ou des partenariats de recherche. Le troisième groupe (harmonisation, convergence) comprend des termes qui impliquent des liens plus forts et stratégiques, et des changements au plan institutionnel et national pour les acteurs ; les programmes régionaux d'assurance qualité et les systèmes communs d'accumulation et de transfert de crédits en sont des exemples illustratifs. Dans le quatrième groupe (intégration, communauté, espace commun), les niveaux de connexion et de relations entre acteurs sont plus formalisés, institutionnalisés et complets grâce à des accords et à des organismes de facilitation. Pour Knight (2013), certains termes (standardisation, conformité, uniformité, homogénéisation) doivent être exclus du champ conceptuel de la régionalisation parce qu'ils ne prennent pas en compte la diversité des acteurs et les différences importantes qui les distinguent. Mais cette exclusion intentionnelle que fait l'auteur relève de l'idéologie ou du souhait et ne tient pas compte du fait que certaines politiques de régionalisation utilisent délibérément ces termes et font fi des spécificités des acteurs locaux (Ramdé, 2017 : 18).

Cette harmonisation va favoriser, au niveau européen, la mobilité des étudiants et des enseignants (Harfi et Mathieu, 2006)<sup>155</sup> entre les différents établissements universitaires des pays membres, en permettant aux étudiants qui souhaitent changer d'université de garder le bénéfice des UE qu'ils ont déjà validées. Ainsi, les étudiants du REESAO peuvent également bénéficier d'une mobilité entre les universités membres du réseau. C'est pourquoi la réforme LMD a mis en place un complément du diplôme qui permet la lisibilité du diplôme (UL, 2019). Le passage au système LMD est un processus d'uniformisation et de standardisation de l'enseignement supérieur au niveau mondial qui s'impose de lui-même. Cependant, cette réforme n'empêche pas certains pays de conserver leurs spécificités. C'est pour cela que nous aurons dans certains pays francophones des appellations telles que Master1 (Ancienne Maîtrise) et Master 2 (Anciens DEA ou DESS).

---

<sup>154</sup> Knight, J. (2013). "A model for the regionalization of higher education: The role and contribution of tuning". *Tuning journal for higher education*, 1(1), 105-125

<sup>155</sup> Harfi, M. & Mathieu, C. (2006). « Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs », *Horizons stratégiques*, 2006/1 (n° 1), p. 28-42. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-horizons-strategiques-2006-1-page-28.htm>

### 3.3.1.3. Les objectifs du Processus de Bologne

Les pays européens visaient à harmoniser le système d'enseignement supérieur européen de 2002 à l'horizon 2010 en veillant sur les principes de base suivant :

- l'enseignement supérieur est un service ;
- l'autonomie universitaire est une condition nécessaire ;
- l'assurance-qualité est la clé du succès.

Même si le concept d'harmonisation n'apparaît pas clairement dans la Déclaration de Bologne (Charlier, 2009 ; Ramdé, 2017), une analyse minutieuse de ses six objectifs montre que le processus de Bologne est focalisé sur l'harmonisation des systèmes de l'enseignement supérieur. Ces objectifs sont libellés comme suit :

- Adoption of a system of degrees easily readable and comparable in order to promote the European citizens employability and the international competitiveness of the European system of higher education ;
- Adoption of a system based on two cycles, the first, of three years at least, spendable on the European labour market and in the higher education system as an adequate level of qualification ;
- Establishment of a system of credits - developing the European Credit Transfer System - acquired also in non-higher education contexts, provided they are recognised by the University system, as a proper means to favour the most wide and diffused student mobility ;
- Elimination of remaining obstacles to the effective exercise of the rights to free mobility and equal treatment with particular attention to:
  - ✓ with regard to students, access to all services related to education,
  - ✓ with regard to teachers, researchers and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent in a European context researching, teaching and training, without prejudice to their rights to pension and social security ;
- Promotion of criteria and methodologies for quality assessment ;
- Implementation of the necessary European dimensions of the higher education space, particularly with regards to curricular contents, inter-institutional cooperation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research.

Pour résumer ces objectifs, comme le fait Ramdé (2017), il faut retenir que le premier vise l'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables<sup>156</sup>, garantissant l'employabilité des diplômés et la compétitivité internationale du système d'enseignement supérieur européen. Le deuxième objectif est l'adoption d'une structuration du parcours de la formation supérieure en deux cycles dont le premier, d'une durée minimale de trois ans, doit permettre l'employabilité et la poursuite des études supérieures. Quant au troisième objectif, il préconise la mise en place d'un système de crédits transférables pouvant être acquis en dehors

---

<sup>156</sup>Ceci est possible grâce au « supplément au diplôme », un document qui décrit le diplôme, son contenu et les compétences acquises par l'étudiant durant sa formation.

du système de l'enseignement supérieur. Le quatrième objectif prévoit la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs par des mesures administratives appropriées. Le cinquième objectif est relatif à la promotion de la coopération européenne pour garantir la qualité à travers des critères comparables. Enfin, le dernier objectif concerne la promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur au niveau des curricula et dans les initiatives de coopération et de partenariats universitaires.

Mais le contenu de la déclaration de Bologne a évolué au fur et à mesure que les ministres se réunissent pour faire le suivi et évaluer la mise en œuvre du processus (Woldegiorgis, Jonck et Goujon, 2015 ; Ramdé, 2017). Le système LMD tel que nous l'avons aujourd'hui a un contenu assez amélioré par rapport à sa version originale. En effet, les ministres européens ont tenu des rencontres régulières à Prague en 2001, à Berlin en 2003, à Bergen en 2005, à Londres en 2007, à Louvain et Louvain-la-Neuve en 2009, Budapest et Vienne en 2010, Bucarest en 2012, à Yerevan (Arménie) en 2015 à laquelle ont assisté 47 pays membres et enfin à Paris en 2018. L'architecture d'un système à deux cycles proposée dans la déclaration de Bologne a été complétée à Prague par l'inclusion de la formation tout au long de la vie, puis à Bergen par l'inclusion du troisième cycle (qui est le doctorat pour une période de trois ans). C'est ainsi que finalement on a obtenu un modèle en trois cycles nommé « 3-5-8 », indiquant expressément le nombre d'années nécessaire pour atteindre la fin de chaque cycle, ou mieux LMD (Licence, Maîtrise, Doctorat) pour faire référence aux diplômes obtenus à la fin des trois cycles.

La rencontre de Berlin s'est préoccupée de la garantie de la qualité et de l'attractivité pour les étudiants provenant de pays tiers alors que la rencontre de Bergen s'était focalisée sur la nécessité de prendre en compte la dimension sociale pour offrir aux étudiants de meilleures conditions de travail et promouvoir la culture de réussite. Les priorités de la rencontre de Paris en 2018 étaient l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage, le renforcement de la capacité d'insertion professionnelle des diplômés, la dimension inclusive des systèmes d'enseignement et la mise en œuvre des réformes structurelles, telles qu'indiquées à l'issue de la réunion de Yerevan (Ministres européens de l'Éducation, 2015).

Soulignons au passage la mise en place du Follow-up Group (BFUG), le Conseil des ministres étant l'organe décisionnel. Selon Ramdé (2017 : 24) le BFUG regroupe

les représentants des pays signataires et la Commission européenne, mais aussi plusieurs acteurs, à titre consultatif, comme le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, l'association patronale européenne (Business Europe) ou certaines associations universitaires (Association des universités européennes, Association européenne des

institutions d'enseignement supérieur, Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur).

La nécessité d'une harmonisation du marché de l'emploi a forcé la Commission européenne, exclue du processus jusqu'en 2001, à s'impliquer dans la mise en œuvre du processus de Bologne pour soutenir et participer au pilotage. Mais l'application de la réforme n'est pas uniforme dans tous les pays européens, car les cycles n'ont pas toujours les mêmes durées. Cependant, le mythe entretenu autour du processus de Bologne par la Commission européenne a permis au monde entier de croire à ce caractère d'harmonisation de la réforme LMD, promue dans les pays francophones d'Afrique par le CAMES et d'autres organisations économiques telles que l'UEMOA et de la CEMAC ainsi que de certains pays francophones de l'Afrique du nord (Algérie, Maroc, Tunisie, Mauritanie)<sup>157</sup>.

### **3.3.1.4 Les implications du processus de Bologne pour le curriculum**

La réforme LMD apparaît donc être une politique éducative internationale. Comme telle, elle doit être traduite dans le curriculum. Ici, il n'est pas question d'exposer la théorie du curriculum. Ce travail est fait dans le chapitre réservé à l'élaboration de l'offre de formation dans le contexte de la réforme LMD. Il s'agit tout simplement, en premier lieu, de présenter la structuration que prend les offres de formations avec le système ; en second lieu d'analyser la nécessité de professionnaliser les offres de formations.

#### **3.3.1.4.1 Une restructuration des offres de formations**

La réforme LMD exige une structure de l'offre de formations en trois cycle : Licence, Master (Recherche ou professionnel) et Doctorat (Recherche). Chaque diplôme équivaut à un nombre de semestres et de crédits. La Licence (Bachelor) ou Bac+3 est le premier cycle. Ce diplôme est décerné à tout étudiant ayant validé 180 crédits. Il dure normalement six semestres. Le Master (Ex. DEA ou DESS) ou Bac+5 est le second cycle et nécessite 120 crédits après quatre semestres. Cependant certaines universités (britanniques par exemple) décerne un master professionnel après une année de dur labeur. Quant au Doctorat (Bac+8...) diplôme du troisième cycle, il est sanctionné par une thèse et équivaut à 180 crédits. Il dure normalement six semestres. Les formations sont organisées en unités d'enseignements (UE) à qui l'on attribue un certain nombre de crédits en fonction du nombre d'heures de cours. L'UE est l'unité de base. L'attribution à chaque UE d'une pondération en unités de crédits (ECTS = European Credit Transfer System, voir la déclaration de Bologne (1999)) entre aussi dans une logique

---

<sup>157</sup> Dans ces pays le français est une langue officielle à côté de la langue arabe

d'harmonisation. L'ensemble des UE d'une année de formation devant impérativement totaliser 60 crédits. En moyenne, une unité de crédit correspond à 10 heures d'enseignement. La véritable règle étant que l'on considère qu'une unité de crédit correspond à 25 heures de travail personnel de l'étudiant (encadré ou non).

#### **3.3.1.4.2 Changement des pratiques d'enseignement-apprentissage**

Sur le plan pédagogique, trois expressions montrent le caractère innovant de la réforme LMD : « Enseigner autrement, apprendre autrement et évaluer autrement » (AUA, 2008 ; Quashi, 2009 ; Rocare, 2014). « Enseigner autrement » et « apprendre autrement » sont intimement liés dans la logique d'une complicité entre les acteurs pédagogiques que sont l'enseignant et l'étudiant ; ce qui implique l'usage de nouvelles approches pédagogiques. Ainsi, l'on voit se succéder les séminaires de formation des enseignants-chercheurs sur les théories didactiques, les approches pédagogiques et l'usage des technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE). L'usage des méthodes actives est encouragé afin de motiver les apprenants à être les acteurs dans la construction de leurs propres savoirs et compétences.

Dans l'ancien système l'évaluation était partielle tout comme la formation. Prenons l'exemple d'un apprenti pilote avec l'ancien système, l'étudiant peut savoir faire décoller l'avion, le maintenir en vol et être certifié pilote professionnel sans toutefois bien maîtriser l'atterrissage. Si le cours peut être intitulé « Techniques de pilotage d'un avion », la réussite à ce cours est acquise lorsque l'étudiant obtient la moyenne requise après une évaluation globale lors d'un examen. Dans la réforme LMD, « Evaluer autrement », c'est en d'autres termes examiner « tout ou rien ». Ce cours sur les techniques de pilotage d'un avion peut être structuré en trois UE, la précédente UE étant un prérequis pour l'UE suivante : UE 01 : Techniques de décollage d'un avion ; UE 02 : Stabilisation de l'avion en vol (prérequis UE 01) ; UE 03 : Techniques d'atterrissage d'un avion (prérequis UE 02). Dans ces conditions, l'étudiant doit obtenir la moyenne requise dans chaque UE, sinon, il n'obtient pas son diplôme. Si l'étudiant obtient la moyenne dans une UE, il dispose de la totalité des crédits, sinon, il n'en bénéficie d'aucun. Pour valider son semestre ou son année, l'étudiant devra obligatoirement obtenir la moyenne dans toutes les unités d'enseignement. Cette manière d'évaluer offre plusieurs avantages :

- Possibilité de reporter, en cas d'échec, l'obtention d'un UE sur le semestre ou l'année suivante. L'étudiant garde le bénéfice des UE validées, en cas de redoublement par exemple ;

- Possibilité de compensation entre des UE ;
- Limitation des redoublements à un par cycle.

### **3.3.1.4.3 La professionnalisation des offres de formation**

Pendant longtemps la professionnalisation a été simplement assimilée à la mise en place de filières professionnelles. En effet, il s'agissait de créer des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) calqués sur le modèle français ou de Collèges Polytechniques suivant le modèle anglo-saxon. Ce système a été souvent pratiqué dans les pays francophones qui ont hérité de la colonisation le modèle universitaire français. C'est généralement la mise en place de filières courtes de deux ou trois années de formation, où les étudiants sont en principe formés pour entrer directement dans la vie active. Le concept de professionnalisation a aussi été aussi assimilé à l'insertion dans les formations classiques des modules de préparation à l'entrée dans la vie active. Mais contre toute attente, ce système se révèle inefficace. Les diplômés quelque soit le type de leur formation ont été frappés de plein fouet par le chômage. Il convient donc d'avoir une nouvelle approche de la professionnalisation des offres de formations. L'AUA (2008) explique :

En effet, l'étudiant qui a le plus de chance face aux exigences de l'emploi, qui a des qualités d'employabilité, ce n'est pas celui qui présente seulement des compétences professionnelles dans tel ou tel domaine, mais celui qui possède la capacité de s'orienter dans un vaste marché, de se mettre en valeur, de compléter sa formation initiale en fonction de ce qu'il découvre de l'espace où il vit.

L'association des universités d'Afrique (AUA) affirme que « professionnaliser correspond à un esprit ; ce qui fait que les filières porteuses à mettre en place à l'université correspondent à la nécessité d'axer toute formation sur les projets professionnels des apprenants (...) ». Il s'agit de définir :

- des objectifs et des activités d'apprentissage en termes de compétences ;
- des contenus de la formation en fonction du marché de l'emploi mais aussi en lien étroit avec l'auto-crédation d'emploi ;
- un schéma de formation prenant en compte la logique des projets tutorés, l'alternance entreprise-université, l'évaluation des stages en crédits capitalisables, bref la possibilité d'acquérir une expérience professionnelle à l'université même, etc. .

La professionnalisation vise aussi à répondre aux différents profils d'apprenants accueillis dans les universités africaines. Il s'agit de satisfaire les étudiants plus jeunes (de 17, 18 ans) qui veulent devenir des professionnels de haut niveau (AUA, 2008 ; Balogah, 2015),

des étudiants plus âgés qui préfèrent des filières courtes, les professionnels qui ont besoin de compléments de formation ou des formations continues. L'AUA (2008) indique que

(...) pour déterminer les filières porteuses, il faut laisser tomber un certain nombre d'oppositions classiques : professionnel/général, filière longues/filières courtes et même, parcours professionnels /parcours recherche pour diversifier les parcours en tenant compte des publics à former et non des structurations existantes. En définitive, la réflexion sur la professionnalisation conduit à ne pas exiger de l'université qu'elle se contente d'une simple adaptation au marché de l'emploi mais qu'elle adopte une vision prospective lui permettant de proposer aux étudiants des parcours inédits.

La professionnalisation est incontournable dans le système LMD. Il est possible de soutenir que c'est l'une des deux raisons principales de l'introduction de cette réforme dans l'espace européen. Si l'harmonisation permet la reconnaissance des diplômes sur le plan internationale, la professionnalisation leur confère toute pertinence. C'est d'ailleurs pour cela que des auteurs parlent de « l'internationalisation du curriculum » (Leask, 2015)<sup>158</sup> qui consiste à prendre en compte certains fondements culturels partagés sur le plan international. Ainsi, la mobilité des diplômés se joue sur deux plans :

- Sur le plan universitaire : les étudiants peuvent se déplacer facilement d'une université à une autre aussi bien sur le plan national qu'international ;
- Sur le plan professionnel : les diplômés nantis de qualifications professionnelles seront appréciés tant par les entreprises établies sur le plan national que par celles d'autres pays. Avec la mondialisation et la globalisation économique, les pays africains doivent préparer leurs diplômés à apporter leurs parts sur le marché mondial du travail. Au cas contraire, ils en seront exclus.

La professionnalisation concerne tous les parcours : Licence, Master et Doctorat. La licence doit valablement remplir une double fonction de mobilité académique et de mobilité sociale (MINESUP, 2005 : 29). C'est pourquoi la professionnalisation de la Licence est incontournable et doit concerner tous les étudiants. La professionnalisation de l'enseignement supérieur améliore la qualité au niveau des universités tout en rendant le secteur économique plus efficace. Ainsi, les DUT et les BTS doivent être intégrés à la Licence professionnelle, les DESS transformés en Masters professionnels et les DEA en Master recherche. Cette démarche implique la mise en place d'un arsenal pédagogique pertinent et innovant.

#### **3.3.1.4.4 Un changement de comportement**

---

<sup>158</sup> Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*, Routledge, Londres

Le processus de Bologne est une politique éducative internationale qui vise un changement au niveau des institutions d'enseignement supérieur (IES). Cette réforme de par ses objectifs implique un changement organisationnel et pédagogique de l'Université. Bref c'est une innovation de l'enseignement supérieur avec une visée globalisante. Ceci est vrai aussi bien pour les pays européens qui ont initié cette réforme que pour ceux qui acceptent, par conformisme ou par nécessité, de l'adopter. La France, le Royaume-Uni, l'Italie et l'Allemagne ont accepté d'abandonner leur modèle afin de se conformer au nouveau modèle emprunté à coup sûr des Etats-Unis d'Amérique (USA). On a souvent soutenu que les USA font le gendarme du monde sur le plan politique, avec leur lutte pour la démocratie dans le monde. Mais si par mépris, certaines nations attachées au communisme dédaignent le pays de l'oncle Sam, il faut reconnaître qu'aujourd'hui toutes les nations sont obligées d'opter pour son modèle d'enseignement supérieur, qui du reste reflète les idéologies démocratiques et mondialistes.

Le monde évolue et tout change. Depuis la création du monde, rien n'est resté tel quel. Il n'est pas nécessaire d'étaler ici les théories évolutionniste afin de démontrer que tout évolue et change. Si cela est vrai pour les animaux et les plantes, les astres et les planètes, pourquoi n'en sera-t-il pas de même pour la société et ses institutions dans leur ensemble ? Or, ce sont les hommes qui donnent vie à la société, aux institutions, à la culture et aux pratiques. Cette fonction, les hommes la remplissent par leurs comportements qui dépendent aussi bien de facteurs externes qu'internes.

Les facteurs externes sont sociologiques, politiques et économiques. La société, aujourd'hui mondialisée, a un regard presque uniformisé, standardisé, tend vers une culture commune, internationale qui affecte tous les secteurs de la vie, du politique à l'économique en passant par l'éducatif. Et quand la société évolue ainsi à l'échelle mondiale, les autorités mandatées se trouvent dans l'obligation, à moins de supporter l'exclusion, de prendre des mesures politiques et juridiques (Abrandt-Dahlgren, Castensson et Dahlgren, 1998 ; Jordan et Yeomans, 1991) pour adapter ou réformer leur institutions dans la logique du nouvel ordre mondial. C'est ainsi que les autorités politiques et administratives (Small, 1995) sont obligées d'imposer des réformes édictées à l'échelle internationale souvent pour des motifs de mondialisation et d'internationalisation des systèmes de production (Maassen P., et alii, 2012, Sanou, F. & Charmillot, M., 2010 ; van Vught F., van der Wende M., Westerheijden D., 2002). La mondialisation a d'abord affecté le secteur économique. Le libéralisme économique a pendant longtemps gouverné le monde des affaires. Or, l'économie, en dehors des autres facteurs de production, a besoin du capital humain. L'internationalisation du marché du travail

recommande que les diplômés soient qualifiés et compétitifs (Kember, 1997 ; Spellman, 2000). Ceux-ci doivent être formés de sorte à répondre aux exigences du marché mondial (Small, 1995). Tous ces facteurs influencent et modifient, les attitudes, les perceptions, les manières de voir et de faire, bref, les comportements des hommes.

Les facteurs internes sont ceux attachés à la personne de l'individu contraint de participer au changement. Les conservateurs, fidèles aux anciens modèles et pratiques, font souvent preuve de résistance aux réformes ou innovations alors que les révolutionnaires sont prêts à toute innovation et collaborent (Thompson et Williams, 1985 ; Braxton et alii, 1998).

La réforme LMD demande une restructuration des offres de formation, leur professionnalisation « autrement » (Quashie, 2009)<sup>159</sup>, et l'usage de nouvelles méthodes pédagogiques. Les enseignants sont invités à changer de comportement ; ils doivent conduire avec de nouvelles manières l'acte pédagogique. Il faut « enseigner autrement, évaluer autrement » tout en aidant les étudiants à « apprendre autrement ». Pour rendre possible ce changement de comportement chez les enseignants et les étudiants, les autorités universitaires doivent « gérer autrement, piloter autrement, professionnaliser autrement » (AUA, 2008 ; Quashie, 2009).

Pendant longtemps, les universités francophones, héritières du modèle français depuis les indépendances, ont formé des experts, des spécialistes, des scientifiques de hauts niveaux, qui restent fidèles au modèle qui les a moulés. C'est pour cela que la mise en œuvre de la réforme LMD dans les pays francophones n'a pas été facile. Les tensions dans des universités se sont soldées par les échecs en masses des étudiants et les manifestations des syndicats des enseignants et des étudiants (Chounlamany, 2014). Les premiers cherchent à rejeter ce qu'ils conçoivent comme une imposition orchestrée de l'extérieur et non négociée pour les aligner alors que les seconds voient en cette réforme une stratégie pour organiser et justifier les échec en masse.

Mais c'est dans ce contexte que les anciens programmes d'enseignement seront progressivement remplacés par des offres de formation rénovées, restructurées, et professionnalisantes. Les pédagogies traditionnelles sont en train d'être abandonnées au profit des méthodes nouvelles appuyées par des technologies de l'information et de la communication. A l'Université de Lomé, par exemple, le système des unités de valeurs est totalement abandonné et la réforme LMD progresse avec difficultés et méfiance.

---

<sup>159</sup> Quashie M. A. (2009). « Le LMD dans l'espace REESAO. Premières leçons de la mise en place d'une innovation ». Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 225235). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.

Il faut retenir que la réforme LMD, pour réussir, recommande que tous les acteurs changent de comportement. Sans le changement de mentalités et de comportements la réforme LMD ne peut aboutir. Il faut changer les comportements des membres de l'organisation avant de changer l'organisation. A présent comment les pays européens ont-ils procédé pour professionnaliser leurs universités avec la réforme LMD ?

### **3.3.2 Approches de professionnalisation des cursus universitaires en Europe**

La massification de l'enseignement supérieur a eu pour conséquence une redéfinition des rôles de l'Université. Ces dernières décennies, l'augmentation du chômage parmi les jeunes diplômés européens a entraîné une réflexion accentuée sur la question de la professionnalisation des cursus universitaires. Cette professionnalisation a pour objectif principal de « favoriser l'employabilité des citoyens européens et d'améliorer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial ». Tel est, théoriquement, l'objectif de la réforme LMD, processus qui a mobilisé les signatures des Universités européennes lors de la Déclaration de Bologne en 1999.

L'ambition de ces universités était de répondre aux attentes des employeurs et des familles en matière de formation en mettant en place un système à deux cycles. Le premier cycle dure trois ans (Licence ou Bachelor) et permet une entrée rapide sur le marché de l'emploi et le second dure deux ans (Master) et conduit à une expertise. Avec la réforme LMD (ou réforme BAMA - Bachelor Master - ailleurs), certaines universités ont refondu leurs systèmes de délivrance des diplômes, comme ce fut le cas en France. En plus de la réforme LMD, les universités européennes ont introduit un supplément au diplôme pour faciliter la reconnaissance, dans le monde professionnel, des qualifications acquises lors des études. Ainsi, les ministres responsables de l'enseignement et de la formation se sont engagés à renforcer leur coopération afin

de moderniser leurs systèmes d'enseignement et de formation professionnels pour que l'économie de l'Europe devienne la plus compétitive et afin d'offrir à tous les Européens les qualifications et les compétences dont ils ont besoin pour s'intégrer complètement à la société émergente de la connaissance, qu'il s'agisse des jeunes ou des travailleurs âgés, des demandeurs d'emploi ou des personnes désavantagées, contribuant ainsi à des emplois meilleurs et plus nombreux.<sup>160</sup>

Ce désir de développer le lien entre le monde du travail et l'enseignement supérieur a conduit la plupart des Etats européens à réorganiser les filières et programmes. Pour comprendre les développements récents en matière de politiques universitaires destinées à

---

<sup>160</sup> Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement professionnel (14 décembre 2004). [www.etuice.homestead.com/Developments/Francais/maastricht\\_com\\_fr.pdf](http://www.etuice.homestead.com/Developments/Francais/maastricht_com_fr.pdf)

améliorer l'employabilité des diplômés, distinguons deux cas de figure de la situation de l'enseignement supérieur avant la réforme LMD.

### 3.3.2.1 La situation des universités européennes avant le LMD

Avant la réforme LMD, deux modèles pédagogiques ont parallèlement coexisté en Europe. Le modèle le plus pratiqué était un enseignement binaire composé, d'un côté, « des institutions non universitaires à vocation professionnelle (*Fachhochschulen* en Allemagne, *hogescholen* aux Pays-Bas, *polytechnics* au Royaume-Uni, par exemple) et, de l'autre, des universités prodiguant un enseignement dit « général » avec moins d'intérêt pour la formation professionnelle supérieure. Mais, avec la massification des universités, celles-ci ont cherché à uniformiser leurs cursus. C'est ainsi que les gouvernements ont mis l'accent sur les compétences professionnelles et les savoirs spécialisés en transformant les institutions non universitaires de formations professionnelles en universités. En Angleterre, et depuis le milieu des années 1990, le plus grand souci est de développer l'employabilité des diplômés en intégrant dans les offres de formation des stages et modules permettant de développer des compétences professionnelles et en favorisant l'élaboration d'un projet professionnel personnel pour les étudiants. Certains projets et rapports se situaient dans cette logique<sup>161</sup>.

En Allemagne, l'administration publique recrutait environ 50% des diplômés des universités. Cependant, face à l'augmentation du nombre des étudiants qui imposait une sélection à l'entrée des filières, le gouvernement allemand appliqua, à partir de 1972, un *numerus clausus* pour l'admission dans certaines universités et spécialement en médecine. Ainsi, un arrêt de la Cour Constitutionnelle fédérale avait ouvert la voie à la sélection en stipulant qu'il convenait de tenir compte des besoins en main-d'œuvre de la société allemande. Dès les années 1970, la solution a été de multiplier les études afin de prendre en compte les besoins du marché de l'emploi dans la mise en œuvre de sa politique universitaire<sup>162</sup>.

Se déconnectant du modèle humboldtien par une professionnalisation très poussée de l'enseignement supérieur, l'université allemande opte pour une spécialisation précoce et valorisée. En effet, la loi-cadre de 1976 sur l'enseignement supérieur, incite les universités à préparer les étudiants à un emploi futur. Le chômage trop important des diplômés des universités étaient plus préoccupant dans les débats publics de sorte que la professionnalisation

---

<sup>161</sup> Le projet « *Enterprise in higher Education* » (EHE) développé par le département de l'emploi s'est ainsi donné pour but d'orienter professionnellement les programmes de l'enseignement supérieur. Abondant dans le même sens, un rapport de 1997 (*Dearing Report*) recommandait de rapprocher les étudiants du monde du travail

<sup>162</sup> « Higher education and employment in the federal republic of Germany : trends and changing research approaches from the comparative point of view », document de travail mis en ligne par le « Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel » [www.utwente.nl/cheps/documenten/2006wittedissertation.pdf](http://www.utwente.nl/cheps/documenten/2006wittedissertation.pdf)

des offres de formations, sans cesse réclamée par le monde professionnel pour améliorer les compétences des diplômés, était incontournable dans les années 1980 et 1990. C'est ainsi que de nouveaux diplômes tels que les Bachelors (diplômes obtenus après trois ans d'études) permettant l'entrée directe dans le monde du travail ont été créés dans les universités allemandes.

Bien moins qu'ailleurs, la question de la professionnalisation s'est tout de même posée aux Pays-Bas, de façon récurrente. Au Pays-Bas, comparativement à d'autres pays européens, la transition vers le marché de l'emploi des diplômés de l'université apparaissait comme non problématique. A l'image du modèle Allemand, le modèle néerlandais était composé d'un enseignement supérieur à vocation professionnelle (les *hogescholen*) et d'un autre plus généraliste donné par les universités. Mais les *hogescholen* étaient plus en lien avec le monde du travail et permettaient une meilleure insertion professionnelle des diplômés.

Le second système était pratiqué par une minorité de pays qui disposaient seulement d'universités. C'est dans ces pays que la réforme s'était révélée nécessaire dès le début des années 1990 et s'est matérialisée par la mise en place d'un second système d'enseignement supérieur à vocation proprement professionnelle. L'Italie, l'Autriche et la Finlande qui ont tardivement créé des filières de formations professionnelles en sont des exemples.

Le système d'enseignement supérieur est, en Finlande, divisé entre universités et « AMK » (*ammattikorkeakoulu*<sup>163</sup>). Les universités s'attèlent à la recherche scientifique et à l'enseignement alors que les AMK s'occupent de la formation professionnelle. Celles-ci sont financées par les municipalités ou par le secteur privé. Ce qui n'est pas le cas des universités. Dans les AMK les études durent entre trois ans et demi et quatre ans et impliquent une mise en pratique des théories sur le terrain et dans la vie professionnelle. Elles dispensent des enseignements dans des domaines très distincts tels que la technologie, les transports, l'économie et l'administration, les services sociaux et les services de la santé, la culture, le tourisme, les ressources naturelles et, même, les humanités et l'éducation. Elles ont été mises en place au moment où (dans les années 1990) la Finlande connaissait une grande crise économique. Les AMK eurent un succès immédiat. Pour preuve, 75,5% des diplômés entre 1995 et 1999, toutes AMK confondues, avaient trouvé un emploi à la fin de l'année 1999, 6,6% continuaient leurs études et 7,6% faisaient leur service militaire<sup>164</sup>. Le chômage des diplômés (12,1% en 1999) a ainsi baissé en Finlande depuis quelques années. Dans le but de développer

---

<sup>163</sup> L'Université des Sciences Appliquées (Abr. UAS)

<sup>164</sup>Background report : polytechnic education in Finland », document mis en ligne par l'OCDE. [http://www.oecd.org/searchResult/0,2665,fr\\_33873108\\_33873360\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/searchResult/0,2665,fr_33873108_33873360_1_1_1_1_1,00.html)

des liens forts avec le marché de l'emploi de la région où est située l'AMK, celle-ci établit des comités de conseil sectoriels<sup>165</sup> dont la mission est d'orienter les programmes d'enseignement. La coopération avec le monde du travail est matérialisée par les stages d'étudiants.

En Italie, l'enseignement supérieur n'était, comme en Finlande, représenté que par le système universitaire. Avant la réforme LMD, les universités italiennes offraient seulement des formations générales longues (*laurea* de quatre à six ans) et des formations professionnelles de courte durée (les *Scuole dirette a fini speciali* ; *Sdafs* (écoles spéciales professionnelles)). Ces formations professionnelles étaient insuffisantes et pour combler le manque, les formations professionnelles courtes sont créées à partir de 1990 et une réforme a permis de mettre en place les *Diplomi Universitari* (DU) dont les programmes durent six semestres. Le législateur<sup>166</sup> réorganisa les cycles courts à l'université par l'établissement d'un « diplôme universitaire » obtenu en trois ans. La collaboration des entreprises, des autorités locales et des associations professionnelles était importante pour l'élaboration des offres de formations et le financement de la formation. Un comité régional de coordination, intervenant dans le processus d'accréditation des nouveaux DU contrôlait l'effectivité de cette collaboration. Le stage qui n'était pas obligatoire au début était devenu déterminant dans l'appréciation de la qualité de la formation. Les étudiants étaient soumis à un *numerus clausus*, mais leur nombre était en perpétuelle augmentation dans ces cursus. De 53 000 en 1990 les étudiants ont atteint 104 000 en 2002 (de 3,2% à 6,2% du nombre total d'étudiants). Les DU étaient plus nombreux dans les études médicales (35%), d'ingénieur (20%) et d'économie (12%).

### **3.3.2.2 Trois approches de professionnalisation avec la réforme LMD**

Trois types d'approche de professionnalisation apparaissent nettement. En effet le processus de Bologne a permis :

- de réaménager les filières préexistantes avec des changements très importants,
- de satisfaire les exigences du marché de l'emploi en créant de nouvelles formations et qualifications,
- d'opter pour une solution mixte, créant de nouvelles filières et réaménageant les cursus préexistants.

#### **3.3.2.2.1 Le réaménagement de filières préexistantes: les cas allemands et hollandais**

##### **✓ *Le modèle germanique***

---

<sup>165</sup>“Sectoral Advisory Committees” en anglais

<sup>166</sup>La loi n° 341 du 19 novembre 1990

Les stratégies envisagées pour permettre « une meilleure intégration des diplômés dans le monde du travail » sont diverses. L'une d'elles est la mise en place, au sein des cursus, des modules à vocation professionnelle. Cette stratégie est pratiquée dans les filières artistiques et en sciences sociales, où certaines universités ont élaboré des programmes d'enseignement en collaboration avec les agences pour l'emploi afin de placer leurs étudiants dans l'industrie et de les armer de compétences clés, comme, par exemple, l'informatique. Une autre stratégie a été la création des options professionnalisantes en proposant des modules qui permettent d'acquérir des compétences dans le domaine de l'enseignement ou encore dans le domaine du management des entreprises culturelles. C'est une spécialisation accrue qui est valorisée dès les premières années d'études. Plusieurs universités forment à l'entrepreneuriat.

A côté, les bureaux de conseil pour les étudiants ont été institués et permis de procurer à ces derniers une meilleure information et aidé les diplômés à passer de l'université au monde du travail. Les stages professionnels permettent aussi aux étudiants d'avoir la possibilité de connaître, de l'intérieur, le monde du travail et d'établir des contacts avec de potentiels employeurs qui peuvent demander les preuves d'une expérience professionnelle (de quatre à six mois, voire d'un an) acquise durant les études. Le fait pour les étudiants de se créer des profils individualisés dans des domaines de spécialisation en choisissant des unités d'enseignement adaptées permet une meilleure transition de l'enseignement supérieur vers le monde du travail<sup>167</sup>.

Les *Fachhochschulen*<sup>168</sup> dont le but est de favoriser l'apprentissage professionnel ont été profondément modifiées alors que les réformes récentes ne devraient être que des ajustements. L'introduction du Bachelor et du Master a troublé les relations entre les diplômés et le monde économique à cause de la durée des nouveaux diplômes. En effet, l'ancien diplôme était obtenu après quatre ans d'études. Mais cette réforme est incomplète, oubliant les modules les plus professionnalisants tels que le stage et les rapports sur l'expérience professionnelle.

#### ✓ *Le modèle hollandais*

La réforme LMD a débuté à la rentrée 2002-2003 dans les universités hollandaises, mais avec un impact limité dans les « hogescholen ». Toujours d'une durée de quatre ans, les cursus sont constitués d'un seul cycle. Les stages en entreprise y sont très recommandés. Toutefois,

---

<sup>167</sup> « Higher education in Germany 2003 », document mis en ligne sur le site EuroEducation.net (<http://www.euroeducation.net/prof/germanco.htm>) Consulté le 20 juillet 2016

<sup>168</sup> Dans certains Länder les « Fachhochschulen » (universités de sciences appliquées) sont appelés « Hochschulen für angewandte Wissenschaften » (établissements d'enseignement supérieur des sciences appliquées) ou des « Hochschulen für angewandte Forschung » (établissements d'enseignement supérieur de recherche appliquée). Au Bayern des « Hochschulen für angewandte Wissenschaften » ont droit à s'appeler « Technische Hochschule » (établissement d'enseignement supérieur technique).

cette réforme a permis aux apprenants de poursuivre aussi, au niveau des « hogescholen », des formations générales et a introduit un diplôme de Master dans ces établissements.

La formation en alternance est plus pratiquée aux Pays-Bas. Le résultat est qu'il n'y a pas véritablement de problème d'emploi des diplômés. Au contraire même, les étudiants sont rares dans certains domaines. En effet, dans les filières des sciences de l'information et les technologies de la communication, plusieurs étudiants sont embauchés avant l'obtention de leur diplôme.

### **3.3.2.2 La mise en place récente de cursus professionnalisants dans l'enseignement supérieur : les cas italiens et autrichiens.**

#### **✓ *Le modèle italien***

Face à la demande pressante par le marché du travail, de profils professionnels intermédiaires entre les bacheliers et les diplômés de l'université, les autorités italiennes ont créé depuis 2000 des établissements non-universitaires post-secondaires connus sous le nom des Instituts Supérieurs de Formation Technique (*Istruzione e Formazione Tecnica Superiore*).

Ces établissements, très sélectifs, recrutent seulement entre vingt et quarante étudiants pour deux à quatre semestres de cours et fonctionnent sur le fondement d'une collaboration entre universités, entreprises et enseignement secondaire. Paradoxalement, cette innovation a tourné à la dérive. En réalité, trois ans après l'obtention de leur diplôme, les Italiens sont encore 77,6% à être au chômage. Parallèlement, la réforme LMD a diminué la durée des études pour l'obtention d'un premier diplôme. Malheureusement, de très nombreux étudiants continuent leurs études en Master, ne donnant pas au Bachelor la valeur d'un « véritable » diplôme. De plus, une spécialisation très poussée a conduit à une véritable dérive dans ce pays de sorte que la question de la professionnalisation est mal comprise par les acteurs. Le modèle italien tend par conséquent à éviter la centration sur la professionnalisation des offres de formation.

#### **✓ *Le modèle autrichien***

En Autriche, la réforme LMD est venue asseoir les « Fachhochschulen » orientées vers la professionnalisation. Créées depuis 1995 dans l'optique d'être en harmonie avec le reste de l'Europe, surtout pour la durée des études, les « Fachhochschulen » furent la réponse à différents problèmes, comme, par exemple, la faible proportion d'étudiants au sein de l'enseignement supérieur et la durée excessive des programmes universitaires. Ces « Fachhochschulen » sont supervisées par le Ministère des sciences et des transports en collaboration avec le Conseil des Fachhochschulen composé de partenaires sociaux. Dans le but de répondre aux attentes des employeurs, le développement de nouveaux cursus ne peut être

entrepris que sur la base d'une analyse des besoins de l'industrie et en collaboration avec elle. L'accès à ces établissements est sélectif. Tout étudiant admis dans ces formations doit :

- faire un semestre de stage pratique obligatoire en entreprise,
- coopérer avec les entreprises,
- rédiger un mémoire ou élaborer un projet en relation directe avec les véritables besoins des entreprises.

### **3.3.2.2.3 Une réforme mixte en Angleterre et en France**

#### **✓ *Le modèle britannique***

Au Royaume-Uni, le monde du travail influence les cursus universitaires et la définition des compétences requises. Cette insistance sur l'interrelation entre le monde du travail et l'Université a conduit au réaménagement en 2001 du « foundation degree », introduit dans l'enseignement supérieur depuis 25 ans. Professionnellement orienté, ce diplôme qui se situe juste au-dessous du « honours degree » est supposé répondre aux besoins économiques du pays et aux attentes des employeurs. Directement inspiré et conçu par et pour le monde du travail, il n'est pas sélectif et permet ainsi à qui souhaite améliorer sa formation de poursuivre des études sans pour autant devoir démissionner de son emploi. Cependant, 50% des étudiants qui suivent ces cursus scolaires le font toutefois à temps plein.

#### **✓ *Le modèle français***

En France, les réformes de 1998 à 2004 sont marquées par la professionnalisation. Ce n'est pas avec la réforme LMD que les universités françaises se sont rapprochées du monde de la production. Le système LMD n'a consacré que la Licence et le Master comme les principales voies d'accès au monde du travail. Or, la licence générale ne prépare pas suffisamment les étudiants à la vie professionnelle et la Licence professionnelle étant sélective ne peut être une véritable alternative. Bien avant la réforme LMD, les principaux diplômes professionnels étaient les DUT et les BTS. Ainsi pour créer les licences professionnelles, les enseignants s'appuyaient sur les expériences des DUT et BTS qu'ils modifiaient ou créaient ex nihilo le nouveau programme qu'ils soumettaient aux entreprises (Maillard et alii, 2004 : 27).

Cette création ex nihilo est plus pratiquée dans l'élaboration de l'offre dans les UFR où les formations sont nouvelles et offrent de nouvelles qualifications. Cette création des diplômes professionnels au niveau des UFR est la marque d'une volonté de la part des enseignants-chercheurs appuyés par les autorités universitaires. L'argument souvent évoquée est celui de « diversifier l'offre d'enseignement, de la compléter lorsqu'il existe des formations professionnelles et de professionnaliser les formations générales ». Etant nées de la volonté des

enseignants, toutes les offres ne répondaient pas aux besoins du monde professionnel. Le plus délicat dans cette demande était la traduction des disciplines en métiers. Il faut nécessairement, dans la logique de création des offres de formations professionnelles, identifier des cibles et des objectifs professionnels ainsi que des besoins.

La question du partenariat est l'un des principes dans le processus de professionnalisation des universités. Les universités françaises pour mieux se professionnaliser ont signé des partenariats avec les établissements de formation et les entreprises.

Un rapport du Comité de suivi de la Licence professionnelle produit en automne 2004 a révélé que 1000 Licences professionnelles sont effectivement mises en place dans les IUT et les UFR et ont recruté à hauteur de 25000 étudiants. Ce Comité avait commandité une étude sur l'insertion des premiers diplômés 195 licences habilitées en 2001. Les résultats sont plutôt encourageants car 70 % des diplômés déclaraient avoir un emploi, dont la moitié en CDI. 68 % considéraient que leur diplôme était bien adapté à leur métier actuel. Dans un rapport publié à la fin de l'année universitaire 2005-2006<sup>169</sup>, il a été préconisé :

- une orientation bien encadrée des étudiants au sein des universités,
- l'amélioration des moyens d'information des étudiants,
- l'introduction d'un module « projet professionnel » dans toutes les Licences pour permettre aux étudiants d'élaborer un projet personnalisé.

L'acquisition des compétences dans une langue étrangère et en informatique ainsi que la maîtrise des outils de professionnalisation sont recommandées. Dans la même logique, un stage bien encadré est l'une des modalités innovantes instituées pour faciliter l'insertion professionnelle des diplômés.

### **3.3.2.3 Différences et similarités des approches de professionnalisation**

Les différentes approches de la professionnalisation étaient similaires dans certains pays, comme l'Allemagne et les Pays-Bas, compte tenu de leurs traditions universitaires semblables. Les deux pays avaient de longs premiers cycles à l'Université débouchant directement sur le niveau Master considéré comme le premier diplôme donnant accès au marché du travail. Avant la signature de la déclaration de Bologne, des premiers cycles de formations professionnelles existaient parallèlement dans les *Fachhochschulen* et les *hogescholen* et étaient comparables au Bachelor des Pays Bas. Mais, en Allemagne, ces diplômes équivalaient à un diplôme situé entre le Bachelor et le Master.

---

<sup>169</sup> Cf. le Rapport de la commission « Université-emploi » remis le 24 octobre 2006. <http://www.debat-universite-emploi.education.fr/s>

En France, la situation était différente. L'université permettait, avec des diplômes théoriques<sup>170</sup> comme le DEUG, la Licence et la Maîtrise, l'entrée sur le marché du travail avec peu d'efficacité. En Angleterre, le premier diplôme, *l'honours degree*, offrait la chance à la majorité des diplômés de trouver du travail.

Dès 1995, le changement a considérablement varié entre les quatre pays susmentionnés. C'est l'ampleur de l'orientation vers le marché du travail attribuée au diplôme de Licence (*Bachelor degree*) qui fait la plus grande différence. L'Allemagne est, parmi les pays cités dans cette approche, le seul pays qui a fait la réforme<sup>171</sup> la plus ambitieuse en transformant en profondeur ses programmes universitaires et en établissant un nouveau point d'entrée dans le marché du travail au niveau de la Licence<sup>172</sup> pour la majorité des diplômés, quels que soient leur parcours.

La France qui a fourni des efforts non négligeable arrive en deuxième position. Après avoir instauré des Licences professionnelles, elle a mis en place une meilleure orientation professionnelle de ses étudiants inscrits dans les filières générales et de leur fournir une formation en adéquation avec les besoins du marché de l'emploi.

L'Angleterre, dans la même lancée que la France, a établi un programme explicitement orienté vers la professionnalisation, en complément des programmes menant au *honours degree* qui est exclu de la réforme LMD et dure deux ans.

Dans ce domaine, en revanche, les changements sont très limités aux Pays Bas : le Bachelor n'a toujours pas pour vocation à préparer à l'entrée immédiate dans le monde du travail et les diplômes des *hogescholen* ont été rebaptisés sans condition d'ajustement de leur longueur ou de leur concept.

Les approches de professionnalisation avaient des similarités. Les politiques de tous les pays visaient à faciliter l'insertion professionnelle des diplômés. La nuance réside dans le fait qu'en France et en Allemagne les réformes des formations universitaires sont soutenues par l'Etat alors qu'au niveau de l'Angleterre et des Pays-Bas, chaque université a mené une action individuelle.

Les licences professionnelles de la France étaient aussi semblables aux *Foundation degree* en Angleterre. Dans ces deux pays, la création et la mise en œuvre des offres de

---

<sup>170</sup> Ce modèle était reproduit par tous les colonies françaises.

<sup>171</sup> Cette réforme est l'aboutissement d'une très longue réflexion, entamée dès la fin des années 1970, et qui a conduit les autorités compétentes à s'intéresser de très près à la question de l'adéquation des formations universitaires aux besoins en main-d'œuvre du marché de l'emploi. Bien que le cadre légal de ces ajustements ait été mis en place à l'automne 1998 et qu'il ait été favorablement reçu de la part des employeurs, son application n'est toujours pas terminée dans tous les Länder, compétents en matière scolaire.

<sup>172</sup> La Licence a été légalement définie comme « qualifiant pour une profession » (*berufsqualifizierend*).

formation impliquaient la participation du monde professionnel. Ces diplômes sont élaborés pour permettre l'entrée directe dans le milieu du travail, mais leurs détenteurs peuvent poursuivre les études universitaires. Toutefois, les Licences professionnelles françaises créées pour faire face à la massification ne rapprochaient leurs étudiants au milieu du travail qu'à la troisième année alors qu'en Angleterre les étudiants sont mis en rapport avec le milieu professionnel dès la première année des *Foundation degrees*, créés pour répondre aux besoins sociétaux. Cette approche anglaise avait pour but de donner une chance aux étudiants qui ne pouvaient poursuivre leurs études dans des *Honours degree*.

C'est donc la massification des universités qui explique les différences dans la mise en œuvre de la réforme dans les pays. En Allemagne et en France où le secteur public absorbait la majorité des diplômés des universités, la massification a été déterminante dans la professionnalisation des diplômes puisque la recherche de nouvelles opportunités dans les secteurs privés s'imposait. En Angleterre et au Pays-Bas où la massification était négligeable, les autorités ne se sont pas gênées pour rendre pertinent les diplômes de manière précoce

#### **3.3.2.4 La professionnalisation des enseignements, un principe acquis**

En résumé, les débats théoriques sur le rôle de l'université sont très vifs et la tendance à la professionnalisation des diplômes proposés par les universités européennes s'est récemment accrue. Il semble que le principe d'une adaptation des formations dispensées à l'université aux besoins du marché de l'emploi soit acquis partout.

Les universités mettent l'accent sur l'orientation et l'immersion professionnelle des étudiants tout en impliquant le monde professionnel dans l'identification des compétences à acquérir et dans l'élaboration des offres de formations professionnelles. La réforme LMD a permis l'harmonisation du premier diplôme au regard de la durée et de la pertinence. Mais la vitesse de la réforme dépend du taux des formations générales valorisées

Une nouvelle problématique a, en outre, depuis quelques années, émergées dans les débats scientifiques et politiques sur l'enseignement supérieur. La formation continue est entrée dans les débats et l'Angleterre ainsi que les Pays-Bas l'ont intégré dans leurs approches de professionnalisation des diplômes. En France, les autorités ont permis la validation des acquis de l'expérience (VAE) ou des acquis professionnels (VAP) pour permettre la considération des compétences acquises dans le travail par les universités en mutation.

### 3.4 Une redéfinition du rôle de l'Université

Le rôle des universités dans la société<sup>173</sup> est depuis longtemps la préoccupation des chercheurs. Si aujourd'hui la question est moins posée dans les pays développés, ce n'est pas le cas dans les pays en développement. Les universités africaines, et en particulier les universités publiques togolaises jouent-elles efficacement leurs rôle social ? La réponse à une telle question passe par une redéfinition de l'université et de son rôle dans la société.

Selon KOSSI S. et al. (2008 : 8),

L'université est une institution à caractère spécial en ce qu'elle est engagée dans une quête permanente de savoirs, de manière indépendante et méthodique. Elle a pour fonction essentielle de faire reculer les limites du savoir par la recherche, la diffusion de connaissances par l'enseignement, la publication et de servir le public par des questionnements critiques des idées et des pratiques de mise en œuvre par la société<sup>174</sup>.

Cette définition met l'accent sur la mission traditionnelle de l'université. Celle de produire les savoirs par la recherche, de les diffuser par l'enseignement et la publication mais aussi de critiquer les idées et les pratiques en œuvre dans la société. Cette mission peut-elle résister aux critiques adressées à l'université traditionnelle face à la massification et à la montée du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, surtout dans le contexte africain ? Il est question de redéfinir le rôle de l'université<sup>175</sup> dans un monde en mutation et globalisant où les entreprises en perpétuelle compétition exigent des diplômés des compétences professionnelles.

Il est donc important d'analyser le rôle socialisant de l'université. Certes, cette dernière dans la continuité de l'enseignement secondaire doit parachever la socialisation des jeunes, non seulement en développant chez eux les comportements sociaux qui leur permettent de mener une vie sociale acceptable, mais elle doit aussi leur permettre d'acquérir des compétences professionnelle afin de mieux remplir leur rôle social. C'est dans ce sens que McClelland (1961)<sup>176</sup> dit que les familles et les écoles sont indispensables dans l'éducation aux valeurs modernes. L'école doit donc préparer les étudiants à des fonctions dans le monde moderne, modeler les bons citoyens, pourvoir les leaders en compétences et contribuer à l'équité et à

---

<sup>173</sup> Voir l'article « Le rôle de l'université dans la société capitaliste ». Publié le 14 octobre 2014 sur <http://fselyon.wordpress.com/journal-un-pave-dans-ta-fac/un-pave-dans-ta-fac-numero1/>

<sup>174</sup> Voir également Les termes de la communication sur l'enseignement supérieur en Guinée face aux défis du développement (Conakry, les 8 et 9 février 2007) réalisés avec la collaboration du CODESRIA.

<sup>175</sup> Voir Rocher Guy, 1990, "Re-définition du rôle de l'université". Dumont Fernand et Martin Yves (dir.), 1990, *L'éducation 25 ans plus tard et après ?*, pp. 181-198. Québec: l'Institut québécois de la recherche (IQRC).

<sup>176</sup> McClelland D. C. (1961). *The Achieving Society*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1496181>

l'égalité des chances<sup>177</sup>. En écrivant ainsi, McClelland identifie quatre aspects dans le rôle de l'université dans la société moderne:

- Développement des compétences professionnelles chez les étudiants afin de les préparer à des fonctions,
- Modeler les bons citoyens ; ce qui implique le développement de la personnalité,
- Pourvoir les cadres et leaders des entreprises devant acquérir les compétences fondamentales,
- Contribuer à l'équité et à l'égalité des chances.

Cette définition du rôle social de l'université par McClelland est partagée par plusieurs auteurs. Fourastié (1972 : 13) écrivait à ce propos : « D'une part, l'enseignement doit préparer chacun de ces milliards d'enfants à une vie professionnelle ; d'autre part, il doit les aider à vivre une vie personnelle ». Cette vérité est aussi partagée par Tremblay (2013)<sup>178</sup> qui relègue la mission traditionnelle de l'université au second plan. Au-delà du bénéfice économique d'une formation, c'est pour répondre à un projet de vie personnelle que les familles et les apprenants font des choix éducatifs. C'est dans cette optique que Kourganoff (1972 : 12) écrit : « Certes, parents et étudiants envisagent les études avant tout sous l'angle de la promotion sociale. On espère, par l'étude à l'université, accéder aux carrières lucratives et agréables, ou au moins arriver à une situation permettant de gagner convenablement sa vie. »

Pour être encore plus précis en insistant sur le fait que l'université doit former des professionnels, Kourganoff (1972 : 24) écrit :

Aux yeux des étudiants et de leurs familles, écrit-il, le rôle de l'université est de transformer des bacheliers en médecins, juristes, ingénieurs, professeurs,... tandis qu'aux yeux des dirigeants de l'économie, de la haute administration, le rôle essentiel de l'université serait de fournir des cadres nécessaires à tel ou tel secteur de l'activité nationale : des professeurs pour former la jeunesse, des ingénieurs pour soutenir l'effort industriel, des chercheurs pour faire avancer la science appliquée (...) Ainsi, la préparation aux emplois et à la formation répondrait à la fois au slogan " student want job" des étudiants et au slogan "investir en homme" des technocrates.

Pour la majorité des étudiants, la mission traditionnelle de l'université qui est la production, la diffusion et l'enseignement des savoirs doit être doublée de la formation professionnelle et de l'accompagnement des diplômés pour l'insertion professionnelle. Ceci signifie que pour eux le rôle de l'université ne se limite pas à la recherche, l'éducation, la

---

<sup>177</sup> Weber, E. (2007). Globalization, "Glocal" Development, and Teachers' Work: A Research Agenda *Review of Educational Research*. September 2007, Vol. 77, No. 3, pp. 279–309. DOI: 10.3102/003465430303946. <http://rer.aera.net>

<sup>178</sup> Tremblay, M. (2013). L'université et son rôle premier, Lettre posté le 20 février 2013 dans *Ledevoir* (en ligne), consulté le 03/11/2020 sur <https://www.ledevoir.com/opinion/lettres/371324/l-universite-et-son-role-premier>

formation et la qualification des jeunes. L'exercice de ce rôle transcende le cadre universitaire et touche les relations entre le monde productif et celui des diplômés.

Somme toute, dans le but de mieux remplir son rôle social, l'université doit, au moyen de sa fonction formatrice, concilier deux demandes. Celle des familles et des étudiants qui se réfèrent plus aux modèles sociaux et à leur projet de vie et moins à la demande de l'économie et celle des employeurs qui recherchent une main d'œuvre qualifiée. Faisant ainsi, l'université remplit sa mission économique et technique. Cependant cet aspect est combattu par les conservateurs, défenseurs du rôle traditionnel de l'université. C'est pourquoi Kourganoff écrit encore :

La mission économique et technique de l'université, négligée par les ultra-aristocrates est pourtant évidente : former des cadres aussi compétents que possible dans les divers domaines de l'activité nationale. A la limite, dans cette optique, l'université ne serait qu'une vaste usine de cadres. Elle aurait pour rôle essentiel d'adapter la jeunesse aux nécessités économiques du présent et aux besoins présumés de l'avenir. (p. 23)

Cette dernière mission de l'université l'oblige à un partenariat réciproque avec le monde économique. Ce partenariat permettra le rapprochement université-entreprise pour le bénéfice de la formation professionnelle des étudiants. Les universités, pour mieux vendre leurs produits sur le marché du travail, et les entreprises, pour participer à la formation des cadres qu'elles désirent dans l'immédiat et dans l'avenir, doivent s'accorder sur les offres de formation. En effet, si ce n'est pas le cas, à quoi serviront les diplômés sortis des universités avec des connaissances purement théoriques (Kourganoff, 1972 : 21-22)

Pendant longtemps, les positions tranchées entre l'université et le monde productif ont engendré une difficile intégration socioprofessionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, au point que Fourastié (1972)<sup>179</sup> a pu parler de « *faillite de l'université* ». Cette faillite n'est pas seulement celle de l'université, elle est celle de tous les acteurs de l'éducation qui ont d'une certaine manière investi dans la formation des diplômés : les familles et les étudiants qui espèrent du bénéfice de leurs diplômes, l'Etat qui finance l'éducation nationale et les organismes internationaux en charge de l'éducation (UNESCO par exemple). L'université est aujourd'hui plus critiquée partout pour son éloignement du monde de la production.

Un aspect du rôle de l'université est de préparer les étudiants à l'insertion professionnelle. Cependant, force est de constater que la majorité des diplômés de l'enseignement supérieur finissent dans le chômage. Kourganoff (1972 : 13) écrit à juste titre

---

<sup>179</sup> Fourastié, J. (1972). *Faillite de l'université?* Paris, Gallimard.

que « l'enseignement doit préparer chacun de ces milliards d'enfants à une vie professionnelle ; d'autre part, il doit les aider à vivre une vie personnelle ». L'université doit aider les jeunes diplômés à accéder à « *un emploi stable et mieux rémunéré* ». Cet aspect du rôle de l'université met une emphase sur une dimension de la fonction socialisante de l'université. Dans la logique de Durkheim, l'éducation permet la socialisation des individus. L'école est l'institution la plus indiquée pour la socialisation.

Durkheim (1922) le démontre clairement. Si l'école forme l'individu à s'insérer dans la société à laquelle il est destiné, sa mission ne s'arrête pas là. Elle doit préparer chaque jeune aux fonctions qu'il est appelé à occuper. Dans ce sens Durkheim (1922 : 48) écrit :

Chaque profession, en effet, constitue un milieu sui generis qui réclame des aptitudes particulières et des connaissances spéciales où règnent certaines idées, certains usages, certaines manières de voir les choses ; et comme l'enfant doit être préparé en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir, l'éducation à partir d'un certain âge ne peut plus rester la même pour tous les sujets auxquels elle s'applique.

Ces phrases du fondateur de la sociologie de l'éducation annoncent ce que doit être la formation universitaire et par là, permettent d'identifier les manquements des pays sous-développés. Comment l'université doit-elle préparer les jeunes à occuper les postes dans les entreprises ? L'université doit leur donner une culture professionnelle, des idées, des connaissances et des attitudes spéciales propres aux professions auxquelles ils aspirent. C'est en cela que l'université constitue un canal entre les étudiants et le monde de la production. L'offre de formation universitaire doit tenir compte de la diversité des professions qui structurent le monde. « C'est pourquoi nous la voyons, dans tous les pays civilisés, qui tend de plus en plus à se diversifier et à se spécialiser ; et cette spécialisation devient tous les jours plus précoces » (Durkheim, idem).

L'offre de formations, dans l'optique de répondre efficacement à la demande sociale doit être diversifiée. Dans les pays développés, la diversification est largement acquise surtout avec les processus de professionnalisation de leurs universités dès les années 80. Plus de trois décennies après, certaines universités des pays en développement sont à la traîne. C'est le cas des universités publiques togolaises faiblement diversifiées<sup>180</sup>, d'où les étudiants sortent avec des diplômes aux titres trop généraux. Ce problème est plus accentué au niveau des licences. On parle des licences en sociologie, en histoire, en géographie, lettres modernes, en anglais, en économie, en mathématique, en physique, etc. Toutes ces appellations aux contours imprécis sont calquées sur les disciplines universitaires et correspondent difficilement à quelque chose

---

<sup>180</sup> En 1995, l'Université de Lomé (anciennement Université du Bénin), lors du bilan de ses 25 d'enseignement et de formation, avait projeté une diversification de sa formation (UB, 1995 : 181-182). Ce projet n'est pas encore réalisé.

sur le marché du travail. La raison principale est que les offres de formation des universités togolaises à l'instar de plusieurs universités africaines sont dominées par le modèle universitaire qui met l'accent sur la recherche. Tel est l'état des universités togolaises confrontées à l'épineux problème de l'insertion professionnelle de leurs étudiants.

Les facteurs démographiques jouent un rôle important dans l'explication du chômage des diplômés, mais la formation initiale et les diplômes obtenus y jouent un rôle prépondérant. Parmi les facteurs du chômage, le document de la politique nationale de l'emploi identifie le diplôme en deuxième position après les facteurs socioéconomiques qui occupent la première place. Néanmoins, sans faire des universités les seules responsables du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, nous soulignons plutôt qu'elles sont les premières responsables. Donc, la formation et le diplômé sont les principaux déterminants du chômage et du sous-emploi. BATCHEY (2014 : 7), Directeur Général de l'emploi le précise lors d'une conférence à Abidjan

L'une des problématiques majeures de la situation de l'emploi des jeunes au Togo est le sous-emploi dont l'une des causes majeures est l'inadéquation entre l'emploi occupé et la formation reçue. Le sous-emploi des jeunes est un problème réel qui traduit l'insuffisance, sur le marché du travail togolais, d'offres d'emploi décent qui répondent aux aspirations réelles des jeunes. C'est à défaut de trouver un travail en adéquation avec la formation de base que la plupart se trouvent contraints d'accepter n'importe quelle offre. Cela est dû à l'insuffisance de coordination entre les structures de formation et les employeurs afin de déterminer les véritables besoins de ces derniers en termes de ressources humaines »<sup>181</sup>.

Les facteurs socioéconomiques sont certes multiples. Cependant, l'augmentation exponentielle de la population ces dernières décennies n'est pas suivie d'un ajustement structurel adéquat. Si progressivement les gouvernements font des efforts pour former la jeunesse, la création des emplois n'a pas suivi le rythme de la production des diplômés. Or, il revenait à l'école et donc à l'université d'initier les apprenants à la création des emplois. Cette approche a pendant longtemps échappé aux pays francophones. Notre pays n'a pas intégré le plus tôt la culture de l'entrepreneuriat dans la formation des diplômés.

En définitive, il reviendrait aux politiques d'imprimer une orientation aux universités des pays en développement. Ainsi, le rôle de l'université dans la société doit être réglementé par des dispositions juridiques précisant sa mission. Nous pensons que les universités francophones d'Afrique doivent inclure dans leurs agendas les objectifs suivants :

---

<sup>181</sup> BATCHEY, K, (2014). Rapport pays sur les politiques et dispositifs d'insertion professionnelle et de création d'emploi, 24p. Rapport présenté lors de la Conférence des Ministres 2014 du PQIP/DCTP les 21, 22 et 23 juillet 2014 à Abidjan à l'Hôtel NOVOTEL

- Développer les compétences professionnelles chez les étudiants en adéquation avec la demande du monde productif;
- Améliorer l'employabilité des apprenants ;
- Aider à l'intégration socio-professionnelle de leurs diplômés par la promotion d'une culture entrepreneuriale.

## **Conclusion**

La professionnalisation des enseignements universitaires implique une transformation du modèle universitaire traditionnel et la redéfinition du rôle de l'université. Depuis les modèles de Napoléon (France) et de Humboldt (Allemagne), la question de la professionnalisation des formations universitaires s'est posée avec une acuité graduelle au fur et à mesure que l'université se massifie. L'avènement de la réforme LMD a profondément bouleversé de fond en comble l'organisation, le fonctionnement et la pédagogie universitaire en l'amenant à suivre l'évolution de son contexte interne et externe, national et international. La massification des effectifs dans l'enseignement supérieur pose des problèmes que les gouvernements et la communauté internationale tentent de résoudre par des politiques nationales et internationales dont la professionnalisation des enseignements, devenue aujourd'hui un principe acquis. Le processus de Bologne (la réforme LMD) est aujourd'hui le modèle international d'université.

**DEUXIEME PARTIE**  
**CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE**

## **Chapitre 4**

### **Autour de la professionnalisation des offres de formations**

La professionnalisation, selon les théoriciens, est un processus polysémique à objet multiple. Dans ce travail de recherche, l'objet d'étude est la professionnalisation des offres de formations et par conséquent, les pratiques, les logiques et les difficultés en lien avec cette professionnalisation. Si l'efficacité des enseignements se mesure au regard de leur pertinence et des réponses qu'ils donnent aux besoins de la société et du monde économique, tout processus destiné à accroître leur performance ne peut qu'être perçu comme un facteur nécessaire et déterminant. Ce chapitre, en alliant théories et pratiques dans le domaine de la professionnalisation des enseignements, conduit le lecteur au cœur du processus de transformation des enseignements pour plus d'efficacité. Ce processus de transformation demande l'implication de différents acteurs (les acteurs du monde éducatif, du monde productif et du monde politique) et affecte toute l'industrie de l'enseignement, des inputs (contenus, apprenants, les ressources financières, matérielles et humaines), le processus de production (les méthodes et procédures) et les outputs ou les produits (la qualité des produits, les effets et l'impact). Peut-on analyser un aspect de l'enseignement aussi important que la professionnalisation sans évoquer la théorie du curriculum ? Celui-ci est pour une institution éducative ce que le tissu sanguin est pour l'animal. Toutes politiques et réformes éducatives sont traduites dans le curriculum qui fixe les buts, les contenus, les méthodes, les règles et la responsabilité de chaque acteur impliqué dans sa mise en œuvre. C'est pour cela qu'il semble utile d'aborder la question du curriculum après avoir exposé les facteurs à considérer dans l'élaboration d'un programme de formation professionnelle ainsi que la mise en œuvre d'une offre de formation professionnelle. Ce chapitre se caractérise aussi par une analyse des théories pédagogiques et un bref aperçu sur les pratiques d'enseignements en milieu universitaire.

#### **4.1 Les réflexions théoriques sur la professionnalisation des offres de formations**

##### **4.1.1 La professionnalisation**

La plupart des chercheurs sont unanimes sur le fait que, nonobstant son caractère polysémique (Gauthier, 2012 : 37-90)<sup>182</sup>, la notion de professionnalisation présente deux axes : celui du développement d'un système d'expertise et celui de la construction d'une identité professionnelle. Selon Wittorski (2005a : 9), le système d'expertise regroupe les compétences,

---

<sup>182</sup> Gauthier, J. (2012). *L'université française et la fabrique de professionnels. Essai de typologie des formations universitaires*. Thèse de Doctorat d'Aix-Marseille Université

les capacités, les savoirs et les connaissances caractérisant une profession. Il importe de parcourir rapidement quelques définitions.

### •L'axe du développement d'un système d'expertise

Selon Roche (1999 : 35-36), la professionnalisation est un acte volontaire de recherche d'adéquation entre les exigences de l'environnement et les ressources naturelles ou acquises des individus pour s'adapter et évoluer dans ce type d'environnement. Pour elle, la professionnalisation peut être perçue selon plusieurs dimensions :

- La dimension économique : l'individu devant vivre de son activité, la professionnalisation contribue à construire une identité socioprofessionnelle par le travail rémunéré ;
- La dimension éthico-philosophique qui prend en compte l'aspect éthique de la dimension économique. Le travail ne doit pas asservir l'homme, et la maîtrise des règles d'éthique et de déontologie doit garantir la liberté du professionnel. Une profession a donc des règles et des valeurs propres qu'elle transmet de génération en génération ;
- La dimension sociologique tient au fait que « la profession est une revendication de statut (social) et l'inscription dans un métier aux contours identifiés et socialement reconnus » ;
- La dimension psychologique : dans la logique de cette dimension, l'individu s'identifie à un groupe de professionnels, agit et s'adapte aux changements de son environnement économique et social. Pour ce faire, l'individu doit acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être, c'est-à-dire des qualités humaines variées, des attitudes et des comportements (d'Iribarne, 1989 ; Roche, 1999).
- La dimension pédagogique : cela correspond à l'invention de nouveaux modes de formation permettant l'acquisition de toutes les dimensions de la compétence, en particulier les schèmes cognitifs et socio-affectifs. L'alternance intégrative est un des moyens facilitant cette acquisition.

De son côté, Wittorski (2005b : 27) reprend la catégorisation de Bourdoncle et relève quatre sens différents de la professionnalisation :

- Le premier sens est en lien avec la constitution de la profession. C'est un processus de reconnaissance sociale de statut de profession (entérinée par la labellisation officielle) à des activités, voire à des métiers. La professionnalisation des activités implique :

- ✓ la création de règles d'exercice de ces activités,
  - ✓ la reconnaissance sociale de leur utilité,
  - ✓ la construction de programmes ou des référentiels de formation relatifs à ces activités.
- Le second sens, investi par les milieux de la formation, fait référence à la formation des acteurs. Il s'agit de la transmission de savoirs et de compétences nécessaires à l'exercice de la profession, et de la construction d'une identité de professionnel ;
  - Le troisième sens, celui de « la professionnalisation-efficacité du travail » concerne la professionnalisation des organisations, au sens de « la formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation ». Ici, un accent particulier est mis sur la polyvalence et le respect, des procédures et des normes promus dans l'entreprise.
  - Le quatrième sens, celui de la professionnalisation-rationalisation économique (Wittorski, 2009b : 2) se réfère à « la transformation des institutions, guidée par une logique économique ». Ce sens est illustré par la démarche d'évaluation et d'accréditation dans un champ d'activité donnée. Le but est d'évaluer les professionnels et de diminuer le coût pesant sur le budget des organisations.

D'après Sorel (2008 : 40), le concept de professionnalisation recouvre trois éléments importants :

- l'intention : rapprocher les personnes et des situations de travail,
- le but : favoriser le développement articulé des compétences et des processus d'action spécifiques aux situations de travail concernées par la transformation des savoirs et des savoir-faire,
- l'enjeu : construire une professionnalité reconnue par des individus, des collectifs ou des organisations.

Ainsi, la professionnalisation est l'intention ou l'action de rapprocher les personnes des situations de travail dans le but de développer des compétences en adéquation avec les situations de travail concerné afin de construire chez ces personnes une professionnalité reconnue par la société.

**•L'axe de développement d'une identité professionnelle**

Le processus de professionnalisation vise à construire une identité professionnelle. Fabre (2004 : 206) souligne le poids et l'influence de la formation dans la professionnalisation qu'il définit à travers cinq éléments constitutifs :

- la rationalisation du métier ;
- la transmission formelle des savoirs liés au métier dans une formation instituée;
- l'organisation sociale autonome sur le modèle libéral ou sur celui des grands corps d'État avec, souvent, la reconnaissance d'un monopole d'exercice ;
- l'instauration d'une éthique et d'une déontologie professionnelle ;
- la construction d'une identité professionnelle claire, alimentée par une culture commune.

Ceci nous conduit à mener une réflexion sur l'objet de la professionnalisation. Cet objet est variable. Mais, cette variabilité de l'objet, comme le montre si bien Marcyan (2010), ne se superpose pas avec les énoncés ci-dessus. Les objets de la professionnalisation se situent sur d'autres lignes de compréhension qui recoupent les diverses acceptions du terme. Wittorski (2007 : 80-81), dans la lignée des travaux de Bourdoncle, énonce cinq objets de la professionnalisation à savoir :

- La professionnalisation de l'activité : l'activité est pécuniaire et enseignée à l'université. Ceux qui exercent cette activité, la spécifient et en formalisent les savoirs sous-jacents.
- La professionnalisation du groupe exerçant l'activité : c'est le cas de la création d'une association professionnelle ou d'une instance ordinaire qui élabore un code de déontologie et passe par une intervention politique pour obtenir un droit unique à exercer l'activité ;
- La professionnalisation des savoirs : les savoirs professionnels de plus en plus abstraits sont formalisés, organisés et validés selon un critère d'efficacité et de légitimité ;
- La professionnalisation des personnes exerçant l'activité : c'est dans une logique de socialisation professionnelle que cette professionnalisation s'opère. Elle vise à amener les individus « d'une part à acquérir des savoirs et des compétences professionnelles en situation réelle et d'autre part à construire une identité professionnelle » (Marcyan, 2010). Dans le cas où ce processus vise l'amélioration des savoirs et des capacités, Bourdoncle parle de « développement professionnel »

- La professionnalisation de la formation : elle vise la transformation des individus pour les rendre capables d'exercer une activité économique déterminée.

Somme toute, le concept de professionnalisation, selon Baba-Moussa (2014),

rend compte du processus par lequel un groupe occupationnel acquiert une reconnaissance sociale en se démarquant du bénévolat. De manière générale, ce processus concerne l'activité elle-même, les individus qui la pratiquent, le groupe qu'ils constituent, les savoirs qu'ils mobilisent et la formation qui permet d'y accéder.

#### **4.1.2 Professionnalisation, professionnalité et professionnalisme : quels liens?**

Pour mieux cerner le concept de professionnalisation, il convient de montrer le lien entre ce concept et les concepts de professionnalité et professionnalisme.

##### **•La professionnalité**

Ce terme est d'origine italienne et utilisé par les syndicats lors des conflits sociaux centrés sur l'organisation du travail et la reconnaissance de la qualification dans les années 1960-1975 (Marcyan, 2010). En France, Bourdoncle et Mathey-Pierre (1995 : 138) emploient le concept pour exprimer la relation compétence/qualification/métier alors que quatre ans plus tôt, selon Bourdoncle (1991 : 74), le concept renvoyait à « la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel ». Pour ce dernier, le « développement professionnel » est le processus qui permet l'amélioration de ces capacités. La professionnalité est donc une partie du processus de professionnalisation. Elle s'appuie sur un processus de développement personnel et professionnel visant la construction d'une identité et d'une posture professionnelle (Maubant et Roger, 2012 : 10).

Bourdoncle et Mathey-Pierre (1995 : 147), reprenant Aballéa, voient en la professionnalité, « une synthèse des capacités professionnelles, et des relations internes et externes que les gens de métier peuvent tisser (...) ». Aballéa écrit : « J'appelle professionnalité, et j'attribue cette professionnalité à un individu ou un groupe, une expertise complexe et composite, encadrée par un système de référence, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science, une conscience. »

Ainsi, la professionnalisation est l'action de construire la professionnalité. Chez les apprenants, il sera question de développer les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession ; les compétences sans lesquelles aucun individu ne peut exercer une activité reconnue pour un groupe de professionnel, socialement constitué et reconnu comme tel. Le Boterf (2011) définit plus précisément la professionnalité comme « la capacité d'agir comme un professionnel » (p.108). Cette notion se structure autour de six composantes : l'identité

professionnelle, l'éthique professionnelle, des axes de professionnalisme (construction et structuration de connaissances, de savoir-faire, etc.), la mobilisation de schèmes opératoires, la réflexivité et la distanciation critique, et la reconnaissance par le milieu professionnel. Elle englobe donc « des dimensions techniques, intellectuelles mais aussi culturelles » (Rose, 2008a : 52)<sup>183</sup>.

#### •Le professionisme

C'est l'activisme de certains groupes professionnels visant à faire évoluer leur métier vers une profession. « On désigne ainsi l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique communes, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice » (Bourdoncle, 1993 : 76). La professionnalisation est au service du professionisme. C'est donc la transformation d'un métier, d'une activité en une profession et d'un groupe d'individus exerçant un métier en un groupe professionnel.

#### •Le professionnalisme

Ce concept est utilisé lorsqu'on fait référence à un professionnel compétent (Le Boterf, 2010). Pour Rey et Rey-Debove (2009 : 2034), c'est la « qualité d'une personne qui exerce une activité, un métier en tant que professionnel expérimenté. » d'où les expressions « Faire preuve », « manquer de professionnalisme », souvent utilisé dans le langage courant. Quant à Legault, cité par Netto (2012 : 116), le professionnalisme « est conçu comme l'idéal professionnel et la valeur professionnelle par excellence qui devrait guider le choix des conduites professionnelles. Il fait ainsi partie de la culture professionnelle telle qu'elle est véhiculée par les instances professionnelles ». Pour Le Boterf, précité, « le professionnalisme n'est pas et ne doit pas être un état stable. Il est à construire progressivement par l'expérience et les expériences accumulées » (p. 59). Il distingue alors trois niveaux de professionnalisme: le « débutant », le « professionnel confirmé » et l'« expert ». Dans un tableau qui fait la synthèse, il décrit les trois niveaux de professionnalisme. La définition du concept de professionnalisme par Le Boterf laisse croire que cette qualité se construit seulement au contact du travail. Dans le contexte de la formation seul le stage peut permettre à un apprenant de débiter une construction du professionnalisme. C'est à cette seule condition qu'il peut être un professionnel débutant. La professionnalisation, dans ce sens, vise à développer cet idéal, cette culture, cette

---

<sup>183</sup> José, R. (dir), 2008, « Quand l'école est finie : premiers pas dans la vie active de la génération 2004 : enquête : première interrogation », printemps 2007 / Céreq, Marseille ; Paris : Céreq, DL 2008

valeur et ce comportement professionnels chez les individus en contexte professionnel ou scolaire.

### **4.1.3 Professionnalisation des étudiants**

#### **4.1.3.1 La formation initiale et le processus de socialisation**

Selon Durkheim (1922), la « socialisation » est un processus visant, comme le souligne Marcyan (2010 : 117), « l'intériorisation de normes, de valeurs et règles significatives pour une société ou un groupe spécifique et permettant le fonctionnement et la reproduction de la division sociale du travail ». Pour Durkheim, l'éducation, par ce processus, permet non seulement l'intériorisation par l'individu des normes, règles, coutumes d'une société donnée, mais aussi de le préparer à occuper sa place dans la « division sociale du travail ». Il écrit que

l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société dans son ensemble et le milieu auquel il est particulièrement destiné ».

Ainsi, l'éducation joue un double rôle. Celui de conduire l'individu dans la construction de son identité sociale pour enfin vivre en harmonie avec la société et celui de préparer le jeune à intégrer son milieu professionnel. Marcyan (2010 : 117) explique bien le premier rôle.

L'éducation tient donc un rôle important dans le registre de la construction des identités sociales. En ce sens, elle participe à la socialisation de l'individu, entendue comme un processus d'assimilation du monde extérieur ou d'incorporation des caractéristiques, des choses, et des êtres constituant cet environnement extérieur. Par des mécanismes mentaux d'identification / répulsion, la personne intègre l'univers externe, s'adapte à ce dernier et se construit une identité propre ; à l'instar de la position défendue par Jean Piaget, pour qui, la socialisation est un processus interactif entre les structures mentales et les structures sociales ».

Le second rôle établit le lien entre le système éducatif et celui de l'emploi. L'éducation permet à chaque apprenant d'assimiler « des aptitudes particulières, des connaissances spéciales, des idées, des usages et des manières de voir les choses » que réclame chaque profession. Comme il est dit plus haut, l'éducation se diversifie et se spécialise. Cette diversification et spécialisation dépend fortement de

la physionomie du système organisationnel d'une société à un moment déterminé de son développement. Par conséquent, l'éducation évolue au gré des sollicitudes externes qu'elle s'approprie et modifie en vue de les intégrer à son propre principe de fonctionnement interne (Marcyan, 2010 : 117).

Ce processus de socialisation s'opère dans les écoles et universités par la formation initiale qui n'est que la mise en œuvre des curricula de formation élaborés sur la base des choix conscients ou inconscients, liés à certaines caractéristiques structurelles ou conjoncturelles de

la société à une période donnée. D'où la question de la pertinence des offres de formation souvent posée par les critiques. Cette mise en œuvre requiert l'action des maîtres, membres des générations adultes, supposés savoir plus que les jeunes. Ils lèguent les savoirs, savoir-faire et les savoir-être aux jeunes générations afin de perpétuer et reproduire l'ordre social. Dans l'éducation traditionnelle (Baba-Moussa et alii, 2014)<sup>184</sup>, les initiations et autres formes d'apprentissage des métiers, quoique sexués, visaient à intégrer les individus dans la société tout en leur permettant de jouer des rôles spécifiques.

#### **4.1.3.2. La socialisation professionnelle des étudiants**

A la suite de Durkheim (1922), Everett Hughes (1958)<sup>185</sup>, en se servant de l'exemple de la formation du médecin, définit le processus de socialisation professionnelle comme un double processus d'« initiation » et de « conversion ». Selon Marcyan (2010), « le processus d'initiation renvoie à l'intériorisation de la culture professionnelle, de savoirs techniques, pratiques et relationnels spécifiques, mais aussi à l'intériorisation d'une certaine vision du monde social au sens général ». C'est là le rôle de la formation professionnelle initiale qui permet aux apprenants d'assimiler, du moins de manière théorique, des modèles de comportement et des pratiques professionnelles qu'ils mettront en pratique dans des situations réelles lors des stages de formation. En effet, comme le souligne Marcyan, « la personne plongée dans l'organisation du travail apprend progressivement les codes, techniques et comportements divers caractérisant le modèle professionnel environnant ».

Au cours du processus d'initiation, le processus d'acquisition des savoirs et codes du groupe de référence, marqué par une forme de conflit psychique entre « modèle idéal » et « modèle pratique », conduit au processus de « conversion ». Pour Marcyan le second processus « renvoie à une reconstruction identitaire par l'assimilation et l'ajustement de l'ensemble des dimensions définissant l'appartenance au groupe de référence ». La socialisation professionnelle cache donc une réalité psychosociologique qu'explique clairement Marcyan (2010 : 118) lorsqu'elle écrit :

Ce processus achemine l'individu vers une construction progressive d'une nouvelle image de Soi et du monde intégrant les multiples caractéristiques nouvellement intériorisées du groupe professionnel de référence. Il s'agit de ce fait d'une véritable transaction identitaire entre un Moi initial et un Moi projeté en l'image des autres.

---

<sup>184</sup> Baba-Moussa, A. R., Moussa, L. M. & Rakotozafy, J. 2014, *Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique*, Yaoundé, PUA

<sup>185</sup> Hughes Everett Cherrington, 1958, *Men and Their Work*, Glencoe, Free Press.

Le modèle d'Everett Hughes (1958) est référence pour étudier la "formation" à des professions très diverses. Mais ce modèle est l'une des conceptions fonctionnalistes de la socialisation professionnelle critiquées par des auteurs comme Berger et Luckmann (1986)<sup>186</sup>. Selon eux, les conceptions fonctionnalistes laissent moins de place à l'individu acteur dans le processus. Ils ont développé une approche constructiviste de la socialisation professionnelle. Ainsi, la socialisation professionnelle est le fruit de l'action des structures sociales sur les individus et de l'action de ces derniers sur ces mêmes structures sociales. Pour l'intérêt du sujet, il est important de noter, selon les définitions des auteurs, deux processus distincts de socialisation : la « socialisation primaire » et « la socialisation secondaire » (professionnelle). La socialisation primaire « est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société ».

La socialisation primaire correspond à l'incorporation d'un savoir de base dans et avec l'apprentissage primaire du langage, qui constitue le processus fondamental de la socialisation primaire puisqu'il assure à la fois la possession subjective d'un moi et d'un monde, et donc la consolidation des rôles sociaux redéfinis par Berger et Luckmann comme typologies de conduites (Dubar, 1990)<sup>187</sup>.

Quant à la socialisation secondaire elle correspond à « un processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société ». Dubar (1990) la définit comme :

L'intériorisation des sous mondes institutionnels spécialisés et l'acquisition de savoirs spécifiques et de rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail. Les savoirs spécialisés sont des savoirs professionnels. Ce sont des machines conceptuelles comprenant un vocabulaire, des recettes, un programme formalisé et un véritable univers symbolique véhiculant une conception du monde définie en référence à un champ spécialisé d'activités.<sup>188</sup>

Somme toute, la « socialisation secondaire » est « un processus conduisant à l'acquisition de savoirs, de dispositions comportementales, psychiques, relationnelles, communicationnelles, en liens avec le monde professionnel ». La socialisation secondaire est définie comme le processus de construction des identités sociale et professionnelle. Elle correspond en quelque sorte à un « étiquetage » social intériorisé dans les consciences subjectives, sorte de processus d'intériorisation d'identités imposées socialement.

---

<sup>186</sup> Qribi, A. (2010). « Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers « la construction sociale de la réalité » », *Bulletin de psychologie*, 2010/2 (Numéro 506), p. 133-139. DOI : 10.3917/bupsy.506.0133. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-bulletin-de-psychologie-2010-2-page-133.htm>. *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*, de Thomas Luckmann et Peter L. Berger est écrit en 1966 et traduit en français en 1986 par Pierre Taminioux

<sup>187</sup> Cité par Marcyan (2010 : 119), Dubar, C. (1990). « L'évolution de la socialisation professionnelle », dans : François Michon éd., *L'Emploi l'entreprise et la société. Débats Économie-Sociologie*. Paris, Economica (programme ReLIRE), « Hors collection », 1990, p. 151-163. DOI : 10.3917/econo.micho.1990.01.0151. URL : <https://www.cairn-int.info/l-emploi-l-entreprise-et-la-societe--9782717820003-page-151.htm>

<sup>188</sup> Cité par Marcyan (2010 : 119)

La socialisation professionnelle commence par la formation et se « poursuit dans la vie professionnelle par l'apprentissage pratique d'un métier, (l'acquisition) d'une expérience professionnelle ou l'approfondissement d'une professionnalité et d'un professionnalisme » (Marcyan, 2010). De ce point de vue, la professionnalisation des enseignements qui est une exigence du monde du travail constitue la première étape dans la professionnalisation des étudiants.

#### **4.1.3.3. Nécessité d'une orientation professionnelle des étudiants**

Selon Guichard (2006 : 7-8), l'orientation est « l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres. ». Il fait la différence entre l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle. C'est la relation de la filière avec le monde économique qui est le principal critère. Il écrit :

Lorsque ces filières sont peu différenciées et que leurs objectifs dominants concernent essentiellement la formation générale, l'orientation scolaire se distingue assez nettement de l'orientation professionnelle. Ce n'est plus le cas lorsque les filières se spécifient et préparent préférentiellement à certains groupes de professions plutôt qu'à d'autres. Les orientations scolaires sont alors, en fait, des orientations professionnelles. »

Quel que soit le type d'orientation, celle-ci dépend d'un certain nombre de facteurs. Ces derniers restent intimement liés à l'individu dans la mesure où ils font intervenir, sa volonté, ses désirs et sa motivation. Le travail du psychologue scolaire consiste à étudier ces facteurs afin d'accompagner l'apprenant dans ses choix éducatifs. Le psychologue de l'orientation cherche un appariement sujet-emploi. Dans le contexte de la réforme LMD, le projet professionnel est en principe déterminant dans le choix de la filière de formation. Mais certaines personnes peuvent se voir refuser l'accès à certaines filières à cause de leur état psychologique ou physique jugé incompatible avec l'exercice de la profession pour laquelle elles sollicitent la formation.

L'organisation et le fonctionnement de l'école expliquent en partie les comportements des individus face à l'école. Balogah (2015), à la suite de Guichard (2006) en France, explique comment l'organisation et le fonctionnement du lycée détermine les inégalités d'orientation des apprenants dans le contexte togolais. Ainsi, le passé scolaire de l'apprenant est déterminant dans le choix de sa formation future. C'est pourquoi à l'université, les inégalités d'orientation s'expliquent d'abord par la série fréquentée au Lycée (Guichard, 2006 ; Balogah, 2015). Les filières de formation, souvent organisée selon la division du travail, n'ont pas les mêmes valeurs. Or, sur le marché du travail, les formations scientifiques et techniques sont plus

appréciées que les formations générales (Guichard, 2006). De plus, l'organisation de l'université, les conditions d'entrée dans certaines formations supérieures, techniques, spécialisées et professionnelles constituent des obstacles. Alors, une sélection ou auto sélection ou même une sursélection (Cherkaoui, 2008 : 58-59)<sup>189</sup> s'opère à l'entrée de ces filières. Devant le facteur *numerus clausus*, bon nombre de candidats aux formations professionnelles des universités n'ont pas la chance de faire les formations tant rêvées, quelles que soient leurs motivations. C'est dans ce sens que Guichard (2006) écrit : « La population scolaire étant répartie entre des filières d'inégales valeurs quant aux bénéfices que l'on peut escompter tirer de leur fréquentation, les processus d'orientation peuvent être décrits comme des processus de sélection ». Il faut également noter que l'organisation sociale du travail structure les intentions d'orientation des étudiants.

Les facteurs sociologiques sont nombreux. Les conditions socioéconomiques des apprenants et de leurs familles sont déterminantes dans leurs choix éducatifs. Dans l'enquête exploratoire, il a été relevé que les étudiants d'origine sociale défavorisée n'ont pas accès à des formations professionnelles des universités privées à cause de leurs coûts très élevés. Les formations professionnelles sont plus coûteuses que les formations générales. Cependant, il est démontré que les étudiants de conditions modestes préfèrent les filières professionnelles aux filières générales.

Les stéréotypes sont aussi des facteurs qui interviennent dans l'orientation des apprenants. Les filles en l'occurrence s'excluent de certaines formations à causes des stéréotypes sexuels. Duru-Bellat (2004) parle des stratégies anticipatrices des filles dans le choix de leurs formations en fonction des rôles qu'elles sont appelées à jouer dans la société.

Boudon (1973)<sup>190</sup> de son côté identifie les stratégies des acteurs méthodiques qui font des choix rationnels en fonction du bénéfice économique qu'ils attendent de leurs choix. Il ne manque pas de préciser les effets pervers de ces choix. En effet, lorsqu'un plus grand nombre d'étudiants choisissent la même filière, on assiste à une saturation du marché du travail. Aussi pouvons-nous parler des stratégies de positionnement social par l'école qui dépendent fortement du capital d'information dont disposent l'apprenant et sa famille (Balogah, 2015). Ceux qui sont mieux informés sur l'institution scolaire, son organisation et son fonctionnement et sur le monde du travail, son organisation et ses exigences, se préparent en conséquences, font

---

<sup>189</sup> Cherkaoui, M. (2008). « Socialisation et sélection ». Dans M. Cherkaoui (dir). *Sociologie de l'éducation*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2008, p. 40-70. URL : <https://www.cairn-int.info/sociologie-de-l-education-9782130570509-page-40.htm>

<sup>190</sup> Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin, (traduit et publié en anglais en 1974).

les meilleurs choix et construisent des projets professionnels pertinents. Tout ceci se présente comme une stratégie pour occuper une meilleure place dans l'échelle sociale.

L'orientation, tout comme la professionnalisation des enseignements, s'impose de nos jours à cause de la massification progressive de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

Ainsi, la professionnalisation des étudiants consiste à élaborer et à mettre en œuvre un mécanisme qui puisse permettre la socialisation et le développement professionnels des étudiants tout en assurant l'équité, gage d'une efficacité. Le processus de professionnalisation des étudiants va au-delà de celui des enseignements qu'il intègre comme la première étape. La professionnalisation des étudiants commence dès l'élaboration d'une politique de professionnalisation, passe par la traduction de celle-ci dans les curricula, depuis leur élaboration jusqu'à leur mise en œuvre et se termine par les politiques d'insertion professionnelle des diplômés. Cette recherche se limite à la professionnalisation des enseignements universitaires.

#### **4.1.4 La professionnalisation des enseignements**

##### **4.1.4.1 La recherche d'une adéquation Formation-Emploi**

La socialisation professionnelle commence par la formation et se « poursuit dans la vie professionnelle par l'apprentissage pratique d'un métier, d'une expérience professionnelle ou l'approfondissement d'une professionnalité et d'un professionnalisme » (Marcyan, 2010). De ce point de vue, la professionnalisation des enseignements est faite dans l'optique de préparer les étudiants à la vie professionnelle selon la division du travail<sup>191</sup>. Elle vise donc la socialisation professionnelle des étudiants, futurs professionnels qui rêvent d'une identité professionnelle. Ainsi, les étudiants anticipent leur statut social en faisant des choix éducatifs bon gré ou mal gré. Comme le précise Dubar (1990),

L'ensemble des choix d'orientation scolaire plus ou moins forcés ou assumés représente une anticipation importante du futur statut social. L'entrée dans une spécialité disciplinaire ou technique constitue un acte significatif de l'identité virtuelle. Mais c'est dans la confrontation avec le marché du travail que se situe sans doute aujourd'hui l'enjeu identitaire le plus important des individus de la génération de la crise.<sup>192</sup>

La professionnalisation des enseignements ou des offres de formations est un processus qui vise à résoudre le problème d'inadéquation formation-emploi. Cette démarche cherche à rendre les diplômés capables de remplir un rôle déterminé dans la vie active. Dans ces

---

<sup>191</sup> Voir Durkheim, 1978, De la division du travail social, Paris, PUF

<sup>192</sup> Cité par Marcyan (2010, 120)

conditions, une filière de formation initiale devient professionnelle lorsqu'elle a pour finalité la préparation des étudiants à accéder à une profession précise. Marcyan (2010 : 123-124) le dit clairement en donnant l'exemple d'une filière littéraire.

Professionnaliser une formation, c'est rendre les diplômés capables de remplir un rôle déterminé dans la vie active. Par conséquent, une filière littéraire ou de sciences humaines, qui affiche comme objectif la préparation aux concours de l'enseignement secondaire dans cette spécialité et qui conduit à la réussite de la quasi-totalité des étudiants qui parviennent en licence, doit être considérée comme parfaitement professionnalisée.

Ainsi, à lire Marcyan, la professionnalisation des enseignements universitaires vise à donner une finalité utilitaire aux filières générales dont l'enseignement est déconnecté de l'emploi et améliorer le rapprochement des filières dites professionnelles au monde du travail. Ainsi, il convient de souligner, à l'instar de Marcyan, que cette démarche, vue la multiplicité de ces objectifs, couvre la formation au salariat, la formation à une profession, à un métier ou à un emploi ciblés et la formation dans « une entreprise ». Cette tentative de forger la relation formation-emploi a conduit à la spécialisation des enseignements. Marcyan (2010 : 121) écrit à juste titre que

La question de la spécialisation des enseignements, c'est-à-dire des savoirs, connaissances et compétences transmises dans le cadre des processus d'apprentissage, est par conséquent essentielle. La problématique de la relation Formation-Emploi est donc centrale à ce questionnement.

La relation formation-emploi est au cœur de l'assurance qualité au niveau des enseignements et ouvre à toutes les éventualités. Les études de qualité et de pertinence des enseignements, des systèmes éducatifs et des politiques éducatives sont souvent des analyses portant sur cette relation. Aujourd'hui, l'adéquation formation-emploi s'installe progressivement comme norme officielle au niveau du secteur de l'éducation en général et de l'enseignement supérieur en particulier. La plupart des jugements, profanes ou scientifiques, sont des critiques portées sur cette relation. A propos du terme « relation », José (2001)<sup>193</sup> écrit :

Il exprime simplement une focalisation sur une question. On sera ainsi amené à évaluer la qualité de l'insertion, celle du système éducatif, celle d'une politique publique au regard de la qualité de la relation entre formation et emploi, entendue comme un objectif normatif évident. Cet objectif n'est évidemment pas exclusif d'autres façons d'apprécier ces problèmes car l'insertion s'apprécie aussi au regard de sa rapidité, car la formation a aussi pour mission de préparer à la vie hors de l'emploi, car les politiques publiques visent aussi à réduire le chômage et les inégalités d'accès à l'emploi.

---

<sup>193</sup> José, R. (2001). Disparition ou transformation des formes de l'emploi ? [Texte imprimé] : entretien du Crieval-Laval / avec José Rose, sous la dir. de Geneviève Fournier et Bruno Bourassa

En réalité, pour renforcer l'adéquation formation-emploi, il convient d'intégrer les critères de professionnalisation dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de formation. A la suite de José Rose, Marcyan (2010 : 121-122) conseille le chercheur désirant étudier la relation formation-emploi :

Une manière d'aborder cette question de la relation Formation-Emploi, sous le prisme de la professionnalisation des formations est de tenter de comprendre et d'analyser, d'une part, la manière dont sont élaborés le contenu et les modalités d'apprentissage des formations professionnalisées ; et d'autre part, à un niveau plus institutionnel, les pratiques des acteurs impliqués, les enjeux, et les formes de partenariats « institutionnels » ou « informels » qui sous-tendent sa construction.

La professionnalisation des enseignements se traduit par « un processus de structuration, restructuration des formations dans le sens d'une articulation plus ou moins fine avec le monde professionnel ». Elle permet un rapprochement des formations initiales à l'activité et au monde productif. Si elle a presque la même finalité partout, elle n'est cependant pas définie de la même manière selon qu'on se trouve au niveau de l'enseignement secondaire ou au niveau de l'université. Dans le champ de l'enseignement secondaire, Agulhon (2003) donne le but et la définition de la professionnalisation. Elle a pour principale visée « l'acquisition des compétences nécessaires à la tenue d'un emploi tant par la formation que par l'expérience et donc par des stages et l'alternance », souligne l'auteur avant de préciser :

Le terme de professionnalisation recouvre donc l'ensemble des mesures prises pour adapter les formations et les jeunes aux emplois, il légitime les référentiels souvent adéquationnistes et stages en entreprise, il participe de l'instrumentalisation des formations et de la réduction des ambitions de formation à la satisfaction immédiate des entreprises.

Dans le champ de l'université, Marcyan écrit que :

La professionnalisation des formations universitaires correspond également à un mouvement de transformation des structures éducatives dans le sens d'une redéfinition (accentuation) des liens entre Université et Entreprise. Elle recouvre des enjeux multiples, parmi lesquels l'adéquation entre formation et travail n'en constitue qu'un parmi d'autres.

#### **4.1.4.2 Les critères de définition des enseignements professionnels**

Selon des auteurs repris par Marcyan (2010), trois critères déterminent un enseignement professionnel. Il s'agit de la « clarté », du « consensus » et de la « confiance ».

- **la clarté** : « Les domaines d'emploi auxquels destine la filière doivent être bien identifiés par les intéressés, étudiants, enseignants, futurs utilisateurs. Cette clarté n'implique évidemment pas une spécialisation étroite ».

- **le consensus** : « Les attentes des étudiants et celles des utilisateurs des futurs diplômés sont convergentes en ce qui concerne le niveau de recrutement. Les utilisateurs estiment que les diplômés de la filière considérée sont aptes à tenir les rôles auxquels prépare la formation et les diplômés souhaitent occuper ces rôles. C'est ce résultat que visent les responsables de la filière ».
- **la confiance** : « Le degré de certification du diplôme est élevé, ce qui signifie aussi que le seuil minimum de capacité est élevé. Les utilisateurs savent que la quasi-totalité des diplômés de cette filière sont à même d'occuper efficacement les fonctions définies par la finalité de la filière. De même, les diplômés s'estiment capables de remplir ces rôles ».

Au final, un enseignement professionnel serait celui qui offre un débouché clairement identifié, c'est-à-dire qui cherche à rendre les étudiants capables d'occuper des rôles définis et qui satisfait aux critères essentiels : clarté, consensus, confiance. Le degré optimum de professionnalisation d'une formation se définirait par la validation des trois dimensions précédemment citées. Cette orientation généralisable à l'ensemble des formations s'appuierait sur des dispositifs tels que la participation de professionnels à la conception et réalisation des enseignements, la construction de projets professionnels, la mise en place de stages en entreprise, etc.

Il convient de retenir pour le compte du sujet de cette thèse que la professionnalisation des enseignements universitaires est ce processus par lequel les autorités universitaires et patronales élaborent et mettent en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes afin de permettre la socialisation professionnelle, l'amélioration de l'employabilité et l'acquisition des compétences professionnelles chez les étudiants en adéquation avec le milieu du travail.

#### **4.1.4.3 Les voies de professionnalisation à l'université**

Wittorski (2012)<sup>194</sup> analyse les spécificités de la professionnalisation de l'offre de formation universitaire. Il expose une à une les voies de professionnalisation et propose une combinaison des voies pour la professionnalisation des enseignements universitaires. Il écrit : « Une formation universitaire professionnelle et/ou professionnalisante suppose donc probablement d'orchestrer une combinaison singulière de voies selon les apprentissages visés ». En ce qui concerne les voies identifiées, Wittorski mentionne la formation des enseignants dans

---

<sup>194</sup> Wittorski, R. (2012) « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 281 | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 26 janvier 2017. URL : <http://ripes.revues.org/580>

les instituts universitaires de formation des maîtres, la validation des acquis professionnels (VAP), l'introduction de l'alternance dans les universités françaises, l'alternance conjuguée au retour réflexif et la formation professionnelle continue. Il conseille également une didactique professionnelle pour mieux élaborer et développer une formation visant un secteur précis. « Une formation universitaire ayant pour intention de professionnaliser doit, en outre, selon nous, s'appuyer sur une analyse préalable du travail réel pour identifier les compétences à développer en formation dont la nécessité d'identifier les compétences visées et les compétences validées par le secteur professionnel ».

Merhan (2007)<sup>195</sup> de son côté aborde la question de l'alternance en formation, une modalité de la professionnalisation des enseignements. En principe, l'alternance repose sur une partition des espaces-temps de formation, en particulier entre des cours et des stages. Mais l'auteur souligne qu'au-delà de ce principe, l'alternance recouvre des formes plurielles qui drainent des conceptions et des pratiques contrastées ou des tensions, entre des logiques productives et éducatives. Il s'est interrogé sur les stratégies des institutions et des organisations pour composer avec ces tensions, sur la qualité et l'éthique. Du côté des acteurs, il a analysé les processus d'apprentissage que ceux-ci déploient dans l'alternance. Bref, tout le mécanisme mis en œuvre pour le développement de la professionnalité des apprenants est passé au crible.

Posant la question de l'alternance, Doray et Maroy (2001)<sup>196</sup> analysent la construction sociale des relations entre éducation et économie en prenant les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec. Leurs constats montrent que dans nombre de pays industrialisés, le "rapprochement" entre l'univers économique et le monde de l'éducation est inscrit de diverses manières à l'agenda socio-politique. Ils cherchent à comprendre ce processus par l'analyse d'une de ces formes : la formation en alternance entre école et entreprise. Leur analyse compare les politiques menées au plan institutionnel au Québec et dans la Communauté Wallonie-Bruxelles mais surtout examine la mise en œuvre locale en s'appuyant sur quatre études de cas dans les secteurs de la bureautique et de l'électronique. Ils concluent que le rapprochement éducation/économie n'apparaît pas comme une fatalité structurelle imputable seulement aux évolutions économiques ou aux problèmes de l'école face aux jeunes "réfractaires" à la norme scolaire. Mais le développement de l'alternance est le résultat d'un

---

<sup>195</sup> Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S., 2007, *Alternances en formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.merha.2007.01. <https://www.cairn.info/alternances-en-formation--9782804155278.htm>

<sup>196</sup> Doray, P., Maroy, C., 2001, La construction sociale des relations entre éducation et économie: Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.doray.2001.01. <https://www.cairn.info/la-construction-sociale-des-relations-9782804137250.htm>

travail de transaction et d'ajustement entre acteurs de l'école et de l'entreprise sur le plan des valeurs et du sens comme des formes organisationnelles.

Oudet (2010a) aborde aussi la question de l'alternance dans le contexte de la professionnalisation. Il distingue plusieurs types d'alternances : l'alternance dialectique, l'alternance organisationnelle et circonstancielle. Il se place dans le sillage des auteurs qui ont fait ou ont essayé de faire une typologie d'alternance et les cite en commençant par les plus anciens, tels que Bourgeon (1979), Geay (1985), Pelpel (1989), Schwartz (1994), Rak (1994), Lerbet (1994), Malglaive (1999), Fernagu-Oudet (2007). Pour résumer, Oudet (2010) écrit :

L'intention pédagogique détermine pour partie le parcours de formation. Il existe donc de multiples formes d'alternance qui associent plus ou moins le milieu du travail dans la manière dont sont pensés les parcours, qui articulent plus ou moins théorie et pratique, apprentissage et travail, concret et abstrait, discours et actes, qui organisent plus ou moins le voyage de l'apprenant.

Oudet (2010b) se propose ensuite d'étudier la correspondance qui peut exister entre professionnalisation et alternance. Se servant de vingt-six dispositifs de formations universitaires, il a mis en évidence l'existence d'effets secondaires à la mise en œuvre de l'alternance. En effet, selon lui, l'alternance, telle qu'elle est conçue, aurait des effets de professionnalisation sur les dispositifs, les acteurs et les processus. Il est sans doute erroné de parler d'alternance au sens large car ce sont plutôt dans les pédagogies de l'alternance qui sont mises en œuvre que l'on trouve la trace de ces effets secondaires. En professionnalisant les apprenants, on professionnalise les activités et les processus de formation. En professionnalisant les apprenants, les activités et les processus de formation, on professionnalise les formateurs (au sens large). L'alternance serait apprenante au même titre que les organisations peuvent l'être. Elle serait porteuse d'effets retours pour ceux qui la conçoivent, l'animent et l'évaluent, la vivent et la font vivre.

Savarieau (2013)<sup>197</sup> se demande pour sa part si la validation des acquis professionnels est une pratique de professionnalisation. La validation des acquis professionnels (VAP) est un mode de reconnaissance de la fonction formatrice du travail, dans ce sens où elle octroie la dispense du titre requis pour pouvoir accéder à un diplôme. La VAP peut-elle alors s'apparenter à la dimension socioéconomique de la professionnalisation ? Cette dimension qui se situe à un niveau individuel est le renforcement de la professionnalité du praticien dans un processus de socialisation du travail. Pour lui, la VAP est un espace de négociation prenant appui sur la

---

<sup>197</sup>Verquin-Savarieau, B. (2013). « La validation des acquis professionnels une pratique de professionnalisation ? », Les dossiers des sciences de l'éducation [En ligne], 30 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/256> ; DOI : 10.4000/dse.256

fonction formatrice du travail. Elle est également un processus d'accompagnement d'un projet professionnel ou personnel et s'inscrit dans un souhait de reconnaissance par les pairs et l'environnement social. Il s'est servi d'une enquête qualitative dans le domaine de la formation et a interrogé plus particulièrement la professionnalisation dans les « Métiers de la formation ».

## 4.2 La notion de compétence professionnelle

### 4.2.1 Définition de « compétence » et distinction avec « savoir » et « connaissance »

Est-on obligé d'adjoindre au mot « compétences » le qualificatif « professionnelle » ? Le terme de compétence est issu du monde professionnel et a gagné le monde scolaire par le truchement de l'approche par compétence (Boutin, 2004)<sup>198</sup> et la professionnalisation des enseignements. Ce mot est employé dans tous les domaines.

La plus simple définition du concept est donnée par Rey et al. (2003 : 14), cités par Postiaux et al (2010)<sup>199</sup> et Rey (2015)<sup>200</sup>. Selon eux, « Une compétence est le fait de savoir accomplir efficacement une tâche ». Cette définition, en dehors du fait qu'elle est concise, gagne en ce qu'elle précise la finalité de la compétence : accomplir efficacement une tâche. Cependant, elle perd en clarté, dans la mesure où l'exécution d'une tâche demande la mobilisation de plusieurs ressources. C'est pourquoi certains auteurs tels que Tardif (2006) et Scallon (2007)<sup>201</sup> insistent sur la capacité de l'individu à mobiliser et à combiner efficacement des ressources pour résoudre des problèmes.

Tardif (2006) souligne expressément que la compétence est un « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22).

Postiaux et al (2010) abondant dans le même sens que Tardif et Scallon précise mieux la définition de la compétence dans le domaine scolaire en ces termes :

La compétence mobilise un ensemble de ressources multiples permettant de résoudre une tâche dont la finalité est significative et apparente pour l'apprenant, permet de générer une réponse adéquate dans une situation singulière, sera considérée comme telle si elle est jugée efficace par autrui, inscrit la formation dans un modèle constructiviste quand elle est la préoccupation centrale d'une activité d'enseignement.

---

<sup>198</sup> Boutin, G. (2004), « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, 2004/1 (n°81), p. 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

<sup>199</sup> Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). « Référentiels de compétences à l'université », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 20 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/185> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.185>

<sup>200</sup> Rey, B. (2015). « La notion de compétence : usages et enjeux », *Le français aujourd'hui*, 2015/4 (N° 191), p. 15-24. DOI : 10.3917/lfa.191.0015. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-15.htm>

<sup>201</sup> Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* [2e édition]. Bruxelles: De Boeck.

Cette définition peut s'adapter aussi bien aux situations professionnelles qu'éducatives. Il est évident que, à l'école ou en entreprise, la compétence est cette capacité d'un individu à mobiliser des ressources, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour exécuter une tâche qui lui est confiée.

Il convient, avant de faire une classification des compétences, de préciser comment les compétences professionnelles se manifestent quand un professionnel agit (Perrenoud, 1994). Selon Perrenoud (1994)<sup>202</sup>, manifester des compétences professionnelles, c'est, de façon générale, face à une situation complexe, similaire à celle du travail, être capable :

- d'identifier les obstacles à surmonter ou les problèmes à résoudre pour réaliser un projet ou satisfaire un besoin ;
- d'envisager diverses stratégies réalistes (du point de vue du temps, des ressources, des informations disponibles) ;
- de choisir la moins mauvaise des stratégies, en pesant les chances et les risques ;
- de planifier et de mettre en œuvre la stratégie adoptée, au besoin en mobilisant d'autres acteurs et en procédant par étapes ;
- de piloter cette mise en œuvre au gré des événements, en affinant ou en modulant la stratégie prévue ;
- de réévaluer au besoin la situation et de changer radicalement de stratégie ;
- de respecter tout au long du processus certaines règles de droit ou d'éthique dont l'application n'est jamais simple (équité, respect des libertés, de la sphère intime, etc.) ;
- de maîtriser ses émotions, ses humeurs, ses valeurs, ses sympathies ou ses inimitiés, chaque fois qu'elles interfèrent avec l'efficacité ou l'éthique ;
- de coopérer avec d'autres professionnels chaque fois que c'est nécessaire, ou simplement plus efficace ou équitable ;
- en cours ou à l'issue de l'action, de tirer certains enseignements pour une autre fois ;
- de documenter les opérations et les décisions pour en conserver des traces utilisables à des fins soit de justification, soit de partage, soit de réemploi.

Mais cette conceptualisation de l'action d'un professionnel est critiquée par certains auteurs qui y trouvent un excès de rationalisme et de simplisme. L'une des raisons est que les

---

<sup>202</sup> Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels, Université de Genève. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1994/1994\\_15.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_15.html)

diverses phases ne sont pas toujours distinctes, ni les opérations explicites. Le plus souvent, les réalités du milieu professionnel contraignent les acteurs à violer les règles professionnelles ou à s'adapter. Une part d'irrationalité reste inhérente à toute action humaine. Parfois dans l'exécution de ses tâches complexes et urgentes, le professionnel est obligé d'arbitrer entre le souci d'efficacité et le respect des règles de procédures. Devant une telle situation, il doit savoir jouer avec les règles, au besoin les enfreindre ou les redéfinir, y compris les règles techniques et les certitudes théoriques. En ce sens, il lui est demandé un rapport aux savoirs théoriques tout en restant autonome, critique, pragmatique, voire opportuniste. Dans la tentative de surmonter le conflit, le professionnel invente un art d'exécution où il fait appel à un répertoire de recettes ou de techniques, comme le dit Bourdieu (1972 : 199-200)<sup>203</sup>:

Toute tentative pour fonder une pratique sur l'obéissance à une règle explicitement formulée, que ce soit dans le domaine de l'art, de la morale, de la politique, de la médecine ou même de la science (que l'on pense aux règles de la méthode), se heurte à la question des règles définissant la manière et le moment opportun, comme disaient les Sophistes ; d'appliquer les règles ou, comme on dit si bien, de mettre en pratique un répertoire de recettes ou de techniques, bref de l'art de l'exécution par où se réintroduit inévitablement l'habitus.

Avant, pendant comme après l'action, le professionnel réfléchit et mobilise des représentations et des savoirs de sources diverses. C'est cette « capacité de mobilisation et d'actualisation des savoirs », qui démontre qu'un individu est compétent. Au cas contraire, il a seulement des connaissances. Cependant, la mobilisation des savoirs théoriques et factuels est possible grâce aux savoirs méthodologiques ou procéduraux dont la mise en œuvre des ressources cognitives qui « ne sont pas des savoirs, ni même des métas connaissances, mais des schèmes de pensée, autrement dit des schèmes de raisonnement, d'interprétation, de création d'hypothèses, d'évaluation, d'anticipation, de décision » (Perrenoud, 1994). Selon Perrenoud (1994), « ces schèmes permettent d'identifier les savoirs pertinents, de les trier, combiner, interpréter, extrapoler, différencier pour faire face à une situation singulière ».

Ainsi dit, une compétence se distingue du savoir et de la connaissance. Selon le dictionnaire Hachette de la Langue française, le savoir est un ensemble de connaissances acquises par l'apprentissage ou l'expérience alors que la connaissance est, d'après le même dictionnaire « une idée exacte d'une réalité, de sa situation, de son sens, de ses caractères, de son fonctionnement ». Pour Perrenoud, « les savoirs ne forment qu'une mémoire, un stock d'informations et de théories, savantes ou naïves » qui exigent « des schèmes opératoires pour

---

<sup>203</sup> Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.

s'en servir, que ce soit pour restructurer, valider, différencier, étendre les savoirs, pour les communiquer à autrui ou pour les mettre en œuvre dans des situations concrètes.

Mais, ces dernières opérations constituent les schèmes opératoires ou plus globalement les schèmes de perception, d'évaluation, de décision ou d'action et ne sont pas assimilables à des connaissances procédurales, ce ne sont pas des représentations. Ce sont des savoir-faire, conçus précisément comme capacités de mobiliser des savoirs en situation. Mais le savoir-faire peut être confondu à la connaissance procédurale. Cette confusion peut être évitée si l'on se réfère plutôt au concept d'*habitus* selon Bourdieu ou de schèmes selon Piaget (Perrenoud, 1994).

Un schème de pensée n'est pas un savoir procédural, un savoir sur la manière de faire qui provient d'une part, de « la transposition pragmatique de savoirs déclaratifs, savants ou communs » et d'autre part, de « la prise de conscience et la codification de schèmes de perception, de pensée ou d'action existant à l'état pratique, souvent à l'insu de celui qui les fait fonctionner ». Il est vrai que l'homme peut, « dans la mesure où il est capable de théoriser ses propres opérations mentales, se représenter un schème de pensée, essayer de décrire, voire de prescrire, une manière de raisonner, d'inférer, d'imaginer, d'anticiper, de décider. Il peut donc élaborer des schémas qui prétendent codifier ses schèmes et peuvent contribuer à les conserver, les faire évoluer, les transmettre ». Quoiqu'il en soit, rien ne change en la nature des schèmes, qui ne sont ni représentatifs ni figuratifs mais « fonctionnent et se conservent à l'état pratique, en fonctionnant, en reliant des situations analogues ». Piaget (1973 : 23-24)<sup>204</sup> l'explique mieux quand écrit :

Les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. Nous appellerons schèmes d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action.

Pour Vergnaud (1990 :136)<sup>205</sup>, il faut entendre par " schème " « l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données. C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances en acte du sujet, c'est à dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire ». C'est ce que Perrenoud qualifie de « structure de l'action mentale ou matérielle, l'invariant, le canevas qui se conserve d'une situation singulière à une autre, et s'investit, avec plus ou moins d'ajustements, dans des situations analogues ».

---

<sup>204</sup> Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, Coll. Idées.

<sup>205</sup> Vergnaud, G. (1990). « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10. n° 23, pp. 133-170.

La notion d'habitus souvent associée à la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970)<sup>206</sup> est un ensemble de schèmes. Cette notion reprise de Saint Thomas (Héran, 1987)<sup>207</sup>, peut être dissociée de toute théorie particulière des structures sociales (Perrenoud, 1976)<sup>208</sup> et est simplement l'ensemble des schèmes dont dispose un acteur. En effet, pour Bourdieu (1972 : 209), c'est un « petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites » ou un « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme » (Bourdieu, 1972 : 178-179).

Fort de cette définition de l'habitus par Bourdieu, Perrenoud tire la conclusion suivante qui fait référence à la notion de compétence.

Le concept d'habitus présente simplement l'avantage de désigner l'ensemble des schèmes dont dispose un sujet à un moment donné de sa vie et donc de poser le problème de la cohérence systémique de cet ensemble aussi bien que la question des dynamiques globales qui affectent ses transformations. Alors que la psychologie cognitive s'intéresse souvent de façon pointue à la genèse, à la structure et à la mise en œuvre de schèmes particuliers, l'approche anthropologique met l'accent sur l'ensemble des schèmes dont dispose un acteur pour faire face aux situations de la vie (Perrenoud, 1994).

Mais les deux notions, schème et habitus, montrent que, pour parler de compétence, il faut aller au-delà des « savoirs ou des connaissances, aussi procéduraux ou pratiques soient-ils » et considérer « d'autres outils cognitifs, qui ne sont pas de l'ordre des représentations, mais des opérations (schèmes et habitus) ». Perrenoud (1994) achève son analyse sur cette note :

Il semble plus sage de penser les compétences, donc l'exercice des métiers et des professions, comme la mobilisation de ressources cognitives d'ordres différents : d'une part des savoirs, d'autre part un habitus. Ce qui ne dispense pas, bien au contraire, de penser l'unité et la diversité des savoirs. Mais ce qui oblige à ne pas concevoir la professionnalisation essentiellement en termes de savoirs professionnels. Entre un métier et une profession, les différences ne tiennent pas seulement aux savoirs en jeu ; elles tiennent aussi à l'habitus et à la façon dont les schèmes et les savoirs s'articulent.

---

<sup>206</sup> Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.

<sup>207</sup> Héran, F. (1987). « La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *Revue française de sociologie*, XXVIII, pp. 417-451

<sup>208</sup> Perrenoud, P. (1976). « De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 38-39, pp. 451-470.

## 4.2.2 Quelques modèles de compétences

Le centre d'analyse stratégique<sup>209</sup> distingue quatre types de compétences essentielles que sont les compétences relationnelles, les compétences techniques, les compétences organisationnelles et les compétences de marché.

### – **Les compétences relationnelles**

Les compétences relationnelles représentent les « capacités d'écoute, de compréhension de la demande d'un client ou d'un usager, puis de traduction et enfin de transformation en solution adaptée, d'une manière généralisable. La compétence relationnelle est en effet structurée par l'interaction entre un individu et les acteurs de son environnement de travail (collègues, clients, prestataires...). »

### – **Les compétences techniques**

Les compétences techniques sont celles sur la base desquelles chaque branche professionnelle, chaque entreprise reconnaît ce qui fait son cœur de métier. Elles comprennent « les actions sur la matière (entretien, hébergement, cuisine, techniques du spectacle...), les actions sur les personnes (animation, pédagogie, soins...), les activités de conception d'outils ou de produits, d'exploitation, l'expertise, ou encore les compétences totalement transversales (Informatique, comptabilité, gestion, domaine juridique) ».

### – **Les compétences organisationnelles**

Une compétence organisationnelle est définie comme une 'super-compétence' qui permet de mobiliser les compétences techniques, d'assurer la circulation de l'information et les coopérations nécessaires à la réussite de l'action en temps réel.

### – **Les compétences transversales**

La notion de « compétence transversale » semble beaucoup plus délicate à appréhender. Les compétences transversales ont les attributs généraux des compétences (relationnelles, techniques, organisationnelles etc.), mais elles ont la particularité de ne pas être confinées à un travail, un métier, un domaine ou un domaine d'activité circonscrit. En cela, elles ont la capacité d'être transférables d'un type d'activité à l'autre et faciliteraient pour cette raison la mobilité professionnelle et la flexibilité du travail. Un registre plus ou moins établi de compétences transversales fait appel aux attitudes, savoir-être (travail en équipe, réaliser des projets personnels ou professionnels, capacité d'écoute, d'analyse, capacité à résoudre des problèmes dans des situations nouvelles, etc.). Selon le rapport réalisé par le Centre d'analyse stratégique,

---

<sup>209</sup> Le centre d'analyse stratégique est un organisme rattaché à la Primature française. Il a pour mission d'éclairer le Gouvernement français dans la définition et la mise en œuvre de ses orientations stratégiques en matière économique, sociale, environnementale ou culturelle.

Les entreprises, confrontées aux exigences accrues en termes de mobilité, compte tenu des déficits de main-d'œuvre qualifiée, qui vont s'amplifier avec le vieillissement de la population active, valoriseraient les compétences transversales par rapport aux compétences cœur de métier ; compétences transversales pouvant faciliter les mobilités et diminuer le risque du chômage ».

### **4.3 Les travaux empiriques sur la professionnalisation des offres de formations**

#### **4.3.1 Analyse des processus de professionnalisation et leurs effets**

A part les travaux de Marcyan (2010), qui abordent la question de la gouvernance des formations tant sur le plan européen que français, plusieurs chercheurs ont touché de loin ou de près la professionnalisation des enseignements et en particuliers les enseignements universitaires. Certains ont interrogé le processus tel qu'il est mis en œuvre dans différents contextes. Pendant longtemps, les formations universitaires, dans le modèle traditionnel, étaient théoriques sans lien direct avec le monde économique alors que l'on assistait à une massification des universités, due à la forte augmentation de la population avec un pourcentage élevé des jeunes qui implique une forte demande des formations universitaires. La question du rôle de l'université face à cette augmentation fulgurante des effectifs d'étudiants suscite alors des réflexions scientifiques et politiques (Erlich, 1997<sup>210</sup> ; Bel, 2004). C'est à juste titre que Tanguy (1986)<sup>211</sup> constate le manque de relation formation-emploi au niveau des enseignements universitaires.

Ainsi, en 2006, sept ans après le processus de Bologne, Hetzel (2006)<sup>212</sup> rapportaient au Premier Ministre français que « la professionnalisation des parcours universitaires s'imposait à toutes les universités ». Il avait précisé qu'elles devaient « effectuer plus d'efforts pour adapter leurs offres de formations et proposer des cursus plus directement valorisables dans le monde du travail ». L'appel est donc lancé à la volonté politique et aux initiatives locales pour prendre des mesures et poser des actes visant un passage progressive « de l'université à l'emploi et à accroître l'employabilité des jeunes diplômés ». D'autres rapports sont allés dans le même sens (Goulard, 2007)<sup>213</sup>.

---

<sup>210</sup> Eyebiyi, E. P. (2013). « Valérie Erlich, *Les mobilités étudiantes* », *Lectures* [Online], Reviews, Online since 21 February 2013, connection on 09 November 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/10793> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.10793>

<sup>211</sup> Durand, M. (1987). « L. Tanguy (éd.), « L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France », *La documentation française*, 1986 [compte-rendu] » dans *Sociologie du travail* Année 1987 29-1 pp. 132-136

<sup>212</sup> Hetzel P. (2006), *De l'université à l'emploi* : rapport final de la Commission du débat national Université-Emploi, <https://www.vie-publique.fr/rapport/28649-de-luniversite-lemploi-rapport-final-de-la-commission-du-debat-nat>

<sup>213</sup> Goulard, F. (dir.). (2007). *L'Enseignement Supérieur en France. Etat des lieux et propositions*. VERSION FINALE. Rapport établi sous la direction de François Goulard. <https://www.vie-publique.fr/rapport/29437-lenseignement-superieur-en-france-etat-des-lieux-et-propositions>

Maillard et Veneau (2006)<sup>214</sup>, dans une réflexion sur la volonté politique et les réalisations locales dans le cadre de la professionnalisation des enseignements universitaires, ont interrogé les pratiques sur le plan pédagogique et sur le plan institutionnel. Ils ont mis en lumière l'appropriation de la professionnalisation par les universités ainsi que la constitution des partenariats (université-entreprise, université-lycée) et de leurs rôles. Wittorski (2008)<sup>215</sup> quant à lui fait le constat que l'on assiste aujourd'hui à « un mouvement de généralisation de la professionnalisation de la formation dans lequel la norme devient la visée professionnalisante de l'offre de formation ». Wittorski (2008) s'est essentiellement penché sur les enjeux, les modalités et les difficultés de cette incontournable professionnalisation. Il est intéressant de fixer l'attention sur quelques travaux.

Marcy (2010) aborde, en ce qui la concerne, la question sous l'angle de la professionnalisation des diplômes. Comme elle le précise au début de son introduction, son objectif principal est d'analyser le lien entre « la professionnalisation des diplômes d'une part » et « l'émergence progressive des débats et mesures concrètes liés à la gouvernance<sup>216</sup> dans le domaine de la construction et gestion de l'offre de formation universitaire d'autre part » (p.11). Se basant essentiellement sur l'analyse des politiques et décisions européennes, françaises (nationales et locales) sur l'enseignement supérieur et une étude de cas à l'Université de Nancy 2, Marcy (2010) adopte une méthodologie fondamentalement qualitative et aboutit à des conclusions fort intéressantes. Elle fait ainsi la lumière sur « le construit politique et les objectifs affichés de la professionnalisation des formations » et « les effets réels de sa mise en acte au sein de l'établissement ». Elle caractérise par exemple ce que l'on peut comprendre par la professionnalisation des formations, non seulement par le rattachement de la formation à l'emploi, dans une conception adéquationniste mais aussi par la finalité du processus. Elle écrit que la professionnalisation

qualifie, plus largement, un dispositif pédagogique qui a pour finalité de rapprocher le contenu des enseignements, l'organisation des études (enseignements assurés par des professionnels, suivi de stages, dispositifs pédagogiques divers articulant savoirs/connaissances théoriques et activités pratique, etc.) à des espaces d'activité professionnelle à géométrie variable (Profession, travail ou poste ciblé, secteur d'activité, domaine de compétences, etc.). (Marcy, 2010 :453)

---

<sup>214</sup> Maillard D. & Veneau P. (2006). « Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université », *Sociétés contemporaines*, 2006/2 (n° 62), p. 49-68. DOI : 10.3917/soco.062.0049. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-societes-contemporaines-2006-2-page-49.htm>

<sup>215</sup> Wittorski R. (2008). « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation emploi* [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://formationemploi.revues.org/1115>

<sup>216</sup> Le mot est entre guillemets dans le texte original. La question de la gouvernance des formations universitaires se pose de plus en plus de nos jours.

Dans un document collectif intitulé *La professionnalisation mise en objet*, Wittorski (dir.), Demazière et Roquet (2012)<sup>217</sup> démontrent que la nécessité de « professionnaliser » et l'injonction de « se professionnaliser » embrasent toute la société. Elles concernent aussi bien les individus dans leurs parcours de formation que les institutions éducatives et les organisations de travail. Cet enjeu sociétal et individuel interroge la relation formation-emploi dans de nouveaux contextes éducatifs, formatifs et professionnels. Les auteurs ont tablé sur l'approfondissement des différentes approches de la professionnalisation dans les champs éducatifs, formatif, du travail à partir de recherches empiriques ou de réflexions plus théoriques, épistémologiques, méthodologiques.

Dans *Université : les défis de la professionnalisation*, Gayraud, Simon-Zarca et Soldano (2011)<sup>218</sup>, soulignent pour leur part que la professionnalisation à l'université recouvre non seulement l'acquisition de compétences professionnelles reconnues, mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail. Ces nouvelles missions ont obligé les universités à repenser une approche de la professionnalisation à la fois dans la construction de leur offre de formation et dans sa mise en œuvre par des structures ad hoc. Les auteurs ont essayé de répondre à la manière dont la professionnalisation est pensée et construite à l'université. Ils ont abordé cette question d'un triple point de vue.

D'abord ils ont dressé une image globale de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur et de ses évolutions. Des DUT (diplômes universitaires de technologie) aux licences et masters professionnels, l'offre s'est en effet fortement diversifiée. En 2008, 42 % des étudiants ont eu accès à des formations à degré inégal de professionnalisation avec une combinaison de différents registres (engagement des milieux professionnels, positionnement du diplôme dans un cursus, mode d'entrée sur le marché du travail) qui permettent de faire une typologie des formations professionnelles au sein du système universitaire, dans le contexte de la réforme LMD (licence-master-doctorat). Selon la Stratégie de Lisbonne, l'accompagnement des étudiants à l'insertion professionnelle et l'amélioration de leur « employabilité » font désormais partie de la mission de l'université. Ensuite, ils ont mis l'emphase sur la nécessité de recadrer la politique des missions des universités qui doivent désormais se préoccuper de l'orientation et de l'insertion professionnelle de leurs étudiants. Enfin, ils ont minutieusement examiné la mise en œuvre du Plan pour la réussite en licence de 2007 dans une dizaine d'universités françaises. Ils ont analysé la manière dont les modules de professionnalisation

---

<sup>217</sup> Demazière, D., Roquet, P. et Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation mise en objet*, L'Harmattan

<sup>218</sup> <http://www.cereq.fr/index.php/content/download/1977/22715/file/nef46.pdf> consulté le 19 septembre 2016

sont intégrés dans les licences générales, la place du stage et la préparation du projet professionnel. Ils ont aussi abordé la question des dispositifs adoptés au service de la mission d'insertion.

Giret et Moullet (2008)<sup>219</sup> font une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés. Leur approche méthodologique est d'observer et de développer certains des résultats présentés aux journées d'étude du RAPPE<sup>220</sup> à Aix-en-Provence en novembre 2002, à partir des travaux menés par les auteurs, au Céreq, sur l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur.

Giret et Issehnane (2010)<sup>221</sup> ont étudié l'effet des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement professionnel. En effet, les stages sont souvent perçus comme la condition sine qua non d'une bonne insertion sur le marché du travail. Il est vrai que les compétences développées par les stagiaires en milieu professionnel favorisent leur insertion. Mais la multiplication des stages dans le parcours des étudiants est de nature à retarder leur accès à une première activité salariée sans valoriser les expériences professionnelles acquises en cours d'études. Ils permettraient de plus à certains employeurs d'ajuster leur main-d'œuvre aux variations de l'activité économique et de se soustraire aux recrutements.

Lemaistre (2010)<sup>222</sup> pose le problème de l'impact des parcours sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. Si la professionnalisation de l'enseignement supérieur est souvent justifiée par une indéniable meilleure insertion des jeunes sortants des filières professionnelles par rapport aux sortants des filières générales, une hypothèse est alors érigée en évidence : c'est la formation elle-même qui apporte cet avantage comparatif. En réalité, les critères de sélection à l'entrée des filières professionnelles offrent d'autres moyens d'explication des performances à l'insertion. Ce sont les caractéristiques individuelles et les performances au cours du parcours de formation antérieur qui ont favorisé l'accès aux filières sélectives. Baisser la sélectivité des filières professionnelles pour élargir l'accès aura pour conséquence d'annihiler tout avantage comparatif. L'observation de l'insertion des sortants de niveau Licence en 2004 montre que la sélection en amont explique l'avantage à la primo insertion des diplômés de la Licence professionnelle par rapport à ceux

---

<sup>219</sup> <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc35.pdf> consulté le 19 septembre 2016 ou Giret, J.-F. et Moullet, S. (2008). *Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés.* ([halshs-00324192](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00324192))

<sup>220</sup> RAPPE : Réseau d'analyse des politiques éducatives

<sup>221</sup> Giret, J.-F. & Issehnane, S. (2010) « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle : le cas des diplômés de l'enseignement supérieur », *Collection « Net.Doc »*, n° 71, <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc71.pdf> ou Giret, J.-F. & Issehnane, S. (2010). « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », *Formation emploi* [Online], 117 | janvier-mars 2012, Online since 06 June 2012, consulté le 09 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/3514>

<sup>222</sup> Lemaistre, P. (2010). « Filières professionnelles et générales à l'université : l'impact du parcours sur l'insertion. Eléments d'analyse pour les L3 », *Céreq, Collection « Net.Doc »*, n° 69, <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc69.pdf>

qui viennent des Licences générales. C'est donc dire que la baisse de la sélectivité pour professionnaliser la Licence aura des effets très limités sur l'insertion professionnelle des futurs diplômés.

Joulia (2014)<sup>223</sup> montre que pour préparer les étudiants à la vie professionnelle, il importe d'établir un lien entre les enseignements dispensés et les tâches qui leur seront confiées dans le monde du travail. Prenant le cas de l'enseignement de la langue anglaise, l'enseignant doit déterminer quelles activités sont effectuées en anglais et quelles compétences sont nécessaires pour les réaliser. À cette fin, Joulia (2014) a mené une analyse des besoins au sein d'entreprises informatiques pour pouvoir adapter la pédagogie à la réalité professionnelle d'un analyste-programmeur. Elle a opté pour une approche par compétences et mis en pratique les préceptes de la perspective actionnelle qui préconise que les tâches scolaires correspondent aux activités professionnelles en langue étrangère. L'expérience de Joulia a consisté à faire lire et comprendre des documentations techniques en anglais pour écrire des lignes de code à ses enquêtés, comme les étudiants le font lors des TP de programmation. Son article propose une réflexion et un retour d'expérience sur cette approche professionnalisante.

Roquet (2012)<sup>224</sup>, dans son article se propose de mieux comprendre la professionnalisation des activités formatives et des activités professionnelles par une approche qui articule trois niveaux d'analyse: macro (construction historique et construction sociale des savoirs de l'activité), méso (dispositifs institutionnels de formation et de travail) et micro (vécu des sujets, dynamiques individuelles). Cette réflexion s'appuie sur la présentation de différents processus de professionnalisation issus de recherches empiriques réalisées par l'auteur. Il invente ainsi un modèle d'explication d'un processus de professionnalisation, dont les principaux concepts sont la temporalité institutionnelle, la temporalité biographique et temporalité historique. Il écrit :

Les articulations et les tensions, en conséquence, se construisent entre des temporalités institutionnelles, liées à des projets d'institutionnalisation d'activités formatives ou/et professionnelles, et des temporalités biographiques inscrites dans des parcours de professionnalisation des individus. Ces deux dimensions se complètent par une troisième dimension temporelle, celle du temps historique, qui façonne les représentations existantes au sein des temporalités institutionnelles et des temporalités biographiques (p. 87).

---

<sup>223</sup> Joulia, D. (2014). « Une approche professionnalisante pour des étudiants de DUT Informatique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [Online], Vol. XXXIII N° 1 | 2014, Online since 06 March 2014, connection on 09 November 2020. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4190>

<sup>224</sup> Roquet, P. (2012), « Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. », *Phronesis* 12 : 82–88.

Henry et Bosson (2014)<sup>225</sup> conçoivent « la professionnalisation dans l'enseignement universitaire dans un processus dialogique ». Selon eux, les approches de la professionnalisation dans le cadre universitaire, comme dans d'autres, se soutiennent « d'une alternance essentiellement définie par la distribution des séquences entre centre de formation et milieu professionnel, et plus globalement, par les relations concrètes entre structures de formation et de travail ». Les approches scientifiques de la professionnalisation, toujours rares en France, sont aux prises avec d'autres couples, parfois dichotomiques. De manière transversale, les chercheurs interrogent les rapports entre ces différents temps, espaces, concepts pour penser la professionnalisation d'une manière intégrative. Mais rarement le processus même de la professionnalisation des enseignements universitaires est étudié. Henry et Bosson (2014) partent de l'hypothèse principale que « le processus de professionnalisation repose lui-même sur le développement de rapports dialogiques définis, précisément comme la multiplication des points de vue sur un même objet, dans le cadre de la théorie de l'activité dirigée ».

Saeed (2011)<sup>226</sup> traite quant à lui de la professionnalisation de l'université française en considérant l'angle de la perspective étudiante et s'intéresse aux attentes des étudiants inscrits dans les disciplines « non scientifiques » à l'université en rapport avec l'enseignement et l'acte d'apprendre. Cherchant à s'avoir comment les étudiants s'approprient l'offre de formation universitaire lors de leur choix d'orientation post baccalauréat, il aborde diverses thématiques telles que le projet professionnel et l'orientation des étudiants ainsi que la relation aux études. Il a pour cela procédé à une enquête par entretien effectuée entre 2005 et 2008 auprès de 115 étudiants inscrits dans cinq universités de la région parisienne, ce qui lui a permis d'élaborer une typologie fondée sur cinq types de logique mise en avant pour justifier la décision d'orientation. Les résultats montrent qu'en dépit de la diversité des demandes par rapport aux savoirs universitaires, plusieurs étudiants font plus référence au métier et apprécient mieux les diplômes professionnels. Certains d'entre eux veulent acquérir des savoirs et savoir-faire utiles dans une activité professionnelle. Saeed (2011) tente de montrer que le choix universitaire des étudiants n'est pas passif ou systématiquement déterminé par l'offre de formation. En effet, les étudiants participent aussi à la professionnalisation des filières universitaires au moyen de leurs projets, choix, représentations et pratiques.

---

<sup>225</sup> Muriel, H. et Bournel, B. M. (2014). « La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-2 | 2014, mis en ligne le 10 mai 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://ripes.revues.org/817>

<sup>226</sup> Saeed P. (2011). « La professionnalisation de l'Université française : la perspective étudiante », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 3 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 18 juin 2016. <http://cres.revues.org/168>

Le Boterf (2010)<sup>227</sup>, dans son œuvre *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation* analyse les processus de professionnalisation dans le contexte de la formation et dans celui du travail. Il propose que l'individu soit lui-même l'acteur de sa professionnalisation. Après avoir justifié l'intérêt de la professionnalisation et du professionnalisme, il définit ce qu'il entend par un professionnel compétent et donne les niveaux du professionnalisme. Son dernier chapitre est consacré à la manière de professionnaliser. Il y conçoit une ingénierie de la professionnalisation dont il précise les principes directeurs (pp. 65-106) et élabore un dispositif générique de professionnalisation adaptable à toutes les situations (pp. 115-140). Au début de son œuvre, Le Boterf (2010) identifie plusieurs raisons pour lesquelles le professionnalisme et la professionnalisation sont demandés. L'un de ces facteurs est l'exigence de l'employabilité qui concerne non seulement les travailleurs, mais aussi, et d'ailleurs principalement, les diplômés. Concernant cette exigence, il écrit :

Dans une conjoncture économique incertaine et difficile, dans un contexte d'évolution permanente des situations de travail et de réorganisations incessantes, être reconnu dans son professionnalisme devient une forme d'assurance contre les risques inhérents à la recherche d'un nouvel emploi et un atout pour gérer sa mobilité interne ou externe et donc son employabilité. On trouve ici une autre raison au recours croissant à la notion de professionnalisation. La responsabilité non seulement de chaque personne mais aussi de leurs employeurs à développer leur employabilité devient une exigence croissante. »

Ainsi, le travail de Le Boterf, quoique général et plus en lien avec le monde du travail et s'inscrivant dans la sociologie des professions et des organisations, est utile pour la professionnalisation des enseignements universitaires.

Beckers (2007)<sup>228</sup> aborde la professionnalisation sous l'angle des compétences et de l'identité professionnelle. Elle prend pour champ d'étude l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Son travail s'adresse aux formateurs, en priorité ceux qui préparent au métier d'enseignant mais aussi à d'autres métiers largement fondés sur l'interaction avec autrui. Beckers expose et illustre « les enjeux et les fondements théoriques du développement des compétences et de l'identité professionnelles mais également les composantes méthodologiques du travail des formateurs ». Si les lieux de travail contribuent au développement des compétences et de l'identité professionnelle, la contextualisation qui les caractérise et leur visée

---

<sup>227</sup> Le Boterf G. (2010). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, Paris, Groupe Eyrolles,

<sup>228</sup> Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », DOI : 10.3917/dbu.becke.2007.01. URL : <https://www.cairn.info/competences-et-identite-professionnelles--9782804155209.htm>

essentiellement productive constituent une limite. Mais la formation initiale prépare à un champ professionnel et non à un contexte spécifique, avec pour vision prioritaire la construction du sujet en l'accompagnant dans son apprentissage et son développement, posant ainsi les bases d'une construction professionnelle. Ceci est possible en favorisant les rencontres entre les savoirs acquis par l'expérience et ceux constitués de concepts et de théories de référence et en multipliant les occasions de mobilisation des acquis dans des contextes divers, d'une grande validité écologique et sociale. Une didactique professionnelle puise ces situations dans l'exercice du métier et l'activité des travailleurs, particulièrement les débutants ; elle invite à la réflexion sur le travail et la manière de le faire évoluer en accord avec ses objectifs prioritaires.

Agulhon et Convert (2011)<sup>229</sup> démontrent l'importance que les universités européennes ont accordée à la professionnalisation qui s'allie au système d'évaluation pour mesurer la performance et la qualité des enseignements universitaires. Pour eux, la professionnalisation est un concept « suffisamment vague pour permettre la diffusion de diverses politiques de formation. Elle suppose un rapprochement entre les institutions et le monde économique, et une soumission du monde universitaire au monde professionnel. La professionnalisation serait le vecteur d'une insertion réussie<sup>230</sup> ». La logique de la professionnalisation touche aussi les savoirs qui ne sont plus académiques. Les contenus ne sont ni disciplinaires ni pluridisciplinaires mais construits « à partir de la sélection des savoirs correspondant aux compétences inscrites dans les référentiels d'emploi ». Cependant, les auteurs regrettent que ce processus conduise à « une réduction de l'amplitude des finalités de l'enseignement, une instrumentation de la formation, orchestrée par le politique, aménagée par les enseignants-chercheurs ». Pourtant, cette approche seraient une réponse aux attentes du monde économique, ou correspondraient aux représentations que se font une partie des enseignants des attentes de ce monde économique et de celle des étudiants qui viendraient dans l'enseignement supérieur pour chercher les diplômes et les compétences professionnelles.

Dubé et Mercure (1999)<sup>231</sup> se sont intéressés à la professionnalisation dans le milieu organisationnel. Leur souci est d'analyser la dynamique des entreprises et de repérer les nouvelles qualifications nécessaires à l'accomplissement des tâches. Ils mènent des enquêtes

---

<sup>229</sup> Agulhon, C. & Convert, B. (2011). « Introduction : La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], *Hors-série n° 3 | 2011*, mis en ligne le 08 février 2012, consulté le 06 novembre 2017 : <http://cres.revues.org/73>

<sup>230</sup> C'est pour cela qu'en Europe et surtout en France l'insertion professionnelle des diplômés est un aspect de la mission de l'université.

<sup>231</sup> Dubé, A. and Mercure, D. (1999). « Les nouveaux modèles de qualification fondés sur la flexibilité : entre la professionnalisation et la taylorisation du travail. » *Industrial Relations 541* (1999): 26–50. DOI: 10.7202/051219ar

dans des entreprises et découvrent que trois modèles de professionnels se dégagent : le modèle du professionnel-conceptuel, le modèle de type taylorisé et le modèle de type adroit-analytique.

Carbonneau (1993)<sup>232</sup> fait une analyse critique des modèles de formation et de professionnalisation des enseignements en se penchant sur les tendances nord-américaines en mettant l'accent sur la professionnalisation des enseignants. Selon lui, l'enseignement nord-américain fait l'objet d'importantes remises en question. Cependant sa professionnalisation est vue par plusieurs comme un moyen pour remédier aux faiblesses qui le caractérisent et de donner un nouvel essor à l'école. Alors, le caractère professionnel de la formation initiale des enseignants est une condition nécessaire.

Remoussenard (2010)<sup>233</sup> étudie les liens entre besoin de connaissance du travail et les perspectives de professionnalisation. Pour lui la professionnalisation constitue aujourd'hui une préoccupation permanente à la fois dans la sphère des activités professionnelles et dans celle des activités d'éducation et de formation. Il insiste sur le lien étroit entre les démarches de production de connaissance sur l'activité professionnelle et la professionnalisation. Les discours et pratiques de professionnalisation sont revisités à l'aune des transformations du travail et de l'éducation. Il analyse plusieurs exemples de mutations en lien avec une recherche de flexibilité généralisée, qui motivent un puissant besoin de connaître, formaliser, analyser le travail. Il souligne que la professionnalisation constitue un principe organisateur du champ éducatif et deux pistes de recherche nouvelles sont susceptibles d'en éclairer quelques « angles morts » : le rapport des professionnels de l'éducation et de la formation à la professionnalisation, l'usage des savoirs produits par le système éducatif dans les situations professionnelles.

Deville et Starck (2013)<sup>234</sup> étudient de leur côté la valeur des stages longs d'un an en entreprise, proposés à des enseignants d'économie-gestion et analysent leur effet en termes de recomposition de la professionnalité enseignante. En effet, de nombreuses dispositions institutionnelles mettent en avant la nécessité d'un partenariat école-entreprise afin d'assurer un meilleur ancrage du travail enseignant dans les réalités professionnelles actuelles. Deville et Starck analysent « la pertinence des reconfigurations de la professionnalité que la rupture avec le contexte ordinaire de l'exercice professionnel opère ». En se servant d'une étude de cas et

---

<sup>232</sup> Carbonneau, M. (1993), « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines ». *Revue des sciences de l'éducation* 191 (1993): 33–57. DOI: 10.7202/031599ar

<sup>233</sup> Remoussenard, P. (2010). « Des liens entre besoin de connaissance du travail et perspectives de professionnalisation », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 24 | 2010, mis en ligne le 11 juin 2015, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/880> ; DOI : 10.4000/dse.880

<sup>234</sup> Deville, J. & Starck, S. (2013). « Stage long en entreprise : un dispositif original qui interroge la professionnalité enseignante dans le monde du travail », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 30 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/240> ; DOI : 10.4000/dse.240

d'une analyse transversale des entretiens, ils montrent « comment l'identité et les compétences professionnelles enseignantes sortent renforcées de ces stages, mais également en quoi les expériences réalisées donnent potentiellement lieu à un développement professionnel qui se trouve limité par le poids de la forme scolaire ».

Biaudet et Wittorski (2015)<sup>235</sup> en analysant la professionnalisation des doctorants examinent l'influence des formations « complémentaires » sur le développement de leurs compétences et leur positionnement professionnel. Leur analyse porte sur les effets d'un dispositif de formations complémentaires destiné à des doctorants. Leur enquête est réalisée auprès de huit docteurs en poste, à partir d'entretiens semi-directifs traités par l'analyse de contenu thématique. Il en résulte que ces formations sont perçues positivement par les bénéficiaires interrogés en ce sens qu'elles leur permettent selon eux :

- d'accéder facilement à des carrières variées tout en préservant le lien à la recherche ;
- de développer des compétences qu'ils mettent à profit dans leur projet doctoral puis plus tard dans leurs postes ;
- de développer un regard sur soi et sur des possibles professionnels insoupçonnés mettant en valeur leur formation à et par la recherche.

Mias et Piaser (2015)<sup>236</sup> se demandent si la formation « à » et « par » la recherche est une voie de professionnalisation. Ils examinent pour cela les représentations d'étudiants en master « Recherche » en Sciences humaines et Sociales, dont la finalité est de se former à et par la recherche dans les domaines de l'éducation et de la formation. Il se sont appuyés d'abord sur des données recueillies auprès de 78 étudiants inscrits en maîtrise en 2003-2004, puis sur le vécu de 13 « étudiants professionnels » dans le master « Recherche », à travers les ateliers coopératifs. Ils notent avec Bodin et Orange (2013 : 73) que

La croissance contemporaine des injonctions à la professionnalité, à l'efficacité, à se tourner vers des pratiques et des savoirs immédiatement utiles à l'économie, tend à nourrir la dévalorisation des filières les plus académiques et les plus éloignées des savoirs appliqués (au profit des savoirs gratuits, de la culture et des sciences fondamentales).

---

<sup>235</sup> Biaudet, P. & Wittorski, R. (2015). « Professionnalisation des doctorants : influence des formations « complémentaires » sur le développement des compétences et le positionnement professionnel », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 34 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1197> ; DOI : 10.4000/dse.1197

<sup>236</sup> Mias, C. & Piaser, A. (2015). « La formation « à » et « par » la recherche : une voie de professionnalisation ? Examen de représentations d'étudiants en master « Recherche » », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 34 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1180> ; DOI : 10.4000/dse.1180

Cependant, ils démontrent que les formations à la recherche et par la recherche sont bien dans une logique professionnalisante. Ils tiennent, pour convaincre ceux qui dévalorisent de telles formations, les propos suivants :

(...) il convient fortement de lever certaines idées reçues, voire certains préjugés, et montrer que la professionnalisation est un processus à interroger au-delà de la seule sphère des primo-étudiants : se former à la recherche, par la recherche, c'est aussi se former pour la recherche dans l'objectif de mieux comprendre les fonctionnements professionnels et apporter une véritable plus-value au monde de l'entreprise.

Stavrou (2011)<sup>237</sup>, dans son article « La "professionnalisation" comme catégorie de réforme à l'université en France », fait une étude sociologiques du curriculum dans une approche qualitative qui analyse les programmes d'enseignement, les rapports d'évaluation des formations et les entretiens auprès des experts et des enseignants afin de produire une théorie de la pratique des agents qu'il articule à une théorie des contenus. Il démontre comment le processus de professionnalisation porté par les réformes de l'enseignement supérieur est pris en compte dans l'élaboration des programmes, dans son évaluation par les experts et sa réalisation dans les formations.

Tremblay et al. (2014)<sup>238</sup> analysent la professionnalisation des enseignements universitaires au Québec. Dans le cadre du projet de l'Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur (ORMES), les auteurs se sont intéressés à la construction de l'offre de formation universitaire dans la région de Montréal. Ils ont voulu saisir comment la professionnalisation des formations universitaires est présente dans la planification des programmes et jusqu'à quel point le développement de Montréal est lui aussi présent dans les argumentaires. Pour ce faire, ils ont analysé des dossiers de création, de modification et d'évaluation périodique de programmes, soumis à différentes procédures et pratiques d'évaluation, pour mieux saisir comment les enjeux de professionnalisation y sont mobilisés. Ces enjeux se traduisent dans les stratégies argumentaires des porteurs de dossiers par le recours à quatre notions passerelles – les besoins, les compétences, les situations pédagogiques professionnalisantes et l'insertion professionnelle – qui font le pont entre les mondes de l'éducation et de l'économie. L'analyse des cadres intellectuels qui balisent les différents processus observés (création, modification et évaluation de programmes) autant au niveau des établissements universitaires que des instances nationales rattachées au Bureau de coopération

---

<sup>237</sup> Stavrou, S. (2011). « La « professionnalisation » comme catégorie de réforme à l'université en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], *Hors-série n° 3 / 2011*, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 05 novembre 2017. URL : <http://cres.revues.org/127>

<sup>238</sup> Tremblay, É., Groleau, A. & Doray, P. (2014), *La professionnalisation des formations universitaires au Québec : analyse de la planification et de l'évaluation de l'offre de formation dans deux établissements montréalais*, Montréal, ORMES

interuniversitaire (BCI)<sup>239</sup>, anciennement la CREPUQ<sup>240</sup>, et au ministère de l'Éducation, de même que l'analyse thématique des dossiers sélectionnés permettent de conclure que l'enjeu de la professionnalisation est bien présent, mais que son importance est relative. Dans certains processus, une résistance à la professionnalisation se dessine comme un phénomène qui demanderait d'être davantage étudié. Enfin, le développement de Montréal n'apparaît pas comme une préoccupation importante chez les porteurs de dossiers.

#### **4.3.2 Les enjeux de la professionnalisation dans la réforme LMD**

Wittorski (2008) dans son article « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés » revient sur les difficultés de la professionnalisation des offres de formation indiquées par Maillard et Veneau (2003) dans le contexte de la réforme LMD. Partant d'une étude réalisée par le Céreq entre 2001 et 2003 sur la licence professionnelle instaurée en 1999 en France dans le cadre de ses études sur la professionnalisation de l'Université, les auteurs montrent que « trois grands principes sont à l'œuvre : l'innovation pédagogique, la mixité des publics et le partenariat avec les milieux professionnels » (Wittorski, 2008 : 114). Ces principes ont « parfois quelques difficultés à entrer dans les faits ».

BRÈS (2015)<sup>241</sup> analyse les enjeux de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD. Il note une forte demande pour la professionnalisation tant au niveau des étudiants et des employeurs qu'au niveau des universités. Il précise les conditions dans lesquelles on peut parler de formation professionnelle. Parmi ces conditions, les points suivants sont à considérer :

- les enseignements pratiques (TP ou TD) doivent occuper 60 à 70 %, des UE de l'offre de formation,
- un certain nombre minimal d'enseignants doivent provenir du monde professionnel,
- les stages doivent être obligatoires,
- les étudiants doivent travailler sur les projets tutorés,
- le matériel de TP doit être disponible et pertinent.

L'auteur relève un certains nombres de difficultés dans le contexte du système LMD. Il cite entre autres :

---

<sup>239</sup> Bureau de coopération interuniversitaire

<sup>240</sup> Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec

<sup>241</sup> <https://docplayer.fr/25742852-Le-systeme-lmd-et-les-enjeux-de-la-professionnalisation.html>

- La part élevée de travaux pratiques, les projets tutorés, le suivi des stages, l'augmentation de la charge en personnel enseignant et administratif.
- Le matériel de travaux pratique doit être amorti pour pouvoir être renouvelé. Dans les domaines des NTIC, le « coût d'usage » de ces matériels est particulièrement élevé car ils deviennent plus rapidement obsolètes.
- Le taux des vacances pour les intervenants du secteur professionnel doit être adapté au marché du travail (utilité marginale du travail).
- Le nombre de salles requises pour une formation professionnelle est plus élevé que pour la même formation générale.

Il termine son propos par des recommandations pour venir à bout de ces difficultés. Il conseille particulièrement d'explorer les pistes suivantes :

- Le financement public des établissements de formation est octroyé directement ou par l'intermédiaire d'un fonds national de formation.
- Le cas échéant, les financements des bailleurs de fonds sont fournis au gouvernement ou au fonds de formation, et non aux établissements.
- Les prélèvements sur salaires dans les entreprises peuvent servir à augmenter le financement public.
- Un système de partage des coûts est introduit dans les établissements publics de formation, avec des frais plus élevés, plus proches des niveaux concurrentiels, avec un accompagnement sous forme de bourses pour les pauvres ou de prêts pour les étudiants/apprenants.
- Des revenus supplémentaires sont générés par les établissements publics de formation grâce à des activités lucratives et la vente de formations sur mesure aux entreprises.
- Le financement des établissements publics de formation est lié à des objectifs/résultats; des financements dédiés aux programmes gouvernementaux de formation de groupes cibles (chômeurs par exemple) sont mis à la disposition des institutions de formation via des appels d'offres.
- Les financements peuvent être octroyés aux établissements de formation publics comme privés, qui tous deux postulent aux financements sur une base concurrentielle.
- La formation sur le lieu de travail en entreprise, partiellement financée par les travailleurs par le biais d'un faible niveau de salaire, peut être subventionnée ou

donner lieu à un système de prélèvement afin d'encourager les entreprises à former davantage.

- Les systèmes de chèques, bien qu'encore largement expérimentaux, peuvent permettre aux candidats à la formation d'acheter des services de formation sur le marché, sur lequel les prestataires publics et privés sont en concurrence.

## Conclusion

Le concept de professionnalisation, d'origine socioéconomique s'est donc introduit dans le monde universitaire par la recherche d'une adéquation formation – emploi, impliquant la socialisation professionnelle des étudiants. Ce concept traîne avec lui celui de « compétence professionnelle » dont il ne peut se séparer, dans la mesure où celui-ci est en fait ce que le monde productif recherche au niveau des diplômés de l'enseignement supérieur. Professionnaliser, c'est développer les compétences professionnelles. C'est en fait ce que vise la professionnalisation des offres de formations. Or, la professionnalisation, comme le disent les théoriciens (Wittorski, 2005a : 9, 2005b : 27) concerne les individus, les formations et les activités. Sont abordées dans cette thèse, principalement, la professionnalisation des formations et, subsidiairement, celle des acteurs que sont les étudiants.

Les approches sont diverses. Les formations peuvent être organisées en alternance, sans exclure la formation continue qui intéresserait les employées des entreprises, ni la VAE/VAP qui certifie les acquis professionnels ou de l'expérience. Le Boterf (2010) et Wittorski (2008) conseillent la combinaison de ces voies de professionnalisation qui demeurent complémentaires. Au moment où les transformations nécessitées par la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD gagnent le monde universitaire, le problème de l'accompagnement de l'étudiant, depuis le choix de sa formation conformément à son projet professionnel jusqu'à son insertion professionnelle, se pose comme une procédure de la professionnalisation des étudiants<sup>242</sup>.

---

<sup>242</sup> Gary C. (2013). *L'accompagnement professionnalisant, coopération et réciprocité*. Education. Mémoire de Master Professionnel. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00959314> le 17/11/2020

## **Chapitre 5**

### **Élaboration et mise en œuvre d'une offre de formations professionnelles ou professionnalisantes**

Si la nécessité de professionnaliser les offres de formation s'est imposée aux modèles universitaires dans le temps et dans l'espace avec la réforme LMD, quelles en sont les implications pour le curriculum ? Après une analyse succincte des pratiques d'élaboration d'une offre de formation professionnelle, on se penchera sur sa mise œuvre. Il s'agira d'exposer en théorie les recommandations pour l'élaboration d'une offre de formation professionnelle en général tout en mettant un accent particulier sur l'élaboration et la mise en œuvre d'une offre de formation dans le contexte de la réforme LMD. Cette analyse sera complétée par une section consacrée à la question du curriculum. Cette section sera consacrée à la théorie générale du curriculum telle qu'exposée par D'Hainaut (1980) et Perrenoud (1993). Si le curriculum doit être mis en œuvre, une part importante revient à l'enseignant et à l'apprenant, dans un processus d'enseignement-apprentissage qui a fait l'objet d'analyses théoriques. C'est pour rendre compte de ces analyses théoriques qu'une section est consacrée aux théories et pratiques pédagogiques. Dans cette dernière section, il sera mis en exergue l'évolution des méthodes pédagogiques et des pratiques d'enseignement dans le cadre universitaire.

#### **5.1 Normes d'élaboration d'une offre de formations professionnelles ou professionnalisantes**

##### **5.1.1 Fondement d'un programme de formation professionnelle**

Parlant de fondements, on considère les finalités, les orientations, les buts des programmes de formation professionnelle. Au titre des finalités, la formation professionnelle vise les professions et métiers et s'adresse aux apprenants ayant choisi une orientation professionnelle dans l'optique d'acquérir des compétences exigées par les professions et les métiers qu'ils projettent d'exercer. Les formations professionnelles doivent permettre aux apprenants de s'adapter à l'évolution du marché du travail. A l'issue de leurs formations, les apprenants devront être à même de contribuer au développement technologique ainsi qu'à la croissance culturelle et socio-économique de leurs milieux. Prenant en compte, la structure socio-économique, les besoins du marché du travail, les politiques de développement de la main-d'œuvre ainsi que les caractéristiques de chaque profession ou métier, les formations professionnelles répondent aux exigences de la société. Ainsi, les programmes de formation professionnelle visent les objectifs suivants :

- préparer les étudiants à assumer leurs responsabilités comme professionnel(le)s dans un champ donné d'activités professionnelles ;
- assurer l'acquisition qualitative et quantitative des compétences nécessaires pour répondre aux besoins actuels et futurs du marché du travail;
- contribuer au développement social, économique et culturel;
- contribuer à leur développement personnel.

En ce qui concerne les orientations de la formation professionnelle, il faut retenir qu'une formation professionnelle doit être accessible. Ceci signifie que les ressources en matière de formation professionnelle doivent être à la disposition de l'ensemble de la population et que la diversification des programmes doit permettre de répondre aux nombreux besoins du marché du travail, si possible aux besoins locaux, régionaux et nationaux. Ainsi, l'admission dans les programmes doit être inclusive et ses conditions doivent se limiter à ce qui est essentiel à la réussite des études. Une bonne structuration des programmes favorisera une souplesse dans leur mise en œuvre, afin de tenir compte des cheminements diversifiés et de faciliter l'évaluation et la reconnaissance des acquis. Une formation professionnelle doit aussi être fonctionnelle et polyvalente.

Une formation est fonctionnelle quand elle permet d'assumer correctement les responsabilités et les tâches inhérentes à une profession ou à un métier. Elle s'appuie sur des programmes adaptés à la réalité d'une profession ou d'un métier dans lesquels, en particulier, sont intégrés des apprentissages liés à sa maîtrise. Ces apprentissages visent l'exécution de tâches, la réalisation de productions ainsi que l'adoption des manières d'être et d'agir propres à la pratique professionnelle (Québec, 2002 : 5).

Le caractère polyvalent d'une formation permet la préparation de l'apprenant à l'exercice de fonctions suffisamment larges et dans différents milieux d'un même champ d'activité. Tout diplômé à l'issue d'une formation professionnelle doit être capable de transférer les connaissances et les habiletés afin de les utiliser dans des contextes divers. Un diplômé polyvalent est celui qui, au-delà des compétences spécifiques, a développé des compétences transversales et est, par conséquent, en mesure de s'adapter au changement, de se perfectionner ou de se recycler. La polyvalence est importante de nos jours avec le contexte socioéconomique et technologique changeant marqué par la diversité des fonctions et des compétences ainsi que par la mobilité professionnelle. Pour cela, la formation professionnelle doit être associée à la formation continue.

Pour que les établissements d'enseignement professionnel respectent cette orientation, les programmes doivent être suffisamment larges pour permettre la mise en place de divers modes d'apprentissage et d'organisation favorisant l'offre de formations variées, et ce, que l'élève continue ou reprenne ses études. Ils doivent par

ailleurs ouvrir des voies d'entrée multiples et pouvoir être adaptés aux élèves jeunes et adultes. Les programmes sont formulés de manière à faciliter l'évaluation et la mise en œuvre de moyens favorisant la reconnaissance des acquis. (Québec, 2002 : 6)

Une formation professionnelle doit être aussi orientée vers la culture de la réussite. Cette orientation doit être prise en compte dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes. Elle doit se traduire par l'articulation progressive et méthodologique des apprentissages de manière à faciliter l'atteinte des objectifs et une évaluation réaliste des compétences à acquérir dans l'ensemble du programme. Sur le plan pédagogique, ceci engage la responsabilité des autorités politiques administratives et pédagogique à adapter l'enseignement aux apprenants et à faire des choix judicieux des méthodes, des activités, du matériel didactique ainsi que des moyens d'évaluation. « Les établissements d'enseignement contribuent à la réussite par la mise en place des programmes<sup>243</sup> et des conditions d'apprentissage, en fonction des préoccupations traduites dans ces programmes » (Québec, 2002 : 6). Ainsi, le programme de formation professionnelle est élaboré et mis en œuvre en collaboration avec différents partenaires, notamment ceux du monde professionnel.

Accentuer la collaboration et les liens formels avec les différents acteurs socio-économiques et de l'éducation, c'est permettre également aux milieux du travail et de l'éducation de participer au processus d'élaboration de programmes ainsi qu'une collaboration des ressources expertes à différentes étapes du processus d'élaboration des programmes (...). Ces partenaires sont des acteurs et des témoins du développement des secteurs d'activités sociaux-économiques ainsi que de l'application et de l'applicabilité des programmes d'études qui contribuent à préciser les orientations et les actions du Ministère (Québec, 2002 : 7).

Après l'indication des orientations d'une formation professionnelle, les buts généraux qu'elle poursuit doivent être précisés. Découlant des finalités et des orientations, les buts généraux traduisent les résultats globaux attendus de la formation professionnelle. Les buts généraux sont par exemple :

- Rendre l'apprenant efficace dans l'exercice d'une profession ou d'un métier,
- Favoriser l'intégration de l'apprenant à la vie professionnelle,
- Favoriser l'évolution de l'apprenant et l'approfondissement des savoirs professionnels,
- Favoriser la mobilité professionnelle du diplômé.

---

<sup>243</sup> Les préoccupations du Ministère traduites dans les programmes d'études trouvent leurs applications dans les établissements d'enseignement, conformément à la loi sur l'instruction publique et le Régime pédagogique de la formation professionnelle.

Si le premier de ces buts généraux détermine l'essentiel de la formation professionnelle et occupe la place la plus importante, les autres sont toutefois poursuivis par la formation professionnelle initiale dans le but d'assurer un apprentissage complet.

### **5.1.2 Nature d'un programme de formation professionnelle**

Ayant pour fondements les finalités, les orientations et les buts généraux, la nature des programmes de formation professionnelle est d'ordre curriculaire. Un programme de formation professionnelle est un curriculum dont les fonctions, les caractéristiques et les qualités sont à préciser. Comme fonctions<sup>244</sup>, le programme est une norme politique qui présente les cibles et les exigences et constitue une référence pour l'enseignement et l'apprentissage, l'évaluation et la sanction des études, la reconnaissance des acquis, la conception du matériel didactique, l'organisation et le financement de la formation.

Le programme présente l'ensemble structuré des objectifs, les buts de la formation, les objectifs généraux, les objectifs opérationnels (présentés par modules)<sup>245</sup> ainsi que les tableaux qui décrivent la structure et l'articulation du programme et des données sur la durée, la sanction des études, la définition des objectifs, etc..

Constituant une source d'information pour plusieurs partenaires (monde du travail, autres ministères et organismes liés à la formation professionnelle), les programmes de formations professionnelles doivent présenter les caractéristiques et les qualités principales. Ils sont principalement caractérisés par une approche curriculaire qui « consiste à définir les objectifs d'une formation ainsi que les stratégies et les moyens permettant de les atteindre et, par la suite, d'évaluer les résultats » (Québec, 2002 : 10). Logiquement, il importe d'élaborer soit un ensemble de documents de programmation pédagogique, soit le programme d'études, les tableaux d'analyse et de planification<sup>246</sup> et le guide d'organisation<sup>247</sup>. Ainsi l'on peut facilement lire les traits suivants :

- Les programmes sont définis par compétences (compétences fondamentales et opérationnelles) ;
- Les programmes sont formulés par objectifs (avec des objectifs opérationnels associés à des activités à faire et à des compétences à développer) ;

---

<sup>244</sup> Les fonctions du curriculum sont complétées par d'autres documents de programmation pédagogique.

<sup>245</sup> A l'université et dans le contexte de la réforme LMD, ces modules correspondent aux unités d'enseignement (UE)

<sup>246</sup> À l'occasion, les tableaux d'analyse et de spécifications peuvent être utilisés à la place des tableaux d'analyse et de planification.

<sup>247</sup> Dans l'approche curriculaire, d'autres types de documents peuvent être produits tels que les descriptions d'épreuve, les fiches d'évaluation, les épreuves ministérielles, les grilles de reconnaissance des acquis, etc.

- Les programmes sont découpés par modules (un module comprend les objectifs opérationnels associés à une compétence et correspond à un cours du programme).

Un programme de formation professionnelle doit avoir les qualités principales suivantes :

- Il doit être pertinent<sup>248</sup> : il doit tenir compte des besoins en main-d'œuvre, des exigences de la situation de travail visée de même que des finalités, des orientations et des buts généraux de la formation ;
- Il doit être cohérent en respectant l'équilibre dans l'organisation des différentes composantes : les compétences particulières, les compétences générales, les liens entre elles, leur ordre d'acquisition, etc. ;
- Il doit être réalisable : ceci est fonction des modalités pédagogiques disponibles dans les établissements d'enseignement et de l'accessibilité des ressources humaines, financières et matérielles nécessaires à la mise en œuvre du programme ainsi que de l'exigence de cohérence et du temps de formation.
- Les programmes doivent être harmonisés.

L'harmonisation<sup>249</sup> consiste à établir des similitudes entre les compétences et à assurer la continuité entre les programmes d'études. Elle s'effectue à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement ou d'un ordre à un autre, et ce, dans le même secteur de formation ou dans des secteurs différents. L'harmonisation vise à éviter la duplication des offres de formation, à reconnaître les compétences acquises et à faciliter les parcours de formation. (Québec, 2002 : 11)

Les fondements des programmes de formation professionnelle sont essentiellement politiques. Le curriculum est une traduction de la politique éducative qui fixe les finalités, les priorités, les orientations et les buts. C'est à l'aune de ses traits caractéristiques et de ses qualités qu'on apprécie le contexte d'élaboration d'un programme de formation professionnelle.

### **5.1.3 Contexte d'élaboration des programmes de formation professionnelle**

Parlant du contexte d'élaboration des programmes d'études professionnelles, on fait référence aux processus et aux principaux facteurs d'élaboration des programmes de formations professionnelles. Le processus d'élaboration d'un programme de formation professionnelle suit les phases suivantes :

---

<sup>248</sup> La pertinence des programmes est observée dans les liens précis qui sont établis entre les objectifs opérationnels d'un programme et les principaux facteurs déterminants. Elle est assurée également par la participation des partenaires du monde du travail et du réseau de l'éducation dans l'élaboration de ces programmes.

<sup>249</sup> Le concept d'harmonisation, même s'il n'est pas du même ordre que les autres qualités, contribue à assurer la cohérence de la formation au même titre que les trois qualités principales des programmes d'études

- La planification : consiste à faire une prospection afin de déterminer les besoins du marché du travail pour un secteur particulier ou encore pour une profession ou un métier donnés. Ainsi, il est facile de planifier les activités de la formation ciblée.
- L'élaboration et la production des programmes sont faites selon les étapes suivantes :
  - l'analyse de la situation de travail,
  - la définition des buts et des compétences,
  - la validation du projet de formation,
  - la formulation des objectifs opérationnels,
  - l'harmonisation,
  - la réalisation des documents de programmation pédagogique et la production du guide d'organisation.
- La mise en œuvre et le suivi-évaluation permettent d'éprouver le programme en le soumettant à la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage, de l'évaluer et d'apporter des corrections. C'est ici que l'autorité politique donne son approbation par l'attribution d'un statut officiel au programme. C'est un processus qui conduit à la validation (habilitation) de l'offre de formation par l'autorité politique compétente.

A toutes les phases, les partenaires interviennent, font des observations et transmettent leurs avis au ministre compétent à qui incombe la décision de validation.

Les phases d'élaboration d'un programme de formation professionnelle étant connues, il convient de dire qui intervient dans l'élaboration du programme de formation professionnelle et à quel niveau. C'est ce que certains auteurs appellent « principaux facteurs dans l'élaboration des programmes ». C'est le ministère responsable de l'établissement qui est le premier concerné. Il s'assure de la « collaboration de partenaires des milieux du travail et de l'éducation et s'il y a lieu, d'autres ministères, conformément aux orientations » (Québec, 2002 : 12). Il désigne une personne responsable de la réalisation des activités et des travaux d'élaboration d'un programme. Celle-ci s'entoure des collaborateurs et des collaboratrices, selon les besoins, afin de former une équipe de base. En pratique, ces collaborateurs sont constitués en conseils selon la nécessité et pour le volet technique<sup>250</sup>. Entre autres, on a :

- Le comité consultatif composé de différents acteurs du marché du travail et du monde de l'éducation ainsi que d'autres ministères. Ces acteurs qui interviennent au moment de la planification émettent des avis sur les orientations d'élaboration des programmes.

---

<sup>250</sup> Pour des questions techniques, voir Québec, 2002, *Elaboration des programmes d'études professionnelles*, pp 15-21

- Le comité technique qui comprend le plus souvent des spécialistes de la profession (visée par la formation) et quelques personnes représentant le milieu du travail et de l'enseignement et intervient lors de l'élaboration et la production des programmes. Ce comité procède à l'analyse de la situation de travail pour chaque programme.
- Comité de validation composé souvent de représentants du monde du travail et de l'éducation. Il intervient également au moment de l'élaboration et la production des programmes et émet des avis sur le projet de formation (pertinence, cohérence, faisabilité).
- Les comités spéciaux qui interviennent lors de l'élaboration et de la production des programmes pour émettre des avis sur des questions particulières concernant l'élaboration des programmes. La composition de ces comités varie et est constituées, selon le besoin, par des spécialistes du monde du travail ou de l'éducation. Selon la nature de l'intervention, il faut tenir compte des compétences de ceux qui vont intégrer ces comités.
- Le comité d'évaluation intervient au niveau de la phase « mise en œuvre et suivi-évaluation » pour émettre des avis sur l'état du programme, sur sa pertinence, celle des ressources et des méthodes. Il procède, après évaluation à la révision. Il est composé des représentants et des spécialistes du monde du travail et de l'éducation.

#### **5.1.4 Identification d'une formation professionnelle supérieure**

Pour Pierre Dubois (cité par Marcyan, 2010 : 214), quatre indicateurs permettent d'identifier les formations professionnelles supérieures parmi lesquelles le partenariat tient une place essentielle :

- **L'orientation vers le marché du travail** : « Les formations professionnelles préparent à des emplois identifiés et visent à rendre leurs diplômés directement opérationnels sur le marché du travail. Vu la relation Formation-Emploi souhaitée, un numerus clausus et une sélection à l'entrée sont mis en œuvre ».
- **L'organisation des études** : « Les méthodes pédagogiques impliquent une forte participation des étudiants. La formation comprend une période de stage obligatoire en entreprise et un projet collectif tutoré ; elle peut être organisée selon le système d'alternance (apprentissage). Les étudiants bénéficient de conditions d'études favorables : taux d'encadrement et dotation financière par

étudiant plus élevés que dans les formations générales et travaux en petits groupes. La sélection à l'entrée et les conditions d'études expliquent le faible taux d'abandon et le bon taux de succès au diplôme, comparativement à ceux observés dans les filières générales ».

- **Le partenariat économique** : « Au niveau national, le monde professionnel est associé à la conception des formations, au processus d'habilitation ; il maîtrise la reconnaissance des titres dans les grilles de classification des conventions collectives. Au niveau local, il est associé au conseil de la formation, aux jurys, (sélection à l'entrée, examens), aux enseignements ; il accueille les étudiants en stage ou en apprentissage ; il peut verser à la formation un certain volume de taxe d'apprentissage ».
- **Le devenir professionnel** : « Pour un niveau de formation donné, les débouchés professionnels des étudiants ayant acquis un diplôme professionnel sont meilleurs que ceux des diplômés ayant obtenu un diplôme d'études générales (DEUG) ou une licence générale ».

Ces quatre indicateurs s'apprécient sur la base de plusieurs critères de lisibilité de la professionnalisation (Dubois, 1997)<sup>251</sup>. Ces critères permettent de différencier les diplômes professionnels et professionnalisés inscrits dans l'offre de formation universitaire. Par ailleurs, ils peuvent aider à identifier et classer les formes de professionnalisation des formations :

- Un contenu élaboré en partenariat avec les professionnels en vue de débouchés nouveaux ou finalisés. Les acteurs professionnels sont associés à la conception des formations, au processus d'habilitation,
- Une formation assurée en partie par des professionnels extérieurs,
- La possibilité d'organiser la formation sous le mode de l'alternance,
- Une reconnaissance plus fréquente du titre dans les grilles de classification des conventions collectives,
- L'habilitation à percevoir la taxe d'apprentissage,
- Un nombre d'heures d'enseignement plus élevé que dans les filières générales,
- Une sélection mise en œuvre à l'entrée (numerus clausus),
- La possibilité de faire valider à l'entrée les acquis professionnels,

---

<sup>251</sup> Dubois, P. (1997). « Universités. Croissance et diversité de l'offre de formation ». *Formation Emploi*, Année 1997 58 pp. 7-12 repéré à [https://www.persee.fr/doc/forem\\_0759-6340\\_1997\\_num\\_58\\_1\\_2217](https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1997_num_58_1_2217) le 09/11/2020

- Des droits d'inscription plus élevés,
- Une période de stage obligatoire en entreprise.

Le partenariat très exigeant lors de l'élaboration des offres de formation est aussi présent dans leur mise en œuvre.

## **5.2 Création de la licence professionnelle en France dans le contexte de la réforme LMD**

### **5.2.1 Avant la réforme, quel niveau de professionnalisation ?**

Les années 50 marquent la fin de la faible professionnalisation de l'université française dont les principales formations universitaires professionnalisées étaient dispensées seulement en médecine, pharmacie et droit. Ce n'est avec les contrats quadriennaux des universités que les formations professionnalisantes vont s'imposer et prendre de l'ampleur en France. Ces contrats avaient pour objectifs principaux :

- Améliorer voire transformer et moderniser l'offre de formation
- Envisager de nouveaux débouchés pour les diplômés
- Améliorer les conditions d'insertion
- Attirer de nouveaux publics.

Ainsi, ils avaient pour vocation d'améliorer l'adéquation entre l'appareil éducatif et « le système productif ». C'est ainsi que les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) sont créés dans les années 1970 pour pallier au déficit de techniciens et d'ingénieurs. Dans la même lancée, le manque de cadres pour l'encadrement du personnel technique fut résorbé par la création des diplômes tels que les maîtrises de sciences et technique (MST, 1971) et des diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS, 1974). L'arrêté instituant le DESS dispose que ce diplôme « sanctionne une formation appliquée de haute spécialisation préparant directement à la vie professionnelle ». (Maillard et al., 2004 : 5).

Cependant, les années 80 et 90 connurent un prolongement de solarisation avec pour corollaire le chômage des jeunes diplômés. Ce qui conduisit à un débat général sur la gestion du système éducatif français comme l'indiquent de nombreux rapports (Lesourne, 1988 ; Vincens et Chirachen, 1992). Ces rapports prônent le « rapprochement de l'école avec l'entreprise et appellent à amplifier une offre de formation professionnelle pour accroître l'efficacité du système universitaire ». Alors, le gouvernement français crée de nouveaux diplômes professionnels, tels que le DEUST (Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques), Magistères, IUP (Institut Universitaire professionnalisé), DNTS (Diplôme, national de technologie spécialisé), DRT (Diplôme de recherche en technologie). Ce dernier

diplôme prouve que même le métier de la recherche est professionnalisé. Cette création de nouveaux diplômes universitaires professionnalisés a été renforcée par une réorientation des cursus existants.

La France ne s'est pas arrêtée à la professionnalisation des universités. Elle a également sensibilisé les étudiants aux exigences du monde professionnel par la mise en place des modules d'enseignement sur la recherche d'emploi, la définition des projets professionnels et par la mise en place des formations par alternance ainsi que la participation des professionnels aux formations. La réforme Bayrou de 1997 est un exemple de grande importance.

Toutefois, le développement de la professionnalisation des enseignements universitaires depuis la création des IUT est marqué par une prolifération des titres accompagnée d'« effets imprévus imputables autant aux usages qu'en font les étudiants qu'aux pratiques enseignantes » (Maillard et al., 2004 : 6). Ainsi, les DUT et les DESS se sont développés sans réelle relation avec le monde professionnel. Ce qui jette le doute sur leur caractère professionnel. Les IUT illustrent un caractère inachevé de la professionnalisation.

### **5.2.2 Avec la réforme LMD, une approche de professionnalisation complète !**

Maillard et al. (2004) estiment que la création des licences professionnelles est une acception de professionnalisation de l'université. Les licences professionnelles, diplômes de base de la réforme LMD se situent dès 2000 entre le DUT (diplôme obtenu après deux ans d'étude dans les IUT) et le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS). La Licence professionnelle est actuellement la forme la plus aboutie. Cette Licence répond à trois types de demandes :

- les demandes en qualification des professions ;
- les demandes de diplômes professionnels par les étudiants ;
- les demandes de professionnalisation par les universités dans leurs stratégies de développement.

Pour répondre à ces attentes, trois principes doivent être réunies : « le partenariat, la mixité des publics et l'innovation pédagogique ». Le troisième principe a conduit à l'adoption de la Réforme LMD (Bologne, 1999). Le 17 novembre 1999, l'arrêté de création de la Licence professionnelle<sup>252</sup> octroie, avec les universitaires, une place aux professionnels qui doivent désormais s'impliquer dans tout le processus de professionnalisation depuis l'élaboration jusqu'à l'évaluation des programmes de formation (Maillard et al., 2004).

---

<sup>252</sup> Voir l'arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000397481/>)

Par rapport au BTS et au DUT, les licences professionnelles sont soit des approfondissements, des spécialisations, soit des intégrations soit des élargissements des diplômes bac+2. Il y a approfondissement lorsque « la Licence professionnelle est une continuité directe avec le ou les diplômes comparés pour lesquels l'ensemble des aspects de la formation dispensée en bac+2 est repris et travaillé ». Dans ce cas les cibles professionnels des Licences professionnelles et des DUT et BTS sont similaires. Il y a spécialisation lorsque « le contenu de la Licence professionnelle se concentre et développe un des aspects déjà abordés en DUT ou BTS. »

En France, les modalités de spécialisation et d'approfondissement dominent celle de l'élargissement ou de l'intégration quel que soit le domaine concerné. (Maillard et alii, 2004: 20). Il en est ainsi alors que l'intégration est prévue par le décret instituant la licence professionnelle "comme une réponse de la formation aux besoins de l'économie." L'arrêté dispose : « Avec l'évolution des technologies, la mondialisation des échanges et l'importance accrue des "fonctions tertiaires, de nouveaux besoins émergent intégrant une diversité de compétence et facilitant, l'adaptation à la complexité et au changement ». En effet, avec la mondialisation et l'évolution du monde du travail, la polyvalence est un atout pour la mobilité des formés.

Les licences professionnelles sont une continuité des DUT et BTS (diplômes professionnels de niveau Bac+2 ou post bac+2). Ceci s'explique d'abord par « la forte proportion des anciens diplômés d'université pour les trois premières années d'habilitation dans l'offre définitive de licences professionnelles » d'une part et « l'importance de la logique de spécialisation et d'approfondissement qui unit ces licences aux DUT et BTS (...) » d'autre part. La continuité est un moyen d'approfondir certains aspects de la professionnalisation déjà engagée et de resserrer les liens avec le monde du travail. Ces licences ne sont donc pas nouvelles mais viennent prolonger les cursus. La nouveauté se remarque au niveau des UFR plus novatrice étant donné qu'elles reposent moins sur les formations existantes.

Ainsi pour créer les licences, les enseignants s'appuyaient sur les expériences des DUT et BTS qu'ils modifiaient ou créaient *ex nihilo* le nouveau programme qu'ils soumettaient aux entreprises (Maillard et al., 2004 : 27).

Cette création *ex nihilo* est plus pratiquée dans l'élaboration de l'offre dans les UFR où les formations sont nouvelles et offrent de nouvelles qualifications. Cette création des diplômes professionnels au niveau des UFR est la marque d'une volonté de la part des enseignants-Chercheurs appuyés par les autorités universitaires. L'argument souvent évoqué est celui de « diversifier l'offre d'enseignement, de la compléter lorsqu'il existe des formations

professionnelles et de professionnaliser les formations générales ». Etant nées de la volonté des enseignants, toutes les offres ne répondaient pas aux besoins du monde professionnelle. Le plus délicat dans cette demande était la traduction des disciplines en métiers. Il faut nécessairement dans la logique de création des offres de formation professionnelle, identifier des cibles professionnelles et des objectifs professionnels ainsi que des besoins.

La question du partenariat est l'un des principes dans le processus de professionnalisation des universités. Les universités françaises pour mieux se professionnaliser ont signé des partenariats avec les établissements de formation et les entreprises.

Les conservateurs auraient craint une secondarisation de l'université. Cependant, il faut l'avouer, l'ouverture pédagogique de l'université au lycée tient au fait qu'ils sont d'autres établissements de formation « pouvant aider à la préparation d'une licence professionnelle délivrée par une université ». Les lycées ont des contributions particulières à faire surtout avec les UFR. « L'association avec les Lycées se produit proportionnellement plus souvent avec des UFR qu'avec les IUT, ce qui se comprend assez spontanément, les UFR cherchant vraisemblablement, dans une coopération avec des lycées, l'accès aux milieux professionnels qui peut leur faire défaut » (Maillard et al., 2004 : 40). Cette collaboration des lycées avec les UFR se fait dans le cadre des formations pour des services marchands et non marchands alors qu'elle se fait dans le cadre du " domaine industriel avec les IUT". L'expérience de la collaboration des universités avec les lycées est mitigée. Quand ce partenariat est un succès, il est marqué par une forte intégration des lycées dans lesquelles les universités externalisent des enseignements ou des activités de même qu'elles en font des ouvriers d'enseignants et de candidats. Des fois, cette relation est faite de conflits et insatisfaisante, marquée par le manque d'intérêt et le désaccord de principe (Maillard et al., 2004 : 41-46).

Le partenariat entre les universités et les entreprises demeure une exigence centrale. Bâti sur un certain nombre de règles, le partenariat est concrétisé par la constitution « d'une commission nationale d'expertise chargée d'examiner les demandes de création ». Lors d'une évaluation d'une demande, le partenariat est un critère déterminant. La commission d'évaluation se fonde sur les critères ou indicateurs non exhaustifs suivants :

- pertinence des qualifications professionnelles visées,
- consistance des partenariats,
- diversité des publics (DEUG, BTS, DUT),
- pertinence et innovation des dispositifs pédagogiques.

En effet, la littérature abonde sur les indicateurs de la professionnalisation. Ces indicateurs multifonctionnels permettent de classer les formations universitaires, de mesurer les degrés de professionnalisation, d'habiliter et d'évaluer les processus de professionnalisation.

### **5.3 Mise en œuvre d'une offre de formation professionnalisée**

La mise en œuvre d'un programme, d'un projet nécessite la mobilisation de ressources financières, matérielles et humaines. Mais ici, c'est la façon dont les ressources pédagogiques (entendons par là le personnel enseignant et les méthodes pédagogiques) sont mobilisées qui nous intéresse le plus. Quoique les ressources financières et matérielles soient plus importantes pour une formation professionnelle qu'une formation générale, leur question intéresse moins la présente section.

Lors de la mise en œuvre des offres de formation, « au moins 25 % des volumes d'enseignements doivent être assurés par les professeurs associés ou des chargés d'enseignement exerçant leur activité principale dans le secteur correspondant à la licence professionnelle ». L'organisation du cursus respecte le principe de l'alternance aux termes de l'article 14 de l'arrêté constituant la licence professionnelle. Le cursus « articule et intègre enseignements théoriques, enseignements pratiques et finalisés, apprentissage de méthodes et outils, période de formation en milieu professionnel, notamment stage et projet tutoré, individuel ou collectif ». Cet article dit clairement comment un curriculum professionnalisé doit être mise en œuvre. Au-delà du projet professionnel que cette disposition sous-entend, est indiquée, du moins, de manière implicite, la responsabilité de chaque partie dans le processus de professionnalisation. Le même article a prévu les conditions d'évaluation des connaissances et d'octroi du diplôme. En ce qui concerne l'évaluation des connaissances, l'article 10 stipule :

La licence professionnelle est décernée aux étudiants qui ont obtenu à la fois une moyenne générale égale ou supérieure à 10 sur 20 à l'ensemble des unités d'enseignement, y compris le projet tutoré et de stage et une moyenne égale et supérieure à 10 sur 20 à l'ensemble constitué du projet tutoré et le stage.

Pour le couronnement, l'article 11 exige que la licence soit délivrée sur proposition d'un jury comprenant « au moins un quart et au plus la moitié, des professionnels des secteurs concernés par la Licence professionnelle » (Maillard et al., 2004 : 47). Dans cette logique, le gouvernement français a mis en place un arsenal réglementaire qui assure une formation professionnelle intégrée de niveau bac+3, qui ne peut se concevoir que conformément aux besoins du terrain. (Maillard et al., idem)

Il faut noter cependant que les relations entre les universités et le monde professionnel n'ont pas toujours été une entreprise aboutie. Le succès d'un partenariat dépend beaucoup plus

de son objet. C'est ainsi que les stages et les projets tutorés relatifs à des secteurs industriels ont un grand succès, gagnent l'intérêt des entreprises alors que les stages et les projets tutorés relatifs aux services sont moins accueillis par le monde professionnel. Toutefois, les activités émergentes pérennisent les nouvelles relations tout en renforçant les anciennes. Mais les partenariats fondés sur les relations de recherche peinent à se muer en relation d'enseignement (Maillard et al., 2004 : 51-62). Le grand problème réside au niveau de l'emploi où l'université doit nécessairement créer de nouvelles relations, étant donné que les interlocuteurs professionnels qui ont participé à la construction des offres de formation ne sont pas nécessairement de potentiels employeurs. Dans ces conditions, les universités doivent recourir à de nouvelles relations pour trouver des débouchés aux étudiants (Maillard et al., 2004 : 62-64).

Dans cette collaboration pour une production des diplômés professionnels, les responsabilités de chaque partie prenante sont précisées conformément au rôle qu'elle doit jouer. Les rapports de coopération qui matérialisent la collaboration ne sont pas nés avec la création des licences professionnelles. Ces rapports de coopération existaient et étaient entretenus bien avant par les UFR et les IUT. C'est donc une coopération continue qui est actualisée avec la création de la licence professionnelle. Mais la collaboration est souvent facilement contractée quand la licence est créée sur demande extérieure (Maillard et al., 2004 : 65).

Il convient de noter également au passage que la Licence professionnelle est « une pièce dans un plan de formation » présenté par le partenaire professionnel comme une « fusée à trois étages ». Ce plan prévoit un processus qui va de l'intégration adaptation de l'apprenant au poste (niveau de base), au développement de ses compétences d'expertise (niveau DESS et Master) en passant par l'étape de perfectionnement (niveau licence). Durant toutes les étapes du processus éducatif, la coopération université-entreprise "procède du principe de Co-implication" c'est -à-dire dans une dynamique de « complémentarité de rôle entre acteurs éducateurs et économiques à chaque étape du dispositif ». Ils sont "co" partout : Co-évaluateurs et font la Co-délivrance des diplômes. (Maillard et al., 2004 : 66-67).

Précisément, dans le cas d'une formation initiale par apprentissage, « l'acteur éducatif » est le moteur dans ce dispositif, mais dans le cadre d'un dialogue constant avec son interlocuteur universitaire qui fonde « l'initiative dans la conduite pédagogique ». Dans ce type de formation, le partenaire universitaire reste exigeant sur les éléments pédagogiques, de l'élaboration du programme à sa mise en œuvre ; le partenaire économique est associé et peut apporter des contributions. Ce qui est aussi remarquable dans ce type de processus éducatif est

que les enseignements académiques font 55% contre 45 % pour les enseignements professionnels sur le volume total d'heures.

Les 45 % d'heures dévolues aux professionnels sont structurées en modules de courte durée pour la plupart (...). L'alternance se déroule au rythme de trois semaines en entreprises et une semaine à l'université. En fin, le projet tutoré très lié au stage représente 25% de la formation (...). Le projet tutoré met en œuvre le décloisonnement des disciplines.

A ce niveau, le partenariat rencontre plusieurs difficultés : indisponibilité des professionnels pour dispenser les enseignements, qualité insuffisante de l'encadrement due à une « vision étroite du métier, strictement technicienne par les maître d'apprentissage ». La sélection des candidats suit une procédure stricte (Maillard et alii, 2004 : 66-68).

Au niveau de la formation continue, « l'identification des objectifs est l'initiative de l'acteur économique pour une part importante. De manière générale, la complémentarité des rôles s'est construite autour des professionnalités clairement identifiables, l'une dans le champ de la formulation des objectifs économiques, des compétences de profil ; l'autre dans le champ de l'ingénierie pédagogique. » Ici encore, l'indisponibilité des professionnels rend l'exécution du partenariat difficile.

Au-delà de ces deux types de formation qui structurent les partenariats et les rôles de chaque collaborateur, il est organisé des formations contrôlées par les fédérations patronales, alors que « l'université se trouve en position de sous-traitante ». Les besoins qui ont conduit à la construction de ces programmes sont identifiés par les partenaires professionnels sans contact direct entre le porteur du projet et les établissements de crédit. Le partenaire professionnel donne les 58% des enseignements alors que l'université en donne 42%.

Le partenariat est fondé sur des relations de sous-traitance et la reconnaissance, par l'université, d'une véritable professionnalité de l'interlocuteur professionnel en matière de formation (...) L'acteur universitaire assure, pour sa part, les enseignements académiques sans liens avec les autres facettes du dispositif. Grâce aux modules théoriques, il entend promouvoir une vision large, généraliste de la formation, requise à la fois par les exigences d'un niveau bac+3 et les impératifs fondés sur un profil évolutif.

Créer la licence professionnelle, au-delà du problème de partenariat, pose la question des publics qui auront accès à ces formations. Le plus souvent, les formations professionnalisées sont sélectives. Alors que la professionnalisation vise l'amélioration des compétences professionnelles et l'employabilité des étudiants, devra-t-on continuer à ne former qu'une minorité pour le monde professionnel, laissant la majorité des étudiants dans les formations générales ? Il est hors de question qu'il en soit ainsi ; l'accès à la licence professionnelle doit être inclusif. Cette licence s'adresse à une catégorie hétérogène. Les

étudiants viennent d'origines diversifiées. Quelle que soit la disposition réglementaire relative à la licence professionnelle, il ressort que

L'accueil de différents types de publics est ainsi présenté comme le premier point de la logique d'innovation continue de ce nouveau diplôme. La diversification des publics doit s'entendre aussi bien du point de vue de leurs origines étudiantes (...), que du statut qu'ils auront après la formation (...) voire de leur expérience professionnelle.

Toutefois, cet accès inclusif s'est transformé rapidement en une *sélection déclarée* suivant des critères, avec un accueil problématique des titulaires du DEUG et les difficultés de mixer les publics (Maillard et al., 2004 : 73-77).

## **5.4 Analyse théorique du curriculum : Louis d'Hainaut et Perrenoud**

### **5.4.1 Le curriculum, une traduction de la politique éducative.**

A la lecture de D'Hainaut (1980 : 39-79), il est évident que le curriculum est (ou doit être) une traduction opérationnelle de la politique éducative. Celle-ci est l'ensemble des dispositions et mesures qui expriment à travers des discours et des textes officiels, politiques et législatifs les intentions d'instruire et les finalités de l'éducation (D'Hainaut, 1980 : 42). Elle est l'œuvre des responsables politiques de l'éducation, qui, bien sûr, sont le plus souvent substitués par les administrateurs et les enseignants lors de son élaboration (Perrenoud, 1993). Elle a pour rôle principal « de définir des priorités et de tracer des axes » en s'appuyant sur des « valeurs sociales, morales et politiques plus ou moins organisées dans une philosophie de l'éducation et qui déterminent les résultats globaux attendus de l'action éducative » (D'Hainaut, 1980 : 39). Elle peut être précise, imposée, générale et planifiée ou vague et implicite. Elle existe toujours dans les faits et implique une conscience de la philosophie de l'action éducative et une certaine stratégie dans sa réalisation.

Selon D'Hainaut (1980 : 39-40), la politique éducative est le produit de l'influence de plusieurs facteurs sociologiques, économiques, religieux, philosophiques et d'éthique, historiques, géographiques et socioculturels. Il écrit :

Une politique éducative ne naît pas de néant, elle s'inscrit dans le cadre plus large d'une philosophie de l'éducation et est le résultat de multiples influences en interaction provenant des systèmes sociaux qui agissent sur le système éducatif et qui sont eux-mêmes sous l'influence du cadre philosophique, éthique et religieux, du cadre historique, du cadre géographique et physique ainsi que du cadre socio-culturel où se situe le système éducatif envisagé.

Les changements socioéconomiques et l'évolution scientifique et technologique (Perrenoud, 1993) sont tout de même déterminants dans l'élaboration des politiques éducatives. Ces changements influencent souvent l'action des lobbyings (syndicats, associations des

parents, les patronats) (Jonnaert et al. 2004 : 2)<sup>253</sup> implicite et cachée mais très efficace en ce qui concerne l'influence de ces groupes sur les gouvernements, obligés parfois de se plier pour une contrepartie financière. Certains organismes internationaux refuseraient de soutenir les plans éducatifs d'un Etat X si celui-ci ne met pas en place des politiques éducatives qui emportent leur adhésion.

Les réformes engagées au niveau des systèmes éducatifs africains, hérités de la colonisation (Gbikpi-Bénissan, 2007) sont souvent portées par des politiques éducatives dont les finalités font souvent la promotion de l'équité, l'efficacité et la qualité de l'éducation (RT, 2009 ; PSE 2014-2025). Même si la laïcité est aujourd'hui encouragée dans un grand nombre de pays, certains d'entre eux fondent les politiques éducatives sur des crédos religieux comme c'est le cas des Etats islamiques. De nos jours, la décentralisation au niveau de l'éducation pour une gestion efficace du système rentre de plus en plus dans les habitudes occidentales. Cette décentralisation finira par s'installer en Afrique grâce aux politiques éducatives responsables.

Pour D'Hainaut (1980 : 40) contrairement à Tyler (1950) et à Taba (1962), la politique éducative est le point de départ dans l'action éducative. Son point de vue se rapproche de celui de Goodlad (1966) cité par De Landsheere (1975) que D'Hainaut (1980 : 41) reprend. Goodlad (1966) croit que « les valeurs et les positions philosophiques sont à l'origine d'un curriculum et déterminent toute sa conception ». Dans le même ordre d'idée, Lawton (1975) cité par D'Hainaut (1980 : 41) estime que « l'élaboration d'un curriculum doit commencer par une prise de position sur les questions philosophiques relatives aux fins de l'éducation et sur les questions sociologiques relatives au type de société dans lequel on se trouve ou qu'on veut promouvoir ».

Cependant, D'Hainaut se distingue de ces auteurs lorsqu'il envisage une clarification plutôt qu'une prise de position à l'égard de la politique éducative. La clarification d'une politique éducative est indispensable pour plus de transparence, caractère fondamental d'un curriculum (Weiss, 1973 ; D'Hainaut, 1980 : 41). Cette clarification permettra de rester fidèle aux intentions. D'Hainaut (1980 : 41-42) écrit que « l'élaboration des programmes et des curricula doit s'effectuer selon une approche qui met en harmonie les intentions exprimées dans la politiques éducatives et les objectifs réellement poursuivis au niveau de la classe ». De plus, la clarification de la politique éducative permet d'évaluer les résultats de l'enseignement par rapport aux intentions auxquelles sont conformes les objectifs opératoires.

---

<sup>253</sup>Jonnaert et al., 2004, *Contribution critique au développement des programmes d'études :compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse 1*, ORÉ2/CIRADE- UQAM, Montréal. Texte paru dans la *Revue des Sciences de l'éducation*, 2005, volume XXX(3), pages 667-696.

## 5.4.2 Le curriculum formel et le curriculum réel

### 5.4.2.1 Le curriculum formel : définition et élaboration

Avant de développer les approches d'élaboration d'un curriculum, il convient de définir ce qu'est un curriculum formel. Mais au préalable, il importe d'appréhender le concept de programme d'enseignement. D'Hainaut (1980) définit de manière succincte le curriculum et le programme. Ce dernier concept « est en principe, une liste de matières à enseigner accompagnée d'instructions méthodologiques qui la justifient éventuellement et donnent des indications sur la méthode où l'approche que ses auteurs jugent la meilleure ou la plus pertinente pour enseigner ces matières » (d'Hainaut, 1980 : 21). Le concept de programme d'enseignement est vétuste. Il est périmé et dépassé selon d'Hainaut qui lui substitue la notion de « programme pédagogique opérationnel qui comprend non plus une liste de matières, mais une liste<sup>254</sup> d'activités, de savoir-faire, de compétences<sup>255</sup>, de savoir-être que les élèves devraient manifester au terme de l'enseignement projeté. » Le curriculum selon d'Hainaut (1980 : 23)

Est un plan d'action pédagogique plus large qu'un programme d'enseignement tel que nous venons de le définir : il comprend en général, non seulement des programmes dans différentes matières mais aussi une définition des finalités de l'éducation envisagée, une spécification des activités d'enseignement et d'apprentissage qu'implique le programme des contenus et enfin des indications précises sur la manière dont l'enseignement ou l'élève sera évalué.

Perrenoud (1993 : 3)<sup>256</sup> va plus loin dans les détails quand il définit un curriculum formel. Celui-ci, selon le spécialiste en pédagogie, est

Un monde de textes et de représentations : les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique.

Le curriculum formel est donc l'expression de l'intention d'éduquer et d'instruire conformément aux finalités déclarées dans les politiques éducatives. C'est sur la base de ce curriculum que les situations d'enseignement-apprentissage se conditionnent et se structurent,

---

<sup>254</sup> Selon d'Hainaut (1980 : 21), cette liste est « une spécification des résultats attendus de l'éducation par rapport à l'enseigné ».

<sup>255</sup> L'auteur veut peut-être mettre une emphase sur la notion de compétences. Ce concept inclut bien les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

<sup>256</sup> Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Cette analyse de Perrenoud sur le curriculum est publiée dans Houssaye, J. (dir.), 1993, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 2e éd. 1994, pp. 61-76. Plusieurs concepts utilisés dans notre analyse du curriculum viennent de Perrenoud.

quoiqu'à certains niveaux du fonctionnement du système éducatif, ce qui est prescrit n'est pas exactement respecté.

Le curriculum est dit prescrit en ce sens qu'il est comparable à « une norme » ou « une injonction » adressée principalement aux enseignants et aux apprenants. Il est « formel » au sens où l'école est assimilée à une organisation dont les règles d'organisation et de fonctionnement sont fixées par le curriculum. Ainsi, le curriculum fixe pour une université ou un établissement scolaire, comme le dit Perrenoud, son organigramme, ses règles de fonctionnement, les lignes hiérarchiques et fonctionnelles tracées sur le papier, les principes qui régissent la division des tâches, les compétences statutaires des uns et des autres, les procédures de consultation, de décision, de transmission de l'information. Le curriculum formel ou prescrit est une programmation de « l'expérience formatrice » en référence à un apprenant abstrait.

D'une façon générale, ceux qui élaborent, examinent ou adoptent les programmes se réfèrent aux apprenants abstraits placés en face de professeurs, eux aussi abstraits, ayant la charge d'enseigner dans tel degré et tel type d'établissement. Le curriculum est ainsi écrit sans une observation des situations éducatives mettant aux prises les apprenants et les enseignants. Dans ces conditions, le vécu de l'apprenant est moins pris en compte dans la chaîne de transposition didactique. « Pour une partie des acteurs du système éducatif, l'articulation des maillons précédents est l'enjeu majeur » (Perrenoud, 1993). On distingue selon Chevallard, cité par Perrenoud (1993) deux groupes de spécialistes du curriculum selon la procédure qu'ils adoptent.

Certains optent pour la transposition didactique externe : ils élaborent les textes programmatiques en se référant aux changements sociaux et à l'évolution scientifique et technologique qui recommandent que l'on redéfinisse des savoirs et savoir-faire à enseigner. Ils procèdent donc à l'introduction de nouvelles disciplines dans des cursus pour développer des capacités, habiletés et compétences exigées par la société. L'autre groupe d'acteurs normalise, encadre ou soutient la transposition didactique interne. Il offre aux enseignants les outils didactiques et pédagogiques qui leur permettent de mieux enseigner et évaluer les apprenants. Ceux-ci semblent être moins abstraits mais dans la réalité, on est encore loin de ce qui se passe vraiment dans la salle de classe où un curriculum « idéal » est imposé à des milliers d'apprenants dans l'ignorance de leurs différences et des aléas de la mise en œuvre de toute intention éducative.

Trois approches marquent les pratiques d'élaboration des curricula. Loin de faire une analyse diachronique de leur succession, car leur apparition témoigne de l'évolution dans la manière d'élaborer les programmes, on se contentera d'exposer brièvement de quoi consistent

ces approches. Pour élaborer un curriculum, trois entrées, pour ne pas parler d'approches, sont possibles : entrée par les contenus, l'entrée par les objectifs et l'entrée par les compétences. Mais D'Hainaut (1980 : 148-149) propose quatre angles d'attaque qui peuvent être combinés aux trois entrées selon le type de formation que l'on vise, pour lui donner un caractère disciplinaire, interdisciplinaire ou pluridisciplinaire. Il parle de l'approche disciplinaire, l'approche par la démarche intellectuelle, l'approche par le cadre et l'approche par le sens. Il écrit que « pour fixer les buts d'un enseignement, il sera souvent préférable de partir d'une autre dimension que la discipline ; on réalisera alors une approche interdisciplinaire ou pluridisciplinaire selon les cas » (D'Hainaut, 1980 : 149).

- L'entrée par les contenus : cette entrée qui date des années soixante est axée sur les contenus disciplinaires. C'est donc les savoirs à enseigner qui préoccupent les auteurs des programmes d'enseignement. Cette pratique donne naissance au programme d'enseignement tel que défini par D'Hainaut. C'est donc des listes de matières à enseigner qui jouent le rôle de curriculum ou de programme. Avec l'entrée par les contenus, la pédagogie du cours magistral est la mieux pratiquée. C'est la modalité classique avec la détermination de disciplines à enseigner, l'établissement pour chaque discipline du nombre d'heures à enseigner et la liste des contenus à acquérir. D'Hainaut (1980 : 148) parle d'approche disciplinaire qui conviendrait mieux à un enseignement spécialisé ou professionnel et technique. Mais l'évolution des pratiques pédagogiques a favorisé d'autres approches dans l'élaboration des curricula.
- L'entrée par les objectifs fait ses premières expériences dans les années 1970, conformément au courant behavioriste pour améliorer les manquements de l'entrée par les contenus et ainsi répondre aux besoins des apprenants. Elle consiste à partir des objectifs généraux assignés à l'action éducative, puis à mobiliser les contenus et les situations didactiques pouvant permettre la réalisation de ces objectifs et définir les critères d'atteinte et d'évaluation de ces objectifs. Allant de pair avec l'approche par objectif, elle favorise cependant un cloisonnement des savoirs voire des disciplines. Un curriculum axé sur les objectifs est un curriculum fonctionnel.
- L'entrée par les compétences (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008)<sup>257</sup> : Cette approche suppose que l'on définisse d'abord les compétences que l'apprenant

---

<sup>257</sup> Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2008). Compétences et contenus: Les curriculums en questions. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.audig.2008.01.

doit développer à l'issue de l'enseignement. Cette approche n'exclut pas la définition d'objectifs à atteindre. Les compétences sont d'ailleurs exprimées sous forme d'objectifs terminaux. Cette entrée nécessite une approche par compétence variable selon les pays (Roegiers, 2008)<sup>258</sup> et qui favorise l'interdisciplinarité ou la pluridisciplinarité (D'Hainaut, 1980). Ainsi, un curriculum qui met l'accent sur les compétences s'apparente à celui qui privilégie les objectifs. Ici, D'Hainaut (1980 : 149) propose l'approche par le cadre qui « permet d'introduire dans un enseignement spécialisé une perspective interdisciplinaire axé sur les situations ; elle convient à un enseignement professionnel ou technique ».

Il propose enfin une méthode d'élaboration des curricula qui peut être appliquée aussi bien à l'entrée par les objectifs qu'à l'entrée par les compétences. C'est une approche par les rôles et les fonctions qui selon lui, met l'accent sur les objectifs opérationnels.

L'approche par les rôles et les fonctions est l'amorce d'une analyse structurale qui peut conduire des buts intermédiaires aux objectifs opérationnels car elle part d'une question générale et aboutit à des questions de plus en plus précises pour cerner de plus en plus près les situations et les activités qui définiront les objectifs (D'Hainaut, 1980 : 150-158).

Tout compte fait, l'entrée dans le curriculum dépend aussi des phases de sa conception. En effet, l'élaboration des curricula suit des phases qui sont des réponses à un questionnement méthodologique que Tyler (1950) résume en quatre questions fondamentales (D'Hainaut, 1980 : 29) :

- Quels sont les buts éducatifs que poursuit l'école ?
- Quelles expériences éducatives susceptibles de réaliser ces buts faut-il procurer à l'apprenant ?
- Comment ce vécu éducatif doit-il être organisé ?
- Comment peut-on déterminer si les buts visés sont atteints ?

Les tentatives de réponses apportées à ces questions ont donné lieu à des approches différentes. Se plaçant dans la logique de Tyler, Hilda Taba (1962) distingue sept phases.

1. Identification des besoins éducationnels ;
2. Définition des objectifs ;
3. Choix des contenus
4. Mise au point des contenus ;

---

<sup>258</sup> Roegiers, X. (2008). « L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité », Revue in Direct, n° 10, 2008, p. 61 -77

5. Sélection des expériences d'apprentissage ;
6. Organisation des expériences d'apprentissage ;
7. Détermination des méthodes d'évaluation de l'enseignement.

Pour répondre à la première question Taba (1950) propose les quatre premières phases qui, selon D'Hainaut, s'approche d'une politique éducative. D'Hainaut reproche à ce modèle d'avoir précédé les objectifs aux contenus alors que les objectifs font évidemment partie des contenus.

Douze ans plus tard, Gagné et Briggs (1974) perfectionnent le plan de Taba (1950) en détaillant mieux « l'organisation de la mise en place du système pédagogique » (D'Hainaut, 1980 : 29). A lire D'Hainaut (1980 : 30), Gagné et Briggs (1974) proposent, pour un système d'enseignement perfectionné, les phases suivantes.

1. Analyse et identification des besoins ;
2. Définition des buts et objectifs ;
3. Identification des moyens destinés à la satisfaction des besoins ;
4. Mise au point des composantes du système ;
5. Analyse des ressources nécessaires, des ressources disponibles et des contraintes ;
6. Actions visant à la suppression ou à la modification des contraintes ;
7. Sélection et élaboration du matériel d'enseignement ;
8. Mise au point des méthodes d'évaluation ;
9. Essai pratique, évaluation formative et formation des enseignants
10. Ajustement, révision et nouvelle évaluation ;
11. Evaluation sommative ;
12. Mise en place du système opérationnel.

A ce dernier plan, D'Hainaut reproche le fait de n'avoir pas fait mention de l'analyse de la population visée qui constitue, selon lui, « un pont entre la psychologie et la sociologie de l'éducation, d'une part, et l'action éducative, d'autre part » (D'Hainaut, 1980 : 30). Pour synthétiser sa critique des deux modèles, D'Hainaut souligne que ces modèles ont péché en considérant l'analyse des besoins éducatifs comme point d'entrée dans le curriculum. Il écrit :

Cette perspective, comme celle de Taba, au moins dans son apparence, prend comme point d'entrée dans le curriculum l'analyse des besoins éducatifs. Il est bien évident que, d'une manière ou d'une autre, le besoin est généralement à l'origine de l'action. Nous croyons cependant que, en ce qui concerne l'action éducative, le besoin est un cadre trop étroit pour définir sa source et que, dans certaines conceptions fort répandues de l'éducation, ce que l'on appelle communément « besoin » n'est pas un facteur essentiel ni même déterminant des buts de l'éducation. L'histoire ne manque d'ailleurs pas d'exemples d'une éducation déterminée par les conceptions, les

valeurs et la culture d'une époque mais non par les besoins. (D'Hainaut, 1980 : 30-31)

Il importe de souligner que D'Hainaut donne au concept de besoin un sens trop restreint. La promotion d'une culture, d'une idéologie ou des valeurs sociétales n'est-elle pas un besoin éducatif ? La reproduction des sociétés se fait par l'immersion des jeunes générations dans la culture qui est le ciment de toute société. Il semble que D'Hainaut donne au concept de besoin un sens simplement économique. Cependant, on peut être tout à fait d'accord avec lui, lorsqu'il considère la politique éducative comme point d'entrée dans le curriculum. Mais la politique éducative n'est-elle pas élaborée pour un ou plusieurs besoins de la société ? D'Hainaut (1980 : 31-38) propose, à partir de ce point d'entrée, quatorze démarches qu'il regroupe en trois niveaux.

#### **A. Analyse des fins et mise au point des objectifs**

- 1- La définition ou l'analyse de la politique éducative autour de trois principaux points : les options fondamentales qui orientent l'éducation, les valeurs à inculquer aux apprenants et la conception de la connaissance et de la culture ;
- 2- La mise au point des buts qui doit prendre en compte les attitudes à développer chez les apprenants et les rôles que devront jouer les éduqués dans la société ;
- 3- L'étude de la population visée en prenant en compte ses caractéristiques psychologique, pédagogique, culturelle, sociologique, linguistique;
- 4- La détermination et l'analyse des contenus qui permettront de trouver les faits et les notions indispensables, les relations et les structures qui les lient, les opérateurs que l'apprenant devra pouvoir mettre en œuvre, les situations où l'apprenant sera placé et les catégories de problèmes qu'il devra pouvoir résoudre ;
- 5- L'élaboration des objectifs opérationnels qui consiste à préciser les résultats attendus de l'action éducative et à spécifier les activités cognitives que doit exercer l'apprenant pour atteindre les buts visés.

#### **B. Recherche des méthodes et moyens d'enseignement, y compris éventuellement la réalisation des instruments ;**

- 6- L'inventaire des ressources et des contraintes (financières, administratives, politiques et sociales du champ d'action) ;
- 7- La stratégie des méthodes et des moyens d'enseignement ;
- 8- L'étude des conditions d'insertion de ces méthodes et moyens ;

9- La détermination des situations d'apprentissage qui doivent découler des objectifs opérationnels ou de l'analyse comportementale (Gilbert, 1962, 1969) ou sémantique (Le Xuan, 1965) ;

10-La spécification des moyens ;

11-La réalisation et la mise au point des moyens.

**C. Mise au point des méthodes et détermination des moyens de l'évaluation, y compris éventuellement la réalisation de ses instruments.**

12-Elaboration du plan d'évaluation qui revient à identifier clairement les buts de l'évaluation, les variables sur lesquelles elle portera, les critères sur lesquels elle s'appuiera, les méthodes et les instruments qu'elle mettra en œuvre ;

13-Sélection et réalisation des instruments ;

14-La mise au point des méthodes et des instruments d'évaluations.

En conclusion, l'approche de D'Hainaut en partant de la politiques éducatives paraît plus opérationnelle. Un curriculum, quel que soit le type de la formation<sup>259</sup> qu'il structure et organise, doit partir de la politique éducative dont il opérationnalise les intentions souvent vaguement, explicitement ou implicitement exprimées dans des documents et discours politiques. L'élaboration d'une offre de formation doit suivre le même principe.

#### **5.4.2.2 Le curriculum réel, une succession cohérente d'expériences formatrices**

Dans une réflexion approfondie, Perrenoud<sup>260</sup> souligne que le curriculum formel tout comme le curriculum réel est une structuration de l'expérience formatrice. Toute éducation vise à structurer l'expérience formatrice des apprenants. Il précise que toutes les pédagogies ont un « dénominateur commun : la conscience de ne pouvoir éduquer ou instruire qu'en structurant l'expérience formatrice des apprenants. » L'efficacité d'une pédagogie dépend de la pertinence de sa représentation des expériences formatrices. C'est pourquoi toutes les pédagogies n'ont pas la même efficacité quoiqu'elles visent toutes à « transformer l'apprenant durablement, en tentant d'infléchir son expérience, autrement dit, de façonner en partie son curriculum réel » qui ne se restreint pas au champ scolaire. Seule l'école a le mérite de « maîtriser les processus de socialisation à l'échelle sociétale et dans le cadre d'une organisation bureaucratique ». Elle

---

<sup>259</sup> Métral, J.-F. & Mayen, P. (2011). « Validation des acquis de l'expérience et curriculum de formation professionnelle », *Les dossiers des sciences de l'éducation*[En ligne], 25 | 2011, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/982> ; DOI : 10.4000/dse.982

<sup>260</sup>Voir

[http://web.archive.org/web/20191002221933/http://www.unige.ch:80/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_21.html](http://web.archive.org/web/20191002221933/http://www.unige.ch:80/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html). Plusieurs concepts nous viennent de Perrenoud

remplit cette fonction depuis des centaines d'années. Ainsi dit, le curriculum réel se distingue du curriculum prescrit (formel) et du curriculum réalisé.

Perrenoud pense que « l'approche anthropologique » permet de mieux comprendre le curriculum réel. L'on se rendra donc compte que les autres institutions éducatives participent à « la fabrication d'une suite cohérente d'expériences formatrices ». L'œuvre de la famille dans la socialisation des enfants est un exemple indéniable.

A part l'école, d'autres organisations (prison, hôpital, entreprise, parti politique, une administration, un club sportif ou un syndicat) structurent l'expérience formatrice de leurs membres ou de leurs usagers. Ces organisations structurent le curriculum réel des individus qui y travaillent ou y séjournent. Aussi bien dans la famille que dans ces organisations, cette structuration reste en partie volontaire. Perrenoud dans son article précise que « fabriquer un curriculum pour susciter certains apprentissages n'est donc nullement l'apanage de l'école. Mais elle seule a pour vocation principale de structurer le curriculum de milliers d'élèves durant des années. » Ce n'est donc pas surprenant que ce soit à l'école qu'on ait poussé le plus loin la construction rationnelle de curricula formels, « en développant un langage, des méthodes et des pouvoirs pour expliciter, élaborer, négocier et mettre en œuvre des intentions d'instruire ».

L'élargissement de la notion de curriculum réel a d'abord pour vertu de permettre de mieux théoriser l'ensemble des processus de socialisation, intentionnels ou non, dans le cadre scolaire ou ailleurs. Dans un sens large, la notion de curriculum réel relève d'une sociologie générale de l'apprentissage social plutôt que d'une sociologie de l'éducation scolaire stricto sensu. En effet, dans les sociétés sans école, les individus sont confrontés à des successions d'expériences formatrices qui produisent des apprentissages partiellement prévisibles. C'est au moyen du curriculum réel que les structures sociales forment les habitus qui vont en retour contribuer à leur fonctionnement (Bourdieu, 1980), pour expliquer comment les cultures sont transmises, comment les sociétés assurent leur continuité. Ainsi, pour comprendre et expliquer comment les sociétés se reproduisent, il faut rendre compte de la façon dont, intentionnellement ou non, elles organisent l'expérience formatrice des individus, qui doivent apprendre l'essentiel de ce qu'il faut savoir et savoir-faire pour être accepté dans la société globale, et en son sein dans une classe sociale, dans une famille et dans diverses autres communautés et organisations. Les analyses anthropologiques de l'éducation dans les sociétés traditionnelles nous donnent plusieurs exemples. De l'initiation à l'apprentissage de leurs rôles sociaux, les jeunes suivent un curriculum réel que maîtrisent ceux qui ont en charge leur éducation.

Le curriculum réel est une suite cohérente d'expériences formatrices. Tout être vivant apprend au gré de l'expérience. Cependant, cette expérience est une réalité complexe, multiple,

fluctuante, qui n'est jamais forgée selon sa volonté d'apprendre. Il est influencé par les événements et l'action des institutions et des autres acteurs. C'est pour cela que nous nous convenons avec Perrenoud que l'expérience de l'individu est largement déterminée par des intentions, des pouvoirs et des structures qui le dépassent. En effet, un pouvoir très fort peut structurer l'expérience formatrice d'un individu au point de lui laisser peu de liberté dans la conquête du sens et la construction du savoir. Dans les autres situations, les plus fréquentes, c'est son expérience, sa construction, sa compréhension du monde qui changent une personne, lui permettent d'apprendre ou l'y forcent. En tout état de cause, les apprentissages de haut niveau, l'appropriation de connaissances, de représentations, de valeurs, de concepts, de techniques complexes passent généralement par une succession cohérente d'expériences formatrices. Selon Perrenoud, c'est « cette succession, ce parcours qu'on définira comme un curriculum réel ».

### **5.4.3 Le curriculum réalisé et le curriculum caché**

#### **5.4.3.1 Le curriculum réalisé ou enseigné**

En partant du curriculum prescrit, le curriculum réalisé ou enseigné se définit à partir d'une intention d'instruire en considérant les failles, les contradictions, les manques et les marges d'autonomie dans sa mise en œuvre. L'intention d'instruire est donc la norme de référence qui permet de mesurer les écarts et les degrés de fidélité dans la réalisation du curriculum formel.

Les évaluateurs de l'action éducative observent le plus souvent bien des écarts entre les ambitieuses finalités de l'éducation et ce que les enseignants et les apprenants sont censés réaliser. Deux raisons expliquent cette distance :

- les diverses interprétations du curriculum prescrit lors de sa mise en œuvre dans les classes ;
- les apprentissages attendus ne se font totalement que pour une fraction des élèves nonobstant l'application fidèle du curriculum prescrit.

Cette dernière raison explique les inégalités des acquis, des niveaux d'excellence et de réussite.

Perrenoud liste les facteurs ou « variables médiatrices » intervenant dans la mise en œuvre des curricula dans la classe et qui font varier les effets de l'enseignement, il faut saisir les variables médiatrices, en particulier la façon dont le curriculum prescrit est réalisé dans les classes. Généralement et d'après la remarque de Perrenoud, « les fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement sont liées à la part d'autonomie et de subjectivité des

enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail ». Les facteurs sont formulés en ces termes :

- le programme n'est qu'une trame, pour la remplir l'enseignant, fait appel à son propre rapport au savoir, à sa culture, à sa vision de ce qui est important, intéressant, nécessaire ;
- les enseignants allègent sélectivement, à leur manière, des programmes jugés “ trop chargés ” ;
- le vrai programme, ce sont les manuels et cahiers d'exercices utilisés chaque jour qui l'incarnent, plus que les textes généraux ;
- le maître construit des démarches didactiques personnelles, qui impliquent une interprétation particulière du programme » ;
- selon son énergie, sa capacité de mobiliser ses élèves, un enseignant fait passer un nombre variable de notions, savoirs et savoir-faire pendant la même année scolaire ;
- selon le niveau et les attitudes des élèves, et dans une négociation explicite ou implicite avec eux, l'on module les contenus pour qu'ils restent accessibles, et permettent le fonctionnement du contrat didactique ;
- davantage que du programme, le maître se soucie des attentes de ses collègues enseignant en aval dans le cursus ;
- la culture, le climat pédagogique, le degré de sélectivité de l'établissement influent également sur les exigences et l'orientation pédagogique d'une école particulière ;
- les enseignants tiennent compte de la composition sociologique de leur public (Isambert-Jamati, 1984) ;
- l'enseignement est infléchi en fonction des débouchés scolaires ou professionnels probables » ;
- la communauté locale pèse sur l'interprétation de la culture scolaire.

Somme toute, sous le poids des représentations, des stratégies, du pouvoir, de l'autonomie, de la négociation et de la diversité des expériences, la réalisation du curriculum prescrit est originale, parce que même dans un enseignement uniformisé et magistral, « *chacun vit des expériences singulières* ».

#### **5.4.3.2 Le curriculum caché (hidden curriculum)**

Par rapport au curriculum réel, le curriculum caché englobe toutes les expériences formatrices vécues par un individu et qui satisfont aux conditions suivantes :

- elles se déroulent dans le cadre scolaire ;
- elles produisent des apprentissages qui échappent à la conscience des principaux intéressés, maîtres, élèves et parents.

Le terme *caché* peut renvoyer à une simple ignorance. Perrenoud (1993 : 9), à ce propos, écrit ce qui suit :

En un sens élémentaire, tout curriculum réel est caché parce que les expériences d'un individu ne sont pas directement observables. Même en suivant un sujet pas à pas, durant des années, un tiers identifiera au mieux tout ce qui lui arrive : une suite

d'événements, d'interactions, de conduites, de situations. Il n'observera pas directement son expérience, puisqu'il n'est pas dans la tête du sujet.

Ainsi, la face cachée d'une formation (Dominicié, 1990) correspond aux aspects du curriculum qui sont cachés aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants qui, même parfaitement conscients de leur expérience formatrice ne sont pas « capables d'identifier constamment ce qui contribue à les transformer ». Perrenoud (1993 : 10) explique cette ignorance des apprenants par l'incapacité pour un homme de « dire exactement quand et comment il a appris certaines choses, même lorsqu'elles paraissent “ essentielles ”, parce que l'apprentissage s'est opéré graduellement, partiellement à son insu et qu'il était déjà fort avancé lorsqu'il en a pris conscience ».

Tout compte fait, l'analyse du curriculum caché montre que les apprenants développent, de manière inaperçue, des enseignants des compétences imprévues dans le curriculum prescrit : « on apprend à vivre dans une foule, à tuer le temps et à différer les satisfactions, à se prêter à l'évaluation d'autrui, à satisfaire à des attentes, à vivre dans une société hiérarchisée, à développer des contre-stratégies, à vivre dans un groupe restreint ».

Le caractère caché peut renvoyer à un flou fonctionnel dû à une indifférence et à un manque de contrôle de la part des gestionnaires et des responsables politiques de l'éducation. Le manque de contrôle de l'action éducative favorise une certaine opacité des pratiques enseignantes (Talbot, 2012)<sup>261</sup>. En effet, dans l'impossibilité de programmer et de contrôler dans le détail l'action de chaque enseignant, celui-ci bénéficie d'une autonomie relative. Ainsi, le métier d'enseignant empreint de liberté académique « oscille constamment entre une logique du respect de contenus et de méthodes prescrits dans le détail et une logique de la liberté académique dans le cadre d'objectifs fondamentaux » (Perrenoud, 1993 : 11). L'enseignant, vrai artisan de l'action éducative, de l'expérience formatrice des élèves inventent « la substance quotidienne du curriculum réel » dans les limites des programmes et des plans d'études, des guides didactiques et des moyens d'enseignement qui « ne dispensent pas le professeur d'une part considérable de création, d'interprétation, de spécification, d'illustration, de mise en relation des éléments du programme ».

Une autre raison de considérer le curriculum réel comme caché tient au caractère magistral de certains enseignements qui masquent l'illusion que les élèves réunis dans une même classe suivent le même enseignement et les mêmes leçons, dans le cadre du même

---

<sup>261</sup> Talbot, L. (2012). « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives », *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Dossier Thématique, Questions vives*, Vol.6 n°18, 2012, p. 129 -140 (<https://questionsvives.revues.org/1234>, Consulté le 27/01/2017)

programme, au mépris des différences qui caractérisent le groupe classe. Les élèves réunis dans la même classe ne vivent pas la même expérience formatrice, et ces différences contribuent à la fabrication de l'échec scolaire.

Parfois, le caché est ce qui reste implicite dans le curriculum. L'on peut distinguer dans le curriculum réel deux parties bien distinctes :

- une partie manifeste qui traduit, plus ou moins fidèlement, une intention d'instruire ou la mise en œuvre d'un curriculum prescrit ;
- une partie cachée qui favorise des expériences formatrices à l'insu des intéressés ou du moins sans que de tels apprentissages aient été volontairement favorisés.

En effet, tous les objectifs de l'école et toutes les finalités du système éducatif ne sont pas expressément prescrits. Parfois, l'évidence d'un objectif ou d'une finalité explique sa non inscription expresse. Parfois, l'absence de consensus sur les finalités du système éducatif conduits les élaborateurs des curricula à garder le flou. C'est le cas des finalités qui entrent en contradiction avec la culture d'une frange de la société (la bourgeoisie, l'église ou les courants patriotiques et nationalistes).

Somme toute, le caché l'est par rapport à la définition du manifeste. En observant les textes officiels, on repérera facilement le caché dans les expériences formatrices qu'on propose aux élèves alors que « si l'on tient compte du sens commun, des représentations partagées sur le rôle de l'école, en deçà et au-delà de l'instruction, on constatera que la part du caché se réduit comme peau de chagrin ». Ainsi, dans une formation générale, il est possible que l'expérience formatrice développe des compétences professionnelles chez les apprenants alors que les textes officiels ne les ont pas suffisamment mentionnées. Le tout dépend donc du génie de l'enseignant et de l'appropriation de l'offre de formation par les étudiants.

## **5.5 Théories et pratiques d'enseignement et d'apprentissage à l'université**

### **5.5.1 Les théories béhavioristes**

Le béhaviorisme vient de l'américain "behavior", et se base sur l'étude du comportement. Développé par plusieurs psychologues comme John Broadus Watson (1878-1958)<sup>262</sup>, il consiste à observer le comportement d'un apprenant afin de savoir s'il maîtrise les connaissances. Ce n'est donc pas la manière dont l'apprenant construit ses connaissances qui importe mais la conformité des comportements observables aux objectifs à atteindre<sup>263</sup>.

---

<sup>262</sup> Voir [https://fr.wikipedia.org/wiki/John\\_Broadus\\_Watson](https://fr.wikipedia.org/wiki/John_Broadus_Watson)

<sup>263</sup> Pour les behavioristes, la mémoire représente une boîte noire fermée de tout accès. Dans ces conditions, seul le comportement observable est accessible.

Mais Skinner<sup>264</sup> est connu comme le plus important des théoriciens qui défendent ce courant psychologique comme le révèlent ses travaux (Smith, 1994 : 539). Plus intéressé par une carrière dans le secteur de l'éducation, Skinner pense que l'apprentissage se fait sous l'influence des récompenses ou renforcements positifs et de punitions ou renforcements négatifs (Ibid.). Il nomme ce processus « conditionnement opérant » et suggère de faire usage des renforcements positifs en lieu et place des renforcements négatifs à l'école.

Pour Skinner cité par Boutin (2000)<sup>265</sup>, l'enseignant doit « agir sur le comportement de l'élève en recourant à un programme élaboré de telle sorte qu'il puisse être parcouru de façon progressive » (p. 38). C'est à l'enseignant de faire usage des renforcements positifs afin d'aider l'apprenant à réussir le programme dans un cadre qu'il a établi.

Avec le behaviorisme, la psychologie est devenue l'étude du comportement qui n'est ni une attitude ni une manière d'être de l'apprenant mais une manifestation observable qui montre que l'apprenant maîtrise la connaissance et progresse dans son apprentissage et dans l'atteinte de l'objectif assigné au début. Ainsi, pour comprendre les processus d'apprentissage des êtres vivants, les behavioristes analysent les comportements de ces êtres placés dans des conditions définies à ce sujet. Universellement reconnu comme constituant un processus d'apprentissage, le conditionnement se conçoit sous deux types:

- Le conditionnement classique ou de type I se réfère à l'expérience de Pavlov qui a montré qu'il était possible de déclencher des réactions innées, inconditionnées par des stimuli non naturels et arbitraires. Les leçons tirées d'une telle expérience sont fort intéressantes (Weil-Barais, 1993 : 453).
- Le conditionnement opérant ou apprentissage skinnerien ou de type II, où l'apprenant lui-même participe à son conditionnement. « le conditionnement instrumental permet aux individus, non seulement d'être sensibles à la structure causale des événements, mais aussi d'intervenir dans cette structure. Il est instrumental ou opérant en ce sens qu'il génère des comportements qui modifient certaines relations de l'environnement » (Weil Barais, 1993 : 456).

(Stimulus) → Réponse → Conséquence

Les recherches de Skinner et d'autres psychologues ont permis de déduire les lois suivantes pour l'apprentissage chez les humains :

- La loi de l'essai et de l'erreur : on apprend à force d'essayer et de se tromper.

---

<sup>264</sup> Voir [https://fr.wikipedia.org/wiki/Burrhus\\_Frederic\\_Skinner](https://fr.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Frederic_Skinner). Smith (1994) pense qu'il ne peut être comparable qu'à Freud.

<sup>265</sup> Boutin, G. (2000) « Le behaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes », *Québec français*, n° 119, p. 37-40

- La loi de l’habitude : on apprend par l’exercice ; c’est à force de s’exercer que se créent des habitudes, des automatismes.
- La loi de l’effet : on apprend quand un acte entraîne une récompense, effet positif, ou une punition, effet négatif.
- La loi de l’analogie : quand des situations ont des similitudes avec la situation d’apprentissage, on a tendance à reproduire, à transférer ce que l’on a appris dans cette situation d’apprentissage. (Janitza 1990:39)

Plusieurs théoriciens tels que Bailly (1997), Ginot et al. (1997), Cordier et Gaonach (2004), Bru (2006) reconnaissent l’apport non négligeable du behaviorisme qui inspire les pratiques pédagogiques dans l’apprentissage des langues étrangères en particulier et dans l’éducation en général durant des années.

### **5.5.2 La théorie constructiviste**

Le courant constructiviste porté par Piaget (1896-1980) a pour fondement « la construction des connaissances » par l’apprenant. Comment celui-ci va-t-il construire ses connaissances et ses savoirs? Dans l’amphi comme en entreprise lors des stages, les rôles des enseignants et des tuteurs reviennent à guider les apprenants dans la construction des connaissances et la mobilisation des savoir.

Pour Piaget (1963)<sup>266</sup>, l’apprenant est doté d’une capacité d’adaptation qui s’exprime par l’assimilation, l’accommodation et l’équilibration. Par l’assimilation, l’apprenant intègre les données d’une situation problème qu’il confronte avec ses anciennes connaissances et s’approprié les nouvelles connaissances dégagées dans la résolution de ce problème tandis que par accommodation il s’adapte à de nouvelles situations et modifie son activité cognitive en conséquence tout en réorganisant ses connaissances afin d’en assimiler de nouvelles. Par l’équilibration, l’apprenant procède à une autorégulation pour équilibrer l’assimilation et l’accommodation face à chaque situation. Le constructivisme de Piaget nous a légué les connaissances suivantes :

- l’apprenant lui-même construit ses connaissances;
- le développement intellectuel se fait à l’interne, de manière autonome et à l’abri des effets externes, comme ceux pouvant provenir de l’enseignant ;
- ce développement est universel et suis un processus ;
- le niveau de fonctionnement logique atteint par un individu lui permet de raisonner logiquement quel que soit le contenu de savoir.
- l’apprenant ne peut « assimiler » des connaissances nouvelles que s’il dispose des structures mentales qui le lui permettent.

---

<sup>266</sup> Piaget, J. (1963). *Biologie et connaissances*. Paris : Gallimard

La théorie constructiviste de Piaget, s'applique plus dans les écoles primaires et dans les formations d'ingénieurs où les étudiants, quelle que soit la méthode pédagogique utilisée par l'enseignant, construisent leurs propres connaissances.

### **5.5.3 La théorie cognitiviste**

Le cognitivisme évoque l'apprentissage sous forme de traitement de l'information selon le modèle informatique auquel les théoriciens de ce courant comparent le cerveau ou l'esprit. Il voit le jour durant les années cinquante alors que « s'unifient différents domaines scientifiques notamment la psychologie, la linguistique, l'intelligence, les neurosciences, l'anthropologie et la philosophie, en une super-discipline qui a pris le nom de sciences cognitivistes. » (Andler, 2004 :152)

Les cognitivistes (Puren, 1996) regroupent dans leur courant les différents modèles de l'enseignement et de l'apprentissage qui se sont construits en opposition plus ou moins radicale au béhaviorisme. Les travaux de Miller ont marqué les débuts timides du courant cognitiviste des années 50. Mais au cours des années 70, le développement fulgurant de ce courant a noyé toutes les théories préexistantes.

Le cognitivisme vient du latin « *cognitio* » qui signifie « connaissance » et étudie la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement. Ainsi, l'approche cognitiviste tente de décrire les règles de fonctionnement propres au sujet en termes de structures et d'organisation, car la vie psychique est constituée d'un certain nombre d'opérations logiques de contrôle, de régulation et de mémoire tout comme un ordinateur. Dans une telle perspective, l'esprit humain est modélisé sous la forme d'un système de traitement de l'information. "Penser, c'est traiter l'information ; traiter l'information, c'est calculer" (Toma, 1996 :163). Le cognitivisme soutient l'idée que l'on peut accéder aux processus cognitifs internes. Cette approche en opposition au béhaviorisme radical de Skinner a permis l'élaboration du courant cognitiviste qui se prolonge dans deux versions de la psychologie cognitive dont les concepts ne font pas l'unanimité.

#### **5.5.3.1 La première approche : la théorie du traitement de l'information**

Cette approche emprunte beaucoup à la représentation des opérations qui se déroulent dans un ordinateur auquel l'on compare l'esprit humain. Miller (1956), Gagné et Ausubel sont parmi tant d'auteurs les plus influents qui ont fait la promotion de la théorie du traitement de l'information. En 1956, Miller publie un article intitulé « *Le nombre magique 7, plus ou moins 2* », par lequel il récuse le courant behavioriste en mettant en évidence les limites physiologiques de la mémoire humaine (Puren, 1996 : 41). Selon cet auteur, la capacité de

mémoire normale d'un individu se limite à sept éléments isolés, ce qui est difficilement compatible avec la conception behavioriste qui voit la mémoire comme un réceptacle vierge dans lequel viennent s'accumuler les connaissances. L'assimilation des processus mentaux au modèle informatique a dès lors propulsé un changement de paradigme pour l'élaboration d'un modèle cognitif.

Pour les tenants de ce courant théorique, le cerveau comparativement à l'ordinateur, est considéré comme un système complexe de traitement de l'information, fonctionnant grâce à des structures de stockages, la mémoire, et à des opérations d'analyse logique comme la recherche en mémoire ou l'identification de catégories. C'est cette assimilation du cerveau à l'ordinateur qui a permis un changement radical dans notre compréhension de l'humain et des façons d'apprendre. Ausubel pense que les processus de structuration jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage. Il épouse l'idée de Bruner selon laquelle il faut prendre en compte les connaissances antérieures des apprenants mais rejette la conception constructiviste selon laquelle les individus ne peuvent apprendre en profondeur que lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes. Il pense qu'un enseignement fondé essentiellement sur la transmission des informations par l'enseignant est aussi efficace et non faible, si l'on ajoute à ce que l'apprenant maîtrise déjà des connaissances nouvelles conformément au phénomène d'ancrage. Selon Ausubel, l'ancrage permet « un apprentissage significatif » par la « structuration du matériel d'apprentissage » réalisée à l'aide de certains éléments dont les « *représentations structurantes* »<sup>267</sup>.

La différenciation progressive est aussi un principe important pour l'apprentissage. Selon ce principe, les idées générales de la matière sont d'abord présentées à l'individu. Ensuite, celui-ci établit des distinctions plus précises. Ausubel pense que ce principe tire son efficacité de l'organisation de la structure cognitive selon un principe hiérarchique basé sur la différenciation progressive. De nos jours, la majorité des enseignants adossent leurs pratiques pédagogiques sur les principes proposés par Ausubel.

### **5.5.3.2 La deuxième approche : la théorie des stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives)**

Cette approche est introduite par le constructiviste Bruner, un précurseur du cognitivisme. Bruner a déduit de l'expérience « sur la catégorisation basée sur le classement de cartes comportant des formes et des couleurs différentes » que les sujets ne font pas usage des

---

<sup>267</sup> Il s'agit de schémas ou de graphiques, présentés en début d'apprentissage, qui vont faciliter la mise en relation et de codage des éléments qui feront l'objet de l'apprentissage ainsi que le lien avec les éléments déjà maîtrisés disponibles dans la structure cognitive de l'individu.

mêmes stratégies mentales. Alors que certains procèdent au classement sur la base de l'ensemble des cartes, d'autres le font à partir d'une carte de référence. Le concept de stratégie mentale fait référence aux démarches cognitives mises en œuvre par le sujet et sous-tend une approche qui se démarque du béhaviorisme. Dès lors, la psychologie cognitive a pour fondement l'analyse des stratégies cognitives et les psychologues qui étudient ces stratégies pensent que l'apprenant est actif et met en œuvre des stratégies d'apprentissage lors du processus enseignement-apprentissage. A côté des stratégies d'apprentissage, les cognitivistes ont développé le concept de stratégie d'enseignement faisant ainsi référence à la manière dont l'enseignant agit dans le processus enseignement-apprentissage. Pour désigner les deux notions dans un seul concept, certains auteurs ont préféré l'utilisation de « stratégie d'enseignement-apprentissage ».

Une autre notion se distingue des stratégies d'apprentissage. C'est le concept de stratégies métacognitives. La métacognition est la stratégie qui permet à l'apprenant de réaliser un contrôle actif sur sa tâche d'apprentissage afin d'identifier les opérations nécessaires mises en œuvre pour bien réussir ladite tâche. L'apprenant réfléchit sur sa manière de penser et de travailler, en évalue l'efficacité avant d'apporter des ajustements pour l'améliorer. Vu l'efficacité de ces stratégies, les chercheurs et les praticiens en éducation conseillent leur enseignement.

Weinstein et Mayer (1986), relèvent les stratégies courantes suivantes,

- gestion du temps,
- gestion des ressources matérielles,
- mémorisation,
- compréhension,
- gestion de l'activité cognitive,
- utilisation des ressources humaines,
- gestion des ressources affectives.

Pour améliorer de façon significative les performances des apprenants, il est conseillé d'enseigner les stratégies cognitives et métacognitives. C'est ainsi que les auteurs Weinstein et Mayer (1986) ainsi que Pressley et Harris (1990) recommandent l'enseignement de ces stratégies dans un contexte d'apprentissage, sous forme de cours intégrés au programme et présentées aux étudiants comme des moyens nécessaires à la réalisation des objectifs d'apprentissage. Toutefois, il n'est pas seulement question de dire quoi faire aux étudiants, il faut aussi leur montrer comment apprendre.

Tardif (1992) se situe dans cette logique quand il intègre dans son modèle d'apprentissage l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives et métacognitives. Ce modèle a pour visée de susciter l'engagement cognitif et affectif, de montrer à l'apprenant comment traiter les informations d'une façon adéquate et d'amener l'étudiant à effectuer des transferts, le professeur assumant le rôle de médiateur, de guide ou d'encadrant en orientant l'activité cognitive des étudiants. Même si l'enseignement des stratégies cognitives fait de moins en moins l'objet d'études évaluatives, les résultats montrent l'efficacité de ces pratiques.

#### **5.5.4. La théorie socioconstructiviste ou sociocognitive**

Le socioconstructivisme, développé par Vygotsky (1896-1934), se base sur la construction des connaissances à travers l'échange social et non le mode héréditaire.

Vygotsky émet un premier principe : l'être humain fonctionne grâce à son activité sociale. Pour lui, les grandes fonctions psychiques de l'être humain se développent grâce aux échanges sociaux et culturels qu'il a au cours de sa vie. L'institut de formation et surtout le terrain de stage, sont des éléments qui contribuent à la socialisation de l'étudiant et servent à construire ses connaissances. Or, la socialisation est une période au cours de laquelle l'individu apprend et intériorise les différentes normes et valeurs qui marquent son milieu social et font de lui un être social.

Un deuxième principe est également important pour Vygotsky. En effet, en plus d'acquérir de nouvelles connaissances et de réorganiser les connaissances antérieures, l'étudiant doit mettre en place des techniques afin « d'apprendre à apprendre, à comprendre et à analyser chaque situation ». Le concept d'apprendre à apprendre implique le développement de la qualité d'auto-direction ou d'une autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage, faisant de lui un acteur de sa formation. Il définit ses objectifs de formation, s'autoévalue, réajuste dans son apprentissage tout en utilisant le principe de la métacognition. Étymologiquement, le préfixe « *méta* » en grec signifie « *sur, à propos* ».

Le modèle socioconstructiviste d'enseignement et d'apprentissage nécessite inévitablement trois éléments didactiques pour rendre possible le progrès :

- l'étudiant qui construit les savoirs ;
- l'environnement social composé des autres étudiants et de l'enseignant ;
- l'environnement matériel et immatériel qui fait référence au milieu composé des situations et de l'objet d'apprentissage (contenu d'enseignement) organisé à l'intérieur de ces situations.

Jonnaert (2009) de son côté aborde la construction des compétences dans une approche socioconstructiviste. Le constat est que dans de nombreux pays, les programmes scolaires qui étaient conçus selon les normes de la PPO et les exigences behavioristes subissent des changements majeurs. De nos jours, les programmes d'études sont profondément transformés selon l'approche par compétences qui a remplacé le concept d'objectif par celui de situation et se situent dans une logique socioconstructiviste qui valorise la co-construction en contexte des connaissances et des compétences plutôt que la transmission de savoirs, décontextualisés et désincarnés.

Audigier et Tutiaux-Guillon (2008) se sont intéressés à la construction des curriculums avec la montée de l'approche par compétence. Ils partent du même constat qu'un peu partout dans le monde, en particulier dans le monde francophone, les curriculums et programmes scolaires sont l'objet de transformations profondes et accélérées. Ce mouvement est lié notamment à l'introduction des compétences qui sont une référence très largement utilisée et qui traduisent l'influence de certains courants de pensée qui débordent très largement l'École. Ce ne sont donc pas de simples adaptations mais de profondes transformations qui permettront aux systèmes éducatifs de « mieux répondre aux attentes et aux impératifs de la société et des individus ».

### **5.5.5 Les modèles, méthodes et pratiques pédagogiques dans le supérieur**

La mise en œuvre de l'offre de formation en classe engage des pratiques pédagogiques qu'il convient d'analyser. Parlant de pratiques pédagogiques, on fait souvent référence aux concepts de « méthodes pédagogiques » ou « modèles pédagogiques ». Or, selon Morandi et La Borderie (1998), le modèle pédagogique est le « principe conducteur » d'une activité, les méthodes étant « leur mode de réalisation ». Mais la pratique pédagogique est considérée par Clanet (2001) comme étant le « fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus ». Cette définition est complétée par Bru (2006) qui ajoute que lorsqu'elle est qualifiée de pédagogique, la pratique consiste à « mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés ». Toutefois, la pratique pédagogique n'est pas toujours l'application d'une méthode pédagogique, compte tenu de certains facteurs institutionnels et psychologiques, des contraintes, des exigences simultanées et parfois contradictoires « qui font que la pratique ne suit pas toujours un chemin balisé ».

Dans un rapport de recherche datant de 1999, Trinquier, Clanet et Alava se sont intéressés aux pratiques déclarées et aux pratiques effectives des enseignants. Cependant, il leur

a été permis de constater que « parler de pédagogie à l'université renvoie très souvent à s'intéresser aux dispositifs organisationnels », et non véritablement aux pratiques pédagogiques employées par les enseignants face aux étudiants.

Bru (2001)<sup>268</sup>, après une recherche sur le premier cycle universitaire, pointe du doigt une « absence de connaissances suffisantes et détaillées » par rapport aux pratiques enseignantes. Cette ignorance rendrait « difficiles des travaux dont nul ne peut nier l'importance », souligne Bru (2001). Bru (2001) s'appuie sur un échantillon de 1818 étudiants de L1 inscrits dans les filières AES, psychologie et SVT sur les sites de Dijon, Nantes et Toulouse. S'étant investi dans la description des pratiques enseignantes, il établit une distinction entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées avant de révéler l'existence, au premier cycle, d'une variété de pratiques enseignantes dominées largement par l'exposé oral.

Clanet (2001) de son côté a tenté d'élargir l'assise des savoirs dont les scientifiques disposent en la matière. Aussi, a-t-il pour objectif d'identifier la nature des « organisateurs des pratiques enseignantes en première année universitaire ». Dans un article encore plus récent, Adangnikou (2008) mentionne le fait qu'il n'existe finalement que très peu de recherches portant véritablement sur les pratiques d'enseignement à l'université.

Ces recherches paraissent insuffisantes mais elles ont permis de mettre la lumière sur des pratiques pédagogiques variées mais peu adaptées à l'hétérogénéité du public confronté à une « rupture psychopédagogique » (Coulon, 2005), en raison des différents « styles pédagogiques ».

### **5.5.6 De la pédagogie traditionnelle aux pédagogies innovantes**

La pédagogie du cours magistral est perçue comme la pédagogie traditionnelle. La littérature scientifique parle de différents types de cours magistraux, mais qui convergent. Coridian (2002) identifie certains traits de ressemblance entre les divers cours magistraux pratiqués souvent comme des « conférences monologues » ou des « monologues expressifs », face auxquels les étudiants rencontrent nombre de difficultés (Altet, 1994). Ce modèle pédagogique traditionnel est « inadéquat » (Bireaud, 1990), et « inadapté » (Felouzis, 2003). En 1964, Bourdieu et Passeron parlaient, à propos de cette méthode, d'une absence de pédagogie que l'université entretient et qui favorise la reproduction de la hiérarchie des classes. Pour Bireaud (1990) ce modèle traditionnel qui devait en théorie servir à assurer la reproduction de la communauté scientifique est dépassé. Elle a donc proposé de nouvelles méthodes pédagogiques qui pourraient être employées par les enseignants, à savoir la pédagogie par

---

<sup>268</sup> Bru, M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». *Revue Française de Pédagogie*, 138.

objectifs et la pédagogie de projet. C'est Galinon-Méléneq (1996) qui a montré qu'il existe une réelle inadéquation entre « le besoin de la majorité des étudiants qui arrivent à l'université et l'offre d'enseignement faite par le corps des enseignants-chercheurs ». Pour Annoot et Fave-Bonnet (2004), une réelle démocratisation de l'enseignement universitaire n'est possible que si des changements en matière de pédagogie interviennent, car les enseignants rencontrent souvent des difficultés pour mettre en œuvre des pratiques pertinentes. Aujourd'hui, l'hétérogénéité croissante des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur nécessite des méthodes pédagogiques appropriées (Peretti, 2009).

Dans l'évolution des méthodes pédagogiques, l'approche de la pédagogie par objectifs (PPO) a suivi immédiatement l'approche du cours magistral. Prônée par Tyler (1949) et apparue aux États-Unis au cours des années 1950 dans le contexte de l'industrie automobile, elle entre dans le domaine éducatif par Bloom. Elle traverse le Canada et gagne la France dans les années 1980. Elle trouve son origine théorique dans le behaviourisme. Ce courant psychologique se centre sur les comportements observables et mesurables et rejette la référence à la conscience, c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans « la boîte noire » qu'est le cerveau. La PPO « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités » (Buffault et alii, 2011 : 4) et s'articule sur trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique. Selon Hameline (1991 : 98), l'objectif général se définit comme « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage ». Pour Mager (1971), l'objectif spécifique ou opérationnel est « issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires ». D'après Hameline (1991 : 100), pour qu'un objectif soit qualifié d'opérationnel, il doit répondre à quatre conditions qui sont :

- « Son contenu doit être énoncé de la façon la moins équivoque possible. ». Cela permet d'éviter des divergences dans l'interprétation de l'objectif, quelle que soit la personne qui le fait.
- « Il doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ». Cela veut dire qu'un objectif opérationnel répond à des conditions d'énonciation en termes de comportement concret, excluant tout verbe subjectif tel comprendre ou apprécier, etc. Ce critère est inspiré par le behaviourisme.
- « Il doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester ». L'objectif opérationnel doit répondre à des conditions de

précision de : lieu, temps et moyen de réalisation de l'objectif. Par exemple l'utilisation ou non d'un dictionnaire, pour faire un exercice en 30 minutes.

- « Il doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage ». L'objectif opérationnel fixe les modalités et les critères définitoires de l'évaluation, mentionne les compétences à évaluer et indique le degré de réussite au test d'évaluation.

D'autre part, l'article « Pédagogie par objectifs » du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* dirigé par Cuq (2003 : 192) affirme que la PPO est une

Pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation [...] un objectif global est fixé [...] et décomposé en sous-objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global [...] ensuite, un ensemble d'activités pédagogiques est considéré comme nécessaire et suffisant pour la réalisation du sous-objectif. La PPO entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts, correspondant à chaque sous-objectif.

La définition ci-dessus est juste en ce qui concerne « la programmation de l'activité en objectif général et objectifs opérationnels », mais elle ne parle pas de la « pédagogie par objectif », puisque l'approche par objectifs fixe des buts, mais ne dit pas comment les réaliser. Il reste que cette définition ne mentionne pas le renversement didactique rendu possible par l'approche par objectifs. Puisque l'accent est mis sur ce que l'apprenant doit maîtriser à l'issue de la formation plutôt que sur les contenus à enseigner. L'approche par objectifs a permis un début de centration sur l'apprentissage.

Plusieurs autres critiques ont été faites à la PPO. Selon Pelpel (2002 : 32), la PPO s'est renfermée « dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant ». Cette approche conditionne l'apprenant qui est soumis à des réflexes et perdu dans une foule d'objectifs émiétés par l'enseignant au lieu de le mettre au centre du processus d'apprentissage et de l'amener à construire ses savoirs en faisant usage de son « potentiel cognitif ». C'est ce que souligne Deronne (2012 : 17) en accusant la PPO « de trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels. [...] Cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents ».

Aujourd'hui, l'approche la mieux conseillée en éducation et surtout en formation professionnelle est l'approche par compétence (APC)<sup>269</sup> qui paraît comme une innovation de la PPO en prenant pour objectif le développement de la compétence. Cette approche est l'œuvre de De Ketele, de Roegiers et du groupe du BIEF. Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. Elle est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Pour De Ketele (2000 : 188), l'APC « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations. ». Tout en permettant une contextualisation des apprentissages, cette approche permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents processus d'apprentissages.

L'APC prône le réinvestissement des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations empruntées à la vie réelle. Selon Roegiers (2000), elle poursuit trois objectifs principaux.

- « Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu ». On retrouve là une référence directe à la centration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif.
- « Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. » L'APC, tout comme le Cadre, renvoie aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey.
- « Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active ». En d'autres termes, il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel.

Pour Miled (2005 : 128-130), l'APC repose sur les deux principes. Le premier recommande l'intégration des apprentissages au lieu de leur acquisition de façon séparée,

---

<sup>269</sup> Pour d'autres analyses sur l'APC, voir Boutin Gérald, 2004, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, 2004/1 (n°81), p. 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

cloisonnée ou juxtaposée. L'APC a permis de passer d'un « apprentissage cloisonné des savoirs à un apprentissage intégré qui leur donne sens ». Le second insiste sur la détermination et l'installation des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations (il s'agit ici de développer des compétences transversales).

Dans son ouvrage intitulé « Une pédagogie de l'intégration » (2000), Roegiers fait appel à la notion de compétence et la définition qu'il en donne s'inscrit dans la lignée du monde du travail, du CECRL, de Tardif puisqu'il la définit comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations ». Il explicite que « développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à mobiliser ses ressources face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des situations problèmes proposées par un enseignant à ses élèves ». L'approche par compétences met l'accent sur la compétence mais a des limites.

Les critiques qui fusent contre l'APC tiennent au fait qu'elle paraît comme « une version améliorée de la PPO dont elle conserve certaines insuffisances. Ce que reconnaît Roegiers (2006 : 52) en écrivant : « l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques ». Nguyen et Blais (2007 : 20) reconnaissent aussi le rapprochement entre la PPO et l'APC lorsqu'ils écrivent : « il existe des convergences objectives [...] entre la PPO, la logique pédagogique centrée sur l'enseignement et l'APC, la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage ». Si le recours au concept de compétence permet de dépasser les limites de la PPO, en réalité « il y a un grand risque que les objectifs finaux ne soient pas réalisés parce que cela demande de mettre en place un enseignement transdisciplinaire/une collaboration entre des enseignants de domaines disciplinaires différents et parce que l'APC exige des enseignants très bien formés capables d'étayer sans différer les efforts de leurs élèves » (Meziane, 2014). Enfin, pour Nguyen et Blais (op. cit. : 17),

L'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration des curricula [...]. En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut.

Malgré, ses limites l'APC est vue comme celle qui consiste « à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours » (Roegiers, 2006).

Dans la logique de cette approche, se sont constituées d'autres pédagogies telles la pédagogie du projet et la pédagogie du groupe. Ces deux dernières approches pédagogiques sont complémentaires. La pédagogie du projet consiste à rassembler des élèves autour d'un projet unique. Ces élèves forment donc un groupe autour d'une activité d'apprentissage. Or, c'est justement ce que signifie l'expression « pédagogie du groupe ». Certes, un projet peut donner lieu à plusieurs activités d'apprentissage alors qu'une seule activité d'apprentissage peut requérir une pédagogie du groupe. A propos de la pédagogie du projet, Demaiziere et Achard-Bayle (2003)<sup>270</sup> écrivent dans une recherche relative à l'apprentissage d'une langue:

Cette approche par projets présente plusieurs avantages : s'agissant d'élèves souvent engagés dans des filières professionnalisantes, on peut ainsi s'appuyer sur des centres d'intérêt spécifiques à leur spécialisation. On peut, à partir des projets, enclencher une dynamique de recherche d'informations et de contacts auprès de professionnels, y compris dans les pays où se parle la langue étrangère étudiée. L'apprenant peut ainsi sortir d'un isolement accru par le fait qu'il est seul, ou quasiment, à apprendre la langue en question dans son groupe-classe.

## Conclusion

La professionnalisation des offres de formations implique leur élaboration et leur mise en œuvre selon des normes bien connues, dans le souci de garantir la pertinence sociale et professionnelle. Pour être professionnelle ou professionnalisante, une formation doit remplir un certain nombre de conditions. L'élaboration d'une telle formation suppose nécessairement une analyse préalable du travail réel pour identifier les compétences à développer en formation (nécessité d'identifier des compétences visées et des compétences validées par le secteur professionnel). Il faut donc penser la formation par finalité d'action et non par apport disciplinaire. La professionnalisation des offres de formations implique inévitablement une combinaison des modalités de professionnalisation (alternance, VAE/VAP, la formation continue, etc.) et une diversification des modalités pédagogiques. Les compétences en toute vérité ne sont ni des savoirs ni des connaissances et, par conséquent, ne s'enseignent pas. Loin de constituer des énoncés, elles relèvent surtout de modalités d'action en situation. C'est pour cela qu'au-delà du cours, il est nécessaire de prévoir des mises en situation (pour permettre le développement des compétences) et des moments d'analyse de pratiques (pour leur exploitation). Le système d'évaluation doit tenir compte de l'évaluation des compétences et non seulement une évaluation des savoirs. Autrement dit, il faut évaluer chez les apprenants les modalités d'action effectives et non des énoncés « déclaratifs » sur des propriétés d'objets ou

---

<sup>270</sup> Demaiziere, F. & Achard-Bayle, G. (2003). « Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication », *Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances*, 6 (1), pp.151-173. <<http://alsic.org>>. <edutice-00000329>

d'actions. Cela étant, les universités doivent partager le pouvoir de conception et de mise en œuvre des offres de formation avec les professionnels.

La création et la mise en œuvre des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD au niveau des universités françaises illustrent les exigences et les contraintes de la professionnalisation des universités. L'analyse du curriculum a précisé et complété la manière dont l'offre de formation peut être élaborée et mise en œuvre au niveau macro, méso et micro. Elle montre que l'élaboration des offres de formation doit traduire une politique éducative. Or, la réforme LMD est une politique éducative au niveau de l'enseignement supérieur. Il est donc important que les offres de formations des universités traduisent cette politique qui fait la promotion de la professionnalisation. Celle-ci ne s'arrête pas seulement au niveau de l'élaboration des offres de formation. Elle englobe leur mise en œuvre qui engage les théories, modèles et pratiques pédagogiques. La professionnalisation des offres de formations des universités implique donc une adaptation ou un changement des pratiques pédagogiques. En réalité toute la réforme LMD a induit un changement pédagogique et organisation au niveau des universités.

## **Chapitre 6**

### **La réforme LMD : une innovation pédagogique dans l'ES.**

La réforme LMD est une action publique qui vise l'introduction d'un nouveau système pédagogique, donc d'un changement dans les universités publiques. Ce chapitre analyse la réforme LMD en mettant l'accent sur l'innovation organisationnelle et pédagogique. Cette innovation qu'il convient d'assimiler à un changement organisationnel et pédagogique s'observe au niveau de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'évaluation, de la gestion et du pilotage. Un aspect important de la réforme LMD est la professionnalisation des offres de formation. Celui-ci paraît être l'élément le plus innovant de cette réforme, puisqu'il implique au-delà d'une nouvelle approche d'élaboration du curriculum, de nouveaux comportements en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation ainsi que le bouleversement du modèle traditionnel d'université. Or, aucune réforme, quelle que soit l'institution qu'elle concerne, ne peut se faire sans difficultés. Ces difficultés s'observent au niveau de la réforme LMD elle-même tout comme au niveau de la professionnalisation des offres de formation. C'est également ici, dans ce chapitre, que les théories de référence sont abordées. Il s'agit principalement des théories du changement organisationnel et de l'innovation pédagogique ainsi que des théories sociologiques de l'action dans leur forme contemporaine. Ce chapitre s'achève sur la définition des concepts.

#### **6.1 La réforme LMD, une innovation pédagogique et organisationnelle**

##### **6.1.1 Enseigner autrement**

Pour Rocare (2014), enseigner autrement est « assurer un coaching efficace d'où une pédagogie de réussite et de professionnalisation reposant essentiellement sur le principe de réduction des risques d'échec. Ces deux pédagogies doivent être renforcées par l'accompagnement ». Ceci est important car l'étudiant est « novice aussi bien dans le milieu des IES que professionnel » et doit pour cela être « accompagné tout le long de son parcours de formation et dans ses perspectives de recherche de travail ». Cet accompagnement est personnalisé ou collectif et consiste à prendre en charge les besoins d'apprentissage de tous et de chacun.

Concrètement, l'accompagnement en apprentissage a pour objectif de permettre à l'apprenant de prendre un bon départ avec assurance, de le suivre dans son parcours d'apprentissage, de lui donner les moyens d'aller le plus loin possible, de lui fournir un cadre de référence et d'action et d'adapter les moyens avec ses besoins d'apprentissage. L'accompagnement vise à assurer, soutenir, orienter, encadrer et diriger au besoin l'apprenant.

Pour ce faire, le tutorat et le stage doivent être institués. Le tutorat permet de renforcer chez l'apprenant la compréhension et les compétences de production intellectuelle alors que le stage facilite l'acquisition et la validation des compétences professionnelles.

Le concept de pédagogie de réussite demande que l'enseignant s'inscrive dans l'optique d'aider l'apprenant à maximiser ses chances de réussite. Ainsi, le système LMD vient améliorer les conditions de succès. Pour Rocare (2014),

Le système LMD intervient dans un contexte où les pratiques éducatives connaissent une maturité pédagogique. Après la pédagogie dite traditionnelle axée sur le cours magistral, ce sont la pédagogie active, l'enseignement assisté par ordinateur, le micro-enseignement, la pédagogie des grands groupes éprouvée par des théories psychologiques qui domine les pratiques de classe. Mieux, l'e-pédagogie, impulsée par le potentiel électronique devient une opportunité dont l'enseignant doit se saisir. Le numérique, richesse du 21<sup>ème</sup> siècle, offre des conditions d'enseignement-apprentissage inépuisables. Si ces facteurs étaient exploités efficacement, ils pourraient améliorer la qualité de l'enseignement. Pour y arriver dans le cadre de la réforme LMD, l'enseignant doit se comporter autrement, préparer autrement et animer autrement. (Rocare, 2014 : 18)

Il résulte donc que la réforme LMD est principalement caractérisée par une pédagogie innovante. L'enseignant dans l'exécution de son métier doit faire preuve de professionnalisme. Les enseignants doivent s'appropriier le changement impulsé par la réforme. Que veut dire donc « se comporter autrement », « préparer autrement » et « animer autrement » ?

- Se comporter autrement : dans le système LMD, l'enseignant doit préciser sa responsabilité et celle de l'étudiant. Il doit situer l'étudiant dans le contexte académique universitaire ou d'enseignement supérieur, l'aider à se construire et à apprendre, lui donner des consignes de travail et proposer des stratégies. Il doit également créer la confiance réciproque ; guider et motiver l'étudiant et lui faciliter l'apprentissage.
- Préparer autrement : L'enseignant doit « rechercher, organiser et mettre en cohérence parfaite ses ressources intellectuelles, matérielles, organisationnelles et managériales » (Rocare, 2014 : 18). Ceci implique que l'enseignant s'approprie le programme à exécuter ainsi que les éléments de son contenu. Il doit aussi identifier des sources d'informations liées au contenu afin de collecter des informations et rédiger les cours. Il est aussi important d'élaborer une fiche pédagogique et cibler l'alternative.
- Animer autrement : L'enseignant doit exécuter méthodiquement ce qui est planifié et préparé comme activités. Il doit s'assurer de la disponibilité de la leçon et de la fonctionnalité des installations techniques et technologiques. Il est

très utile que l'enseignant connaisse les attentes des étudiants et que ceux-ci sachent les objectifs du cours, les méthodes pédagogiques et d'animation du cours choisies ainsi que les activités prévues. Il doit également faire une mise en situation, veiller sur la qualité de son langage et la pertinence du vocabulaire, inciter la participation et la réaction l'apprenant et rendre plus interactif le processus d'apprentissage.

La pédagogie professionnalisante est définie par Rocare (2014) comme celle qui est « susceptible de pourvoir à l'apprenant les compétences nécessaires pour faire face aux réalités de la vie active ou assurer sa compétitivité sur le marché du travail ». Une telle pédagogie nécessite trois activités différentes : réguler le processus enseignement-apprentissage, « praticiser » l'apprentissage et favoriser l'insertion professionnelle. La régulation du processus enseignement-apprentissage consiste à maximiser l'autonomisation de l'apprenant, à minimiser l'apprentissage en présentiel et à maximiser la pratique (travaux pratiques ou travaux dirigés et projet). Pour rendre pratique l'apprentissage, l'enseignant est tenu de créer un ensemble de situations d'apprentissage cohérent, pertinent, réaliste et intégré utilisant des supports pédagogiques adaptés et innovateurs. L'insertion professionnelle est favorisée grâce la participation des professionnels (entreprises) à la conception, à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes de formation.

### **6.1.2 Apprendre autrement**

« Apprendre autrement » renvoie, selon Rocare (2014 : 20), « aux différentes dispositions devant être prises par l'apprenant au regard de son apprentissage et de sa réussite ». C'est ici que l'étudiant remplit son devoir. Un certain nombre d'activités est attendu de lui. Il doit faire preuve de connaissance de soi et d'autonomie, s'informer et se préparer à apprendre. Son premier devoir consiste à prendre des initiatives, à situer ses intérêts, à définir son projet professionnel, à être disposé à faire face aux réalités de l'institution d'enseignement supérieur (IES) et à s'orienter vers la structure d'accueil et d'orientation. Son deuxième devoir consiste à s'enquérir des débouchés sur le marché du travail, à vérifier l'adaptation de son projet professionnel aux réalités du marché du travail, à s'informer sur les offres de formation disponibles et leurs contenus afin de choisir un projet de formation avec l'aide du conseiller d'orientation. Il doit aussi s'informer sur l'avancement de sa formation. Son troisième devoir revient à bien gérer son temps, à prendre des notes à faire de la recherche documentaire, à acquérir des compétences en informatique, en anglais ou autres langues dominantes officielles,

à faire de la recherche, à se socialiser pour assurer son intégration dans le milieu universitaire et faciliter son apprentissage et à exprimer ses besoins d'apprentissage et ses difficultés.

### **6.1.3 Evaluer autrement**

Parlant de l'évaluation dans la réforme LMD, Rocare (2014) écrit ce qui suit :

Evaluer autrement consiste à porter un autre jugement sur la qualité des apprentissages réalisés par l'apprenant notamment sur ses compétences dont la finalité est le savoir agir. Autrement dit, la particularité de l'évaluation en LMD est qu'elle est axée sur l'acquisition des compétences, celles qui correspondent plus au projet professionnel de l'apprenant. L'évaluation ne doit pas être punitive mais corrective. Elle doit être basée sur des indicateurs de performance bien définis et permettre à l'apprenant de maximiser ses chances de réussite (p. 21).

Ainsi, l'évaluation se situe dans la logique de la pédagogie de la réussite. Il revient à l'enseignant :

- De se préparer de manière constructive : il doit préciser l'objectif de l'évaluation, cibler ou définir la compétence à évaluer et les tâches y correspondant. Il doit identifier les critères de performance et les indicateurs devant les opérationnaliser, choisir le mode d'opération et le type d'évaluation selon le niveau d'exécution du cours. Il lui est demandé également de concevoir des outils fiables, faciles à manipuler et adaptés aux besoins d'évaluation et aux réalités physiologiques et sociales de l'apprenant et de faire part à l'apprenant, les règles de conduite régissant l'évaluation. L'enseignant doit s'assurer de la disponibilité suffisante et adéquate des ressources nécessaires ne relevant pas de la responsabilité de l'apprenant afin d'émettre des alternatives pour contrer des difficultés ou désagréments éventuels.
- D'administrer efficacement l'usage des outils : l'enseignant doit veiller au bon déroulement de l'épreuve. L'objectif principal étant la réussite de l'étudiant, l'enseignant est appelé à être un facilitateur et un guide. Pour ce faire, il doit d'abord mettre l'apprenant à l'aise et le guider à mieux comprendre les consignes par des explications claires et précises en cas de besoin. Il est appelé à faire preuve de patience, de compréhension face aux sollicitations indésirables des étudiants. Il doit aider l'étudiant à mieux gérer le temps de l'évaluation et s'abstenir d'interventions inutiles susceptibles de perturber l'apprenant, le désorienter ou lui faire perdre du temps. Il est nécessaire qu'il différencie l'assistance accordée à l'étudiant selon ses besoins et ses réalités.

- De mesurer objectivement : selon ce principe, l’attribution des notes doit être contextualisée compte tenu de la particularité des étudiants. « En d’autres termes, l’enseignant ne doit pas seulement se baser sur les réponses finales pour apprécier la performance de l’apprenant mais aussi sur la démarche » (Rocare, 2014 : 22).
- De juger constructivement et objectivement : il s’agit d’apprécier les notes attribuées pour qualifier la performance de l’apprenant. A l’instar du principe précédent, l’enseignant doit tenir compte de certaines réalités de l’apprenant pouvant impacter sa performance.
- De faire du feed-back : dans l’optique du renforcement des capacités et de la réussite de l’étudiant, celui-ci doit être informé des résultats inhérents au processus d’évaluation. Ceci est fait dans l’objectif de se « remettre en cause plus efficacement et s’améliorer davantage » (Rocare, 2014 : 22).

#### **6.1.4 Gérer autrement**

Gérer autrement signifie procéder à une réorganisation de la gestion et de l’administration universitaires, des services d’information, d’accueil et d’orientation des étudiants, à l’organisation d’un service de suivi du parcours individuel des étudiants, etc. Spécifiquement, il faut :

- Penser les problèmes de gestion en amont par la mise en place d’un plan stratégique pour la gestion de la réforme,
- Créer les services d’information et de communication nécessaires,
- Doter ces services des outils de gestion indispensables (outils informatiques de gestion des flux d’étudiants, de gestion des locaux),
- Prévoir le recrutement du personnel nécessaire,
- Prévoir la formation de ce personnel,
- prévoir la création d’un corps d’administrateurs universitaires pour faire face à l’ampleur des tâches et surtout à leur degré de technicité.

La gestion comprend alors plusieurs facettes : la gestion des offres de formation, des flux d’étudiants, des ressources humaines, des infrastructures et des finances. Toutes ces facettes doivent être prises en compte dans la mise en place du LMD. (AUA, 2008)

La gestion s’impose au niveau des offres de formations. Avec la réforme LMD, les contenus sont structurés en domaines pluri et transdisciplinaires d’application, notamment professionnels. Cette gestion est assurée par des équipes pédagogiques composées

d'enseignants, de conseillers d'orientation, et soutenues par un secrétariat. Ces équipes sont chargées de :

- actualiser les offres de formation (ce travail revient aux enseignants),
- informer les étudiants sur les offres de formation,
- veiller à une intégration des étudiants handicapés,
- gérer les diplômes et les certifications diverses,
- organiser le premier accueil des étudiants.

La gestion concerne aussi les flux d'étudiants. Elle est assurée par les services de scolarité. Ceux-ci travaillent en collaboration avec les équipes pédagogiques pour faire le suivi individuel obligatoire dans le système LMD. Cette gestion consiste à :

- s'occuper des inscriptions administratives au niveau central et pédagogiques au niveau des établissements, que ce soit des inscriptions ordinaires, des transferts ou des mobilités,
- gérer les résultats des étudiants.

La gestion des ressources humaines est la tâche des services en charge du personnel, généralement composés de spécialistes des ressources humaines. Cette gestion est faite en collaborant avec un personnel administratif de différents profils. Ces services doivent accomplir les tâches suivantes:

- analyser les besoins de personnel induit par la mise en place de la réforme LMD,
- prévoir le recrutement de personnel complémentaire,
- prévoir les redéploiements en fonction des exigences de la réforme,
- renforcer les capacités de tout le personnel concerné par la réforme,
- intensifier la formation continue des ressources humaines disponibles.

La gestion concerne également les infrastructures. Elle est assurée par une structure centrale composée de personnels administratifs et techniques.

Parce que les offres de formation ne concernent plus les établissements isolément, la gestion des infrastructures et spécialement celle des locaux doit être confiée à une structure centrale en vue de rationaliser l'exploitation des infrastructures par la mutualisation et éventuellement de prévoir un plan pour les capacités d'accueil des universités en locaux conventionnels, salles, amphithéâtres et laboratoires, mais aussi en locaux spécifiques tels que les salles informatiques, les salles pour visioconférences, etc. (AUA, 2008)

Cette structure doit également élaborer pour toute l'université un emploi de temps journalier « permettant aux étudiants d'aller d'un enseignement à l'autre sans difficulté et sans

risque de chevauchements ». Elle doit assurer la gestion et la maintenance des équipements spécifiques. Ce qui exige le recrutement de personnel technique supplémentaire.

La gestion des finances requiert en premier lieu la participation des autorités universitaires. Celles-ci sont assistées par les services financiers et comptables, des services de la prospective et de la planification.

Selon l'AUA (2008), « les autorités universitaires mettent en place une politique financière que les services financiers et comptables sont chargés d'exécuter. Le service de prospective et de planification aide les autorités dans la conception de cette politique car le LMD demande de faire face à des questions de grande importance (...) ». Ces questions sont les suivantes :

- Quels seront les coûts de la réforme ?
- Comment y faire face ?
- Comment générer des ressources financières ?
- Comment faire participer les étudiants aux coûts de formation ?

### **6.1.5 Piloter autrement**

« Piloter autrement » est une implication de « gérer autrement ». Il faut piloter autrement pour deux raisons principales : le LMD est une innovation et cette innovation concerne aussi la gouvernance. A propos, AUA (2008) écrit :

Lorsqu'on introduit une innovation dans tout système de formation, il appartient aux responsables institutionnels de s'approprier cette innovation, d'obtenir l'adhésion des autres acteurs du système, de veiller à la mise en place et à la réussite de cette innovation ; cela ne change pas le rôle des responsables institutionnels mais leur demande des efforts supplémentaires de communication et d'organisation. (...) Pour que le LMD fonctionne bien, il est absolument indispensable de rationaliser l'organisation des établissements ; il donne ainsi l'occasion de s'interroger sur les habitudes de gouvernance et d'en acquérir de nouvelles.

Les tâches à exécuter par le responsable d'institution universitaire sont de deux ordres: administratif et social. Il doit :

- planifier la mise en place de la réforme : si les autorités de tutelle ne l'ont pas encore fait, il doit proposer un texte décrivant les objectifs et les résultats attendus de la réforme. A partir de ces éléments, il doit faire rédiger un plan stratégique et prévoir les mécanismes de suivi et d'évaluation de la réforme;
- partager les tâches: il lui revient de désigner les responsables des diverses actions du plan stratégique, de créer si possible une direction spécialement chargée de la réforme (direction de l'innovation, de la réforme, etc.) » (AUA, 2008), de

créer des structures spécifiques de pilotage, de créer des structures chargées d'aspects spécifiques de la réforme (TIC, ressources documentaires, etc.), de prévoir les articulations entre les tâches des responsables d'établissements et de services centraux (doyens, directeurs) et les structures ainsi créées.

- mettre à disposition les ressources nécessaires: il doit décider de la ligne budgétaire qui supportera les dépenses afférentes à la conception et à la planification de la réforme; prévoir un budget d'investissement pour toutes les actions d'investissement accompagnant la réforme; rechercher des financements autres que les financements propres. C'est ici l'importance du plan stratégique dans la mesure où il précise de quelles ressources la réforme aura besoin (AUA, 2008).
- impliquer tous les acteurs dans le processus d'innovation: faire précéder la réforme d'une phase préparatoire d'information de tous les acteurs de la vie universitaire et de l'ensemble du public national ; créer un cadre de dialogue permanent entre les différents acteurs de la vie universitaire (impliquer particulièrement les syndicats et associations d'enseignants et d'étudiants); mener une réflexion sur les voies d'une dépolitisation de la vie universitaire ;
- donner à tous les moyens de participer et donc d'adhérer au processus de réforme : relever le niveau de compétences du personnel en se fondant sur les exigences de la réforme ; insister sur les mesures à prendre en faveur des étudiants les plus faibles (Unités de mise à niveau, passerelles entre les parcours, etc.) ; prendre en compte les conditions de vie et de travail du personnel et des étudiants;
- se préoccuper de l'environnement juridique : veiller à l'application des textes qui réglementent la vie universitaire

## **6.2 Les difficultés de la réforme LMD et de la professionnalisation**

### **6.2.1 Les difficultés générales de la réforme LMD**

La première des difficultés est la manière dont le système LMD est adopté par les pays africain. Benghabrit-Remaoun et Rabahi-Senouci (2009) souligne que, dans le contexte algérien, le processus de Bologne est « entrée comme par effraction » suscitant ainsi des réserves et des paradoxes dans sa mise en œuvre. En effet, la réforme LMD est intervenue en Afrique comme par surprise, et pose des problèmes dans sa conduite. Il nous semble que la communication sur la réforme n'est pas assez suffisante pour rassurer les acteurs. Ainsi,

Ghouati (2009 : 67) montre qu'au Maghreb les enseignants chercheurs sont pessimistes et critiques envers le Processus de Bologne minimisant ainsi les améliorations à l'enseignement supérieur alors que les responsables institutions sont optimistes. Pour Ghouati (2012 : 70), la réforme n'ouvre aucune perspective (pédagogique, politiques et/ou professionnelles) « permettant aux acteurs d'être optimistes [quant] à l'avenir des réformes en cours ». Dix ans après la réforme LMD au Maghreb, Ghouati (2015 : 27) souligne que cette réforme satisfait bien sûr les attentes de la Commission européenne. Cependant, il affirme « qu'une intégration réussie des critères du Processus de Bologne ne signifie pas toujours une adéquation avec les attentes et/ou les rêves des étudiants et des enseignants ou même des besoins de l'environnement socioéconomique et culturel ». Il pose en ces termes le problème de la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD.

Au Maroc, la réforme LMD a été greffée à une réforme nationale de l'université contenue dans la charte nationale de l'éducation et de la formation de 1999 (Gougou, 2011). Cette greffe a favorisé un partenariat entre le Maroc et la Conférence des présidents des universités françaises alors que celles-ci venaient d'entamer la réforme LMD à leur niveau. S'appuyant sur le modèle de changement organisationnel de Crozier et Friedberg (1977), Gougou (2011) a démontré que l'implantation de la réforme LMD est incertaine et que les choix pédagogiques ne sont pas en adéquation avec les ressources disponibles. Cette inadéquation est remarquable entre les valeurs et les différents intérêts chez les enseignants chercheurs et professionnels.

Berrouche et Berkane (2007) démontre qu'en Algérie, les difficultés sont d'abord relatives à la gestion de la cohabitation du système LMD et l'ancien système.

En effet, le maintien en parallèle des deux systèmes ne rassure pas quant à la volonté réelle de balancement vers le LMD. L'administration centrale s'accroche visiblement à l'ancien système, ce qui laisse supposer que l'option LMD ne semble pas tout à fait irréversible ! Cette coexistence des deux systèmes introduit aussi des difficultés réelles de gestion de la scolarité. Les structures administratives sont conçues selon l'architecture de l'ancien système et se portent à son service, tout ce dont bénéficie le nouveau système pour son encadrement administratif est une équipe pédagogique composée essentiellement d'enseignants sans soutien logistique spécifique. (Berrouche et Berkane, 2007 : 11)

Les deux auteurs relèvent les difficultés matérielles qui rendent difficile la mise en œuvre de la réforme LMD en Algérie. Ces difficultés logistiques sont entre autre le manque de matériel pédagogique, de salle de cours, de laboratoire et de matériels didactiques. Ils soulignent également que le tutorat rencontre des difficultés à cause de l'insuffisance de moyens tels que le manque de ressources humaines qualifiées qui empêche la réussite des réformes. « Aussi bien

qualitativement que quantitativement, les capacités humaines que renferme l'université tant en enseignement qu'en recherche scientifique sont jugées insuffisantes » (p. 12). Pour pallier cette insuffisance en ressources humaines, l'université algérienne recourt au recrutement des vacataires ou contractuels moins qualifiés pour assurer les TD, les TP voire les cours magistraux. Ce manque d'enseignants qualifiés explique le sous-encadrement dans l'université algérienne, loin des standards internationaux. Dans ces conditions de sous-encadrement, il est difficile d'appliquer le tutorat. « Parmi les points forts du LMD on trouve la notion du tutorat. Ce suivi individualisé de 30 heures par an des étudiants par des tuteurs est difficilement réalisable dans les conditions actuelles de l'université algérienne caractérisée par un sous encadrement flagrant » (idem).

Les salles sont parfois surchargées, rendant impossible la réalisation du principe « enseigner autrement » et favorisant le maintien de la méthode classique. « Enseigner autrement suppose également un encadrement matériel et logistique adéquat, or on a basculé du système classique au système LMD du jour au lendemain, dans les mêmes locaux utilisant des moyens didactiques révolus » (p.13). Berrouche et Berkane (2007 : 13) remarquent qu'en Algérie – et c'est le cas dans la plus part des universités francophones qui ont basculé dans le système LMD – les équipements qui accueillent la réforme sont obsolètes. Parfois les espoirs quant aux appuis étatiques s'évanouissent rapidement. Dans ces conditions, il très difficile de mettre en œuvre les licences professionnelles.

Au-delà de ces difficultés, il faut noter « le manque de motivation chez les enseignants à s'orienter vers le nouveau système, où on exige de l'enseignant un effort supplémentaire : confectionner le contenu du programme, enseigner autrement, alors que la possibilité de rester dans la routine du système classique existe » (p.13).

Peut-on dire que ce manque de motivation résulte d'un manque de communication sur la réforme LMD ? Les propos qui suivent semblent corroborer la thèse d'une défaillance dans la conduite de la mise en œuvre de la réforme LMD.

Au regard du principe retenu en matière de conception et de confection de ses programmes de formation, le système LMD s'insère dans une perspective de rationalité économique et d'universalisation (globalisation) de la formation universitaire. De ce fait, il mérite toute la considération et l'aide pour sa réussite. Cependant, bien que les concepteurs du projet affirment que le LMD a fait l'objet d'une longue phase de préparation et de consultation, il demeure que les résultats de l'étude de terrain que nous avons menée ne corroborent pas pleinement ces affirmations aussi bien au sein de la population estudiantine qu'au sein du corps professoral. Il y a donc une carence en amont et en aval du processus de mise en place de ce système de formation. (Amrani, 2007 : 11)

Alors, on peut généraliser pour conclure que partout en Afrique, l'implantation de la réforme LMD n'a pas reçu le soutien approprié pour sa réussite. La conduite de la réforme LMD comporte des défaillances qui expliquent certaines difficultés rencontrées par les acteurs. Amrani (2007) met en exergue les difficultés socioéconomiques des familles aux côtés des difficultés institutionnelles. Adohi (2012) dans un exposé identifie les contraintes auxquelles fait face l'enseignement supérieur ivoirien à l'instar des universités des autres pays. Elle laisse entendre que :

- les infrastructures universitaires et de recherche sont insuffisantes et vétustes ;
- l'encadrement est insuffisant alors que les effectifs d'étudiants deviennent de plus en plus pléthoriques ;
- les taux d'échec et d'abandon sont élevés et les rendements des formations faibles;
- la gestion de la vie universitaire est trop centralisée;
- le financement de la recherche est très faible ;
- les résultats de la recherche sont moins valorisés ;
- les universités sont moins informatisées et manquent des TIC ;
- les enseignants du supérieur et des diplômés universitaires s'exilent pour chercher mieux ailleurs ;
- le métier d'enseignant est précaire et non permanent.

Dans ces conditions, les universités africaines sont des cadres inadaptés pour une bonne réussite de la réforme LMD. Mais ces universités sont contraintes de s'aligner, faute de quoi, elles seront exclues de l'économie de la connaissance qui se mondialise. Les contraintes mentionnées ci-dessus sont en réalité dues à un faible financement de l'enseignement supérieur en Afrique, comme cela est démontré dans le premier chapitre. Si les difficultés qui viennent d'être répertoriées concernent toute la réforme LMD, il faut cependant noter que certaines difficultés sont particulières à la professionnalisation des offres de formation.

### **6.2.2 Les difficultés particulières de la professionnalisation**

En dehors des difficultés analysées ci-dessus, la mise en œuvre de l'objectif professionnalisation de la réforme LMD pose un certain nombre de difficultés aux acteurs. En effet, les conditions d'élaboration et de mise en œuvre des programmes de formation professionnelle sont plus exigeantes. Comme le souligne Maillard et Veneau (2003), la professionnalisation de l'université respecte trois grands principes que sont « l'innovation pédagogique, la mixité des publics et le partenariat avec les milieux professionnels ». Ce sont,

selon les mêmes auteurs, « des principes qui ont parfois quelques difficultés à entrer dans les faits » (p. 1). On remarque dans la majorité des cas que ce sont les enseignants qui prennent l'initiative de la création des licences professionnelles, avec plus ou moins l'implication du monde professionnel (Wittorski, 2008). Les licences ainsi créées accueillent des étudiants d'origines diverses : des DUT, BTS, etc. En France, la professionnalisation a couvert également les UFR (unités de formation et de recherche). Le problème, comme le disent si bien Maillard et Veneau (2003 : 2), est que

les licences professionnelles sont le plus souvent créées dans une “logique d’offre”. Les enseignants sont à l’origine des projets, ont l’initiative des démarches et maîtrisent la rédaction des contenus. Ils formulent leur projet sur la base d’intuitions, d’idées, d’analyses plus ou moins détaillées de l’offre de formation et du marché de l’emploi, de contacts ou de relations établies à la suite de contrats de recherches, de stages étudiants, de formations déjà existantes comme par exemple les DU (diplômes d’université). Les modalités d’élaboration des projets, qui sont autant de manières de nouer des relations avec les milieux professionnels, prennent donc des formes diverses et sont d’intensité très variable. Il n’en demeure pas moins que l’implication des professionnels se réalise toujours dans un second temps, sur le mode de la réaction après sollicitation des enseignants.

Ces propos laissent entendre que dans l’élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes, l’intervention des professionnels est reléguée au second plan, alors que les enseignants doivent collaborer avec le monde professionnel de bout en bout dans l’élaboration des projets de formation, surtout au moment de l’analyse des situations professionnelles et des activités afin d’élaborer des référentiels de compétences. Il est donc clair que les professionnels sont moins présents dans les équipes d’enseignants aussi bien au moment de l’élaboration des offres de formation qu’au moment de leur mise en œuvre.

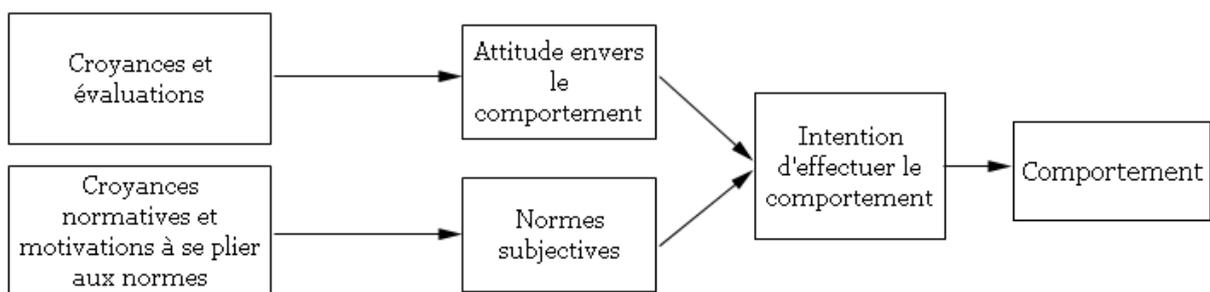
A la faible participation des professionnels à l’élaboration et à la mise en œuvre des offres de formation, il faut ajouter les difficultés d’articulation entre l’espace de la formation et l’espace professionnel. C’est le cas du problème posé par le transfert des savoirs théoriques acquis au cours de la formation vers les savoirs d’action développés dans l’espace professionnel. Dubrion (2006) démontre bien ces difficultés dans le cas des formations par alternance. Ces difficultés sont nées de la compartimentation des deux espaces due à une conception selon laquelle le lieu professionnel est un lieu d’application des savoirs issus de la formation, donnant force à l’idée selon laquelle les situations de travail ne sont pas formatrices. Mais cette conception est battue en brèche par les travaux des recherches qui parlent par exemple d’apprentissages professionnels informels (Carre et Charbonnier, 2003). Cette conception stipule que « le savoir théoriques est préalable » et que la pratique est de seconde valeur.

## 6.3 Les théories de référence

### 6.3.1 Les théories<sup>271</sup> de l'action raisonnée et du comportement planifié

La théorie de l'action raisonnée fondée par Ajzen et Fishbein (1980), explique le comportement humain à travers les intentions de conduite (Fishbein et Ajzen, 1975<sup>272</sup> ; Gagnon, 2003). Selon ces théoriciens, c'est l'intention d'effectuation qui détermine le comportement humain. En ce sens, avant de poser ou non un acte (adopter ou non un comportement), l'individu anticipe les conséquences qui adviendront. Pour eux, « le changement de comportement d'un individu est caractérisé par la modification d'une action et d'une façon de se comporter » (Ajzen et Fishbein, 1980<sup>273</sup>).

L'argumentation de la théorie de l'action raisonnée intègre des variables incontournables : les attitudes et les normes qui déterminent l'intention d'effectuer un comportement donné. Selon Howard (1994), l'intention est une « planification du comportement ». L'attitude est l'ensemble des croyances en rapport avec « les conséquences que peut avoir l'individu s'il adopte un quelconque comportement ». La norme subjective tient au fait qu'un individu tient compte de l'opinion des autres personnes, surtout celles qui sont importantes à ses yeux, pour effectuer le comportement. Ce modèle « se base donc sur le postulat que les stimuli externes influencent les attitudes et cela en modifiant la structure des croyances de l'individu. Par ailleurs, l'intention d'effectuer un comportement est également déterminée par les normes subjectives qui sont elles-mêmes déterminées par les croyances normatives d'un individu et par sa motivation à se plier aux normes » (Kini, 2007)<sup>274</sup>.



Théorie de l'action raisonnée traduit du schéma de Davis, Bagozzi et Warshaw (1989)<sup>275</sup>

<sup>271</sup> L'élaboration de ces théories est inspirée du travail du Professeur agrégé Abdesselam Mili repéré le 19/08/2019 sur <https://www.crmefcasablancasettat.org/app/download/7151928481/CHANGEMENT+DES+PRATIQUES.pdf?t=1585520907>.

<sup>272</sup> Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

[https://www.researchgate.net/publication/233897090\\_Belief\\_attitude\\_intention\\_and\\_behaviour\\_An\\_introduction\\_to\\_theory\\_and\\_research](https://www.researchgate.net/publication/233897090_Belief_attitude_intention_and_behaviour_An_introduction_to_theory_and_research)

<sup>273</sup> Fishbein, M. & Ajzen, I., 1980, *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Prentice-Hall

<sup>274</sup> Kini, J. (2007), *Analyse des déterminants de l'adoption des technologies de conservation des eaux et des sols au Burkina Faso*, Université de Ouagadougou [Mémoire de DEA] [https://www.memoireonline.com/09/11/4812/m\\_Analyse-des-determinants-de-ladoption-des-technologies-de-conservation-des-eaux-et-des-sols-au-B10.htm](https://www.memoireonline.com/09/11/4812/m_Analyse-des-determinants-de-ladoption-des-technologies-de-conservation-des-eaux-et-des-sols-au-B10.htm) (le 14/11/2020)

<sup>275</sup> Repéré sur [http://edutechwiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie\\_de\\_l%E2%80%99action\\_raisonn%C3%A9e](http://edutechwiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie_de_l%E2%80%99action_raisonn%C3%A9e) le 14/11/2020

On part de l'idée que l'enseignant change ses pratiques par rapport à ce qui est prescrit par l'innovation. Celle-ci est déterminée avant tout par son intention d'adopter ou non ces pratiques. L'intention de changer est influencée par les croyances des conséquences sur ses pratiques, notamment la valeur ajoutée de l'innovation, l'effort à déployer, l'apport des innovations antécédentes...). Il anticipe les conséquences et prévoit les résultats tenant compte des expériences accumulées et des représentations qu'il a sur l'apport des innovations. De plus, il est toujours contraint de penser aux autres avant d'adopter le comportement attendu par l'innovation. Cet entourage est varié et composé de collègues de l'établissement, de groupes syndicaux et d'acteurs du MEN (inspecteurs, directeurs de l'école). C'est ainsi que l'enseignant peut produire un comportement de résistance à l'innovation ou d'acceptation de ces pratiques requises par l'identification d'une perception positive à l'égard de l'apport de l'innovation. Il exprime un degré de satisfaction selon la perception qu'il a de la pratique requise par l'innovation. Il s'agit d'un comportement raisonné et calculé qui constitue un argument contre la thèse de ceux qui avancent l'idée que les enseignants résistent sans savoir pourquoi. Par conséquent, c'est l'intention d'agir qui indique si les enseignants sont favorables ou non au changement.

La théorie du comportement planifié complète la première théorie en y ajoutant un troisième élément : le contrôle comportemental perçu.

En effet, les individus ne seront pas susceptibles de développer une forte intention d'agir et de se comporter d'une certaine façon s'ils croient ne pas avoir les ressources nécessaires ou les opportunités pour y arriver, et ce même s'ils possèdent des attitudes favorables envers le comportement en question et s'ils estiment que les membres de leur entourage approuveraient le comportement (normes subjectives). (El Harbi & Mansour, 2008).

L'intention d'agir, selon cette théorie, est déterminée par les trois facteurs suivants :

- ✓ L'attitude affichée à l'égard du comportement : Elle désigne les croyances et les représentations que les individus peuvent manifester pour réagir à une innovation. En effet, les individus anticipent les résultats attendus et adoptent un comportement favorable ou défavorable en fonction des gains ou de pertes qu'ils vont encaisser. Les enseignants posent toujours cette question : quel bénéfice peut-on tirer de cette formation avant même qu'elle soit entamée ?
- ✓ La norme sociale perçue : C'est le degré d'influence des personnes proches de l'individu concerné. Ce dernier adopte un comportement donné en tenant compte des dires des autres et de leurs réactions. Il s'agit d'une pression sociale déclinée en normes que l'individu doit respecter s'il veut que son comportement soit accepté par ses

proches. L'influence des collègues au sein de l'institution scolaire est un facteur déterminant si l'enseignant désire s'inscrire dans le processus de l'innovation ou non.

✓ Le contrôle comportemental perçu : C'est une évaluation anticipée des capacités d'une personne, effectuée par cette même personne avant la réalisation du comportement. Selon Ajzen (1991), « le contrôle comportemental perçu correspond à la facilité ou la difficulté perçue pour réaliser un comportement. Entre autre, il renvoie à la perception qu'une personne a de la faisabilité personnelle du comportement concerné » (Mahamat-Idriss, 2010 : 183). Le concept du contrôle comportemental perçu est très proche du concept de l'efficacité personnelle, (Bandura, 1977, 2003 ; Ajzen, 1991), et du concept de faisabilité de Shapero et Sokol (1982), (voir aussi Tounès (2003), Emin et al (2005).

Le comportement est déterminé par l'intention et par le contrôle comportemental perçu. L'apport de cette théorie permettra de comprendre les réactions et les perceptions des enseignants lors de l'instauration d'une innovation. En effet, l'enseignant adopte une pratique requise par l'innovation en examinant le rapport gain/effort avant d'avoir l'intention de s'engager. Ainsi, l'adoption d'une innovation dépend de :

- L'apport des nouvelles pratiques sur le plan personnel et professionnel. Une pratique qui nécessite un effort de plus est rejetée par les enseignants, ou du moins, ils réclament des contreparties (indemnités, allègement du volume horaire...). Quand ils ne sont pas satisfaits, ils critiquent le système, arguant des pertes de temps dans des innovations inutiles.
- L'influence des proches de l'enseignant. En fait, l'entourage a une grande influence sur l'adoption d'une innovation par l'enseignant car celui-ci a toujours recours à ses proches en cas de difficultés ou de partage. Si son entourage (enseignants de l'école, inspecteurs, syndicaux, etc.) le décourage, il abandonne les pratiques de l'innovation.
- L'auto-efficacité se résume en la capacité et les compétences nécessaires pour adopter la pratique requise par l'innovation. En fait, quand un enseignant se sent capable de réaliser ces pratiques sans difficultés, il adhère au projet de l'innovation et prend des initiatives pour améliorer ces pratiques.

### 6.3.2 Les modèles de Prochaska et DiClemente et de Kurt Lewin

Selon le modèle transthéorique<sup>276</sup> proposé par Prochaska et DiClemente, le changement s'effectue suivant des stades avant d'atteindre le comportement attendu. Ces stades sont : la précontemplation, la contemplation, la détermination, l'action, le maintien, la rechute, la sortie permanente. Ils permettent de comprendre les intentions, les réactions et les comportements des personnes concernées par le changement. Ce modèle peut servir de matrice pour faire le lien entre l'instauration du modèle d'innovation chez les enseignants et les comportements attendus à chaque stade.

- Le stade de précontemplation : L'enseignant n'est pas prêt à modifier ce comportement « soit par déni, soit par manque d'information et/ou inexactitude des informations reçues ou croyances »<sup>277</sup> ;
- Le stade de contemplation : L'enseignant est conscient de l'apport de l'innovation, mais il n'a pas l'intention de s'engager. Il imagine les scénarios possibles que peut produire l'innovation sur ses pratiques professionnelles et ses intérêts personnels. Il réagit, généralement, par des questions liées au contexte de son travail ou par des éléments extérieurs aux pratiques requises par l'innovation.
- Le stade de détermination (préparation): l'enseignant a l'intention d'agir une fois qu'il a des réponses convaincantes de l'apport de l'innovation.
- Le stade d'action : l'enseignant s'engage dans le processus de l'innovation allant même prendre des initiatives personnelles ou en groupe. « Notons ici l'importance du sentiment d'auto-efficacité et des renforcements pour que les changements perdurent dans le temps »<sup>278</sup>
- Le stade de maintien : l'enseignant s'approprie et exploite les pratiques requises par l'innovation d'une manière continue et progressive. C'est un stade de stabilisation des acquis et de leur généralisation à d'autres pratiques professionnelles. Ce stade peut être suivi par le stade d'abandon ou de réussite finale.
- Le stade de rechute : Il est possible que l'enseignant abandonne les pratiques de l'innovation si le processus d'encadrement et de suivi n'est pas assuré.

---

<sup>276</sup> Ce modèle dit aussi biopsychosocial emprunte des autres modèles des paramètres qu'il intègre pour expliquer de manière efficace le changement du comportement. Voir <https://www.prochange.com/transtheoretical-model-of-behavior-change> consulté le 15/11/2020

<sup>277</sup> Voir aussi <https://www.psy-therapie-breve.fr/Modele-transtheorique-du> consulté le 15/11/2020

<sup>278</sup>Idem

- Le stade de la sortie permanente (terminaison) : C'est le stade de consolidation des pratiques par un maintien durable. Cela correspond à l'aboutissement final du processus de l'innovation.

Dans ce modèle, chaque stade dépend du degré de satisfaction et de maîtrise des pratiques requises par l'enseignant. Ce modèle reste valable pour comprendre le mécanisme de l'installation de l'innovation. Cependant, dans la pratique, il s'avère difficile de l'exploiter pour déterminer les implications de l'innovation. En effet, l'atteinte de chaque stade ou de son abandon dépend de l'enseignant et de la durée que peut prendre un stade avant d'accéder au suivant. Toutefois, après avoir observé les gens modifiant graduellement leur comportement, Prochaska, DiClemente et Norcross (1992) ont conclu que les stades ne suivaient pas une progression linéaire, mais qu'ils faisaient plutôt partie d'un procédé cyclique (en forme de spirale) pouvant varier selon les individus (Sullivan, 1998). Il ressort de cette nouvelle conception du modèle<sup>279</sup>, que lorsqu'une personne entame un changement de comportement, sa démarche entraîne habituellement des rechutes aux niveaux précédents ainsi que des écarts de conduite temporaires et isolés (Watson et Tharp, 1997; cités dans Sullivan, 1998) (Gaston, 2006).

L'intérêt de Kurt Lewin (Pierre, Delisle, & Perron, 1997 : 22) pour les groupes et les facteurs qui influencent les humains à changer leurs comportements l'a conduit à proposer, en 1947, trois étapes plus ou moins longues pour conduire un changement. Sa réussite est caractérisée par un processus évolutif, complexe et conflictuel suivant la nature des personnes ou des groupes concernés par le changement. Car, pour Lewin, la résistance au changement dépend de l'influence des normes du groupe (normes formelles, normes informelles) sur l'individu. D'où la nécessité d'agir sur ces normes pour assurer un changement. Résumons les trois étapes de Lewin<sup>280</sup>:

- ✓ Première étape : La dé cristallisation (unfreeze), ou dégel Cette étape se manifeste lorsqu'un individu ou un groupe commence à remettre en question ses attitudes, ses perceptions et ses habitudes par rapport à ce qui est apporté par le changement. On peut donc dire que les individus se prêtent au changement par l'abandon des comportements habituels. Cette étape nécessite un suivi et une assistance pour aider les acteurs à comprendre le changement (les objectifs, les résultats attendus, les moyens déployés...), à « ne pas surprendre ces acteurs » et à réduire leur résistance au changement.

---

<sup>279</sup> Voir <https://www.institut-numerique.org/1-2-cadre-theorique-51e3ea4f988d1/amp> consulté le 15/11/2020

<sup>280</sup> <https://www.crmefcasablancasettat.org/app/download/7151928481/CHANGEMENT+DES+PRATIQUES.pdf?t=1585520907>.

✓ Deuxième étape : Changement ou transition (Change). La transition est une phase importante dans le processus de changement et d'adhésion des acteurs concernés par ce changement. Cette dernière est caractérisée par l'initiation des acteurs à un nouveau mode de fonctionnement. Ils abordent le changement avec des attitudes méfiantes, instables et contradictoires d'autant plus qu'ils seront appelés à changer leurs comportements habituels. Pour réussir cette phase et aider les acteurs concernés, il est nécessaire de les écouter, de partager leurs inquiétudes, d'encourager les initiatives et les réussites et de répondre à leur peur. Il est aussi important de recourir à la formation, à la communication et à tous les moyens qui peuvent faciliter l'atteinte de l'objectif de cette phase.

✓ Troisième étape : la recristallisation, regel ou récongélation (Freeze). Ici, les comportements modifiés sont stabilisés. Les acteurs concernés par le changement acceptent, acquièrent et se familiarisent avec les nouveaux comportements et les nouvelles attitudes de manière spontanée. Pour maintenir la stabilité de cette phase, il est nécessaire de soutenir, accompagner et encourager les acteurs dans leurs nouveaux rôles et asseoir les nouvelles pratiques par les moyens adéquats.

### **6.3.3 Les théories de l'action rationnelle et du changement organisationnel**

La réforme LMD et en particulier la professionnalisation des offres de formation sont des actions sociales qui ont pour but d'adapter l'institution universitaire à son environnement. Or, parler de l'institution universitaire et son environnement (interne et externe) revient à interroger toute la théorie sociologique des organisations (Crozier et Friedberg, 1977 ; Bernoux, 1995 ; Filleau et Marques-Ripoull, 1999). De plus, le concept de réforme fait appel à une action collective, assimilable à une action publique (Ramdé, 2017) d'introduction d'un nouveau système dans l'organisation avec comme conséquences la restructuration des pouvoirs, la limitation des libertés, la redéfinition des rôles et peut-être la mise en cause des intérêts. De ce fait, l'analyse d'une telle action au niveau des universités publiques togolaises relève de la sociologie de l'action stratégique selon Crozier et Friedberg (1977) inspiré par les travaux de Simon (1947).

Ce courant de la sociologie de l'action étudie les rapports de pouvoirs conçus « non comme de la domination<sup>281</sup>, mais comme des capacités inégales d'influencer autrui au sein d'une organisation, ou mieux, d'un système d'action concret ». Le pouvoir est la probabilité

---

<sup>281</sup> Ce sociologue se distingue de Pierre Bourdieu (1970), qui, inspiré par Karl Marx (1818-1883), a initié la sociologie de la domination en démontrant les rapports de pouvoir entre les classes sociales.

pour qu'un acteur soit en position d'exécuter sa volonté en dépit de résistances, dans une relation sociale (Selon Max Weber). C'est aussi la capacité d'un acteur d'obtenir d'autres acteurs des comportements ou des conceptions (opinions...) qu'ils n'auraient pas adoptés d'eux-mêmes (Michaux, 2007). Le pouvoir est exercé comme des influences réciproques entre les acteurs (les uns étant au pôle décisionnel et les autres au pôle opérationnel et toutes les interactions possibles que l'on peut imaginer) perçues sous forme de capacités d'action, de négociation et de résistance au sein d'une organisation.

Ce courant procède par l'analyse stratégique de l'organisation. Dubar (2009) parle du courant de l'analyse stratégique qui s'inscrit dans la sociologie de l'action aux côtés de l'individualisme méthodologique (et du choix rationnel) développé par Boudon (1973) et de Max Weber. Mais le concept de réforme implique aussi un changement organisationnel (Bernoux, 2015).

La théorie traditionnelle du changement « valorise (ou stigmatise) le changement par les contraintes et la domination ». Comme le souligne Rio (2017)<sup>282</sup>,

Le changement est déterminé par la capacité des différents acteurs à se mobiliser pour ajuster, coopérer, expérimenter et transformer les actions en lieu et place des blocages ou des freins. Le changement s'opère souvent par la contrainte ou la domination. Il offre l'opportunité de désigner un bouc émissaire, un adversaire stigmatisé comme le mal absolu, l'empêcheur de tourner en rond... La contrainte ne fonctionne pas toujours cependant même si de nombreux dirigeants ont fondé leur action sur l'expérience de Milgram par exemple (résistance ou désobéissance à l'autorité par ex.).

Cette insuffisance de la théorie traditionnelle du changement a conduit Bernoux (2015) à montrer que « les individus, à l'intérieur d'une organisation, ne sont jamais passifs ; mêmes contraints par le management, ils ne sont pas de simples objets dominés, mais restent des acteurs sans l'implication desquels les changements ne peuvent tout simplement pas avoir lieu ». Ainsi, il fonde sa sociologie de l'action sur l'interaction entre contraintes et autonomie, montre le rôle des déterminants du changement (les contraintes socio-économiques et techniques, les institutions, les acteurs) et donne des indications pratiques quant à la conduite de ce changement. Bernoux remet au centre les individus dans la compréhension des phénomènes de changement organisationnel en contextualisant leur action. Il écrit à juste titre que « l'idée est qu'on ne peut raisonner sur les comportements des individus ni seulement en terme d'intérêts individuels, ni seulement en termes de contraintes par les structures, mais qu'il faut prendre en compte les relations sociales concrètes, et le contexte social dans lesquels les individus sont

---

<sup>282</sup> <https://riojeanluc.com/2017/07/09/le-changement-est-il-une-contrainte>, consulté le 21 décembre 2019

impliqués ». Il est donc clair que, selon Bernoux (2004 : 26), les facteurs socio-économiques ou encore techniques ne peuvent expliquer seuls le changement. Il reconsidère donc les théories de l'action. Comme le dit Cordelier (2006 : 2-3) dans son commentaire sur le livre de Bernoux (2004),

Expliquer les transformations de l'organisation n'est pour lui possible qu'en passant par la compréhension des comportements individuels. Il (*Bernoux*) favorise à cet effet une théorie de l'action interactionniste contre toute résurgence néo-taylorienne ou retour vers un réalisme totalitaire. Pour lui (*Bernoux*), toute modélisation de l'organisation et du changement organisationnel ne peut que prendre en compte l'acteur au risque de tomber dans un déterminisme technologique ou fonctionnel. La rationalité de l'acteur et le sens qu'il donne à son agir sont donc centraux. Il se range donc à une approche héritée de l'individualisme méthodologique de Boudon. En effet Boudon a voulu instituer une praxéologie dans laquelle tout phénomène social est le résultat d'actions, d'attitudes, de croyances et de comportements individuels.

Cette position implique une approche méthodologique pour le sociologue, ou le chercheur en général. Celui-ci pour l'analyse du fonctionnement de l'organisation « doit alors recourir à l'étude du sens de l'action par le *Verstehen* wéberien », une théorie de l'action que Bernoux complète par « la théorie de l'encastrement (*embeddedness*) qui tient à la prise en compte des relations sociales concrètes et du contexte dans lequel elles se déroulent ». Pour résumer Bernoux (2004), Cordelier (2006 : 3) écrit ce qui suit :

Ici, le changement ne peut avoir lieu qu'à partir du moment où l'acteur lui donne un sens et que l'institution en garantisse le respect : pour Bernoux, le changement ne peut être subi. Il s'étudie d'ailleurs à travers trois éléments majeurs : les contingences externes, les institutions et la rationalité des acteurs. Les organisations se structurent par des compromis entre les différentes rationalités des acteurs. Ils doivent donc être capables d'interprétation et d'adaptation, car le changement ne se réalisera qu'à partir du moment où un consensus est établi. Il ne peut être mené sous la seule contrainte. Il faudra, en effet, qu'à un moment du processus, les acteurs redonnent du sens à leur action.

De l'analyse de ces théories, il ressort que :

- les faits collectifs résultent d'un agencement plus ou moins stabilisé des différentes actions individuelles<sup>283</sup>.
- la rationalité des acteurs est limitée : l'acteur est calculateur, intéressé et donc rationnel, mais il n'a ni le temps, ni les moyens de rechercher la solution maximale pour atteindre ses buts. En clair, les choix que font les acteurs dépendent de la façon dont ils perçoivent la situation, mais aussi des moyens dont ils peuvent user pour en tirer parti.

---

<sup>283</sup> Michaux, V. (2006). Cours : Organisation & Comportement. Les concepts de base. Repéré le 15/11/2020 sur <http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/CasSecobatCorrige3.ppt>

- l'organisation est un « construit social » : le fonctionnement de l'organisation est le résultat des actions des acteurs (ce n'est pas une donnée extérieure). Chaque acteur va jouer son propre jeu dans le cadre d'un « système d'action concret » dont il fait partie. Les interactions qui en découlent vont contribuer à structurer, en retour, le jeu des acteurs.
- le pouvoir résulte de la maîtrise des incertitudes liées aux relations de l'organisation avec son environnement, par les acteurs chargés d'obtenir des ressources matérielles, humaines et informationnelles nécessaires au fonctionnement de l'organisation ou encore de vendre les produits ou services produits, ainsi que par les acteurs qui remplissent le rôle fondamental d'interprète entre différentes logiques
- le pouvoir est aussi constitué de la maîtrise des réseaux de communication et des flux d'information entre les différentes unités et membres de l'organisation. Il est difficile de court-circuiter ou de se passer des concours de certains individus, qui peuvent alors jouer de leur position (rétention, retard de transmission).

#### **6.3.4 Les résistances à l'innovation pédagogique et changement des pratiques chez les enseignants.**

En milieu éducatif, les enseignants ont une expérience et un savoir-faire accumulés au cours des années de leur exercice en classe. Ils ont leurs propres convictions quant à la bonne gestion du processus enseignement- apprentissage : modalités de présentation des cours, utilisation des instruments et des outils nécessaires, choix du contenu dispensés aux apprenants, nature de l'évaluation des acquis etc. Autant d'activités qui leur permettent le plus souvent d'être satisfaits des effets de leurs pratiques sans qu'ils en saisissent les ressorts. Ceci conduit à dire qu'un changement de pratique ne s'installe pas facilement lors de l'instauration d'un modèle innovant car le changement provoque une déstabilisation des repères de professionnalité que les enseignants ont l'habitude de suivre. En effet, le changement modifie progressivement certains stéréotypes par l'instauration des pratiques nouvelles. C'est un processus complexe (Denis, 2002 ; Champagne, 2002), nécessitant une démarche délibérée, planifiée et prenant forme au cours de sa réalisation en fonctions des initiatives des agents locaux (Contandriopoulos, 2004). Selon Fullan (1985), « il faut environ trois ans pour que le changement pédagogique ait acquis une certaine permanence » (Tardif & Ouellet, 1995 : 66).

La formation fait partie des facteurs permettant l'ajustement ou le réajustement des pratiques, mais elle reste insuffisante dans la mesure où on peut constater certains

comportements significatifs de la part de certains enseignants selon des degrés variables : résistance (active ou passive), acceptation partielle (formelle) ou fuite (désengagement total). Dans l'esprit des enseignants, non impliqués, la réforme est interprétée comme une agression à leur cercle et à leur entourage. Elle est interprétée comme un intrus indésirable. Marsollier (1998) constate en outre que, face à l'innovation, les enseignants peuvent montrer différentes attitudes pouvant aller de l'intérêt à la résistance. Ces attitudes peuvent être classées en trois catégories :

- ✓ Catégories positives représentant une ouverture, un intérêt, un accord, un enthousiasme voire une passion à l'égard du processus d'innovation. La motivation peut permettre d'adopter, et même de créer afin d'améliorer une pratique ou de rechercher une solution à un problème ;
- ✓ Catégories indécises ou neutres, ce qui signifie que le rapport à l'innovation ne rencontre que peu ou pas de motivation ;
- ✓ Catégories négatives représentant une résistance, un désintérêt et une opposition nette à l'égard du processus en question. Il n'y a dans ce cas pas de motivation à intégrer une innovation.

Le refus est engendré souvent par « la prudence, l'incompréhension, le manque de courage, le désaccord sur le principe, le fond ou la forme, les finalités ou les moyens », (Chenal & Salvisberg, 2010 : 24). Ainsi, lors de l'instauration d'une innovation, on peut distinguer divers profils d'enseignants selon les types de réactions qu'ils manifestent :

**Tableau n°10 : Profils d'enseignants et les types de réactions lors de l'instauration d'une innovation**

<b>Catégories d'enseignants</b>	<b>Types de réaction lors de l'instauration d'une innovation</b>
Les enseignants innovants	Des enseignants favorables à l'innovation. Ils aiment expérimenter, créer, interagir avec d'autres. Ils n'ont pas peur de l'échec. Pour eux l'innovation est synonyme d'épanouissement
Les enseignants habitués	Des enseignants impliqués qui changent leurs pratiques en concertation avec les pairs. Pour eux, une réforme ne constitue pas une contrainte. Pour eux, l'innovation est une mission.
Les enseignants formels	Des enseignants qui adhèrent d'une manière ou d'une autre à l'innovation pour satisfaire l'institution (inspecteur, directeur...). Ces enseignants se conforment aux instructions. Pour eux, l'innovation est une tâche à accomplir.
Les enseignants conservateurs	Des enseignants qui préfèrent conserver les pratiques ayant fait leurs preuves et qui refusent de « réduire leurs élèves (et eux-mêmes) à des cobayes », comme ils le disent souvent. Pour eux, l'innovation est une menace
Les enseignants manipulés	Des enseignants qui refusent le changement sans savoir pourquoi. Ils se réfèrent aux dires des autres (bouche à oreille, journaux, syndicats...). Pour eux, l'innovation est une idéologie
Les enseignants résistants	Les enseignants qui croient qu'il n'y a aucune autorité qui les obligent à changer leur pratique. Pour eux, l'innovation est une autorité.

Source : Marsollier (1999)

Les chercheurs qui mènent des investigations sur les innovations pédagogiques (Cros, 1999, 2002) sont souvent « confrontés à des profils d'enseignants ayant des représentations propres et des attitudes singulières » (Marsollier, 1999). Dans ces conditions, le changement reste probable et s'effectue à des degrés divers car le processus de l'innovation façonne leurs habitudes de travail (directement ou indirectement), et créant chez eux des sentiments divers allant du rejet à l'adhésion. En tant qu'acteurs impliqués dans l'innovation, les enseignants sont convaincus du travail qui les attend sur le plan de la mobilisation d'autres savoirs et d'autres manières de gérer les apprentissages. La conscience professionnelle est un facteur déterminant dans la réussite d'une innovation. Elle est personnelle. Dépendant du caractère de l'enseignant, elle est manifestée par l'amour du métier et par l'accomplissement du devoir et des missions attribuées.

L'instauration des pratiques nouvelles induit l'appropriation de nouveaux rôles et d'outils de gestion (administrative ou pédagogique). Elle conduit les professionnels de pilotage et de formation à revoir en profondeur leurs modes de gestion. En fait, une étude sur le processus de changement des pratiques devra tenir compte des éléments suivants :

- La nature du changement : elle peut être radicale ou progressive ;
- La durée du changement : elle peut être courte ou longue ;
- Le contexte du changement : Le milieu où se produit le changement ;
- Le but du changement : Il concerne les représentations ou les pratiques ou encore les structures ;
- Le rythme du changement. Il peut être lent ou rapide.

La nature du choix de ces éléments a des impacts sur le type de résistance qui peut se manifester lors de son instauration. La résistance au changement est une réticence manifestée par un individu pour modifier son comportement ou ses représentations à l'égard de ce qui est nouveau. Elle fait partie de la nature humaine ayant des raisons personnelles ou professionnelles. Elle a été définie par Watson (1970) citée par Savoie-Zajc (1993, p. 235) comme « un ensemble de forces contribuant au maintien de la stabilité d'un système provenant soit des caractéristiques de la personnalité d'un individu, soit des normes sociales et culturelles de groupes ». Beaucoup d'auteurs (Festinger, 1957 ; Holloway, 1967 ; Oshikawa, 1969 ; Vaidis, 2008 ; (Brunel & Gallen, 2014) expliquent la résistance au changement par un mécanisme appelé la dissonance cognitive. Elle est définie par Brunel & Gallen, (2014) en se référant aux travaux de Festinger comme « un sentiment d'inconfort psychologique, causé par deux éléments cognitifs discordants, et plongeant l'individu dans un état qui le motive à réduire

ce sentiment inconfortable (Festinger, 1957) ». Autrement dit, quand un individu ne trouve pas un équilibre cognitif entre ce qui est nouveau et ce qu'il croit, il éprouve un état de tension. Cette dernière se manifeste en acte soit par un rejet du nouveau, ou soit par la recherche des éléments de son incohérence. Les comportements que l'on peut observer chez une personne résistante au changement peuvent se manifester par :

- des réactions de sabotage ou de blocage à ce qui est nouveau ;
- une absence de prises d'initiative ;
- un refus de mise en œuvre des pratiques nouvelles;
- la recherche d'autres raisons qui, quelque fois, n'ont aucun rapport avec ce qui est demandé d'être fait par l'innovation ;
- un rejet des idées ou des propositions des autres (formateurs, concepteurs,...) ;
- des difficultés du transfert de l'apport de l'innovation sur le terrain ;
- un refus de changements de ses représentations bien qu'il soit conscient de l'apport de l'innovation.

Dans le cadre de l'enseignement, on peut toujours se demander pourquoi les enseignants résistent aux réformes et aux innovations qui sont supposées être faites pour les aider à atteindre les meilleures performances avec leurs étudiants. Généralement, les innovations sont conçues avec de bonnes intentions que les enseignants interprètent négativement. Les raisons de cette résistance sont multiples, raisons que Kotter et Schlesinger (1979), cités par Jean-Michel (2011) ont réduit à quatre :

- Le changement affecte les intérêts des personnes concernées ;
- La gestion de l'information et la communication fait défaut ou inadaptée ;
- Les sentiments d'insécurité et de crainte face à l'aventure du processus d'innovation qu'ils ne maîtrisent pas. D'où le conservatisme en tant que moyen de défense ;
- Les concernés sont en désaccord avec le changement quels que soient les avantages du changement.

Pour Savoie-Zajc (1993 : 235), « il ne s'agit pas de chercher à éviter la résistance mais bien d'apprendre à l'utiliser afin de mieux connaître les problèmes et les doutes que les individus tentent de faire valoir ». Vue sous cet angle, la résistance constitue une source d'informations importantes. Elle sert de moyen renseignant sur l'état d'esprit des enseignants ainsi que sur le degré d'appréciation de ce qui est proposé. D'où, l'importance de comprendre les raisons de son apparition.

Les réformes en éducation sont souvent émaillées de contestations et de résistances. A l'Université de Lomé, les moments d'entrée dans la réforme LMD ont été les moments les plus troubles, aussi bien au niveau des enseignants qu'au niveau des étudiants. Ainsi, les syndicats des enseignants réclament un meilleur accompagnement de la réforme et manifestent leur résistance au changement pédagogique par le non-respect des principes importants du processus de Bologne, telle la culture de la réussite. Le mépris d'un tel principe a eu pour conséquences des taux élevés d'échecs et la rétention pour des durées excessives dans les formations générales, provoquant ainsi la déperdition scolaire. Du côté des étudiants, les soulèvements et les contestations sont souvent des répliques aux conditions d'échec, contestations qui viennent s'ajouter aux réclamations de bonnes conditions d'apprentissage. Même si les réclamations des étudiants dans les universités africaines francophones sont des phénomènes récurrents qui datent d'avant la réforme LMD, il faut reconnaître qu'elles se sont accentuées avec l'avènement de celle-ci. Comme l'indique clairement Pelletier (2004)

Par essence, il faut savoir reconnaître que le changement s'effectue généralement dans un contexte conflictuel et qu'il est objet de contestation. On ne change pas parce que l'on a décidé de changer. On change parce que l'on n'a pas le choix, parce que l'on est obligé de remplacer des pratiques pédagogiques qui ne répondent plus aux attentes des uns et des autres, mais qui sont aussi souvent en dissonance avec ses propres croyances.

Quelle que soit la forme que le changement peut prendre, ajustement, amélioration, transformation ou bouleversement, il suscite toujours des méfiances et réserves au niveau des acteurs inflexibles et conservateurs, soucieux de préserver leurs acquis et privilèges. Dans ces conditions, les attitudes et comportements des acteurs révèlent que ceux-ci s'opposent au changement. Marsollier (1999 : 19)<sup>284</sup> souligne à juste titre que « dans le rapport au changement, ce sont les capacités et les manières de vivre les perturbations, de perdre des acquis, de rompre des habitudes, de s'écarter des routines et d'appréhender le nouveau, avec sa charge d'inconnues, qui précisément entrent en jeu dans les composantes de l'attitude (...) ».

### **6.3.5 Synthèse des théories de références**

Somme toute, la réforme LMD et la mise en œuvre de son volet professionnalisation des offres de formation peuvent être perçues sous plusieurs angles. Au-delà d'une innovation pédagogique, la réforme est une action publique qui implique un changement organisationnel et de comportement. L'objet de cette thèse se concentre principalement sur les difficultés de mise en œuvre du volet professionnalisation de cette réforme. Ceci étant, il est important de

---

<sup>284</sup> « Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. Le concept de « rapport à l'innovation », *RECHERCHE et FORMATION* N° 31, 1999 pp 11-29

convoquer les théories de la professionnalisation des formations afin de mieux évaluer les pratiques d'élaboration des offres de formation en œuvre dans les universités publiques togolaises.

L'analyse des difficultés de professionnalisation des offres de formation des universités publiques togolaises dans le contexte de la réforme LMD s'inscrit donc dans le cadre de l'étude du changement organisationnelle et pédagogique amorcé depuis plus de 10 ans dans ces universités. Or, comme il est déjà dit, la réforme implique une action publique menée collectivement avec des particularités individuelles, puisque tout changement organisationnel implique les différents acteurs de l'organisation, chacun des acteurs agissant en considération de ses intérêts et de diverses contraintes. D'où la nécessité de se référer aux théories du changement organisationnel. Si la réforme LMD (action publique) constitue le cadre général de ce changement, le processus de professionnalisation (changement de modèle traditionnel d'université) exigé par cette réforme est le cadre spécifique de l'analyse. Par conséquent, les théories de l'action peuvent être convoquées dans le cadre de cette thèse. Ainsi, trois groupes de théories seront mis à contribution dans cette recherche : les théories de la professionnalisation, les théories sociologiques de l'action et les théories du changement organisationnel (et de l'innovation pédagogique). Le cinquième objectif étant la réflexion sur un modèle pédagogique innovant, le plus professionnalisant et le moins coûteux, il est important de faire appel à d'autres théories. Ces trois groupes de théories ne pouvant pas rendre compte de tous les aspects de cette recherche, les analyses sur l'éducation traditionnelle, les modèles universitaires et marketing viennent en complément. Par conséquent, l'analyse est adossée sur :

- Les théories sociologiques de l'action raisonnée et du comportement planifié (Ajzen et Fishbein, 1980 ;

Ajzen et Fishbein (1980) : les stimuli externes influencent les attitudes et cela en modifiant la structure des croyances de l'individu. Par ailleurs, l'intention d'effectuer un comportement est également déterminée par les normes subjectives qui sont elles-mêmes déterminées par les croyances normatives d'un individu et par sa motivation à se plier aux normes.

El Harbi & Mansour (2008) : les individus ne seront pas susceptibles de développer une forte intention d'agir et de se comporter d'une certaine façon s'ils croient ne pas avoir les ressources nécessaires ou les opportunités pour y arriver, et ce même s'ils possèdent des attitudes favorables envers le comportement en question et s'ils estiment que les membres de leur entourage approuveraient le comportement (normes subjectives).

- Les théories du changement organisationnel et de l'innovation pédagogique (Bernoux, 2004 ; Marsollier, 1998)

Bernoux (2004) : les individus, à l'intérieur d'une organisation, ne sont jamais passifs ; mêmes contraints par le management, ils ne sont pas de simples objets dominés, mais restent des acteurs sans l'implication desquels les changements ne peuvent tout simplement pas avoir lieu.

Marsollier (1998) : face à l'innovation, les enseignants peuvent afficher différentes attitudes pouvant aller de l'intérêt à la résistance.

- Les théories de la professionnalisation par la formation (Maillard et Veneau, 2003 ; Wittorski, 2008 ; Le Boterf, 2010) ;

Maillard et Veneau (2003) : trois grands principes sont à l'œuvre dans la professionnalisation des offres de formation universitaire : l'innovation pédagogique, la mixité des publics et le partenariat avec les milieux professionnels. Ces principes sont parfois difficiles à traduire dans les faits.

Wittorski (2008) : Une formation professionnalisante suppose de partager « le pouvoir de conception de la formation avec les milieux professionnels, tout en faisant évoluer le métier de formateur : un formateur capable d'élaborer des situations problèmes, de développer l'analyse de pratiques ». En d'autres termes la mise en place d'une formation professionnelle implique :

- ✓ « l'analyse préalable du travail réel pour identifier les compétences à développer en formation (nécessité d'identifier des compétences visées et des compétences validées par le secteur professionnel) »,

- ✓ de penser la formation par finalité d'action (or, on pense souvent spontanément la formation par apport disciplinaire),

- ✓ de diversifier « les modalités pédagogiques » en prévoyant, au-delà des cours, des mises en « situation propices au développement des compétences et des moments d'analyse de pratiques pour leur exploitation »,

- ✓ la mise en place « d'une évaluation des compétences (c'est-à-dire une évaluation des modalités d'action effectives des sujets) et non seulement une évaluation des savoirs (c'est-à-dire des énoncés « déclaratifs » sur des propriétés d'objets ou d'actions) ».

## 6.4 Définition des concepts

### 6.4.1 Concept de difficulté

Le concept de difficulté, dans un sens général, cache tout d'abord le « caractère de ce qui est difficile », de « Chose difficile », une opposition, un désaccord ou une contestation. L'on dit aussi d'une chose qu'elle est une difficulté lorsqu'elle constitue un obstacle, une entrave ou une résistance à l'accomplissement d'une action. Celle-ci peut être difficile compte tenu de sa complexité qui demande plus d'ingéniosité, de savoir-faire. Comme le dit Aristote<sup>285</sup>, « Plus une chose est difficile, plus elle exige d'art et de vertu ». Pour Brousseau<sup>286</sup>, « une difficulté est une condition, un caractère d'une situation qui accroît de façon significative la probabilité de non réponse ou de réponse erronée des sujets actants impliqués dans cette situation ». Il fait en outre la remarque suivante après avoir indiqué que la difficulté qu'ont des acteurs devant une situation dépend de son niveau de complexité.

Ainsi les difficultés peuvent être observées, soit à travers la répétition des actions d'un même individu dans une situation donnée (avec une variation du caractère incriminé), soit à travers un ensemble de réponses simultanées de groupes de sujets considérés comme suffisamment comparables et soumis aux variantes de la situation. Les difficultés peuvent concerner les différents évolutions naturelles de la situation : la résolution (effectuation d'une tâche avec la production d'une décision, d'un message, d'un jugement), l'apprentissage d'une connaissance, ou la formation d'une conception. Il faut remarquer qu'une difficulté est une caractéristique d'un système précis : telle situation proposée dans telles conditions à des actants qui disposent de tel « répertoire » de conceptions, de techniques présente plus de difficultés que telle autre proposée dans telles autres conditions à des actants qui disposent de tel autre répertoire (p. 1).

Les difficultés peuvent avoir des causes qu'il faut rechercher. En didactique, par exemple, la recherche des causes de difficultés correspond à une démarche positive. Brousseau explique que la connaissance de ces causes peut permettre aux enseignants de rendre faciles certaines acquisitions par les apprenants. Il indique que l'analyse de ces difficultés se fait au niveau des sous-systèmes ou des infra-systèmes au lieu des systèmes. Cela veut dire tout simplement que les difficultés liées au système sont imputées aux sous-systèmes ou aux infra-systèmes. Il écrit :

Mais au lieu d'étudier ces difficultés comme des propriétés du système, peut-être pour pouvoir tirer bénéfice des résultats proposés par diverses sciences (la psychologie par exemple, ou l'épistémologie, ou la pédagogie) il est fréquent de voir incriminer directement soit un des sous-systèmes soit un des infra-systèmes (quelques caractéristiques des divers sous-systèmes). C'est une tendance lourde chez les enseignants et chez les chercheurs. Elle consiste à rapporter « la difficulté »

---

<sup>285</sup> Dans Ethique à Nicomaque

<sup>286</sup> Brousseau, G. (2015). « Erreurs, difficultés, obstacles », repéré le 15/11/2020 sur <http://taalimona.com/formation/approches/articles-didact/Erreurs-difficultes-obstacles>. Article posté le 21/08/2015

du système à l'un de ses sous systèmes les plus évidents : l'élève, le savoir ou le professeur (p. 2).

Le concept d'obstacle en tant que difficulté se caractérise par les éléments suivants identifiés par Brousseau<sup>287</sup> :

- un obstacle n'est pas une absence de connaissances mais au contraire résulte de connaissances.
- en tant que "connaissance", un obstacle possède en général un domaine de validité, ce qui lui donne une certaine valeur et donne confiance à l'utilisateur, mais ce domaine n'a pas été repéré par l'actant et il utilise la connaissance obstacle, sans le savoir, hors de son domaine de validité.
- un obstacle est composé d'un ensemble de connaissances qui s'expliquent, s'appuient, s'épaulent mutuellement, de sorte qu'un obstacle "résiste" à des contradictions ou à des explications partielles. Même après qu'on ait repéré dénoncé et rejeté une erreur due à un obstacle, celle-ci peut réapparaître inopinément, à la faveur d'une tâche un peu complexe ou d'une baisse de vigilance, par l'action des parties de l'obstacle non éradiquées.

Il faut entendre par difficultés de professionnalisation des offres de formations, tous les facteurs qui empêchent ou retardent la mise en œuvre, de manière adéquate, le volet professionnalisation de la réforme LMD. Sont inclus dans ce concept toutes sortes d'obstacle, d'opposition, de pratiques, de résistance et d'insuffisance qui accroissent « de façon significative la probabilité de non réponse ou de réponse erronée » des acteurs de la réforme LMD à l'exigence de professionnalisation des offres de formations. Certaines de ces difficultés sont liées au contexte de la réforme qu'il est inutile d'explicitier ici, aux défaillances de la conduite de la réforme LMD et aux acteurs. Les difficultés de professionnalisation des offres de formation sont divisées en deux sous-groupes : les difficultés d'élaboration des offres de formation et celles de leur mise en œuvre.

#### **6.4.2 Enseignement, formation et apprentissage**

L'enseignement peut être défini comme « un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par l'enseignant comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire ». (Altet, 1997). En réalité, cette définition à s'en tenir à diverses sciences, peut être analysée selon plusieurs acceptions.

Kruger & Tomasello (1996) et Strauss (2005) parlent de la pédagogie, ajoutant à l'enseignement, les pratiques qui y sont associées. Pour eux, l'enseignement est l'ensemble « des activités sociales complexes, soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquels le langage, l'étayage, la lecture des intentions d'autrui ». Cependant,

---

<sup>287</sup> Lire Brousseau Guy sur <http://taalimona.com/formation/approches/articles-didact/Erreurs-difficultes-obstacles>

cette définition est difficile à opérationnaliser ainsi que la diversité des activités qui rend souvent difficile la mise au jour des capacités et des conditions indispensables à cette activité. Par exemple, le langage est-il nécessaire ou seulement facilitateur de l'enseignement ? Or, pour Legendre (1993), l'activité de l'enseignement boucle sur celle de l'apprentissage, puisque enseigner est souvent considéré comme l'activité conduisant à l'apprentissage, et vice versa.

Cette position rejoint celle de certains philosophes de l'éducation qui associent la notion d'enseignement à l'apprentissage et à l'intentionnalité (Reboul, 1981 ; Scheffler, 2003). Pourtant la distinction entre éduquer, enseigner et apprendre est nette quoique le dernier concept soit l'intention dont est chargé le second. Ainsi, Carr (1999) a montré que l'enseignement, et non l'éducation, pouvait être considéré comme une activité et, qu'à ce titre, « l'activité d'enseignement était chargée d'intentions liées à l'apprentissage des élèves » (Dessus, 2009). Selon Ericson et Ellett (1987) et Dessus (2009), l'enseignement et l'apprentissage « sont reliés de par leur définition d'un point de vue logique et/ou d'un point de vue causal ». L'activité d'enseigner entraîne l'activité d'apprentissage. C'est pourquoi selon la définition classique « enseigner, c'est amener l'élève à apprendre ».

Mais Fenstermacher (1986) et Scheffler (2003) ont critiqué le lien de causalité entre enseignement et apprentissage. Le dernier écrit que le but de l'enseignement n'est pas de changer le comportement des gens, mais de transformer le comportement en action. » (id., p. 204) alors que Macmillan & Garrison (1988) ont argumenté pour un lien à la fois causal et logique : « L'enseignement pourrait fonctionner comme une cause de changement dans les croyances. » (id., p. 6). Toutefois, les débats scientifiques liés à ces alternatives sont amplement discutés, et comme dominés par de nombreux auteurs qui lient fortement enseignement et apprentissage. Cela rend le lien de causalité embarrassant : « S'il n'y a pas d'apprentissage, alors il n'y a pas eu d'enseignement ». Cette affirmation n'est pas toujours vérifiée puisque l'enseignement n'est pas toujours une condition d'apprentissage. On peut apprendre sans enseignement et il n'est pas évident que tout enseignement puisse occasionner un apprentissage. L'enseignement augmente la probabilité d'occurrence de l'apprentissage, sans être suffisant pour elle (Ericson & Ellett, 1987), ces deux activités étant logiquement reliées par leurs définitions.

D'autres philosophes encore conçoivent l'enseignement comme une tâche ou comme une performance. Scheffler (2003) indique qu'il y a deux acceptions du terme « enseigner ». Dessus (2009) expose et explicite clairement les deux acceptions.

Premièrement, enseigner en termes d'intentions : P essaie d'enseigner un contenu à des E, sans pour autant qu'on soit sûr du succès de l'entreprise. L'enseignant aurait

l'intention ou la tâche de faire apprendre quelque chose à l'élève, et cette intention ou cette tâche se réalisent, non pas dans n'importe quel contexte, mais dans celui particulier d'une école, d'un programme scolaire, etc. (...). Deuxièmement, enseigner en termes de succès, ce qui entraîne une performance : P a enseigné (avec un certain succès) un contenu à des E. (p. 7).

Scheffler (2003) reprend en réalité la distinction tâche/performance de Ryle (1978): « l'enseignement peut se comprendre, en tant que performance, comme ayant été mené à bien (un apprentissage est survenu), mais aussi en tant que tâche, sans qu'on sache à l'avance s'il va entraîner des conséquences en termes d'apprentissage ». Ericson et Ellett (1987) s'inscrivent dans la même logique que Scheffer (2003) et explicitent cette distinction en indiquant que l'apprentissage est la nécessité conjointe de l'élève et de l'enseignant, et que ce dernier n'a qu'une obligation de moyens et non de réussite. Pour résumer, comme le fait Fleming (1980) : essayer d'enseigner (tâche) n'implique en aucune manière l'apprentissage (essai ou réussite) ; alors que réussir à enseigner, n'implique pas apprendre en tant que performance d'apprentissage, mais bien au moins un essai de l'élève pour apprendre.

Cette implication de l'élève, cette coopération ou cette participation, est centrale en psychologie culturelle (Cole, 1996 ; Lave, 1991). Socialement, on exige de l'enseignement des performances et des résultats d'apprentissage. La problématique de l'« imputabilité » (accountability) de l'enseignant à propos de l'apprentissage de l'élève est alors devenue centrale dans la recherche en éducation (Lessard & Meirieu, 2005 ; Mendro, 1998 ; Stronge, Ward, Tucker, & Hindman, 2007).

La définition donnée par Altet est synthétique. Mais pour les besoins de la recherche, il convient de retenir la définition suivante. L'enseignement est l'ensemble des programmes, des approches pédagogiques ou pratiques enseignantes mobilisés pour éduquer, instruire et former un apprenant. La professionnalisation des offres de formation s'inscrit dans la logique d'une recherche de l'adéquation formation-emploi.

La définition du concept de formation n'est pas si éloignée de celle de l'enseignement. Mais elle est spécifique parce qu'elle fait référence au processus de développement de compétence et d'efficacité

Selon Valter, la formation est « l'ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétences leurs fonctions actuelles ou celles qui leurs seront confiées pour la bonne marche de l'organisation ». Pour Sekiou et d'autres, c'est

Un ensemble d'actions, de moyens, de techniques et de supports planifiés à l'aide desquels les salariés ont incités à améliorer leurs connaissances, leurs comportements, leurs attitudes, leurs habiletés et leurs capacités mentales, nécessaires à la fois pour atteindre les objectifs de l'organisation et des objectifs

personnels ou sociaux, pour s'adapter à leur environnement et pour accomplir de façon adéquate leurs tâches actuelles et futures.

De ces définitions, on peut dire que la formation est un ensemble d'actions, de méthodes et de techniques dont la finalité est de faciliter la transmission des connaissances, l'apprentissage de savoir-faire, le développement personnel et l'évolution des comportements.

Elle est considérée comme :

- Un facteur d'efficacité car elle permet d'accroître les compétences des personnes, qui peuvent de ce fait, maîtriser de mieux en mieux leurs activités actuelles et futures.

- Un facteur de motivation des salariés, car elle répond au besoin du développement et d'épanouissement de l'individu. Elle leur permet de conserver leur emploi et leur assure une progression dans leur parcours professionnel.

Il est important d'avoir une définition pratique de l'apprentissage. Un apprentissage est un changement relativement constant dans le comportement, dû à une pratique ou à l'acquisition d'expériences. Ceci étant, la formation est un processus fait de pratiques et d'expériences directes afin de motiver l'apprentissage. Deux éléments sont importants dans ce processus:

- Tout d'abord, c'est grâce au comportement de celui qui apprend qu'on peut apprécier les réactions des participants et l'apprentissage effectué.
- Le deuxième élément à considérer est le rôle très important du formateur dans le processus de formation puisqu'il doit se faire par la pratique et l'expérience. Une formation inefficace peut engendrer des sentiments de doutes ou d'insuffisances de connaissances sur le sujet. Le formateur doit, donc, planifier consciencieusement la formation pour minimiser de tels risques.

### **6.4.3 Stratégie et modèle**

Le concept de stratégie vient du verbe grec « stratego ». Appliqué au domaine militaire à l'origine, il veut dire planifier la destruction de ses ennemis par un usage efficace des ressources disponibles. Il désigne l'art de conduire les troupes et les ruses qui permettent de les porter à la victoire face à l'ennemi. Des gestionnaires ont tenté de transposer les principes qui sous-tendent cet art militaire à leur domaine ; ainsi, parlera-t-on de gestion stratégique sans qu'une formulation du concept fasse vraiment l'unanimité.

Pour Chandler (1962), la stratégie est « la détermination des buts et objectifs à long terme d'une entreprise et le choix des actions et de l'allocation des ressources nécessaires pour les atteindre ».

Henry Mintzberg distingue notamment les connotations d'usage courant suivantes :

- plan ou programme d'action consciemment défini ;
- manœuvre ou stratagème, impliquant l'idée de calcul, de ruse ;
- ensemble de comportements cohérents dans le temps ;
- position ou localisation d'une organisation dans son environnement et perspective ou façon de le percevoir.

D'autres auteurs encore fondent la délimitation du stratégique et du non stratégique, en rattachant par exemple à la première catégorie tout ce qui se rapporte à la définition du cadre de fonctionnement de l'entreprise, à ses choix fondamentaux quant à son insertion optimale dans son environnement ; c'est-à-dire, son positionnement, ses options produits/marchés. Sont considérés a contrario comme non stratégiques, les décisions ne relevant pas de cette catégorie.

En matière d'analyse de décision, Ansoff considère que le problème de l'entreprise est de donner au processus de transformation de ses ressources l'orientation qui lui permet d'atteindre au mieux ses objectifs. D'après cet auteur, ce processus met en évidence trois catégories de décision :

- ✓ Des décisions stratégiques, c'est-à-dire celles portant spécialement sur le choix des produits à fabriquer, des technologies à mobiliser et des marchés à servir. De ce point de vue, la stratégie est en quelque sorte à la quête du meilleur mode de couplage de l'entreprise avec son environnement.
- ✓ Des décisions administratives, décisions normalisant l'utilisation des ressources, de sorte à obtenir les meilleurs résultats possibles compte tenu de la situation. Résultats « meilleurs » du point de vue des évaluateurs ou des gardiens des normes bien sûr, car la notion du bon (exemple : « bonne » gestion), est une notion relative qu'il conviendrait de rapporter à des positions d'acteur dans un système d'appréciation ; système d'évaluation mobilisant des critères préalablement définis comme par exemple des taux de marge, la part de marché, etc. Ces décisions règlent les procédures et les méthodes de travail en précisant les tâches, les liaisons fonctionnelles et les liaisons hiérarchiques.
- ✓ Décisions opérationnelles, décisions portant sur les prix de vente, les programmes de production ou de stockage des matières premières et de manière

plus générale sur toute décision planifiant des actions découlant de décisions stratégiques.

Ansoff souligne que ces décisions sont complémentaires et interdépendantes.

D'autres auteurs tel Musche préfèrent opposer décisions stratégiques (qu'ils définissent à peu de chose près comme Ansoff) aux décisions tactiques et mécaniques, lesquelles découleraient des premières et qui devraient normalement en respecter les orientations ; ceci sous-tend l'idée de hiérarchie et de cohérence.

Une autre typologie des décisions ressort des travaux de Miles et Snow (1978) qui élaborent une grille à trois niveaux fondamentaux en fonction de la nature des problèmes posés aux dirigeants :

- des problèmes de nature entrepreneuriale, problèmes portant sur le choix ou la délimitation des domaines d'activité de l'entreprise ou de ses marchés ;
- des problèmes dits d'engineering, problèmes appelant des recherches de solution de type technique rendant opérationnelles des décisions stratégiques ; solutions pouvant correspondre à des choix d'une technologie de production ou de canaux de distribution particuliers ou encore à des choix de système d'information ou de contrôle portant sur les processus concernant cette technologie.
- des problèmes dits administratifs qui portent sur la mise au point de procédures de nature à permettre la concrétisation des opérations et la résolution des problèmes qui en découlent.

Parlant de stratégie dans cette recherche, on entend par-là la combinaison rationnelle de mesures, de plans, de pistes et d'actions dans le cadre pédagogique et organisationnel pour résoudre des difficultés et répondre efficacement et de manière efficiente aux besoins des apprenants et à la demande sociale afin de repositionner l'institution éducative dans le rôle que lui assigne la société. Une stratégie bien pensée et mise en œuvre devra conduire à un modèle universitaire innovant.

La notion de modèle joue un rôle fondamental aussi bien dans les sciences physiques que dans les sciences sociales. Les modèles sont nombreux et diversifiés en raison des multiples phénomènes qu'ils peuvent expliquer et de la diversité des modes de représentation (le matériel concret, le langage écrit, les symboles mathématiques, les gestes, etc.) pouvant être utilisés pour les représenter (Drouin, 1988 ; Hasni, 2010 ; Robardet et Guillaud, 1997). Malgré cette grande diversité, certains auteurs (Robardet et Guillaud, 1997 ; von Bertalanffy, 1973 ; Walliser, 1977) distinguent entre deux catégories de modèles. Von Bertalanffy (1973) distingue entre les modèles matériels et les modèles conceptuels. Cette partition est reprise par Walliser (1977) et

utilisée par Robardet et Guillaud (1997) qui distinguent entre les modèles physiques (ou maquettes) et les modèles symboliques (ou isohyliques).

Le concept de modèle est donc un concept polysémique. Selon les disciplines et les auteurs, celui-ci peut prendre des significations fort différentes (Drouin, 1988 ; Johsua et Dupin, 2003 ; Justi et Gilbert, 2003 ; Orange, 1997 ; Schwarz et al., 2009). Ainsi, il n'existe pas de définition unique de ce concept. Et pour reprendre les propos de Drouin (1988) : « Espérer trouver une définition unique est sans doute chimérique, mais en rester au constat de l'usage "éclaté" du terme de modèle n'est pas satisfaisant » (p. 2). D'où l'importance d'en dégager une signification. L'analyse de la documentation scientifique permet de dégager au moins quatre principaux attributs caractéristiques d'un modèle :

✓ **Un modèle est une représentation simplifiée d'une entité du monde réel** (Bachelard, 1979 ; Bunge, 1974-1989 ; Damska, 1959 ; Giere, 2004). L'une des principales motivations des scientifiques pour introduire les modèles dans leurs activités « repose sur leur potentialité de représentation concrète, perceptible, de concepts abstraits » (Chomat, Larcher et Méheut, 1992, p. 119). D'ailleurs, certains auteurs comme Justine et Gilbert (2000) définissent la notion de modèle en mettant l'accent sur ce que peut représenter le modèle, c'est-à-dire « une représentation d'une idée, d'un objet, d'un évènement, d'un processus ou d'un système » (p. 994). Différents modèles peuvent représenter un même référent et un même modèle peut représenter plusieurs référents. Comme le souligne Halloun (2006), tout modèle présente des limites par rapport à son référent et des modèles différents sont nécessaires afin de fournir une explication plus complète de ce référent : « Quand nous avons besoin de représenter le même référent avec différents niveaux de précision, nous avons recours à différents modèles appartenant à différentes théories scientifiques s'inscrivant ou non dans le même paradigme » (p. 44). Par ailleurs, un même modèle peut aussi rendre compte de phénomènes n'ayant parfois que peu de rapports entre eux (Robardet et Guillaud, 1997). En physique par exemple, la propagation de la chaleur et le mouvement des ondes peuvent être expliqués par des modèles mathématiques identiques.

✓ **Un modèle est un objet intermédiaire entre la théorie et le phénomène dont la fonction est de représenter, d'expliquer et de prédire.** Plusieurs auteurs positionnent le modèle dans le champ théorique en tant qu'objet intermédiaire entre la théorie, qui est structurée à son niveau le plus élevé de paradigmes, de

principes et de lois, et le phénomène qui se situe dans le champ empirique et sur lequel le scientifique fait des observations de nature qualitative et quantitative (Bachelard, 1979 ; Martinand, 1992, 1994 ; Orange, 1997 ; Robardet et Guillaud, 1997 ; Tiberghien, 1994 ; Walliser, 1977). Comme le souligne Bachelard (1979) : « le modèle dans son acception la plus abstraite, fonctionne d'une manière ostensive et le modèle, dans son acception la plus concrète de modèle visualisable, laisse transparaître la dominante théorique » (p. 8). En tant qu'objet intermédiaire entre la théorie et le phénomène, les modèles ont des fonctions importantes : représenter, expliquer et prédire les phénomènes.

✓ Un modèle est assujéti à des révisions. Les modèles scientifiques s'inscrivent dans un processus continu d'évaluation où ils sont appelés à être testés, et par conséquent adaptés ou remplacés avec la progression des connaissances scientifiques. Gilbert, Boulter et Elmer (2000) appellent les modèles consensuels (consensus models) ceux qui sont reconnus comme valides par les différents groupes sociaux, après discussion et expérimentation. Parmi ces modèles, les modèles scientifiques sont ceux qui « ont été acceptés par une communauté de scientifiques suite à une validation expérimentale formelle » (Gilbert, Boulter et Elmer, 2000 : 12).

Les définitions ci-dessus exposées sur le concept de modèle renvoient plus à une construction scientifique réduite pour exprimer, représenter ou expliquer un réel, un phénomène. Dans ce travail, le modèle (universitaire, pédagogique, de professionnalisation) fait référence à une construction organisationnelle et pédagogique de l'Université, schématisée en tenant compte des considérations théoriques et empiriques de manière à faire de l'université une industrie efficace, efficiente et exemplaire. C'est donc une construction scientifique, une représentation simple du modèle universitaire innovant (Bachelard, 1979) pour une utilité pratique.

## **6.5 Questions et hypothèses de la recherche**

### **6.5.1 Question de recherche**

#### **6.5.1.1 Question générale de la recherche**

Pourquoi la professionnalisation des offres de formation des universités publiques togolaises dans le contexte de la réforme LMD traîne ?

### **6.5.1.2 Questions spécifiques**

**QS1** : Les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités sont-elles conformes aux normes de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD ?

**QS2** : Qu'est-ce qui explique les pratiques d'élaboration des offres de formations des universités publiques togolaises dans le contexte de la réforme LMD ?

**QS3** : Qu'est-ce qui explique les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations selon les normes de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD ?

**QS4** : Les CPA des enseignants par rapport à la professionnalisation ont-elles un impact sur les pratiques d'élaboration offres de formation dans le contexte de la réforme LMD ?

**QS5** : Quelles pistes ou stratégies faut-il combiner pour un modèle universitaire innovant au niveau des universités publiques togolaises dans le contexte de la réforme LMD ?

### **6.5.2 Hypothèses de recherche**

#### **6.5.2.1 Hypothèse générale de recherche**

Des difficultés diverses, actuelles et prévisibles ne favorisent pas une application des normes de la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD.

#### **6.5.2.2 Hypothèses spécifiques (HS)**

**HS1** : Les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités ne sont pas conformes aux normes de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD.

**HS2** : Les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations conformément aux exigences de la professionnalisation selon la réforme LMD expliquent les pratiques d'élaboration des offres de formation.

**HS3** : Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD expliquent les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations conformément aux exigences de professionnalisation selon la réforme LMD.

**HS4** : Les CAP des enseignants par rapport à la professionnalisation ont une influence sur les pratiques d'élaboration des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD

**HS5** : Les pistes ou stratégies à mobiliser pour un modèle universitaire innovant dans le contexte de la réforme LMD dépendent des difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes.

## 6.5.2.3 Opérationnalisation des hypothèses

### 6.5.2.3.1 Relations entre les variables

La plupart des hypothèses sous-entendent, à priori, des relations de dépendance entre les variables, les objectifs en lien avec ces hypothèses étant d'expliquer la relation qui existe entre les variables contenues dans ces hypothèses.

Dans la première hypothèse, la seule relation qui existe entre les variables est celle de comparaison. Il s'agit de comparer les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnelles aux normes de professionnalisation selon le LMD et tirer les conclusions. Quant aux autres hypothèses, il y a soit un lien d'explication ou de dépendance entre les variables. La deuxième hypothèse stipule que des difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations expliquent les pratiques d'élaboration des offres de formation non conformes aux normes de la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Mais ces difficultés peuvent avoir préexisté à la réforme LMD, sont suscité par celle-ci ou par la mise en œuvre de l'aspect professionnalisation. Qu'il existe un lien ou pas, toujours est-il que ces difficultés ont un poids sur l'élaboration et la mise en œuvre des offres suivant le processus de professionnalisation des offres de formations incluse dans la réforme LMD. Il est principalement question ici, après les avoir identifiées, de mesurer leurs poids déterminants sur les pratiques d'élaboration des offres de formations dans les deux universités publiques togolaises.

Avec la troisième hypothèse, il est dit que les défaillances dans la conduite de la réforme LMD (avec bien sûr la complicité de certains facteurs) expliquent les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation des offres de formations selon réforme LMD. Autrement dit, certaines difficultés sont causées par des défaillances dans la conduite de la réforme LMD. Il existe donc une relation de cause à effet entre les deux variables : « les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations selon la réforme LMD » sont des effets « des défaillances dans la conduite de la réforme LMD », les causes. On peut aussi dire que certaines difficultés seraient résolues avec une bonne conduite de la réforme LMD.

La quatrième hypothèse dit que « les CAP<sup>288</sup> des enseignants ont des influences sur les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte la réforme LMD ». Cette hypothèse dit tout simplement que les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans ces deux universités sont déterminées ou dépendent des CAP des

---

<sup>288</sup> Connaissances, attitudes et perceptions

enseignants. Même si les CAP n'expliquent pas les pratiques, elles les influencent tout de même.

Quant à la cinquième hypothèse, qui est en lien avec un objectif d'exploration des pistes et stratégies afin de faire la proposition d'un modèle universitaire innovant (pour faire face aux difficultés de mise en œuvre de la professionnalisation des offres de formations selon la réforme LMD), elle dit indirectement que le caractère plus professionnalisant et moins coûteux du modèle universitaire innovant dépend plus des solutions aux difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes. Autrement dit, les pistes ou stratégies à mobiliser pour construire le modèle universitaire innovant doivent répondre efficacement à la résolution des difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes.

### 6.5.2.3.2 Variables et indicateurs

Les indicateurs permettent de mieux observer et mesurer les variables auxquelles ils se rapportent. Certaines variables jouent une double fonction : elles sont en même temps variables expliquées et variables explicatives. Ce sont des variables intermédiaires. Dans le tableau qui suit, on trouvera les variables déduites des hypothèses avec leurs indicateurs. Au niveau de chaque variable, il est indiqué sa ou ses fonction(s).

*Tableau n° 11 : Variables et indicateurs*

VARIBLES	INDICATEURS
Normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD (variable explicative)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les étapes d'élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes,</li> <li>- Les critères de mise en œuvre des offres de formation professionnelles ou professionnalisantes,</li> <li>- Professionnalisation des formations générales</li> <li>- Autres</li> </ul>
Pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités (variable expliquée)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction de quelques UE professionnalisantes dans les formations générales ;</li> <li>- Non-respect des étapes d'élaboration des offres de formations dans le contexte de normes inscrites dans les canevas et manuels de procédure) ;</li> <li>- Taux d'EU professionnelles dans les formations professionnelles ;</li> <li>- Taux d'enseignants professionnels dans les formations professionnelles ;</li> <li>- La mobilisation des méthodes pédagogiques ;</li> <li>- Autres</li> </ul>
Difficultés d'élaboration des offres de formations professionnalisantes (variable explicative et variable expliquée)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de compétences techniques en la matière</li> <li>- Difficile collaboration des professionnels</li> <li>- Absence de référentiels de métier et de compétences</li> <li>- Manque de ressources financières</li> <li>- Résistance à la professionnalisation des licences fondamentales</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autres</li> </ul>
Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes (variable explicative et variable expliquée)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'insuffisance des ressources matérielles, humaines et financières</li> <li>- Les effectifs pléthoriques (la massification)</li> <li>- Les difficultés à mettre en œuvre les approches pédagogiques actives</li> <li>- La résistance au changement des pratiques pédagogiques,</li> <li>- Autres</li> </ul>
Défaillances dans la conduite de la réforme LMD (variable explicative)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une communication insuffisante sur la professionnalisation selon la réforme LMD ;</li> <li>- Une formation insuffisante sur la professionnalisation des offres de formations selon la réforme LMD ;</li> <li>- Une faible mobilisation des partenariats université-monde professionnel ;</li> <li>- Insuffisance dans la prospection et la planification de la professionnalisation des offres de formations selon la réforme LMD ;</li> <li>- Autres</li> </ul>
Connaissances, attitudes et perception des enseignants (variable explicative)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissances du processus d'élaboration des offres de formations</li> <li>- Définition de la professionnalisation des offres de formations</li> <li>- Attitudes des enseignants par rapport à la professionnalisation des formations générales,</li> <li>- Perceptions des enseignants sur la professionnalisation des formations générales</li> <li>- Autres</li> </ul>
Stratégies ou pistes d'innovation (variable expliquée)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prospection et planification ;</li> <li>- L'apport des modèles marketing ;</li> <li>- Mobilisation de partenaires publics et privés ;</li> <li>- Accompagnement à l'insertion professionnelle,</li> <li>- Formation à l'entrepreneuriat ;</li> <li>- Formation en ligne et à distance ;</li> <li>- Les entreprises virtuelles pour les stages ;</li> <li>- Mobilisation des partenaires ;</li> <li>- Autres</li> </ul>

## Conclusion

Le présent chapitre clôture le cadre conceptuel et théorique. Il finit par les questions de recherche et les hypothèses, après une synthèse des théories de référence et la définition des principaux concepts. Il dresse le cadre de référence théorique qui s'articule principalement autour de trois principaux groupes de théories : le groupe des théories sociologiques de l'action raisonnée ou planifiée, le groupe des théories du changement et celui des théories de la professionnalisation des enseignements. Les théories du curriculum viennent en complément aux théories de la professionnalisation. Avec la réforme LMD, les universités sont entrées dans un processus d'innovation pédagogique et de changement organisationnel. L'analyse des théories sur l'innovation pédagogique et le changement organisationnel a montré que tout changement se fait sur fond de difficultés qui tiennent au contexte du changement, aux pratiques

des acteurs et à leur résistance et parfois aux défaillances dans la conduite du changement. C'est donc principalement sous le prisme des théories du changement qu'on aborde le sujet de la recherche.

**TROISIEME PARTIE**  
**CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYTIQUE**

## **Chapitre 7**

### **Méthodologie de la recherche**

Ce chapitre aborde le lieu de la recherche, la population de l'étude et l'échantillonnage. Le lieu de la recherche est multiple en ce sens que la recherche se fait à l'université de Lomé, à celle de Kara ainsi qu'au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. La population d'étude est diversifiée compte tenu des caractéristiques et des fonctions de ceux qui la composent. Ainsi, pour mener une enquête par questionnaire, il est construit un échantillon au niveau des étudiants et un autre au niveau des enseignants. Pour l'entretien, on s'est intéressé aux étudiants (individuellement et en groupes), aux enseignants, aux responsables de l'administration universitaires et au chargé de l'habilitation des offres de formation du ministère de l'enseignement supérieur. Le chapitre précise également les méthodes de recherche et les instruments de collecte des données. Il a été utile de montrer, en s'appuyant sur d'autres chercheurs, la variabilité des approches de recherche auxquelles font recours les chercheurs en sciences sociales. Or, on veut essayer l'approche évaluative, laquelle invite dans sa réalisation les autres approches, surtout l'approche compréhensive et l'approche explicative ainsi que le diagnostic. C'est pourquoi, de manière non exhaustive, on a analysé quelques éléments importants de l'approche évaluative : le concept d'évaluation, les stratégies d'évaluation, les modèles d'évaluation. Mais parmi tous les modèles élaborés et utilisés par les chercheurs et les professionnels de l'évaluation des programmes (Gosselin, 2006), le modèle de Stufflebeam (1987), appliqué dans le secteur de l'éducation et plus sollicité, a capté l'attention du chercheur. Une analyse succincte de ce modèle a permis de préciser le cœur de cette recherche. Ce chapitre s'achève sur les méthodes d'analyse et de traitement des données ainsi que sur les difficultés rencontrées lors de la collecte des données.

#### **7.1 Le lieu de la recherche, la population cible et l'échantillonnage**

##### **7.1.1 Les universités publiques togolaises : les Universités de Lomé et de Kara**

Créée en septembre 1970, l'Université de Lomé se situe au Nord de la capitale Lomé. Elle est limitée au sud par le quartier Adéwi, au Nord par le quartier Agbalépédogan et la Caisse Nationale de Sécurité Sociale, à l'est par la résidence du Benin et la cité OUA 2000 et à l'ouest par le quartier Bè-Klikamé. Aujourd'hui, l'Université de Lomé compte six facultés et neuf écoles et instituts :

- Faculté des sciences,
- Faculté des sciences de la santé,

- Faculté des sciences économiques et de gestion (FaSEG),
- Faculté de droit (FDD),
- Faculté des lettres, langues et arts (FLLA),
- Faculté des sciences humaines et de la société (FSHS),
- École Nationale Supérieure d'Ingénieurs (ENSI),
- École des Assistants Médicaux (EAM),
- Centre Informatique et de Calcul (CIC),
- École Supérieure d'Agronomie (ESA),
- École Supérieure des Assistants d'Administration et de Direction (ESAad),
- École Supérieure des Techniques Biologiques et Alimentaires (ESTBA),
- Institut Universitaire de Technologie et de Gestion (IUT-G),
- Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE),
- Institut des Sciences de l'Information, de la Communication et des Arts (ISICA).

Suivant la répartition par type de formation, la faculté des sciences de la santé peut être ajoutée aux neuf écoles et instituts pour former la liste des établissements qui délivrent des diplômes professionnels. C'est suivant les types de formation, que nous allons constituer nos échantillons d'enquêtes. Pour l'INSE, seule l'option formation des enseignants du secondaire forme en Licence professionnelle (en une année) et regroupe des étudiants venus d'horizons divers et principalement des formations générales.

L'Université de Lomé abrite aussi des services centraux. Il convient de citer ici ceux qui sont utiles à la présente recherche.

- La Directions des affaires académiques et de la scolarité (DAAS). Elle est la porte d'entrée à l'université pour tous les étudiants. Elle est structurée en plusieurs divisions dont la Division des évaluations et de la gestion des salles et la Division de l'Information et de l'Orientation qui informe et oriente les nouveaux bacheliers et les anciens étudiants voulant se réorienter.
- La Direction de la Planification, de la Prospective et des relations avec le monde du travail : elle s'occupe de la planification, de la prospection et des relations avec le monde économique.
- La Direction des Ressources Humaines : c'est elle qui recrute le personnel nécessaire au fonctionnement de l'université, dont le personnel enseignant.
- La commission LMD de l'UL : elle veille sur la mise en œuvre de la réforme LMD,

- Les commissions d’information pédagogique : elles s’occupent de l’information et de l’inscription des étudiants.

L’Université de Kara est située dans la partie nord du Togo, à Kara. Elle est établie sur deux campus à savoir le campus sud et le campus nord. Le campus sud occupe les locaux de l’ancienne Ecole nationale des instituteurs (ENI) de Kara. Le campus nord est situé à Pya. Elle compte les établissements suivants :

- La Faculté des lettres, sciences sociales et humaines (FLESH),
- La Faculté de droit et des sciences politiques (FDSP),
- La Faculté des sciences économiques et de gestion (FaSEG),
- La Faculté des sciences et technologies (FaST),
- Institut supérieur des métiers de l’agriculture (ISMA).

Au nombre des services centraux, l’on peut compter les services suivants :

- La Direction des ressources humaines (DRH),
- La Direction des affaires académiques, de la scolarité et de la recherche scientifique (DAAS-RS),
- La Direction des relations extérieures et la coopération (Direcoop),

### **7.1.2 Le Ministère de l’enseignement supérieur**

Le ministère de l’enseignement supérieur est le ministère de tutelle des universités publiques. Il est chargé de la mise en œuvre de la politique du gouvernement en ce qui concerne l’enseignement supérieur. C’est lui qui est aussi chargé de l’habilitation des formations au niveau des universités publiques et privées et d’autres établissements d’enseignement supérieur. C’est justement cette mission d’habilitation qui fera l’objet de notre investigation en ce qui concerne l’élaboration et la mise en œuvre des offres de formations dans les universités publiques togolaises.

### **7.1.3 La population d’enquête et échantillonnage**

La population d’enquête est composée d’étudiants, d’enseignants-chercheurs, des personnes Ressources des facultés, écoles et instituts chargés de l’élaboration des offres de formations, des autorités administratives des Universités de Lomé et de Kara, la personne responsable de l’habilitation des offres de formation au Ministère de l’Enseignement supérieur.

Les étudiants à enquêter sont ceux des semestres 5 et 6 de la Licence dans leurs formations. Ils sont choisis en tenant compte de la disparité entre garçons et filles. A l’Université de Lomé, l’enquête est faite auprès de 800 étudiants en raison de 480 étudiants et 320 étudiantes pour toutes les formations confondues. Par rapport aux types de formation, 600

enquêtés proviennent des formations générales et 200 des formations professionnelles. Ainsi, on aura pour les formations générales 600 étudiants dont 360 garçons et 240 filles et 200 étudiants pour les formations professionnelles dont 120 garçons et 80 filles.

A l'Université de Kara, l'enquête se fera auprès de 400 étudiants dont 300 pour les formations générales et 100 pour les formations professionnelles. Selon le genre nous avons 240 garçons pour 160 filles. On a 180 garçons et 120 filles au niveau des formations générales et 60 garçons et 40 filles au niveau des formations professionnalisantes.

Il est difficile de calculer le pourcentage que représentent les échantillons dans les différentes populations d'étudiants car il est difficile de connaître le nombre exact de ceux qui sont en semestres 5 et 6. Alors on a procédé à un choix raisonné. Le processus d'échantillonnage se résume comme suit dans les tableaux suivants.

**Tableau n°12 : Répartition des étudiants enquêtés selon le sexe de l'étudiant(UL)**

Type de formation	Garçons (60%)	Filles (40%)	Total
Formations théoriques	360	240	600
Formations professionnelles	120	80	200
<b>Total</b>	<b>480</b>	<b>320</b>	<b>800</b>

**Tableau n°13: Répartition des étudiants enquêtés selon le sexe de l'étudiant (UK)**

Type de formation	Garçons (60%)	Filles (40%)	Total
Formations théoriques	180	120	300
Formations professionnelles	60	40	100
<b>Total</b>	<b>240</b>	<b>160</b>	<b>400</b>

Au niveau des enseignants, l'objectif est d'interroger un nombre important d'enseignants. Les enseignants font l'objet d'une enquête par questionnaire et d'une entrevue. A l'Université de Lomé, un questionnaire est adressé à plus de 50% des enseignants. Mais nous avons obtenu au total, 141 questionnaires au niveau des enseignants de l'Université de Lomé, soit environ 25% de l'effectif de 2015 (575 enseignants)<sup>289</sup> et 68 au niveau de l'Université de Kara, soit environ 41% de l'effectif des enseignants en 2017 (156 enseignants)<sup>290</sup>. L'entrevue a été accordée à cinq (05) enseignants par université. Dans chaque université, aux moins trois (03) responsables universitaires dont une autorité ont fait aussi l'objet d'une entrevue.

## 7.2 Approches et méthodes de recherche

### 7.2.1 Objets d'étude, diversité d'approches et de méthodes

Les sciences de l'éducation empruntent leurs méthodes de recherche des sciences connexes. On aborde ici les principales approches utilisées par les chercheurs. S'inscrivant dans

<sup>289</sup> Rapport annuel 2015 de l'UL

<sup>290</sup> Université de Kara, 2017, UK-Info, n°000-Juillet 2017

le domaine des sciences de l'homme et de la société, elles utilisent des approches sociologiques, anthropologiques, philosophiques, psychologiques et historiques. Le plus souvent, le choix de l'approche dépend plus du sujet que de la discipline. Or, les sujets de thèses sont de préférence, pluridisciplinaires et pour cela font appel à des approches méthodologiques diverses dans une optique de triangulation. Si l'entretien et le questionnaire permettent de recueillir toutes sortes de données primaires (la genèse et l'évolution d'un phénomène, son ampleur, les aspects et implications sociologiques, économiques, psychologiques, ...), l'analyse documentaire (Cellard, 1997) permet d'obtenir des données secondaires avec une valeur d'historicité fiable. Toutes ces méthodes, à cause de leurs spécificités, sont souvent combinées dans plusieurs approches (descriptive, compréhensive, explicative ou évaluative) afin de saisir l'objet d'étude dans sa diversité et dans sa complexité (Kaufmann, 2007 : 18).

Dans la thèse qu'il a publiée en 2017, Ramdé se propose d'étudier l'appropriation de la réforme LMD, en tant qu'action publique, en Afrique. Après analyse des différentes approches utilisées par d'autres chercheurs, il choisit de mener une recherche quantitative doublée d'une enquête qualitative. Dans l'optique d'une triangulation, Ramdé (2017 : 94 – 97) combine l'entrevue semi-structurée, l'enquête par questionnaire et l'analyse documentaire. L'entrevue semi-structurée (ou l'entretien semi-directif) permet d'obtenir les paroles des acteurs « dans une situation d'interaction entre le chercheur et les acteurs (Van der Maren, 1996 : 89 ; cité par Ramdé, 2017). Ramdé (2017) indique que

L'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de répondants des questions précodées relatives à leurs opinions, attitudes ou attentes sur une situation donnée. Elle a donc l'avantage de permettre une mesure des attitudes et de renseigner sur les significations et les manières de penser d'un nombre de participants plus important que dans l'entrevue. Les informations recueillies sur les individus dans un sentiment d'anonymat permettent de mieux cerner le phénomène social analysé.

Cependant, la méthode quantitative a des limites. Elle est lourde et coûteuse.

L'analyse documentaire qui fait usage des rapports administratifs est dite embryonnaire (Dupuy et Pollard, 2009) et souvent critiquée comme c'est le cas de l'entretien dont on critique le caractère sélectif, subjectif, la reconstruction a posteriori et l'instrumentalisation (Lagadec et Laroche, 2005). Cependant, Ramdé pense que cette méthode est pertinente quant à l'analyse de l'action publique comme c'est le cas dans la réforme LMD. « Mais l'utilisation des rapports administratifs dans la sociologie de l'action publique est pertinente à travers l'analyse de leurs dimensions internes (contenu) et externes (conditions de production et de réception) », souligne Ramdé (2017 : 97). Pour d'autres auteurs, à travers l'analyse du contenu des rapports administratifs, le chercheur peut « reconstituer la genèse

d'une politique », « tracer la circulation d'une idée » et « documenter les rapports de pouvoir » (Charvolin, 2003 ; Palier, 2005 ; Bezes, 2009). C'est aussi dans ces rapport qu'il trouve des informations sur « le contexte politique, économique et social de production des rapports administratifs qui permet de comprendre les intérêts, les stratégies, les ressources et les contraintes des commanditaires, les trajectoires et les réseaux professionnels des auteurs » (Dupuy et Pollard, 2009 ; Ramdé, 2017). On y trouve aussi les « conditions de circulation et de réception des documents administratifs » qui permettent également de « comprendre les modalités de circulation et de diffusion des idées et le traitement du contenu de ces rapports dans les stratégies des acteurs politiques » (Ramdé, 2017). La force d'une telle méthode réside dans le fait que le chercheur n'a pas d'influence sur la qualité des données collectées dans ces rapports qu'il importe de choisir avec tant de précautions méthodologiques afin de s'assurer de leur authenticité et de leur fiabilité (Cellard, 1997 ; Ramdé, 2017).

Dans le cadre de cette recherche, on a opté principalement pour une triangulation d'approches dont l'approche évaluative. L'évaluation étant une approche de recherche, il est évident que c'est dans ce cadre méthodologique qu'il faut définir ce concept. Après la définition du concept d'évaluation qui se distingue d'autres concepts tels que le contrôle, le pilotage (ou contrôle de gestion) et l'audit, on fera un bref exposé sur les modèles d'évaluation avant de préciser les modèles sur lesquels on s'appuie.

### **7.2.2. Concept d'évaluation**

L'évaluation de l'action publique (politique, programme, dispositif) a pour objet d'en apprécier la valeur au regard de certains critères, comme la pertinence, l'efficacité, l'efficience..., notamment dans le but d'apporter des connaissances pour aider à la décision et éclairer le débat public.

#### **✓ L'évaluation est une démarche collective**

Le terme d'évaluation est utilisé dans plusieurs contextes et par divers praticiens qui y font recours. Au moment où certains perçoivent l'évaluation comme un jugement, parfois injuste et mettant personnellement en cause des acteurs, d'autres y voient un synonyme d'estimation. Pour ces derniers, l'évaluation consiste à estimer la valeur d'un paramètre d'un modèle pour estimer ou prévoir l'effet d'une action. Mais cette conception de l'évaluation est insuffisante pour l'évaluation d'une politique, d'un programme ou d'un dispositif et doit faire partie de plusieurs autres éléments dont il faut tenir compte. D'autres encore limitent l'évaluation aux entretiens individuels annuels dans le cadre d'une évaluation de l'action collective dans laquelle s'inscrit l'action individuelle et qui lui donne un sens.

Il faut avoir à l'esprit que l'évaluation d'une politique, d'un programme ou d'un dispositif vise à apprécier la valeur d'une action publique et que le décideur politique, l'opérateur ou l'administrateur, bénéficiaire ou le consommateur peuvent avoir chacun un point de vue différent sur l'action menée. C'est dire que plusieurs jugements de valeur sont développés sur la même action. Dans ces conditions, l'évaluation d'une politique (d'un programme ou dispositif) menée au nom de l'intérêt général doit prendre en compte l'ensemble de ces points de vue. L'évaluation analyse des systèmes d'action pour comprendre la chaîne des causes, et savoir à quoi attribuer le résultat (imputabilité). Enfin, l'évaluation doit contribuer à éclairer la décision, stratégique ou opérationnelle. L'évaluation de l'action collective peut porter tout autant sur un projet que sur un dispositif de politique publique, un programme ou des politiques plus larges.

✓ **L'évaluation comporte plusieurs registres**

Toute politique ainsi que les programmes, projets et dispositifs qui en découlent sont inspirés d'une théorie implicite du changement social et sont mis en place pour résoudre les problèmes qui apparaissent. Par exemple, le chômage de plusieurs diplômés des universités peut être imputable à l'impertinence des programmes de formation. Face au chômage, les autorités politiques et universitaires peuvent décider de professionnaliser les enseignements universitaires. Le plus souvent une politique éducative fixe une finalité et des buts à atteindre sont élaborés en amont. Cette politique éducative est traduite dans les curricula qui déterminent les objectifs généraux qui devront être déclinés en programmes divers. Ceux-ci répondent à des objectifs spécifiques, pouvant être eux-mêmes déclinés en objectifs opérationnels. À chaque politique, programme ou action, seront affectés des moyens spécifiques en termes humains, financiers et juridiques. L'évaluation consiste à :

- mesurer, (au niveau des objectifs opérationnels), les réalisations qui correspondent à l'activité de l'administration ou de l'opérateur. Ici, on définit les indicateurs d'activité. Dans le cadre d'une formation professionnelle à l'université, les indicateurs de réalisation pourront être le nombre d'enseignants professionnels associés à la formation, la pertinence du matériel pédagogique mobilisé, le nombre de partenariats conclus avec le monde professionnel, le nombre d'étudiants envoyés en stage, etc.
- mesurer, (au niveau des objectifs spécifiques), les résultats. Ainsi, dans le domaine de la formation professionnelle à l'université, les résultats seront entre autre, le nombre des étudiants socialisés professionnellement, la satisfaction des

étudiants, le nombre d'étudiants ayant un sentiment d'efficacité professionnelle et le nombre d'étudiants qui sortent avec un diplôme professionnel.

- mesurer, (au niveau des objectifs globaux ainsi que des finalités et des buts), les impacts qui sont généralement des résultats à plus long terme. A ce niveau l'évaluateur peut apprécier la baisse du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, la contribution des universités à l'équité et à l'égalité des chances, la satisfaction des employeurs. Mais on peut, par surprise, remarquer des impacts inattendus. En effet, une professionnalisation trop poussée peut engendrer des effets pervers au point que les professionnels formés se retrouvent eux aussi en chômage. Par exemple une spécialisation trop poussée des formations peut conduire à la formation des spécialistes et techniciens en grand nombre qui ne satisfont pas les employeurs et s'adaptent difficilement au monde du travail.
- vérifier la pertinence de la politique, du programme, du projet ou du dispositif. L'étude de la pertinence consiste à vérifier si l'action menée était en adéquation avec le problème qui était posé.
- mesurer la cohérence des actions entre elles et avec les moyens déployés.
- mesurer l'efficacité qui consiste à savoir si les réalisations, les résultats et les impacts obtenus sont conformes aux objectifs et l'efficience qui rapporte les résultats obtenus aux dépenses engagées. L'efficience d'une formation conduit à mesurer le coût de l'étudiant formé et à le comparer aux emplois créés ou occupés. Il peut aussi s'agir de rapporter les dépenses engagées au nombre d'étudiants ayant obtenu leurs diplômes aux termes de la formation.
- mesurer l'utilité sociale. Il s'agit de vérifier si les impacts obtenus répondent effectivement aux besoins et aux problèmes d'aujourd'hui. L'utilité sociale est un critère fondamental en matière sociale, même s'il s'avère assez complexe de l'évaluer finement. D'autres modèles dont le modèle CIPP de Stufflebeam (2007) rassemblent les résultats, l'impact, la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la cohérence, l'utilité sociale et la portabilité sous le vocable de produits (*products*). Plus souvent, les évaluateurs se fondent sur une série d'indicateurs qui recouvrent les notions de ressources, réalisations, résultats et impacts. Pour Fouquet (2011), « le vocabulaire anglo-saxon est nettement plus clair : les moyens ou ressources affectés à l'action sont les *inputs* de l'activité qui produit

des *outputs* (réalisations) qui engendrent des *outcomes* (résultats) à court terme et des « impacts » à long terme ».

✓ **L'évaluation se distingue du contrôle, du pilotage et de l'audit**

Il convient de distinguer nettement l'évaluation, du contrôle, du pilotage et de l'audit. Ces concepts se distinguent de par leur objet, leurs normes de référence et leurs conséquences. Chacun correspond à un type de regard porté sur l'action publique.

Le contrôle cherche à vérifier la conformité de l'action publique par rapport aux textes (loi, réglementation, décret ou circulaire). Les écarts entre la pratique et la règle sont punis d'une sanction (amende, voire poursuites judiciaires). Le pilotage (contrôle de gestion) est le suivi de l'exécution des actions. Ici la règle juridique ou comptable n'intervient pas, mais le programme fixé en début d'année est la référence. L'Université de Lomé peut faire le suivi de la mise en œuvre de l'offre de formation 2014-2017. Régulièrement, un comité de suivi vérifie la conformité des activités pédagogiques aux objectifs fixés par les politiques et l'administration universitaire. En cas d'écart, un dialogue de gestion est mis sur pied pour corriger les erreurs. Quant à l'audit, il vise la réduction des risques. Pour ce faire, l'auditeur (externe ou interne) a recours aux standards de la profession qui ne sont ni des normes juridiques ni des programmes fixés à l'avance, mais des référentiels de la profession (bonnes pratiques préexistantes répertoriées) ; en cas d'écart, l'auditeur émet des alertes, des recommandations que l'opérateur peut, s'il le souhaite, ignorer. L'évaluation vise l'amélioration de l'action publique, l'optimisation des résultats et pour cela la mesure et l'explication des écarts entre les effets attendus et les effets obtenus. Dans la pratique, l'évaluation procède par une série d'analyses qui permettent de vérifier si les effets correspondent à ce qui était attendu et n'a pour norme que les objectifs de l'action. Elle donne du sens à l'action et constitue une aide à la décision opérationnelle et stratégique.

De façon simpliste et un peu caricaturale, on peut dire que le contrôle s'arrête à la procédure; le pilotage s'intéresse d'abord aux réalisations et parfois intègre les résultats, alors que l'évaluation s'intéresse aux résultats et aux impacts. En ce sens, toutes ces démarches sont complémentaires (Fouquet, 2011).

L'approche retenue pour cette thèse est une approche évaluative, dans l'optique d'améliorer l'action éducative, d'éclairer les pratiques en œuvre dans les deux universités publiques.

✓ **L'évaluation répond à plusieurs objectifs et comporte plusieurs phases**

– **Les objectifs de l'évaluation**

L'évaluation peut répondre à quatre types et usages distincts et complémentaires. On distingue l'évaluation d'impact et l'évaluation de processus, d'une part et l'aide à la décision et l'apprentissage collectif, d'autre part.

L'évaluation d'impact vise à apprécier, de la manière la plus objective possible, les effets d'un programme sur la société. L'évaluation de processus se penche sur la mise en œuvre de ce programme et en analyse les processus : sont analysés le système d'acteurs et la façon dont celui-ci a pu favoriser ou gêner l'atteinte des objectifs.

S'agissant des acteurs de l'action publique, l'évaluation peut être une aide à la décision commandée et destinée aux décideurs ; et/ou utile à l'ensemble des acteurs dans un apprentissage collectif. Le processus d'évaluation permet aux agents de mieux comprendre les actions auxquelles ils participent et de s'en approprier les objectifs. Dans le cadre de certains dispositifs, ce type d'évaluation a permis d'identifier l'existence d'actions inutiles.

#### – Les phases de l'évaluation

Outre le choix du domaine qui doit être évalué et les décisions prises à l'issue de l'évaluation, deux prérogatives des décideurs (commanditaires), il est possible de distinguer quatre grandes étapes de l'évaluation. La première a pour but de construire le référentiel de l'évaluation, en définissant les questions qui se posent et en retrouvant ou explicitant les objectifs initiaux. Parfois, cette première étape s'apparente à de l'archéologie administrative, quand les programmes publics se sont empilés successivement au cours du temps. La deuxième étape consiste à recueillir les données. Généralement, le contrôle de gestion (pilotage), quand il existe, consiste à effectuer un suivi de réalisations, mais il va rarement aux résultats. Bien souvent, des enquêtes et des études *ad hoc* sont nécessaires. Des enquêtes existantes peuvent être réutilisées dans le cadre de l'évaluation, mais il est parfois nécessaire d'en entreprendre de nouvelles. Ces données et ces études permettent d'établir des constats. Au cours de la troisième étape, on passe des constats aux conclusions. C'est à ce niveau qu'intervient l'interprétation. Il faut insister sur le fait qu'une étude n'est jamais à elle seule une évaluation : elle ne fait que participer à l'évaluation. Une étude donne un élément de constat, qui peut ensuite être interprété de différentes manières selon le point de vue de chaque groupe d'acteur. Cette interprétation constitue la troisième étape de l'évaluation, avant la formulation des recommandations. Il est utile que cette phase puisse se faire dans un cadre qui permette d'exprimer les désaccords et de « sortir la pépite du désaccord de la gangue des malentendus ». De là on passe (ou non) à la phase des recommandations, qu'il est utile de tester ou de coproduire avec les principaux intéressés qui devront les appliquer. D'où l'intérêt des comités de pilotage de l'évaluation ou

instances regroupant les parties prenantes, pour faciliter son appropriation par les acteurs, tant en termes d'appréciations et d'interprétations qu'en termes de suivis opérationnels.

### **7.2.3. Stratégies d'évaluation**

Pour élaborer les méthodes permettant de déterminer les résultats d'un programme, deux groupes de facteurs sont importants. Il s'agit des facteurs liés à la recherche<sup>291</sup> et de ceux qui découlent du contexte décisionnel dans lequel l'évaluation a lieu. En fait, l'évaluateur doit concilier la rigueur scientifique de l'évaluation et sa pertinence pour les décideurs. Ceci nécessite une stratégie devant nécessairement comprendre un modèle d'évaluation, une méthode de collecte des données et une méthode analytique.

Pour déterminer les résultats imputables à un programme, le chercheur peut mener une enquête auprès des bénéficiaires de ce programme pour leur demander ce qui serait arrivé s'il n'y avait pas ce programme. Une autre stratégie peut consister à faire un sondage pour déterminer les résultats au niveau des bénéficiaires analogues, les uns étant exposés au programme et les autres, non, puis à comparer les résultats afin de mesurer les importantes différences statistiques. Une troisième stratégie peut faire appel à des études de cas approfondies sur des bénéficiaires ayant bénéficié du programme pour constater si l'on aurait eu les résultats en question de toute façon. Chacune de ces stratégies porte sur la même question et fournit des preuves de nature et de qualité différentes; aucune ne fournit normalement de preuve incontestable des résultats du programme. C'est pourquoi il est donc souvent approprié d'avoir recours à plusieurs stratégies. Les évaluateurs optent le plus souvent pour une combinaison de stratégies différentes conçue pour trancher une série de questions précises.

Pour commencer, l'évaluateur doit choisir un modèle. Le modèle d'évaluation s'entend du modèle logique utilisé pour parvenir à des conclusions sur les résultats. Afin de le choisir, l'évaluateur doit déterminer simultanément le genre d'information qu'il veut obtenir et le type d'analyse auquel il va soumettre cette information. Par exemple, si l'évaluation a pour objet de déterminer dans quelle mesure un programme a atteint un objectif donné, l'évaluateur doit choisir un indicateur approprié et opter pour une méthode d'analyse qui lui permettra d'isoler l'effet du programme. Les modèles d'évaluation servent de base logique pour mesurer des résultats et les attribuer aux programmes.

---

<sup>291</sup> Il est ici question de s'assurer de la qualité des éléments de preuve réunis

## **7.2.4. Les méthodes d'évaluation**

### **7.2.4.1 Modèles expérimentaux aléatoires**

L'expression modèle aléatoire n'est pas synonyme d'échantillonnage aléatoire qui réclame des calculs probabilistes, mais réfère au choix hasardeux des membres pour former le groupe expérimental et le groupe témoin. Cette répartition au hasard ou de manière aléatoire des participants éventuels à un programme entre le groupe expérimental et le groupe témoin est une caractéristique des modèles expérimentaux ou aléatoires.

Les modèles expérimentaux sont les plus rigoureux pour déterminer les inférences causales dans le cadre de l'évaluation d'un programme, surtout s'ils sont bien appliqués. Mais ils sont impossibles à mettre en œuvre quand le programme est exécuté depuis fort longtemps.

Il existe un grand nombre de modèles expérimentaux dont :

- Le modèle aléatoire classique avec groupe témoin;
- Le modèle aléatoire avec mesure après le programme seulement et groupe témoin;
- Le modèle avec blocs aléatoires et carré latin;
- Le modèle factoriel.

### **7.2.4.2 Modèles quasi expérimentaux**

Lorsqu'on est incapable de faire une randomisation, il peut être possible d'établir un groupe témoin ressemblant suffisamment au groupe expérimental pour permettre des inférences valides sur les résultats attribuables au programme. Ainsi, les « modèles quasi expérimentaux » sont ceux pour lesquels, un groupe témoin non aléatoire est construit pour faire des inférences sur les résultats d'un programme. Ce groupe témoin est soit un groupe créé de toutes pièces qui n'a pas été exposé au programme, soit un groupe réflexif<sup>292</sup>

On a trois modèles quasi expérimentaux généraux, à savoir :

- les modèles à mesures avant et après le programme;
- les modèles à série temporelle ou modèles chronologiques;
- les modèles à mesures prises après le programme seulement.

### **7.2.4.3 Modèles implicites**

Les modèles implicites sont ceux qui sont utilisés sans groupe témoin avec des mesures prises après et ce lorsqu'il est possible de déduire qu'un tel effet est attribuable au programme

---

<sup>292</sup> Groupe expérimental lui-même avant son exposition au programme.

en étude. Mais ils ne permettent pas de tirer des conclusions fiables. L'envergure des effets du programme est inconnue puisqu'il n'y a aucune mesure prise avant, et il est impossible d'arriver à des constatations manifestes au sujet des résultats qui peuvent être attribués à d'autres facteurs. Les témoignages positifs sont alors présentés comme preuves de succès du programme. Ces modèles quoique critiqués (Campbell, 1977), demeurent très utilisés. Face à des difficultés d'approches, ce modèle paraît être la seule solution, en l'absence de mesures antérieures au programme et de groupe témoin. Dans ces conditions, il serait souhaitable de convertir le modèle implicite en un modèle implicite quasi expérimental. Nous avons trois modèles implicites :

- modèle avec groupe témoin théorique,
- modèle avec mesures antérieures au programme rétrospectives,
- modèle d'estimation directe de la différence.

#### **7.2.4.4 Les modèles de causalité pour l'évaluation**

Avec les modèles expérimentaux ou quasi-expérimentaux, il est facile de déterminer les causes possibles des résultats et de savoir quels résultats sont attribuables au programme en évaluation. Mais une autre façon de déterminer les inférences causales est d'utiliser un modèle de causalité. Celui-ci consiste à décrire l'influence marginale sur une variable dépendante d'une série de variables indépendantes choisies. Alors que le modèle quasi expérimental est axé sur des comparaisons entre les bénéficiaires du programme et les membres d'un ou plusieurs groupes témoins. Le modèle de causalité se concentre sur les variables à inclure, tant endogènes (intrinsèques au programme) qu'exogènes (extérieures au programme), et sur les rapports de causalité postulés. Dans le modèle quasi expérimental, le programme est l'élément le plus important; dans le modèle de causalité, il ne constitue qu'une variable indépendante parmi tant d'autres, toutes censées influencer sur la variable dépendante.

Dans le cadre de l'analyse de la professionnalisation des offres de formation des universités publiques, le modèle quasi expérimental conduira à une approche comparative qui consiste à comparer la satisfaction des étudiants des filières professionnelles à celle des étudiants des filières générales. Mais le modèle de causalité nous conduira à considérer plusieurs variables indépendantes (les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation, les défaillances dans la conduite de la réforme LMD, les CAP des enseignants) afin de déterminer leurs influences sur les variables dépendantes (les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation, les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD).

## **7.2.5. Objet, niveaux d'étude et méthode d'évaluation dans cette thèse**

### **7.2.5.1 Le modèle CIPP de Daniel L. Stufflebeam (1971, 2007)**

Stufflebeam (1971) propose quatre niveaux d'analyse dans une approche évaluative (y compris le diagnostic). Ainsi selon le modèle CIPP, il faut analyser le Contexte, les Inputs, le Processus et les Produits (Résultats).

#### **✓ L'analyse du contexte**

Il s'agit d'analyser ce qui a besoin d'être fait. Selon Gosselin (2006 : 51) l'analyse du contexte « sert à fournir une description de la nature et de la portée d'un problème ». Il ajoute que « ce niveau permet de déterminer si l'évaluation des besoins identifie de façon précise un besoin actuel et légitime et si les buts, objectifs et priorités des efforts sont en harmonie avec les besoins et problèmes identifiés dans l'évaluation ». Dans cette thèse, il sera analysé le contexte de la réforme LMD dont l'un des aspects important est la professionnalisation des offres de formations. Ceci permettra d'étudier les contraintes de la professionnalisation des formations ainsi que ce qui devrait être fait dans la conduite de la réforme aux fins de la mise en œuvre du volet professionnalisation de la réforme LMD. La logique voudrait, pour la réussite de la réforme, qu'un certain nombre de conditions extérieures à cette réforme soient réunies. C'est l'inadéquation entre certains éléments du contexte et les objectifs de la réforme LMD qui suscite les difficultés de la réforme dans son ensemble et de la professionnalisation des offres de formation en particulier. Le cadre contextuel a déjà abordé cette phase. Ce qui a permis d'identifier le problème de la recherche.

#### **✓ L'analyse des inputs**

L'analyse des « Inputs » répond à la question de comment la professionnalisation des offres de formation devrait être faite dans le contexte de la réforme LMD et nous conduit à analyser les plans, les stratégies et les budgets. Pour Gosselin (2006 :52), il s'agit de voir si les activités, stratégies et procédures du programme sont dans la logique de l'atteinte des buts et objectifs établis. L'auteur précise que « c'est l'établissement du plan d'action du programme » dans le but d'identifier « les activités et stratégies spécifiques qui ont besoin d'être changées » et de « s'assurer que l'on a choisi la meilleure approche en rapport avec les buts, besoins et objectifs identifiés ». Dans le cadre de cette recherche, on va vérifier par tous les moyens si les plans, les activités, procédures, les budgets sont de nature à favoriser une atteinte de l'objectif de professionnalisation exprimée dans la réforme LMD.

#### **✓ L'analyse du processus**

Au niveau du processus, il s'agit de faire le suivi et l'évaluation des activités du programme. C'est en fait l'évaluation de la mise en œuvre d'un programme en vue de voir si ce qui devrait être fait l'a été. Cette analyse permet « d'identifier les forces et faiblesses, de servir de guide pour modifier le programme, d'identifier les problèmes encourus et développer des stratégies pour les corriger et vérifier que le personnel du programme prend ses responsabilités ». C'est dans ce cadre qu'on analyse les pratiques d'élaboration des offres de formation dès le début de la réforme LMD, les offres de formation disponible, les difficultés rencontrées ou susceptibles d'entraver la mise en œuvre de l'objectif de professionnalisation de la réforme, les défaillances dans la conduite de la réforme. Bref, il s'agit d'analyser tout ce qui est réellement fait, les manquements et les facteurs qui les expliquent. C'est ici le cœur même de la recherche. Autrement dit, nous faisons l'analyse du processus de professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD. Il s'agit de voir comment ce volet est pris en compte et mis en œuvre dans les universités publiques togolaises.

#### ✓ L'analyse des produits

Pour Gosselin (2006 : 52) c'est le recueil de « l'information en fonction des résultats de l'intervention du programme pour interpréter sa valeur ». Il ajoute que « cette étape sert à mesurer, interpréter et juger les efforts d'amélioration pour savoir si les buts à court et long terme sont atteints. De plus, ce niveau examine les conséquences attendues et inattendues des efforts d'amélioration. L'évaluation du produit se concentre sur les résultats ». L'analyse des produits d'un programme revient à évaluer ses résultats, son impact, son efficacité. En matière de formation, elle consiste à évaluer la satisfaction des apprenants et des employeurs. Pour apprécier les résultats des programmes d'enseignement, il faut enquêter auprès des étudiants pour mesurer leur degré de satisfaction, leur sentiment d'efficacité ainsi que leur niveau de maîtrise des savoirs et des compétences. Certains résultats (les réussites) peuvent être observés au niveau des rapports officiels (Rapports annuels des universités, les annuaires statistiques, etc.). En clair, la disponibilité des programmes de formation et de leur installation sont les premiers résultats de la mise en œuvre de la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD. D'autres résultats pouvant être observés au niveau des bénéficiaires comme nous l'avons vu ci-dessus.

#### **7.2.5.2 Multiplicité de notre objet et triangulation méthodologique**

Combessie (2007) indique qu'une méthode est pertinente lorsqu'elle est ajustée aux informations accessibles, aux objectifs, questions et hypothèses de recherche. Il écrit :

Un choix de méthode s'inscrit dans une stratégie de recherche. On ne peut isoler les méthodes, les abstraire, ni des voies ouvertes les intérêts du chercheur (questions, valeurs, idéologies ou théories orientant ses objectifs) ni des caractéristiques de l'information accessible. Une méthode guide pour la route, éclaire mais ne décide pas la route. Assurer la pertinence d'une méthode, c'est l'ajuster aux questions et aux informations accessibles. Cette règle fondamentale et très générale est souvent présentée selon un principe quelque peu idéal qui met l'accent sur l'ajustement des méthodes aux questions et hypothèses de la recherche (p. 9).

La triangulation des méthodes de recherche, souvent adoptée dans plusieurs recherches, est due à la multiplicité de l'objet de recherche. Combessie (2006 : 9) parle de « l'objet pluriel » et souligne que « la première règle, après l'explicitation des hypothèses, est celle de la comparaison systématique, comparaison qui doit être interne à l'objet de recherche et qui suppose de le subdiviser en une pluralité de sous-objets ». Cette comparaison interne permet d'éclater l'objet principal en sous-objets exprimés à travers les objectifs, questions et hypothèses spécifiques. L'éclatement de l'objet de recherche implique l'existence de plusieurs dispositifs d'observation et plusieurs modes de saisie permettant de croiser les éclairages. Il y a donc exigence d'utiliser une multiplicité de méthode de recherche (Combessie, 2006 ; Kaufmann, 2007). Ainsi, les méthodes telles que l'observation, l'entretien et l'enquête par questionnaire peuvent être combinées dans une même recherche. Le tableau suivant montre la multiplicité de l'objet de recherche et la triangulation obligatoire des méthodes impliquées dans la recherche.

**Tableau n° 14 : Ajustement des méthodes aux questions et hypothèses de recherche**

<b>Questions scientifiques</b>	<b>Hypothèses spécifiques</b>	<b>Approches, Méthodes</b>	<b>Instruments</b>	<b>Populations cibles</b>
Les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités sont-elles conformes aux normes de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD ?	Les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités ne sont pas conformes aux exigences de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD.	Approches diagnostique, évaluative et comparative, Observation documentaire, entretien et enquête par questionnaire	Grille d'observation, guide d'entretien, questionnaire	Les enseignants, les administrations des établissements des universités et du ministère de tutelle, les offres de formation, les manuels de procédure, les rapports, etc.
Qu'est-ce qui explique les pratiques d'élaboration des offres de formations des universités publiques togolaises	Les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations conformément aux exigences de la professionnalisation selon la réforme	Approche explicative, Observation documentaire, entretien et enquête par questionnaire	Grille d'observation, guide d'entretien, questionnaire	Les étudiants, les enseignants, les administrations des établissements, les offres de formation, les

dans le contexte de la réforme LMD ?	LMD expliquent les pratiques d'élaboration des offres de formation.			manuels de procédure, les rapports, etc.
Qu'est-ce qui explique les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations selon les normes de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD ?	Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD expliquent les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations conformément aux exigences de professionnalisation selon la réforme LMD.	Approche explicative, entretien et enquête par questionnaire	Guide d'entretien, questionnaire	Enseignants, administration universitaire, rapports d'activités
Les CPA des enseignants par rapport à la professionnalisation ont-elles un impact sur les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD ?	Les CAP des enseignants par rapport à la professionnalisation ont une influence sur les pratiques d'élaboration de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD	Enquête par questionnaires, approches évaluative et explicative	Questionnaire	Les enseignants
Quelles pistes ou stratégies faut-il combiner pour un modèle universitaire innovant au niveau des universités publiques togolaises dans le contexte de la réforme LMD ?	Les pistes ou stratégies à combiner pour un modèle universitaire innovant dans le contexte de la réforme LMD dépendent des difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes	Exploration, entretien et enquête par questionnaire	Guide d'entretien, questionnaire	Enseignants, étudiants, administration universitaire, spécialiste des sciences de l'éducation

## 7.3 Collecte et traitement des données

### 7.3.1. Méthodes et instruments de collecte des données

Pour vérifier les hypothèses de recherche, il est important de collecter des données pertinentes. Ces données sont relatives aux normes et pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation, aux difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes (les difficultés financières, matérielles, humaines et pédagogiques) selon les normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Elles concerne aussi la conduites de la réforme LMD, les

connaissances, attitudes et perceptions des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formations selon la réforme LMD et les stratégies d'innovation pour la construction théorique d'un modèle universitaire plus professionnalisant et moins coûteux. Il est également important d'obtenir les informations sur les pratiques pédagogiques et les caractéristiques des étudiants.

Cette recherche s'apparente à une évaluation de la mise en œuvre du volet « professionnalisation de la réforme LMD » dans les universités publiques togolaises. En évaluation des programmes, par exemple, six méthodes de collecte des données sont utilisées: le dépouillement de la documentation spécialisée, l'étude de dossiers, les observations directes (sur le terrain), les enquêtes, la consultation de spécialistes et les études de cas. Mais dans le cadre de la présente recherche, la consultation de la documentation (études de dossiers), les enquêtes et la consultation des acteurs principaux impliqués dans la réforme LMD et la professionnalisation des offres de formation sont les méthodes utilisées. Elles peuvent être regroupées en deux grands groupes : les méthodes quantitatives (enquête par questionnaire) et les méthodes qualitatives (études des documents, entretien et consultation des principaux acteurs de la réforme). Alors, plusieurs méthodes sont combinées (Stavrou, 2011) afin de collecter le maximum d'information pour traiter de manière approfondie notre sujet de recherche.

– **L'étude de dossiers (ou de la documentation)**

Les offres de formation et les manuels de procédure sont analysés afin de déterminer les normes et les pratiques d'élaboration et de la mise en œuvre des offres de formation au niveau des deux universités publiques togolaises. L'offre de formation de la Licence de l'Université de Lomé (2014-2017) est analysée. Les critères les plus déterminants sont entre autres :

- Quota minimum d'enseignements pratiques (TP ou TD) de l'ordre de 60 à 70%,
- Stage obligatoire,
- Taux d'enseignements professionnels,
- Les méthodes actives
- Le respect de la procédure d'élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes.

L'analyse des rapports annuels des trois dernières années a permis de constater certaines difficultés rencontrées par les autorités universitaires dans la mise en œuvre des offres

de formations. Ces rapports ont révélé des informations sur les budgets, les partenariats et les ressources pédagogiques et humaines des universités publiques togolaises.

#### – **L'enquête**

Cette méthode consiste à enquêter auprès des responsables pédagogiques, des enseignants, des étudiants à l'aide des questionnaires et des guides d'entretien. En tout, deux questionnaires et deux guides d'entretien sont construits.

Le guide d'entretien adressé aux enseignants, aux responsables pédagogiques et aux autorités universitaires interroge l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formations. Il est bâti autour des procédures de professionnalisation, la participation des professionnelles dans l'élaboration des offres de formations, l'existence des partenariats et le processus d'accréditations, les méthodes pédagogiques prévues, le matériel pédagogique prévu, les difficultés rencontrées dans l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formations professionnelle et les pistes ou stratégies d'innovation. Ces entretiens permettront de mieux expliquer les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation ainsi que certaines difficultés relatives au processus de professionnalisation. Un questionnaire est adressé aux enseignants. Il est bâti autour de l'identification et des variables qui constituent les hypothèses.

Le questionnaire adressé aux étudiants est bâti autour des variables suivantes : l'identification, l'origine sociale, les capacités économiques à payer une formation professionnelle, le projet professionnel, les formations et diplômes préférés, l'appréciation de la mise en œuvre des offres de formation. Le guide d'entretien à l'endroit des étudiants est bâti autour de l'appréciation de la mise en œuvre des offres de formation et les pistes ou stratégies d'innovation.

### **7.3.2 Déroulement de l'enquête et difficultés rencontrées**

L'enquête au niveau des étudiants s'est déroulée en juillet 2018 à l'Université de Lomé et de février à mars 2020 à l'Université de Kara. Ce temps mort entre les deux terrains s'explique principalement par des problèmes de santé. A l'UL près de 600 étudiants ont répondu aux questionnaires et plus de 10 étudiants ont subi un entretien. A l'UK, 390 étudiants ont répondu aux questionnaires et 10 ont subi un entretien. Cette enquête a été menée au niveau de l'UK quand les étudiants étaient en évaluation. Ceci a été une difficulté pour le déroulement de l'enquête. Il faut toutefois reconnaître qu'au niveau des étudiants en général, on n'a pas connu de grandes difficultés outre l'indisponibilité de certains étudiants surtout à Kara. En tout, plus de 900 questionnaires et 20 entretiens ont été obtenus chez les étudiants.

Les plus grandes difficultés s'observent lors des enquêtes au niveau des enseignants. L'enquête auprès des enseignants, des responsables pédagogiques et des autorités universitaires a débuté à l'UK en février de 2020, dès la réception de l'autorisation du Président de l'UK. Là, l'indisponibilité des enseignants-chercheurs et de certaines autorités a été remarquable. A l'UL, on a obtenu l'autorisation de recherche le 20 mars 2020, le jour même de la fermeture des universités togolaises pour raison de la pandémie à coronavirus (COVID-19). Dans ces conditions, il était donc difficile de contacter les enseignants-chercheurs et certains responsables de l'UL. Heureusement, l'opportunité qu'offrent les technologies de l'information et de la communication a été d'une grande utilité. L'enquête en ligne et par téléphone a été plus utilisée. Mais cette enquête en ligne a été également étendue aux enseignants de l'UK, dans la tentative d'harmonisation de la méthode d'enquête. Finalement, l'indisponibilité des enseignants-chercheurs a eu raison de l'enquêteur, contraignant ainsi le chercheur à tenir aussi compte des questionnaires physiques renseignés à l'UK. A la réouverture des universités, quelques enseignants ont accepté de renseigner le questionnaire. Le 15 juillet, alors que le temps maximum imparti à la thèse touche à sa fin les enquêtes sont arrêtées. Somme toute, on a pu obtenir 209 questionnaires renseignés au niveau des enseignants-chercheurs, 10 entretiens avec les enseignants-chercheurs, 6 entretiens avec les responsables et autorités des deux universités.

Pour ce qui concerne l'analyse des documents, la majorité des documents viennent de l'université de Lomé. C'est un travail qui a débuté depuis l'inscription en thèse avec l'analyse de la situation pour l'identification du problème de recherche. Ont été consultés les rapports annuels de l'UL, son offre de formation 2014-2017 ainsi que les données fournies par la DAAS. On n'a pas pu avoir accès au contenu des offres de formation en cours d'exécution à l'UK, mais les entretiens obtenus au niveau des responsables de cette université ont permis d'avoir une idée globale de ce dont il s'agit. Le seul document consulté à l'UK est le journal « Info UK », riche en information. Les sites web des deux universités ont aussi été d'une grande utilité.

### **7.3.3. Méthodes de traitement des données et vérification des hypothèses**

Les données obtenues du questionnaire font l'objet d'un traitement statistique avec les logiciels SPSS et Excel. Le croisement des variables nous permettront de dégager les valeurs statistiques les plus significatives, surtout entre les principales variables (les pratiques d'élaboration des offres de formations, les difficultés d'élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes, les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes). Les données qualitatives obtenues à partir des entretiens font l'objet d'une analyse thématique et de contenu autour des centres d'intérêt.

Des données statistiques sont aussi empruntées aux rapports annuels (Budgets des universités, les données sur le personnel enseignant, le nombre de places disponibles, ...) permettront d'expliquer certaines réalités, de faire des projections dans le futur par rapport à la professionnalisation.

Pour vérifier les hypothèses, on a utilisé principalement la méthode statistique. Ont été aussi utilisés la comparaison des pourcentages et les tests d'indépendance (**Khi-2**) pour vérifier les hypothèses et les coefficients de corrélation et de régression (de détermination) de Pearson (**r**, **r<sup>2</sup>**) pour mesurer la force des relations entre les variables dépendantes et les variables indépendantes afin de montrer à quelles proportions les variables dépendantes varient sous l'effet des variables indépendantes. Subsidiatement, ont été utilisées les logiques discursives pour appuyer les résultats statistiques.

Au niveau de la comparaison des pourcentages, deux situations se présentent. La première se situe au niveau des pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités. Ici, les pourcentages (d'enseignants professionnels, d'enseignements professionnels, des TD et TP, etc.) identifiés dans les documents et les entretiens sont comparés aux pourcentages requis pour la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. La seconde approche serait l'utilisation du Khi-2 non paramétrique qui permet de comparer les pourcentages observés aux pourcentages théoriques. Mais le Khi-2 non paramétrique n'est pas utilisé ici. Seuls les pourcentages observés sont considérés pour estimer le poids des facteurs (difficultés, défaillances dans la conduite de la réforme LMD, les CAP des enseignants, etc.). Ces pourcentages sont utilisés dans une optique d'évaluation. Les facteurs ainsi évalués sont croisés dans un modèle de causalité pour analyser les relations entre les variables ; c'est alors que le test du Khi-2 intervient.

Les tests du Khi-2 ont permis de vérifier la plupart des hypothèses. La règle de décision est la suivante : l'hypothèse est confirmée lorsque le Khi-2 observé est supérieur au Khi-2 théorique ; elle est infirmée lorsque le Khi-2 observé est inférieur au Khi-2 théorique.

## **Conclusion**

La méthodologie mise en œuvre dans cette thèse est essentiellement celle qui s'applique à l'analyse de l'action publique et du changement organisationnelle. Cette analyse s'apparente à une évaluation de la mise en œuvre d'un programme, d'un projet ou d'une réforme. En effet, le sujet de la thèse se prête bien à cette approche puisque l'étude des pratiques et des logiques des acteurs ainsi que des difficultés de la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD s'inscrit dans le même sens que l'évaluation de

la mise en œuvre de la réforme LMD dans les universités togolaises. Ainsi, se situant par rapport à la réforme LMD, la recherche se présente comme l'évaluation de l'atteinte de l'objectif « professionnalisation des offres de formation », un des objectifs de cette réforme. Mais si le débat reste uniquement centré sur le processus de la professionnalisation des offres de formation selon la réforme LMD pour étudier les pratiques et les logiques des acteurs et les difficultés de mise en œuvre de ce processus, alors, on mène un diagnostic selon le modèle de Stufflebeam (1971, 2007). Ce dernier est en réalité une méthode d'évaluation à quatre niveaux : le contexte, l'input, le processus et les produits. C'est là encore une évaluation !

## **Chapitre 8**

### **Présentation et analyse des données de l'enquête**

Ce chapitre est divisé en six sections. La première, la deuxième et la troisième concernent la présentation et l'analyse des données quantitatives obtenues au niveau des étudiants des deux universités. La quatrième section aborde l'analyse des données obtenues au niveau des enseignants des deux universités et la cinquième table sur l'analyse des verbatim des enseignants et des étudiants. La sixième section analyse l'offre de formations 2014-2017 de l'UL dont les résultats sont présentés sous forme de graphique. Dans l'analyse des données quantitatives obtenues à partir du questionnaire adressé aux étudiants, l'accent a été mis sur l'identification des enquêtés et leur appréciation relative à la mise en œuvre de l'offre de formation en cours. Quant aux données quantitatives obtenues au niveau des enseignants, leur analyse est organisée autour des caractéristiques des enquêtés, des connaissances, attitudes et perception des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD, des pratiques et difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation, appréciation de la conduite de la réforme LMD et des pistes ou stratégies d'innovation. Au final, l'analyse des données a permis d'effectuer un diagnostic et une évaluation des pratiques et des difficultés de professionnalisation des offres de formations des universités publiques togolaises dans le contexte de la réforme LMD.

#### **8.1. Les données quantitatives recueillies auprès des étudiants de l'UL**

##### **8.1.1 Identification des enquêtés**

En ce qui concerne l'identification des enquêtés, les variables suivantes sont retenues : le genre, l'établissement, l'origine sociale (capacité financière, catégorie socioprofessionnelle du père) et les projets éducatifs et professionnels des enquêtés.

##### **Le sexe, l'établissement et les projets professionnel et éducatif de l'enquêté**

Si l'Université de Lomé est ouverte aux deux sexes, la population estudiantine de est néanmoins dominée par le sexe masculin, comme c'est le cas dans les pays en développement. L'échantillon n'a pas pris en compte la proportion du sexe féminin dans la population mère. Mais il est composé de 59,5% de garçons et de 40,5% de filles comme l'indique le tableau n°1 (Voir annexe 1).

Ce tableau donne des détails sur l'identification des enquêtés en mettant en relief leur répartition selon le sexe et l'établissement. En observant les totaux au bas du tableau, on constate que 82,4% des enquêtés sont inscrits dans les facultés, 8,7% dans les instituts et 8,9%

dans les écoles. Autrement dit, 17,6% des enquêtés suivent une formation professionnelle. A l'intérieur des établissements, les garçons font 58,4% des enquêtés dans les facultés, 57,7% des enquêtés dans les instituts et 71,7% des enquêtés dans les écoles. Quant aux filles, elles font 41,6% des enquêtés dans les facultés, 42,3% des enquêtés dans les instituts et 28,3% des enquêtés dans les écoles. Cette faible représentation des filles parmi les enquêtés des écoles s'explique par le non-retour des questionnaires au niveau de l'ESAAAd, une école fortement féminisée. Les 59,5% des garçons enquêtés sont répartis comme suit : 48,1% dans les facultés, 5% dans les instituts et 6,4% dans les écoles alors que pour les 40,5% des filles enquêtées, les 34,3% sont dans les facultés, les 3,7% dans les instituts et les 2,5% dans les écoles.

Ainsi répartis dans les établissements, les enquêtés ont des projets professionnels, des projets éducatifs et des préférences. Quels sont ces projets et ces préférences ?

Le projet professionnel guide le choix éducatif et les stratégies déterminent la préférence. 554 des enquêtés se sont prononcés sur leurs projets professionnels (Tableau n°2, voir annexe1). 41 enquêtés se sont abstenus. Cette abstention est inexplicable d'autant plus que ce sont les étudiants des semestres 5 et 6 qui sont enquêtés. Les étudiants de ce niveau doivent maîtriser leurs projets professionnels. Parmi ceux qui se sont prononcés, 90,3% souhaitent devenir des professionnels et 9,7% des chercheurs. Les garçons représentent 61,4% et 57,6% d'entre eux veulent être des professionnels. Les filles représentent 38,6% et 32,7% d'entre elles désirent devenir des professionnelles. L'analyse à l'intérieur du sexe montre que 93,8% des garçons veulent être des professionnels alors que ce sont 84,6% des filles qui ont le même projet. D'habitude, ce sont les filles qui désirent plus être des professionnelles. Les filles changent-elles de mentalités ?

A la question de savoir quel diplôme ils préfèrent, 586 des enquêtés se sont prononcés. 63% d'entre eux préfèrent les diplômes professionnels alors que les 37% restant optent pour les diplômes généraux. S'ils sont plus de 90% à vouloir être des professionnels, c'est dire que même une grande partie de ceux qui préfèrent les diplômes généraux vise des professions autres que le métier de la recherche. Mais c'est ici que les filles dominent par leur goût pour les options professionnelles. En effet, les trois quarts des filles qui ont répondu à la question préfèrent les diplômes professionnels. Toutefois, il faut retenir qu'au niveau des deux sexes la préférence est affichée pour les diplômes professionnels (Voir le tableau n°3 à l'annexe 1).

Qu'en est-il des formations universitaires ? Ici tous ont répondu à la question et 56,8% d'entre eux préfèrent les formations professionnelles aux formations générales qui emportent la préférence de 43,2% des enquêtés. C'est ici que la différence entre les deux sexes est nette. Les filles ont une forte préférence pour les formations professionnelles alors que ce sont les

formations générales qui emportent la préférence des garçons. Mais, confrontés aux résultats précédents, les chiffres du tableau suivant permettent de dire que, quelles que soient les préférences au niveau des formations, les deux sexes désirent fortement les diplômes professionnels (Tableau n°4 à l'annexe 1).

Parmi ceux qui se sont prononcés sur leurs projets professionnels, 84,1% viennent des facultés (Tableau n°5, Annexe 1). Considérés au sein de leurs établissements, 89,7% des enquêtés issus des facultés désirent être des professionnels et 10,3% veulent être des chercheurs. En réalité, les 84,1% se répartissent comme suit : 75,5% pour les professionnels et 8,7% pour les chercheurs. Aucun enquêté des Instituts ne projette être chercheur. Cependant, 16,7% des enquêtés issus des écoles souhaitent être des chercheurs.

Tous les étudiants, quels que soient leurs établissements de provenance, préfèrent les diplômes professionnels aux diplômes généraux (Tableau n°6 à l'annexe 1). En effet, ils sont 57,1% des enquêtés issus des facultés, 95,5% des enquêtés issus des instituts et 90,6% des enquêtés issus des écoles à avoir une préférence pour les diplômes professionnels.

En ce qui concerne leur préférence par rapport aux formations, les enquêtés issus des facultés sont légèrement nombreux à préférer les formations générales (50,8% contre 49,2% pour les formations professionnelles). A observer les distributions, on est tenté de conclure qu'il y a une corrélation entre la formation préférée et l'établissement fréquenté. En effet, les étudiants des écoles et instituts ont majoritairement préféré les formations professionnelles (Tableau n°7 à l'annexe 1). Ils y sont.

C'est en réalité la formation accordée à l'orientation qui détermine l'établissement à fréquenter. Mais les étudiants ont-ils de fortes chances d'obtenir les formations qu'ils préfèrent ? Non, les résultats observés dans le tableau n°8 (Annexe 1) en disent long. Parmi ceux qui se sont prononcés sur l'accès à la formation préférée, 61,8% n'ont pas eu accès à ces formations et seulement 38,2% y ont eu accès. Pour ceux qui ont préféré la formation professionnelle, 74,5% d'entre eux n'y ont pas eu accès alors que 54,9% de ceux ayant préféré la formation générale, y ont eu accès. C'est la preuve qu'il est difficile d'accéder aux formations professionnelles. Les formations générales constituent des boulevards.

En conclusion, les filles comme les garçons désirent plus être des professionnels, c'est-à-dire, des individus dotés de savoirs, savoir-faire, savoir-être et de compétences professionnelles. C'est pourquoi leurs souhaits tout comme leurs préférences est de suivre des formations professionnelles et d'obtenir des diplômes professionnels. Même si une minorité des étudiants préfère les formations générales, elle veut bien finir ses études avec des diplômes professionnels. Une comparaison entre les sexes montre que les filles préfèrent plus les

diplômes professionnels que les garçons (Duru-Bellat, 2004 ; Balogah, 2015). Cependant la majorité de ceux qui préfèrent les formations professionnelles n'a pas accès à ces formations. Par conséquent, les formations générales de l'Université de Lomé regorgent une majorité d'étudiants qui désirent les formations professionnelles et les diplômes professionnels. Les résultats que nous venons d'obtenir montrent clairement que les formations générales contribuent actuellement moins à l'équité et à l'égalité des chances. En effet, la professionnalisation des formations générales va contribuer à l'équité et l'égalité des chances. Les garçons comme les filles auront satisfaction car ils préfèrent les formations professionnelles. Cette contribution à l'équité n'est donc pas seulement sur le plan social. Elle concerne aussi l'équité genre. Les projets éducatifs et professionnels des étudiants étant connus, il convient d'analyser leurs caractéristiques sociales.

### **Origines socio-économiques des enquêtés**

Parlant de l'origine socio-économiques des enquêtés, on considère dans ce travail, l'origine sociale des étudiants et leurs capacités à payer une formation professionnelle, étant donné que celle-ci est souvent coûteuse. Ces deux variables sont croisées d'abord entre elles avant de l'être avec d'autres variables d'identification telles que le diplôme préféré et la profession désirée (professionnel ou chercheur).

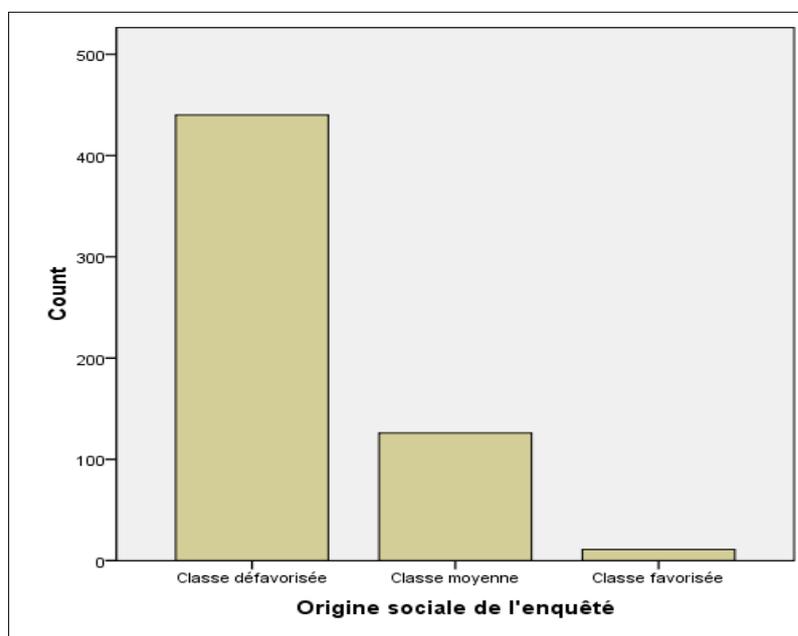
L'origine sociale est appréciée par rapport à la catégorie professionnelle du père. Ensuite, sur la base de cette catégorie, les enquêtés sont classés selon les couches sociales (favorisée, moyenne et défavorisée).

Selon les données de l'enquête (Graphique n°9, annexe 2), 3,5% des enquêtés n'ont pas indiqué la catégorie socio-professionnelle de leurs pères. Parmi ceux qui ont répondu à la question, la majorité a un père travailleur agricole. Ceci signifie qu'une majorité relative des étudiants de l'Université de Lomé a des parents essentiellement cultivateurs. Les enfants des travailleurs agricoles sont suivis des enfants dont les parents exercent autres professions (électriciens, gardiens, travailleurs domestiques, etc.). Les enfants des cadres moyens (les cadres B, A3 et A2 selon les cadres en vigueur au Togo) occupent presque la même proportion que les précédents. Ils sont suivis des enfants des employés et des militaires de rang. Les enfants des retraités et les orphelins (de père) font 8,9% des enquêtés. Les enfants des travailleurs des secteurs artisanal et commercial (les tailleurs, les revendeurs, les tapissiers, etc.) représentent 8,5%. Les plus faiblement représentés sont les enfants des cadres supérieurs (les cadre A1, les juges, les autorités politiques, les haut gradés de l'armée et certains décisionnaires) (1,2%) et

les enfants dont les pères exercent des professions libérales (architectes, avocats, hommes d'affaires, etc.) (3,5%).

Les enquêtés sont classés en trois couches sociales : la couche sociale défavorisée comprend les enquêtés dont les pères sont travailleurs agricoles, les retraités et les parents décédés, les travailleurs des secteurs artisanal et commercial et ceux exerçant dans d'autres professions. La couche sociale moyenne est composée des enquêtés dont les parents sont des cadres moyens, des employés et des militaires de rang. Les enquêtés dont les parents sont des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale sont classés dans la couche sociale favorisée. Ainsi classés, les enquêtés sont répartis selon l'origine sociale comme l'indique le graphique suivant.

**Graphique n°22 : Répartition des enquêtés selon l'origine sociale**



Sources : l'enquête de juillet 2018

L'observation du graphique montre clairement que la couche sociale défavorisée est dominante dans la population étudiante de l'Université de Lomé. Mais comment cette dominance se répartit-elle dans les facultés, instituts et écoles ?

Selon le classement fait ci-dessus, et conformément au tableau suivant, les enquêtés sont composés de 76,3% d'étudiants issus de milieu défavorisé, de 21,8% d'étudiants issus de la classe moyenne de 1,9% d'étudiants issus du milieu favorisé. Cette dominance de la classe défavorisée à l'Université de Lomé est manifeste dans tous les établissements. Ainsi, 83,2% des enquêtés issus de la classe défavorisée sont inscrits dans les facultés ; 6,4% sont dans les instituts et 10,5% dans les écoles. Parmi les enquêtés inscrits dans les facultés, nous avons

77,5% d'étudiants issus de la classe défavorisée, 21,0% d'étudiants issus de la classe moyenne et 1,5% d'étudiants issus du milieu favorisé. Ceux qui viennent des instituts sont composés de 53,8% d'étudiants issus du milieu défavorisé, 44,2% issus de la classe moyenne et 1,9% appartenant à la classe favorisée. Au niveau des écoles, cette dominance de la classe défavorisée est nette avec 86,8% des enquêtés. La classe moyenne et la classe favorisée occupent respectivement 7,5% et 5,7% des enquêtés issus des écoles. Les formations professionnelles ne sont donc pas l'apanage des classes moyenne et favorisée. Même si elles sont dominées par les étudiants issus du milieu défavorisé, elles ne recrutent qu'une minorité d'étudiants (Tableau n°15).

**Tableau n°15 : Etablissement de l'enquêté et Origine sociale de l'enquêté**

Etablissement de l'enquêté	Faculté	N	Origine sociale de l'enquêté			Total
			Classe défavorisée	Classe moyenne	Classe favorisée	
	Faculté	N	366	99	7	472
		% dans Etablissement de l'enquêté	77,5%	21,0%	1,5%	100,0%
		% dans Origine sociale de l'enquêté	83,2%	78,6%	63,6%	81,8%
	Institut	% du Total	63,4%	17,2%	1,2%	81,8%
		N	28	23	1	52
		% dans Etablissement de l'enquêté	53,8%	44,2%	1,9%	100,0%
	Ecole	% dans Origine sociale de l'enquêté	6,4%	18,3%	9,1%	9,0%
		% du Total	4,9%	4,0%	,2%	9,0%
		N	46	4	3	53
Total	% dans Etablissement de l'enquêté	86,8%	7,5%	5,7%	100,0%	
	% dans Origine sociale de l'enquêté	10,5%	3,2%	27,3%	9,2%	
	% du Total	8,0%	,7%	,5%	9,2%	
	N	440	126	11	577	
	% dans Etablissement de l'enquêté	76,3%	21,8%	1,9%	100,0%	
	% dans Origine sociale de l'enquêté	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% du Total	76,3%	21,8%	1,9%	100,0%	

Sources : l'enquête de juillet 2018

Il est important de s'interroger sur les projets éducatifs et professionnels des enquêtés selon l'origine sociale. Le croisement de la variable origine sociale avec la variable projet professionnel (Tableau n°9, voir annexe 1) montre que tous les enquêtés issus de la classe moyenne et de la classe favorisée ambitionnent être des professionnels. Au niveau des enquêtés appartenant au milieu défavorisé, 86,8% veulent être des professionnels et 13,2% souhaitent devenir des chercheurs. Parmi les enquêtés qui veulent devenir des professionnels, 66,1%

appartiennent à la classe défavorisée, 22,3% à la classe moyenne et 1,5% à la classe favorisée. Ce croisement montre en outre que parmi ceux qui ont répondu aux deux questions, 89,9% veulent être des professionnels et que 10,1% aspirent à être des chercheurs.

Selon leurs origines sociales quelles formations les enquêtés préfèrent-ils ? Les résultats du croisement entre l'origine sociale et la formation préférée (Tableau n°16) révèlent que les enquêtés, quelles que soient leurs origines sociales préfèrent plus la formation professionnelle et que les enquêtés issus du milieu défavorisé sont en tête dans cette préférence. Cependant, une analyse à l'intérieur d'une même classe montre que parmi les enquêtés issus de la classe favorisée, 90,9% préfèrent une formation professionnelle alors que 68,3% de ceux qui émanent de la classe moyenne préfèrent la même formation.

**Tableau n°16 : Origine sociale de l'enquêté et Formation universitaire préférée après le Bac**

Origine sociale de l'enquêté	Classe	N	Formation universitaire préférée après le Bac		Total
			Formation générale	Formation professionnelle	
Origine sociale de l'enquêté	Classe défavorisée	N	200	240	440
		% dans Origine sociale de l'enquêté	45,5%	54,5%	100,0%
	% du Total	34,7%	41,6%	76,3%	
	Classe moyenne	N	40	86	126
		% dans Origine sociale de l'enquêté	31,7%	68,3%	100,0%
	% du Total	6,9%	14,9%	21,8%	
Classe favorisée	N	1	10	11	
	% dans Origine sociale de l'enquêté	9,1%	90,9%	100,0%	
% du Total	,2%	1,7%	1,9%		
Total	N	241	336	577	
	% dans Origine sociale de l'enquêté	41,8%	58,2%	100,0%	
	% du Total	41,8%	58,2%	100,0%	

*Sources : l'enquête de juillet 2018*

Quant au diplôme préféré (Tableau n°10, annexe 1), 64,7% de ceux qui ont répondu à la question, préfèrent le diplôme professionnel. Dans ce pourcentage, les enquêtés issus du milieu défavorisé tiennent 49,4%, ceux de la classe moyenne 14,4% et ceux de la classe favorisée 0,9%. Ceux-ci ne sont que 45,5% des enquêtés de leur classe à préférer ce diplôme alors que les 54,5% préfèrent un diplôme général. 64,4% des enquêtés de la classe favorisée préfèrent le diplôme professionnel alors que les 35,6% préfèrent un diplôme général. Au niveau de la classe moyenne, 67,2% des enquêtés préfèrent le diplôme professionnel et les 32,8% préfèrent un diplôme général.

En somme, quelle que soit l'origine sociale des enquêtés, ceux-ci sont près de 90% à vouloir exercer en tant que professionnel, 58,2% à préférer des formations professionnelles et 64,7% à préférer des diplômes professionnels. C'est donc une minorité qui projette d'exercer en tant que chercheurs, préfère une formation générale et un diplôme général. Mais à côté de

ces deux blocs, il faut noter l'existence des étudiants ayant des préférences en contradiction avec leurs projets professionnels. Les tableaux suivants illustrent les relations entre le projet professionnel, la formation préférée et le diplôme préféré. Le tableau n°17 montre que parmi ceux qui veulent être des professionnels, 56,6% préfèrent les formations professionnelles et que parmi ceux qui projettent d'exercer comme des chercheurs, 66,7% préfèrent des formations professionnelles. C'est donc dire que même ceux qui veulent être des chercheurs ont une forte préférence pour les formations professionnelles.

**Tableau n°17 : Projet professionnel des enquêtés et Formation universitaire préférée après le Bac**

Projet professionnel des enquêtés	Formation universitaire préférée après le Bac		Total
	Formation générale	Formation professionnelle	
Professionnel	43,4%	56,6%	100,0%
Chercheur	33,3%	66,7%	100,0%
Total	42,4%	57,6%	100,0%

Source : l'enquête de juillet 2018

Quel que soit le projet professionnel, la préférence pour la formation professionnelle est donc très élevée au niveau des étudiants. En ce qui concerne le diplôme préféré, 64% des enquêtés qui veulent être des professionnels préfèrent un diplôme professionnel et 66,7% des enquêtés qui veulent être des chercheurs préfèrent également un diplôme professionnel à un diplôme général (Tableau n°18).

**Tableau n°18 : Projet professionnel des enquêtés et Diplôme de préférence**

Projet professionnel des enquêtés	Diplôme de préférence		Total
	Diplôme général	Diplôme professionnel	
Professionnel	36,0%	64,0%	100,0%
Chercheur	33,3%	66,7%	100,0%
Total	35,7%	64,3%	100,0%

Source : l'enquête de juillet 2018

Le croisement des trois variables à savoir la formation préférée, le projet professionnel et le diplôme préféré (Tableau n°11, annexe 1) révèle que les futurs chercheurs sont logiques et constants dans leurs préférences alors qu'au niveau des futurs professionnels qui préfèrent la formation générale, 29% préfèrent le diplôme professionnel au diplôme général tandis qu'au niveau des professionnels qui préfèrent la formation professionnelle, 8,4% préfèrent un diplôme général à un diplôme professionnel. En réalité, une formation professionnelle conduit à un diplôme professionnel et une formation générale à un diplôme général. Mais cette dernière formation ne prépare pas à une profession spécifique ni la première à un diplôme général.

La stratégie de ces professionnels peut paraître illogique mais elle est pleine d'intérêt sur le plan pédagogique. Faut-il créer des formations qui préparent à une profession spécifique, tout en permettant aux diplômés issus de ces formations de poursuivre leurs études en Master

de recherche ? La réponse à cette question donne lieu à une organisation pédagogique souvent présente dans le système universitaire britannique. Les étudiants préfèrent majoritairement les formations et les diplômes professionnels. Mais sont-ils capables de payer de telles formations qui sont onéreuses?

En moyenne, la formation à une licence professionnelle coûte 300 000 FCFA par an. Selon le Tableau n°19, 74,9% de ceux qui ont répondu à la question disent qu'ils ne sont pas en mesure de payer 300 000 FCFA pour une formation professionnelle et 25,1% se sentent capables.

**Tableau n°19: Capacité à payer 300000 FCFA pour une formation professionnelle**

Modalités	N	%	% Valide
Oui	145	24,4	25,1
Non	433	72,8	74,9
Total	578	97,1	100,0
Aucune réponse	17	2,9	
Total	595	100,0	

Source : l'enquête de juillet 2018

Le croisement de la capacité financière avec l'origine sociale montre des précisions intéressantes (Tableau n°20). D'abord, de manière globale, les 3/4 des répondants affirment être incapables de payer une formation professionnelle à 300 000 FCFA. Parmi les enquêtés de la classe défavorisée, 85,9% ne sont pas en mesure de payer cette somme. Mais ceux qui sont capables de payer cette somme représentent 59,5% des enquêtés de la classe moyenne et 63,6% des enquêtés de la classe favorisée.

**Tableau n°20 : Origine sociale de l'enquêté et Capacité à payer 300000 FCFA pour une formation professionnelle**

	Origine sociale de l'enquêté	Capacité à payer 300000 FCFA pour une formation professionnelle		Total
		Oui	Non	
Classe défavorisée	% dans Origine sociale de l'enquêté	14,1%	85,9%	100,0%
	% dans Capacité à payer 300000 FCFA	43,1%	87,3%	76,3%
	% du Total	10,7%	65,5%	76,3%
Classe moyenne	% dans Origine sociale de l'enquêté	59,5%	40,5%	100,0%
	% dans Capacité à payer 300000 FCFA	52,1%	11,8%	21,8%
	% du Total	13,0%	8,8%	21,8%
Classe favorisée	% dans Origine sociale de l'enquêté	63,6%	36,4%	100,0%
	% dans Capacité à payer 300000 FCFA	4,9%	,9%	1,9%
	% du Total	1,2%	,7%	1,9%
Total	% dans Origine sociale de l'enquêté	25,0%	75,0%	100,0%
	% dans Capacité à payer 300000 FCFA	100,0%	100,0%	100,0%
	% du Total	25,0%	75,0%	100,0%

Sources : l'enquête de juillet 2018

Somme toute, les enquêtés sont nombreux à souhaiter sortir à la fin de la licence avec un profil de professionnel avec un diplôme professionnel. Ce désir est plus fort chez les filles.

Or, la population étudiante de l'Université de Lomé est dominée plus par les étudiants de la classe sociale défavorisée incapable de payer au moins 300 000 FCFA pour une formation professionnelle. Après avoir identifié les enquêtés, on s'est intéressé à leur appréciation sur la mise en œuvre et les effets de l'offre 2014-2017.

### 8.1.2 Appréciation des enquêtés sur la mise en œuvre de l'offre de formation 2014-2017

La mise en œuvre d'une offre de formation nécessite la mobilisation de divers types de ressources : ressources financières, matérielles, humaines et pédagogiques. L'appréciation des enquêtés porte essentiellement sur le matériel pédagogique (Salles de cours, laboratoires, les nouvelles technologies, etc.), les méthodes pédagogiques (les méthodes pédagogiques utilisées, les pratiques enseignantes et les pratiques d'apprentissage...). Ceci permet d'avoir une appréciation des difficultés qu'éprouvent les étudiants.

Les enquêtés estiment que le matériel pédagogique est très insuffisant (38,5%) et insuffisant (61,2%). Le taux des étudiants qui estiment que le matériel pédagogique est suffisant est négligeable (Tableau n°12, annexe 1). Donc, 99,7% des enquêtés affirment que le matériel pédagogique est insuffisant.

Le matériel pédagogique est insuffisant au niveau de tous les établissements. 60,1% des étudiants issus des facultés trouvent le matériel pédagogique insuffisant et 39,9% le trouve très insuffisant (Tableau n°21). Nul ne le trouve suffisant. La majorité des étudiants des instituts le déclarent insuffisant (67,3%) et très insuffisant (32,7%). Aucun ne le trouve suffisant. Au niveau des instituts, les étudiants le trouvent également insuffisant à 65,9% et très insuffisant à 29,5%. Seule une minorité le trouve suffisant. Cette insuffisance relative au niveau de tous les établissements (99,7%) est plus vécue par les étudiants des instituts et des écoles où les formations professionnelles sont principalement données.

**Tableau n°21 : Etablissement de l'enquête et Appréciation du matériel pédagogique**

Etablissement de l'enquêté		Appréciation du matériel pédagogique			Total
		Très insuffisant	Insuffisant	Suffisant	
Faculté	n	195	294	0	489
	% dans Etablissement de l'enquêté	39,9%	60,1%	0,0%	100,0%
	% du Total	33,3%	50,3%	0,0%	83,6%
Institut	n	17	35	0	52
	% dans Etablissement de l'enquêté	32,7%	67,3%	0,0%	100,0%
	% du Total	2,9%	6,0%	0,0%	8,9%
Ecole	n	13	29	2	44
	% dans Etablissement de l'enquêté	29,5%	65,9%	4,5%	100,0%
	% du Total	2,2%	5,0%	0,3%	7,5%
Total	N	225	358	2	585
	% dans Etablissement de l'enquêté	38,5%	61,2%	0,3%	100,0%
	% du Total	38,5%	61,2%	0,3%	100,0%

Sources : l'enquête de juillet 2018

Face à l'insuffisance du matériel pédagogique, la plupart des enquêtés éprouvent des difficultés à suivre les cours (Tableau n°13, annexe 1). 2,7% de ceux qui ont rendu les questionnaires ne se sont pas prononcés sur leurs difficultés à suivre les cours. Parmi ceux qui ont répondu à la question sur les difficultés, 79,1% attestent qu'ils ont des difficultés et 20,9% disent ne pas en avoir.

Si tous les étudiants éprouvent de la peine à suivre les cours, il faut souligner que les étudiants des facultés sont plus en difficulté. En effet, 82,4% des enquêtés des facultés ont des difficultés à suivre les cours alors que 17,6% n'en ont pas. 53,2% des étudiants des instituts et 70,5% des étudiants des écoles éprouvent également des difficultés à suivre les cours. Les difficultés au niveau des facultés sont probablement dues à leurs effectifs pléthoriques (Tableau n°22).

**Tableau n°22 : Etablissement de l'enquête et Difficultés à suivre des cours**

	Etablissement de l'enquêté	Difficultés à suivre des cours		Total
		Oui	Non	
Faculté	n	402	86	488
	% dans Etablissement de l'enquêté	82,4%	17,6%	100,0%
	% du Total	69,4%	14,9%	84,3%
Institut	n	25	22	47
	% dans Etablissement de l'enquêté	53,2%	46,8%	100,0%
	% du Total	4,3%	3,8%	8,1%
Ecole	n	31	13	44
	% dans Etablissement de l'enquêté	70,5%	29,5%	100,0%
	% du Total	5,4%	2,2%	7,6%
	N	458	121	579
	% dans Etablissement de l'enquêté	79,1%	20,9%	100,0%
	% du Total	79,1%	20,9%	100,0%

*Source : l'enquête de juillet 2018*

En dehors du matériel pédagogique, il convient d'analyser les méthodes pédagogiques (Tableau n°14, annexe1). Celles-ci sont diversifiées : Travaux dirigés (4,9%), travaux pratiques (0,2%), travaux de groupe (19,5%), etc. Mais aucune des méthodes n'est utilisée toute seule. Les responsables pédagogiques et les enseignants procèdent à une combinaison de méthodes pédagogiques comme l'estiment 75,4% de ceux qui ont répondu à la question.

Il est évident que la méthode la plus répandue est le cours magistral. Mais dans les facultés (FDD, FSHS, FLLA, FDS et FSS), les travaux dirigés sont aussi utilisés pour amener les étudiants à mieux comprendre les cours. Les travaux pratiques sont aussi faits dans les facultés (FSS, FDS) et dans les instituts tels qu'EAM, ESTBA et ESA. Les travaux de groupe sont utilisés partout, mais surtout dans les facultés. Les pourcentages dominants au niveau des facultés ne reflètent que la forte présence, dans l'échantillon, des étudiants issus des facultés (Tableau n°23).

**Tableau n°23 : Méthodes d'enseignement-apprentissage et Etablissement de l'enquête**

Méthodes d'enseignement-apprentissage		Etablissement de l'enquête			Total
		Faculté	Institut	Ecole	
Travaux dirigés	n	25	3	1	29
	% dans Méthodes d'enseignement-apprentissage	86,2%	10,3%	3,4%	100,0%
	% du Total	4,2%	,5%	,2%	4,9%
Travaux pratiques	n	0	1	0	1
	% dans Méthodes d'enseignement-apprentissage	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% du Total	,0%	,2%	,0%	,2%
Travaux de groupe	n	115	1	0	116
	% dans Méthodes d'enseignement-apprentissage	99,1%	,9%	,0%	100,0%
	% du Total	19,4%	,2%	,0%	19,5%
Combinaison de méthodes	n	349	47	52	448
	% dans Méthodes d'enseignement-apprentissage	77,9%	10,5%	11,6%	100,0%
	% du Total	58,8%	7,9%	8,8%	75,4%
Total	N	489	52	53	594
	% dans Méthodes d'enseignement-apprentissage	82,3%	8,8%	8,9%	100,0%
	% du Total	82,3%	8,8%	8,9%	100,0%

*Source : l'enquête de juillet 2018*

## 8.2 Les données quantitatives recueillies auprès des étudiants de l'UK

### 8.2.1 Identification des enquêtés

En ce qui concerne l'identification des enquêtés les variables suivantes sont retenues : le genre, l'établissement, l'origine sociale (capacité financière, catégorie socioprofessionnelle du père) et les projets éducatifs et professionnels des enquêtés.

Les étudiants ayant répondu à notre questionnaire sont constitués à 85,38% de garçons et à 34,62% de filles comme l'indique le graphique10 (Annexe 2).

Ils sont 83,59% à venir des établissements proposant des formations générales (FLESH, FDSP, FAST, ...) et 16,41% des établissements offrant des formations professionnelles. Répartis selon les domaines scientifiques, ils sont plus nombreux en Sciences économiques et de gestion (SEG) et en Lettres, Langues et Art (LLA). Les Sciences juridiques, politiques et administratives (SPJA), les Sciences Technologiques (ST) et les Sciences humaines et sociales sont représentées par moins de 15% des enquêtés par domaine scientifique. Le graphique 11 (Annexe 2) le montre clairement.

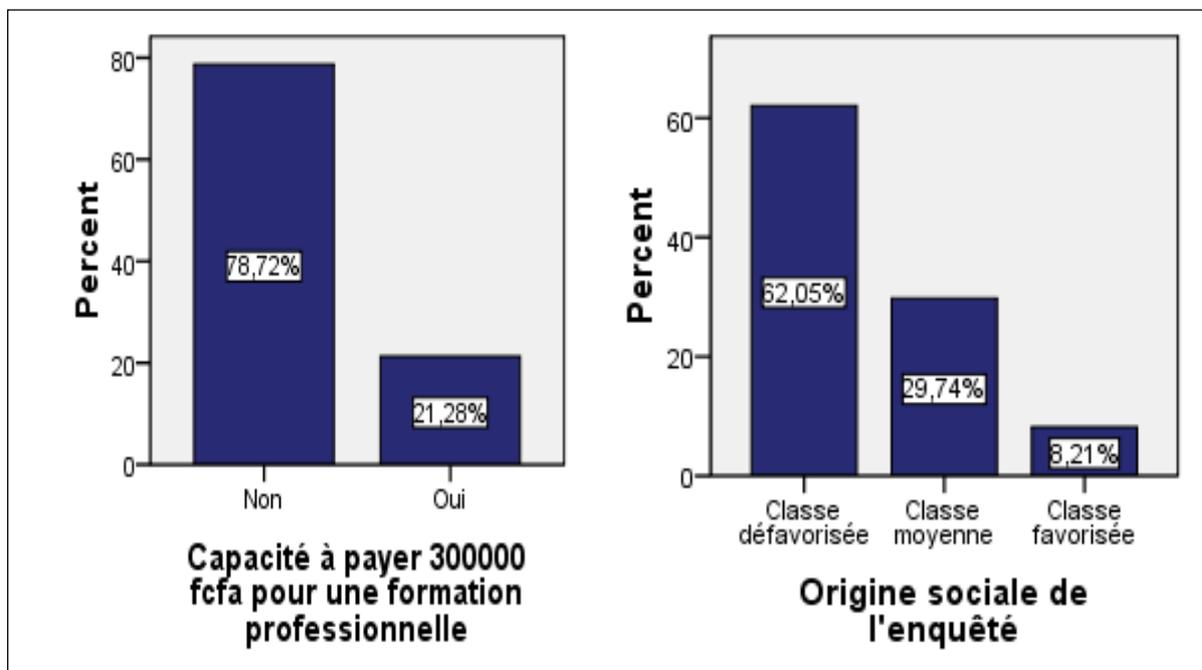
A l'Université de Kara, 90,45% des enquêtés projettent de devenir des professionnels contre 9,55% qui désirent être des chercheurs. Au regard de la formation universitaire préférée après le Bac 2, 88,21% préfèrent s'orienter vers une formation professionnelle tandis que 11,79% optent pour une formation générale (Graphique 12, annexe 2).

Quand il s'agit du diplôme préféré, 82,31% des enquêtés ont choisi un diplôme professionnel alors que 17,69% ont opté pour le diplôme général (Graphique 13, annexe 2).

Classés selon leurs origines sociales et leur capacité à payer une somme 300000Fcf pour une formation professionnelle, on obtient les résultats suivants. 78,72% des enquêtés ne

peuvent pas déboursier une telle somme pour une formation professionnelle alors que 21,28% estiment qu'ils le peuvent. 62,05% de ces enquêtés viennent du milieu défavorisé, 29,74% du milieu moyen et 8,21% du milieu favorisé (Graphique 23).

**Graphique n°23 : Origine sociale de l'enquêté et sa capacité économique**



Source : l'enquête de février et mars 2020

L'origine sociale est principalement déterminée par rapport à la catégorie socio-professionnelle du père (Graphique 14, annexe 2). Les étudiants dont les pères sont des travailleurs agricoles, du secteur artisanal et commercial, des retraités ou décédés et autres professionnels sont classés dans l'origine sociale défavorisée, ceux dont les pères sont des employés, des militaires de rang, et des cadres moyens sont classés dans l'origine moyenne alors que ceux dont les pères sont des cadres supérieurs et de la profession libérale sont classés dans l'origine favorisée.

Un croisement des variables est nécessaire pour dégager les tendances nécessaires et utiles à l'analyse de l'objet d'étude.

Le croisement du projet professionnel avec le sexe de l'enquêté montre clairement que les filles sont nombreuses (92,10%) à projeter de devenir des professionnelles contre 89,80% des garçons. Cependant, prises dans le lot de ceux qui désirent devenir des professionnels, les filles font seulement 26,10% contre 63,90% réservés au garçon. L'analyse du tableau suivant donne d'amples explications.

**Tableau n°24 : Les projets professionnels selon le genre**

Sexe de l'enquêté		Projet professionnel des enquêtés		Total
		Professionnel	Chercheur	
Féminin	n	93	8	101
	% dans Sexe de l'enquêté	92,1%	7,9%	100,0%
	% dans Projet professionnel des enquêtés	28,9%	23,5%	28,4%
	% of Total	26,1%	2,2%	28,4%
Masculin	n	229	26	255
	% dans Sexe de l'enquêté	89,8%	10,2%	100,0%
	% dans Projet professionnel des enquêtés	71,1%	76,5%	71,6%
	% of Total	64,3%	7,3%	71,6%
Total	N	322	34	356
	% dans Sexe de l'enquêté	90,4%	9,6%	100,0%
	% dans Projet professionnel des enquêtés	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	90,4%	9,6%	100,0%

Source : l'enquête de février et mars 2020

Le croisement du projet professionnel avec l'origine sociale montre que même si les étudiants issus de milieu favorisé projettent tous de devenir des professionnels, il faut noter que la majorité de ceux qui veulent être des professionnels sont d'origine sociale défavorisée. Pratiquement tous les étudiants de cette classe sociale ont choisi de devenir des professionnels. Par contre, les étudiants d'origine sociale moyenne sont près de 30% à viser une profession de chercheur. De toute façon, les étudiants d'origine sociale défavorisée sont majoritaires (65,5%) parmi ceux qui désirent être des professionnels. Le tableau suivant présente le projet professionnel de l'étudiant selon son origine sociale.

**Tableau n°25 : Le projet professionnel de l'enquêté selon son origine sociale.**

Origine sociale		Projet professionnel		Total
		Professionnel	Chercheur	
Classe favorisée	n	30	0	30
	% dans Origine sociale de l'enquêté	100,0%	,0%	100,0%
	% dans Projet professionnel des enquêtés	9,3%	,0%	8,4%
	% du Total	8,4%	,0%	8,4%
Classe moyenne	n	81	34	115
	% dans Origine sociale de l'enquêté	70,4%	29,6%	100,0%
	% dans Projet professionnel des enquêtés	25,2%	100,0%	32,3%
	% du Total	22,8%	9,6%	32,3%
Classe défavorisée	n	211	0	211
	% dans Origine sociale de l'enquêté	100,0%	,0%	100,0%
	% dans Projet professionnel des enquêtés	65,5%	,0%	59,3%
	% du Total	59,3%	,0%	59,3%
Total	N	322	34	356
	% dans Origine sociale de l'enquêté	90,4%	9,6%	100,0%
	% dans Projet professionnel des enquêtés	100,0%	100,0%	100,0%
	% du Total	90,4%	9,6%	100,0%

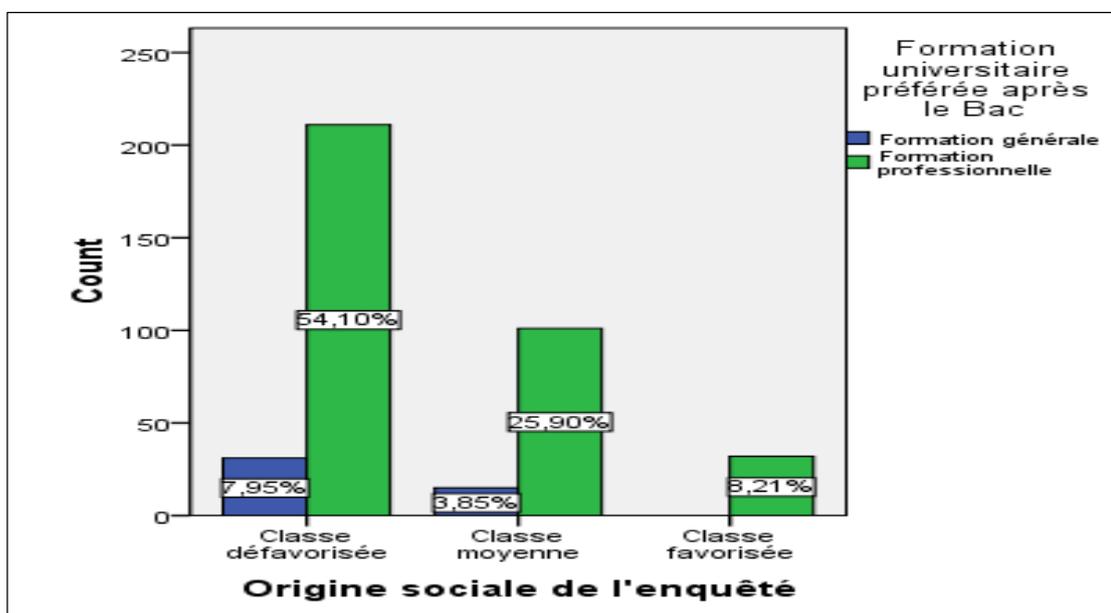
Source : l'enquête de février et mars 2020

Les étudiants de l'UK enquêtés, quelle que soit leur origine sociale, désirent plus la formation professionnelle. La lecture du graphique ci-dessous confirme cette assertion. Tous les étudiants d'origine sociale favorisée (100%, voir le Tableau n°15, Annexe 1) avaient le

projet de faire une formation professionnelle. Mais ils ne font que 8,21% de tous ceux qui ont répondu à l'enquête. Les étudiants d'origine sociale moyenne qui font 29,70% de tous les enquêtés sont 87,10% à désirer la formation professionnelle. Ce pourcentage vaut 25,90% dans le lot de tous ceux qui avaient le projet d'une formation professionnelle après le Bac 2. Les étudiants de la classe défavorisée sont 62,10% à avoir répondu à la question. Parmi eux, 87,20% avaient le projet de se soumettre à une formation professionnelle. Somme toute, 88,20% de tous ceux qui ont répondu à la question avaient le projet de s'investir dans une formation professionnelle après le Bac2. C'est donc seulement 11,80% qui avaient le projet de suivre une formation générale. Parmi ceux-ci, on compte près de 8% d'étudiants d'origine sociale défavorisée. Ce pourcentage équivaut à 12,8% des étudiants issus du milieu défavorisé. Les 3,8% restants sont les étudiants de la classe sociale moyenne.

Pour résumer, comme l'indique le graphique 24, parmi ceux qui avaient le projet de faire une formation professionnelle, 54,10% sont d'origine sociale défavorisée, 25,90% d'origine sociale moyenne et 8,21% sont d'origine sociale favorisée. Parmi ceux qui avaient le projet de suivre une formation générale, on compte une minorité mélangée d'étudiants d'origine sociale défavorisée et d'étudiants de la classe sociale moyenne.

**Graphique n°24 : Projet de formation universitaire selon l'origine sociale de l'enquêté**



Source : l'enquête de février et mars 2020

En considérant le projet de formation selon le genre l'on constate selon le tableau 16 (Annexe 1) que toutes les filles qui ont répondu avaient un projet de suivre une formation professionnelle. Elles font 39,20% de tous ceux qui avaient le projet d'entamer une formation professionnelle. Les garçons occupent les 60,8% restants. Ceux-ci font 82% de leur sexe. Tous ceux (11,8%) qui avaient un projet de formation générale sont des garçons (18%). Le graphique

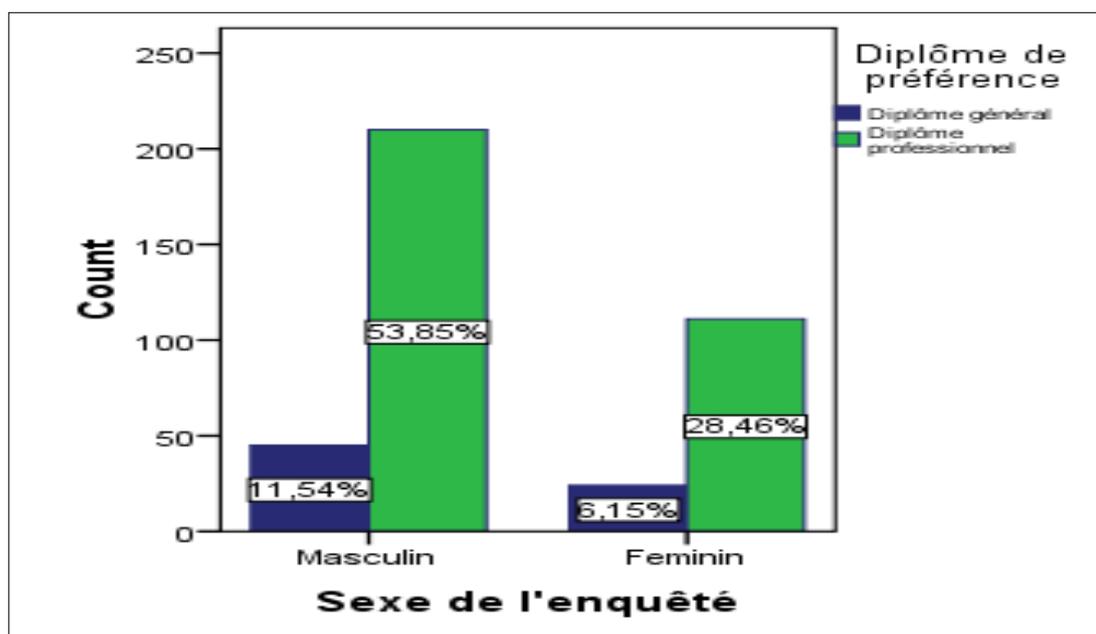
15 (annexe 2) synthétise bien cette situation. Parmi tous ceux qui ont répondu à la question toutes les filles souhaitaient s'orienter vers une formation professionnelle comme leur camarade garçons qui font 53,59% des répondants.

L'analyse des projets professionnels selon le type d'établissement (Tableau n°17, Annexe1) montre que les enquêtés qui sont dans les formations professionnelles à l'UK, ont tous trouvé des réponses à leurs projets professionnels. Donc, tous désiraient devenir des professionnels. Mais 88,50% de ceux qui se sont inscrits dans les établissements de formation générale avaient l'ambition de devenir des professionnels au moment du Bac2. Ils font 81,4% de tous ceux qui veulent devenir des professionnels. Au regard du graphique 16 (annexe 2), on peut déduire que parmi tous les enquêtés, 9,55% seulement veulent être des chercheurs et se trouvent dans les établissements à formation générale. 91,45% des enquêtés désirent devenir des professionnels et sont répartis entre les établissements à formation générale (73,60%) et les établissements à formation professionnelle (16,85%).

Il ressort du graphique 16 (annexe 2) que les enquêtés sont nombreux à vouloir être professionnels. Les projets professionnels correspondent-ils aux projets éducatifs ? Le tableau n°18 (Annexe 1) donne le diplôme de préférence selon le genre. Parmi les filles, 82,20% optent pour le diplôme professionnel alors que le reste vise un diplôme général. Parmi les garçons, 82,40% visent un diplôme professionnel contre 17,60% pour le diplôme général. Somme toute, 82,30% des enquêtés visent un diplôme professionnel alors que 17,70% visent un diplôme général.

Le graphique synthétique suivant montre que les 17,70% qui visent un diplôme général sont composés de 11,54% de garçons et de 6,15% de filles. Les 80,30% qui espèrent un diplôme professionnel sont composés de 53,85% de garçons et de 28,46% de filles.

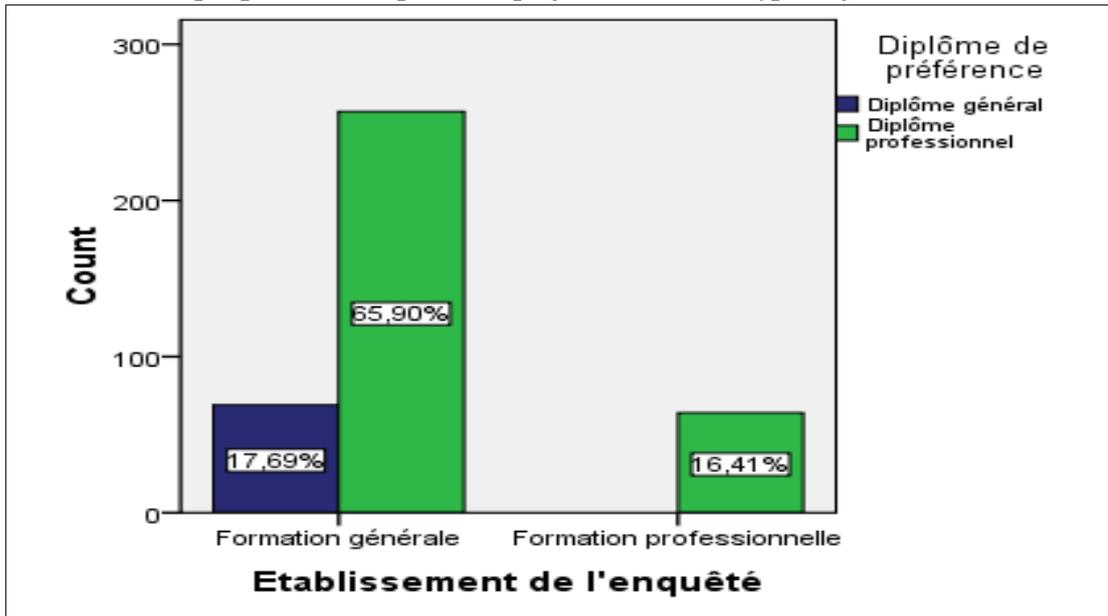
*Graphique n°25 : Diplôme de préférence selon le genre*



*Source : l'enquête de février et mars 2020*

Présentant le diplôme de préférence selon le type de formation ou d'établissement dans lequel se trouve l'enquêté actuellement, le tableau n°19 (Annexe 1) montre que tous les enquêtés qui sont dans les formations professionnelles visaient des diplômes professionnels. Pour ceux qui sont dans les établissements de formation générale, 78,80% préféraient un diplôme professionnel à un diplôme général. Ils font 80,10% de ceux qui visent un diplôme professionnel. Le graphique suivant synthétise les choix des enquêtés en ce qui concerne le diplôme de préférence. Somme toute, les 82,30% des enquêtés qui préfèrent le diplôme professionnel au diplôme général sont 65,90% dans les établissements aux formations générales et 16,40% dans les établissements aux formations professionnelles. Ceux qui préfèrent le diplôme général au diplôme professionnel sont une minorité (17,70%).

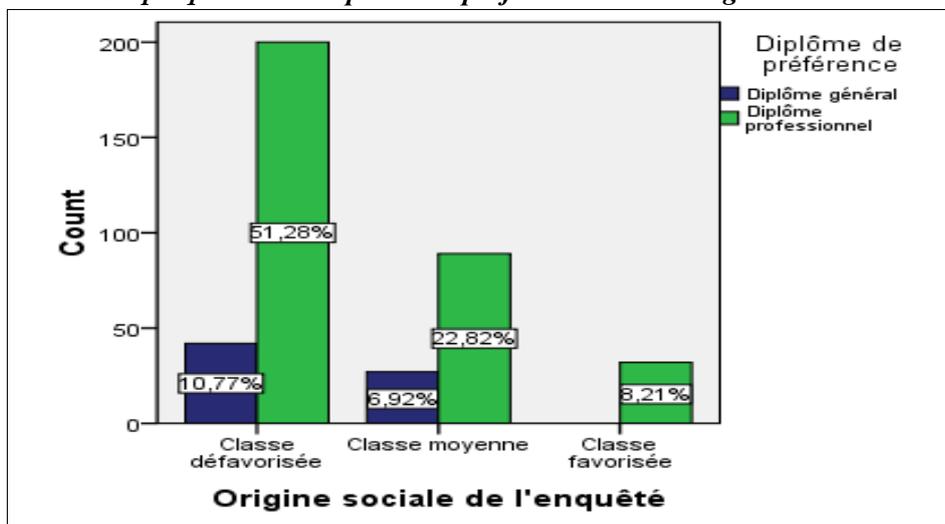
**Graphique n°26 : Diplôme de préférence selon le type de formation**



Source : l'enquête de février et mars 2020

Le tableau n°20 (Annexe 1) présente le diplôme de préférence selon l'origine sociale. Tous les enquêtés issus de la classe favorisée préfèrent le diplôme professionnel au diplôme général mais ils ne font que 10% du total de ceux qui veulent des diplômes professionnels. Dans la classe moyenne, ils sont 76,70% pour le même diplôme et font 27,70% du total, alors que dans la classe défavorisée, ils font 82,60% et représentent le pourcentage le plus élevé (62,30%). Le diplôme général n'intéresse que les enquêtés issus de la classe moyenne et de la classe défavorisée. Les 82,30% qui veulent des diplômes professionnels sont répartis entre la classe défavorisée (51,28%), la classe moyenne (22,82%) et la classe favorisée (8,21%). Ceux qui se contentent des diplômes généraux (17,70%) sont dans la classe défavorisée (10,77%) et la classe moyenne (6,92%) (Voir le graphique suivant).

**Graphique n°27 : Diplôme de préférence selon l'origine sociale**



Source : l'enquête de février et mars 2020

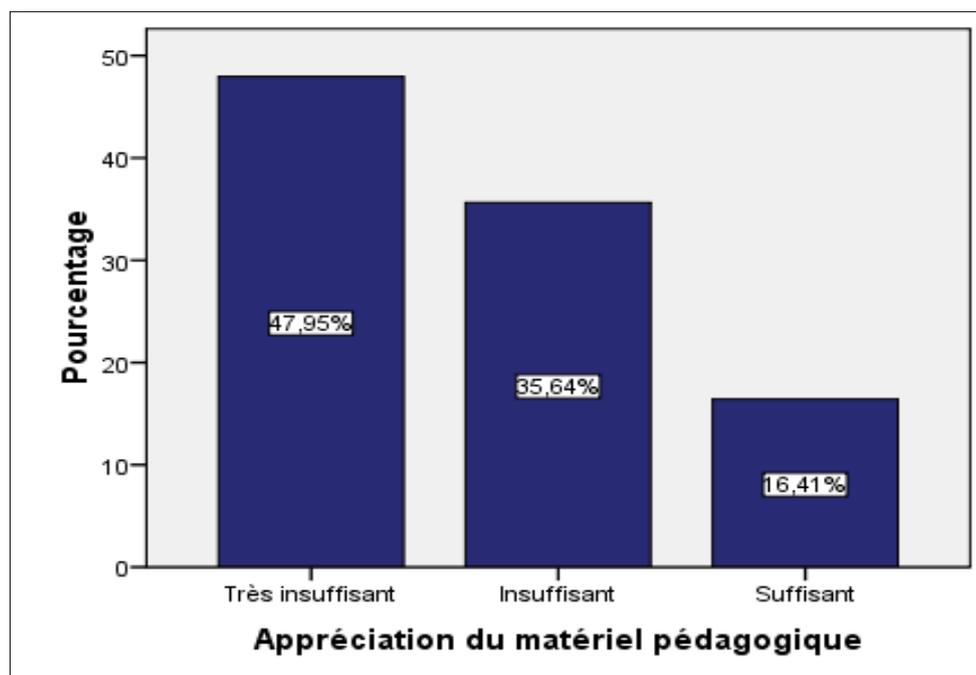
Pour synthétiser cette analyse sur les caractéristiques des étudiants de l'UK et leurs projets éducatifs et professionnels, on peut retenir que les étudiants de l'UK tout comme leurs homologues de l'UL sont majoritairement issus de la couche sociale défavorisée. Ils désirent plus les formations et diplômes professionnels afin d'occuper les métiers du secteur professionnel. Ils projettent de devenir plus des professionnels et moins des chercheurs.

### 8.2.2 Appréciation des enquêtés sur la mise en œuvre de l'offre de formations en cours

L'appréciation de la mise de l'offre de formation en cours à l'UK a été axée sur le matériel pédagogique, les difficultés des étudiants à suivre les cours, les méthodes d'enseignement-apprentissage.

Au niveau de l'appréciation du matériel pédagogique qui comprend les salles de cours, les places disponibles, les matériels didactiques, etc., la majorité (45,95%) des enquêtés estiment que ce matériel est très insuffisant alors que plus d'un tiers (35,64%) d'entre eux pensent que le matériel est simplement insuffisant. Seulement 16,41% des enquêtés estiment que c'est suffisant. Le graphique suivant illustre ces données.

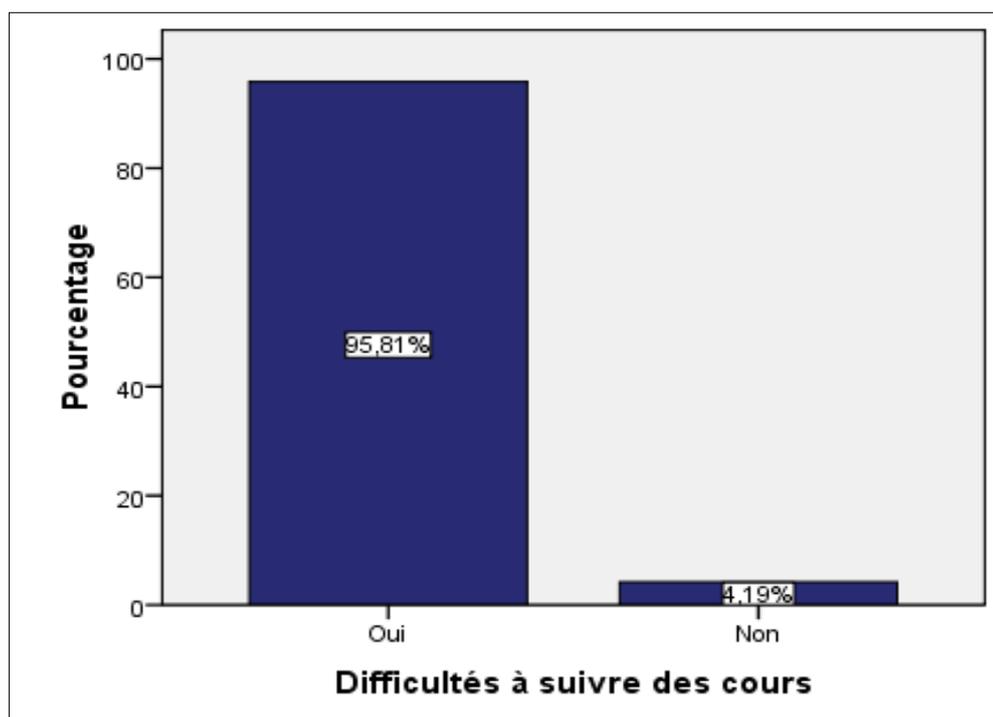
*Graphique n°28 : Répartition des enquêtés selon leur appréciation du matériel pédagogique*



*Source : l'enquête de février et mars 2020*

Face à cette insuffisance du matériel pédagogique, près de 96% des étudiants enquêtés rencontrent des difficultés à suivre les cours. Seule une minorité des enquêtés estiment qu'elle n'a pas de difficultés à suivre les cours.

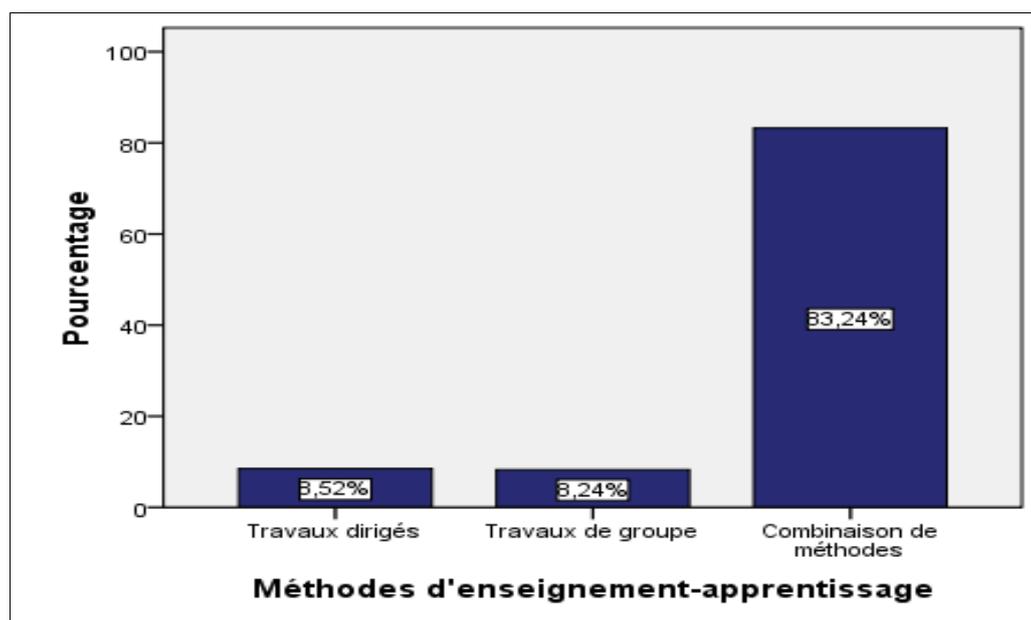
**Graphique n°29 : Répartition des enquêtés selon les difficultés à suivre les cours.**



Source : l'enquête de février et mars 2020

Au niveau des méthodes d'enseignement-apprentissage, l'appréciation des enquêtés montre que les travaux dirigés et les travaux de groupes sont moins utilisés. On a souvent eu plus recours à une combinaison de méthode pédagogique (cours magistral, TD, TP, travaux de groupe, etc.)

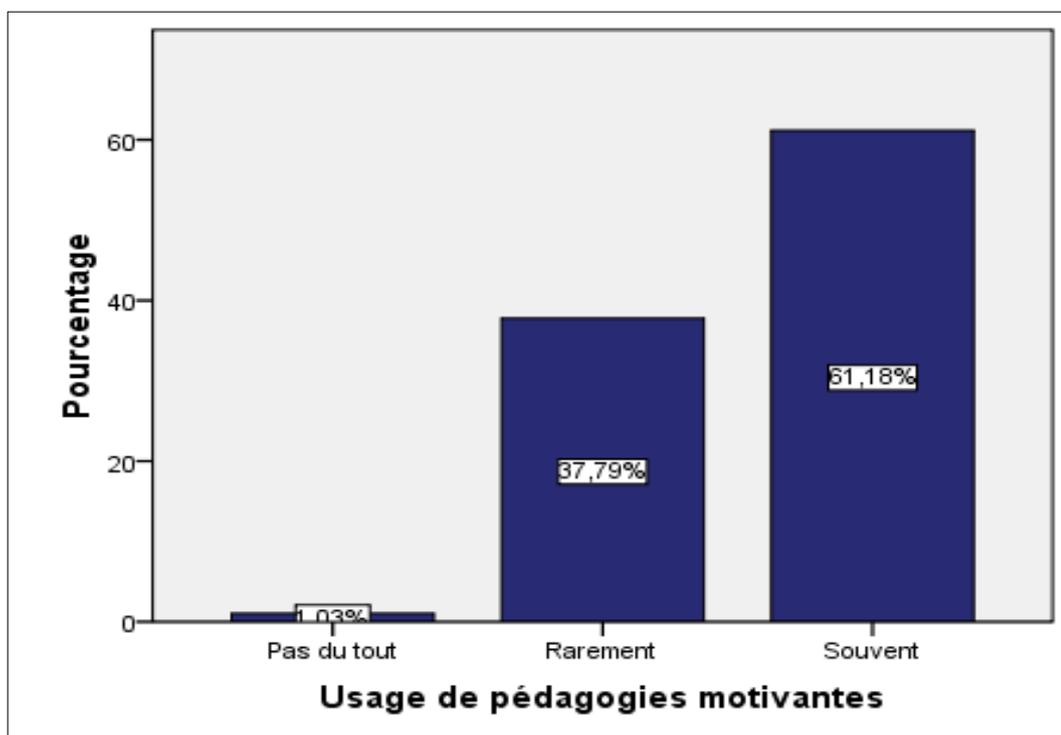
**Graphique n°30 : Répartition des enquêtés selon les méthodes pédagogiques les plus utilisées**



Source : l'enquête de février et mars 2020

Plusieurs enquêtés estiment que les enseignants utilisent des méthodes motivantes pour transmettre les savoirs et savoir-faire. En effet, plus de 60% des enquêtés affirment que les pédagogies motivantes sont utilisées lors des cours par des enseignants alors que plus de 37% de ces enquêtés pensent que ces méthodes sont rarement utilisées (Graphique n°31).

**Graphique n°31 : Répartition des enquêtés selon la fréquence de l'usage des pédagogies motivantes**



Source : l'enquête de février et mars 2020

Il ressort de l'appréciation par les enquêtés des difficultés de la mise en œuvre des offres de formations de l'UK, que face à l'insuffisance du matériel pédagogique, les étudiants éprouvent de l'ennui à suivre les cours. Cependant, il semble que les enseignants font des efforts pour utiliser les méthodes pédagogiques plus adaptées à la situation.

### **8.3 Synthèse de l'analyse des données quantitatives obtenues au niveau des étudiants**

Somme toute, l'enquête au niveau des étudiants des deux universités publiques togolaises montre que leurs populations estudiantines sont dominées par les étudiants d'origines sociales défavorisées et moyenne dont les capacités financières pour payer le coût moyen d'une formation professionnelle sont limitées. Paradoxalement, partout, les étudiants, quelles que soient leurs origines sociales, sont nombreux à désirer les formations, les diplômes et les fonctions professionnelles. Si les étudiants d'origine sociale défavorisée sont aussi nombreux à avoir de tels désirs, il reste que certains d'entre eux, conscients de leurs limites, se contentent

des formations générales ou des diplômes généraux tout en espérant développer quelques compétences professionnelles durant leurs parcours universitaires. Ce comportement semble être le résultat d'une stratégie individuelle de professionnalisation à défaut du mieux. Le tableau suivant donne les principaux résultats du diagnostic au niveau des étudiants des universités de Lomé et de Kara.

**Tableau n°26 : Synthèse des données au niveau des étudiants (variables importantes)**

Variables	% UL	% UK
<b>Formations préférées (formations professionnelles)</b>	56,8%	88,20%
<b>Diplômes préférés (diplômes professionnels)</b>	92,6%	82,31%
<b>Projets professionnels (professionnels)</b>	90,3%	90,45%
<b>Origine sociale la plus représentée (origine sociale défavorisée)</b>	76,3%	82,05%
<b>Incapacité à payer au moins 300000 FCFA pour une formation professionnelle</b>	75,0%	78,72%
<b>Matériel pédagogique (insuffisant ou très insuffisant)</b>	99,70%	83,59%
<b>Difficultés à suivre les cours</b>	79,10%	95,81%

*Source : les enquêtes de juillet 2018 et de février à mars 2020*

Si les enquêtes au niveau des étudiants ont été nécessaires pour plus d'objectivité, l'analyse des données recueillies au niveau des enseignants-chercheurs des deux universités publiques est centrale pour cette recherche.

## **8.4 Les données quantitatives obtenues chez les enseignants de l'UL et de l'UK**

### **8.4.1 Caractéristiques des enquêtés**

Sur les 209 enseignants enquêtés, 141 sont de l'Université de Lomé alors que 68 sont de l'Université de Kara. Ainsi les enquêtés de l'UL font 67,5% contre 32,5% pour l'UK (Tableau n°27).

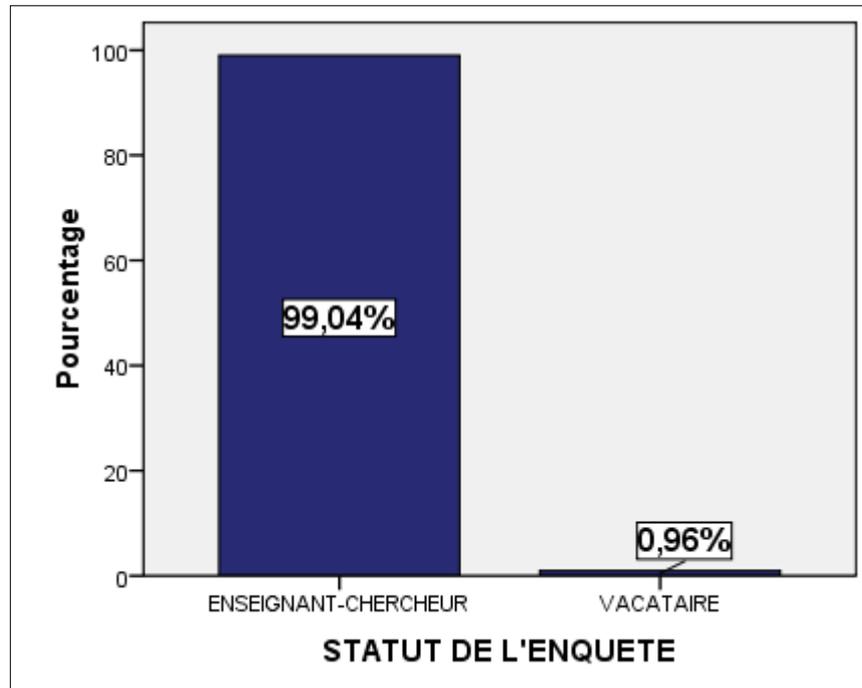
**Tableau n°27 : Universités d'appartenance des enseignants enquêtés**

Université d'appartenance	Effectifs	Pourcentages	Pourcentage valides
Université de Lomé	141	67,5	67,5
Université de Kara	68	32,5	32,5
Total	209	100,0	100,0

*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Parmi tous les enquêtés, les enseignants-chercheurs font 99,04% alors que les vacataires ne font que 0,96%. Le graphique ci-dessous illustre clairement le statut des enquêtés.

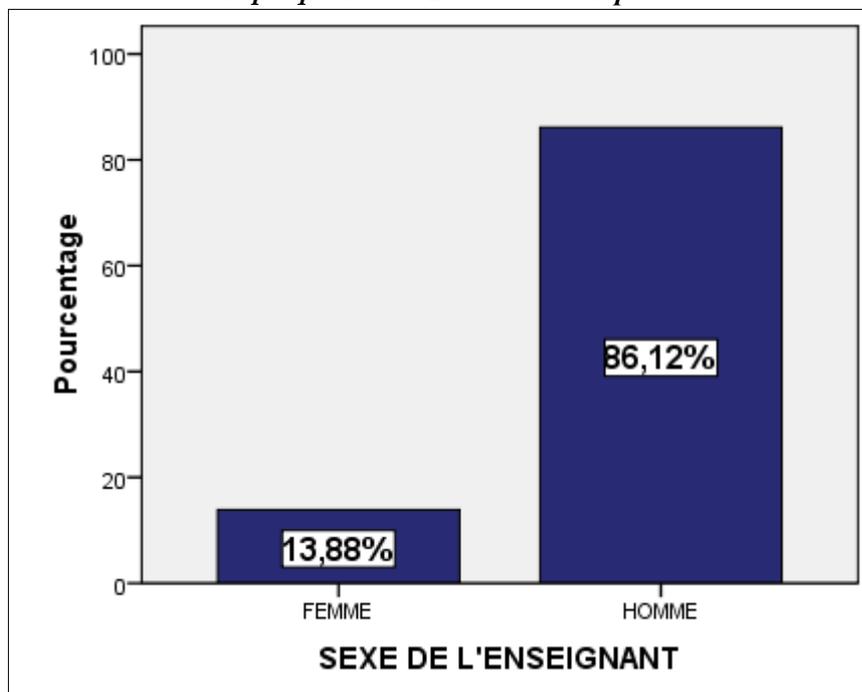
*Graphique n°32 : Le statut de l'enquêté*



*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Parmi ces enseignants enquêtés, les hommes font 86,12% contre 13,88% pour les femmes. Le graphique ci-après l'indique clairement.

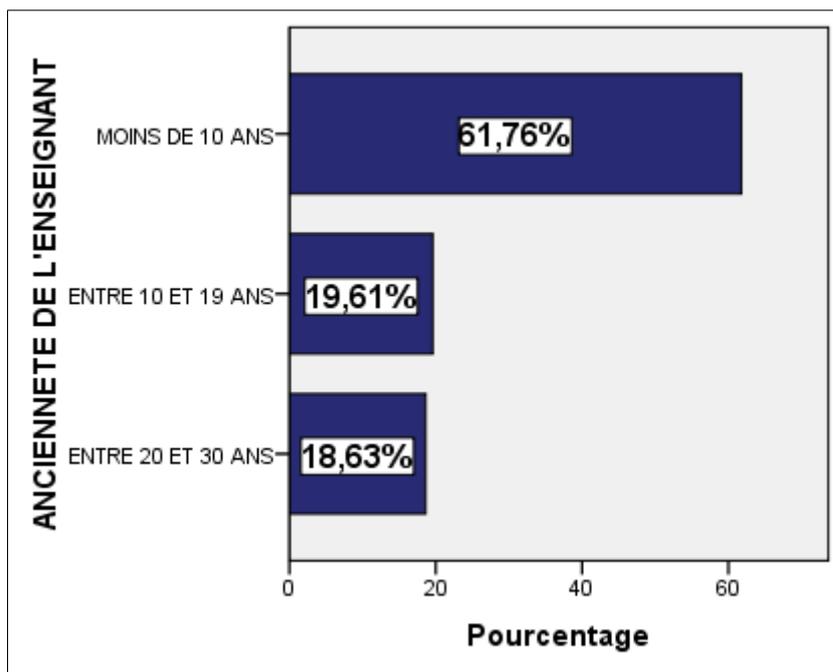
*Graphique n°33 : Le sexe de l'enquêté*



*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Par rapport à leur ancienneté, les enquêtés sont dominés par des enseignants plus jeunes. Ceux-ci font 61,76% et ont moins de 10 ans d'expérience. Ils sont suivis des enseignants dont l'ancienneté se situe entre 10 et 19 ans. Ceux-ci font 19,61% de l'effectif total des enquêtés ayant répondu à la question. Enfin, on a les plus anciens qui font 20 ans et plus de service. Ils font 18,63% de ce même effectif.

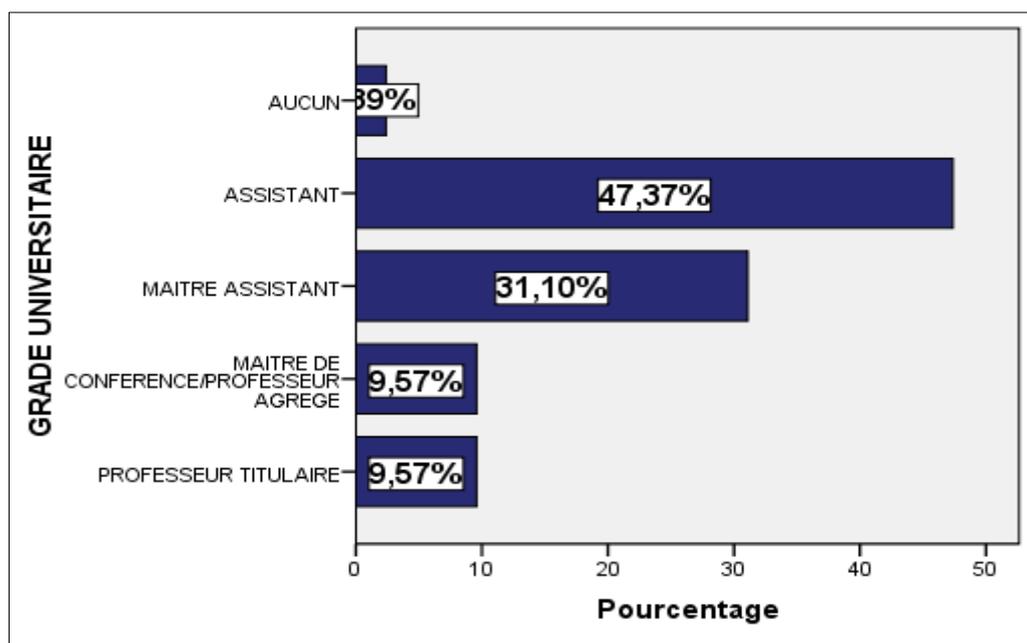
**Graphique n°34 : répartition des enquêtés selon leur ancienneté**



*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Cette ancienneté peut être liée au grade universitaire qu'a un enseignant. Mais certains des enquêtés n'ont pas de grade universitaire. C'est le cas par exemple des vacataires. Ceux-ci font moins de 1%. En termes de grades universitaires, les assistants sont les plus nombreux avec 47,37% de l'effectif. Viennent ensuite les Maîtres-Assistants qui font 31,10%. Les Maîtres de Conférences et les Professeurs Agrégés ainsi que les Professeurs Titulaires sont représentés à un pourcentage égal (9,57%). Le graphique suivant illustre bien cette réalité.

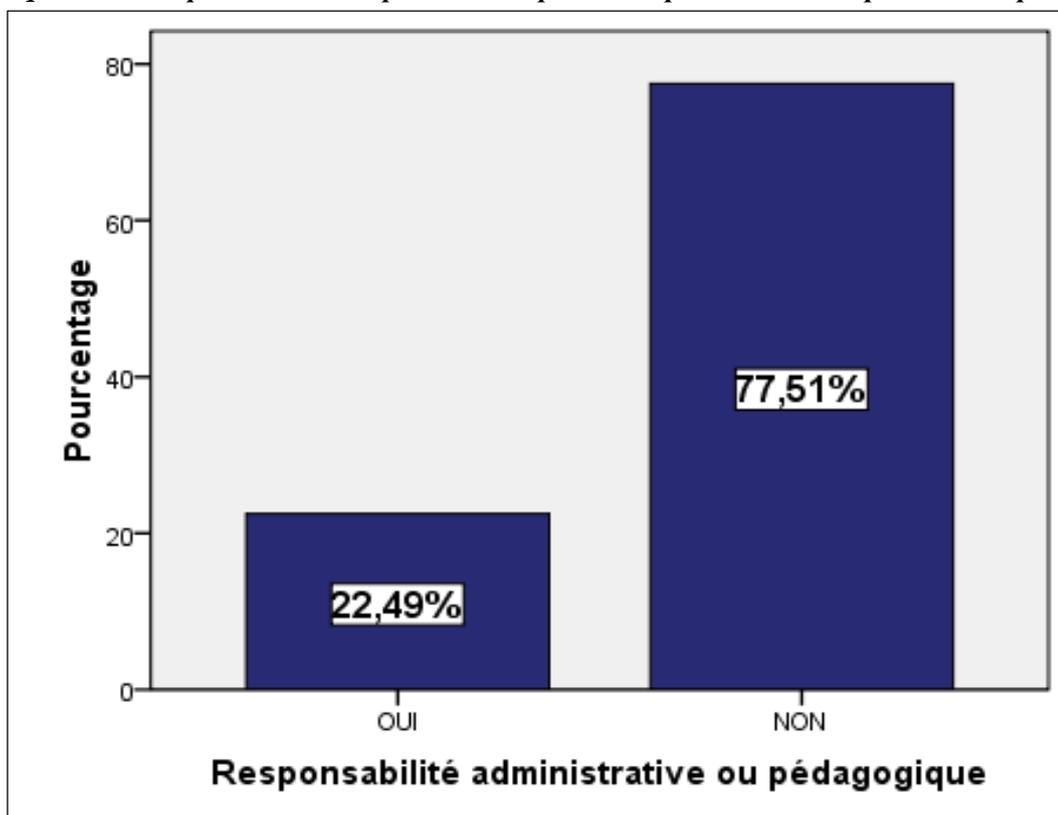
*Graphique n°35 : Répartition des enquêtés selon leurs grades universitaires*



*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Parmi les enquêtés, certains enseignants auraient occupé ou occupent actuellement des postes de responsabilité administrative ou pédagogique au sein des universités. Ces enseignants font 22,49% des enquêtés comme le laisse entrevoir le graphique ci-dessous.

*Graphique n°36 : Répartition des enquêtés selon qu'ils occupent ou non des postes de responsabilité*



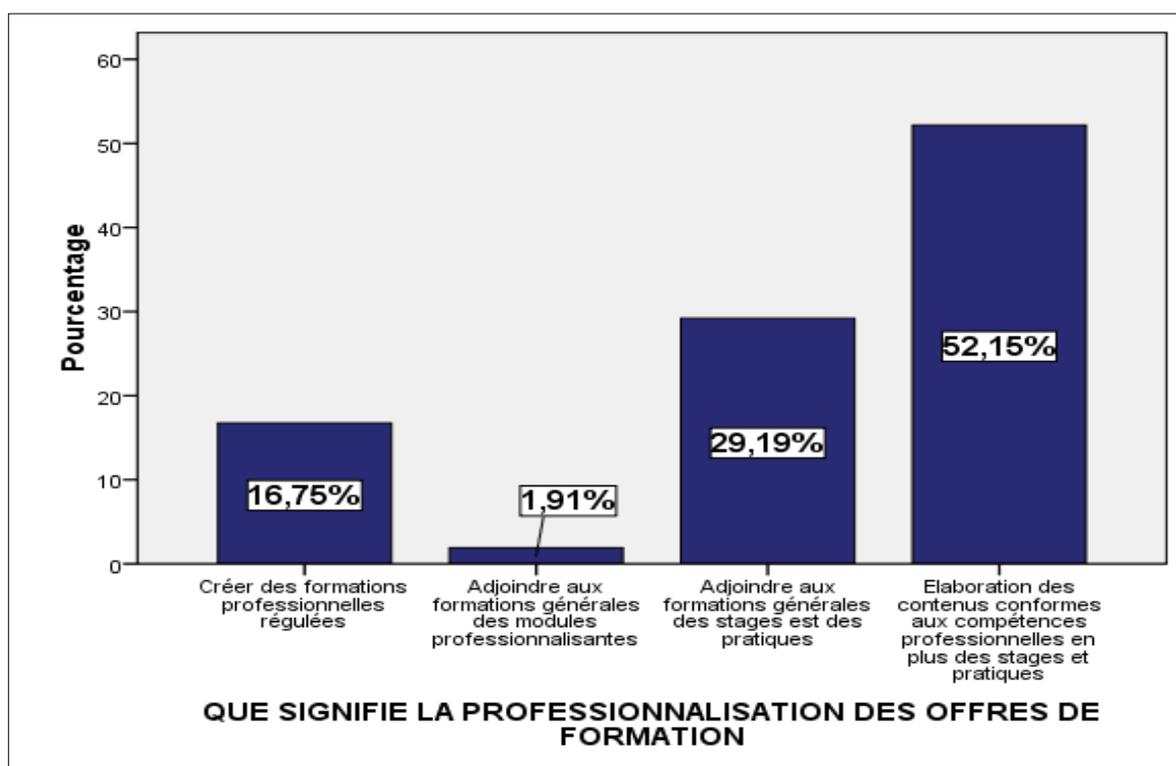
*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Après avoir caractérisé les enquêtés, il convient d'analyser leurs connaissances, attitudes et perceptions par rapport à la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD.

#### 8.4.2 Les connaissances, attitudes et perceptions des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formations

Pour saisir les difficultés de professionnalisation des offres de formations des universités publiques dans le contexte de la réforme LMD, il faut analyser les connaissances, attitudes et attitudes des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formation. En ce qui concerne les savoirs, près de 2% des enquêtés trouvent que professionnaliser les offres de formations dans le contexte de la réforme LMD, c'est adjoindre aux formations générales les modules professionnalisants. Pour 16,75% d'entre eux, c'est créer des formations professionnelles régulées tandis que pour 29,19%, c'est adjoindre aux formations générales des stages et des pratiques. L'opinion dominante partagée par 52,15% des répondants laisse entendre que professionnaliser les offres de formations dans le contexte de la réforme LMD, c'est élaborer des contenus conformes aux compétences professionnelles en plus des stages et des pratiques. Le graphique ci-dessous l'illustre clairement.

*Graphique n°37 : Répartition des enquêtés selon le sens qu'ils donnent à la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD*



Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

Si les enquêtés sont nombreux à dire que pour professionnaliser les offres de formations dans le contexte de la réforme LMD, il faut élaborer les contenus des formations selon les compétences professionnelles, leur connaissance de la procédure d'élaboration des offres de formations est très faible. Le tableau suivant le montre clairement.

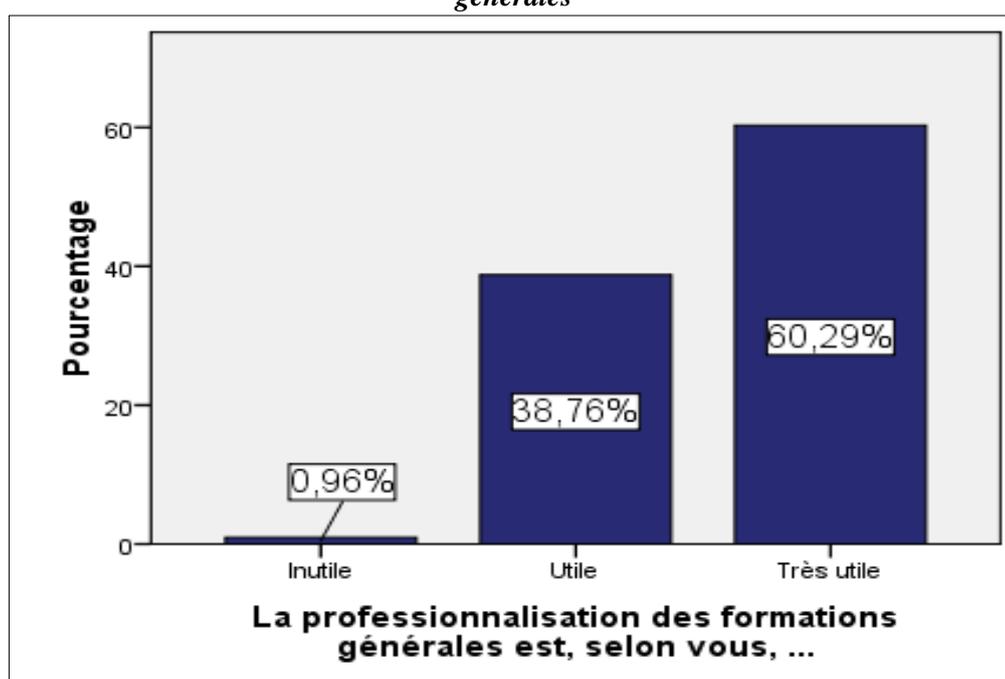
**Tableau n°28 : Répartition des enquêtés selon la connaissance du processus d'élaboration des offres de formations**

Modalités	Effectifs	Pourcentages	Pourcentages valides	Pourcentages cumulés
Bonne	5	2,4	2,6	2,6
Passable	66	31,6	34,7	37,4
Aucune connaissance	119	56,9	62,6	100,0
Total	190	90,9	100,0	
Aucune réponse	19	9,1		
Total	209	100,0		

Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

La réforme LMD veut que toutes les formations générales soient professionnalisées. On a cherché à voir comment les enseignants chercheurs perçoivent cette professionnalisation des formations générales. Plus de 60% des enquêtés trouvent cela très utile, 38,76% l'estime simplement utile alors qu'une minorité (0,96%) pense qu'elle est inutile. Somme toute, on peut retenir que 99,04% des enquêtés sont convaincus que la professionnalisation des formations générales dans le contexte de la réforme LMD est absolument utile.

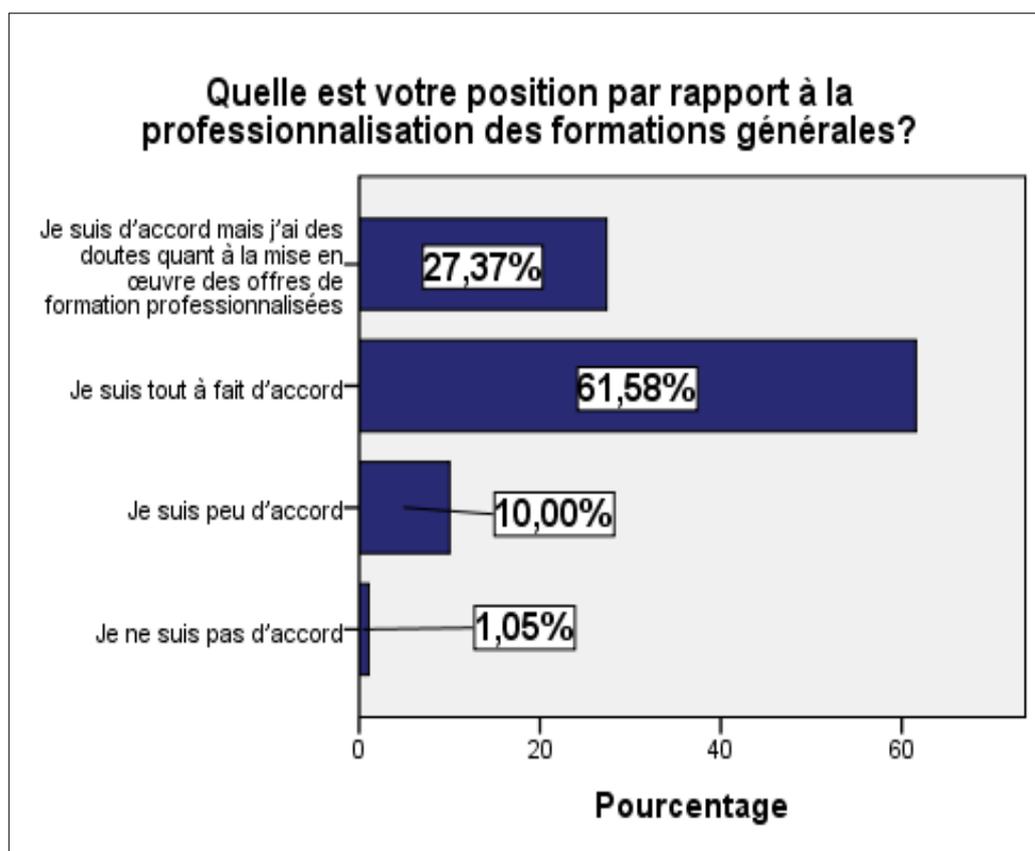
**Graphique n°38 : Répartition des enquêtés selon l'utilité de la professionnalisation des formations générales**



Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

Cette perception sur l'utilité de la professionnalisation des formations générales s'accompagne d'attitudes un peu nuancées. Si 99,04% des enquêtés pensent que la professionnalisation des formations générales est absolument utile (voir graphique, ci-dessus), seulement 61,58% des enquêtés ont pu dire qu'ils sont tout à fait d'accord quand il leur a été demandé de donner leur position par rapport à la professionnalisation des formations générales (Graphique ci-après). Un pourcentage (27,37%) non négligeable de répondants à la question est d'accord, mais émet des doutes quant à la mise en œuvre des offres de formation professionnalisées. C'est peut-être ce doute qui explique la position des 10% qui sont peu d'accord. Enfin, il faut indiquer qu'une minorité des enquêtés a brandi son désaccord quant à la professionnalisation des formations générales. Cette minorité est légèrement supérieure à celle qui pense que cette professionnalisation est inutile (Voir le Graphique ci-dessous).

**Graphique n°39 : Répartition des enquêtés selon leurs positions par rapport à la professionnalisation des formations générales**

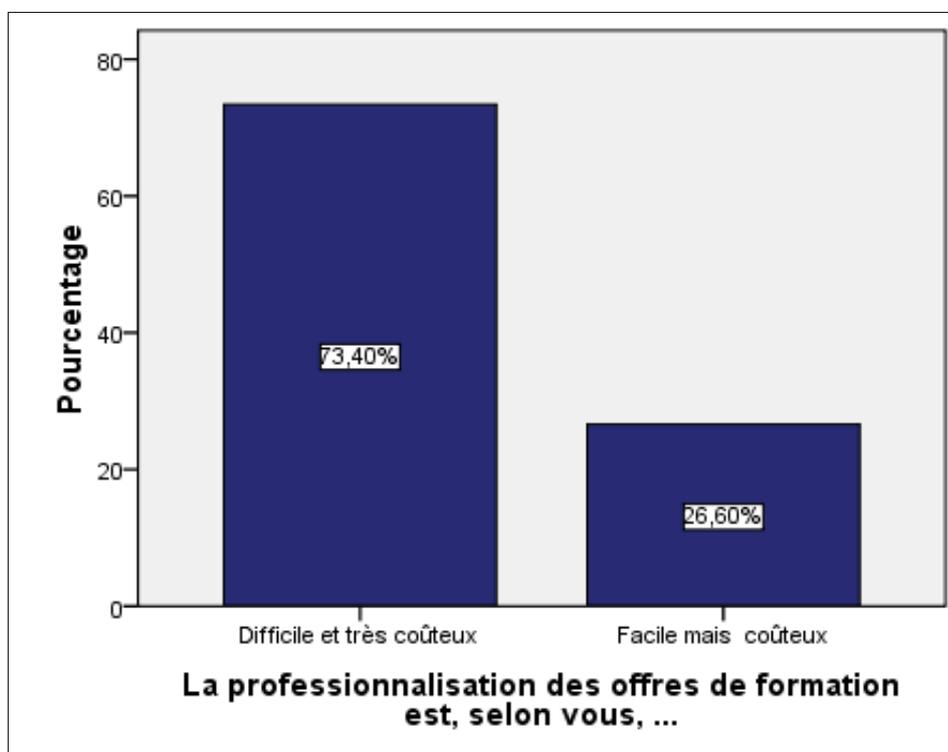


Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

Si les enquêtés sont nombreux à être d'accord pour la professionnalisation des formations générales, le graphique suivant montre qu'ils sont nombreux à reconnaître que la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD est un

processus difficile et très coûteux (73,40%). Même ceux-là (26,60%) qui estiment que ce processus est facile, le trouvent coûteux.

**Graphique n°40 : Répartition des enquêtés selon la difficulté et le coût de la professionnalisation des offres de formations**



Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

Non seulement la professionnalisation des offres de formations des universités publiques togolaises est difficile et coûteuse mais aussi elle suscite des craintes au niveau de certains enseignants. Répondant à une question avec des choix multiples, les enquêtés laissent entendre que la première des craintes est l'augmentation des charges de l'université. Elle obtient 43,4% et est suivie de l'influence du monde professionnel. La crainte que le modèle traditionnel d'université soit abandonné préoccupe moins les enseignants d'université.

**Tableau n°29 : Craintes suscitées par la professionnalisation des offres de formations**

Modalités	Réponses		Pourcentage d'observations
	N :	Pourcentage :	
L'influence du monde professionnel sur le monde universitaire	151	30,9%	72,2%
L'abandon du modèle traditionnel d'université	125	25,6%	59,8%
L'augmentation des charges de l'université	212	43,4%	101,4%
Total	488	100,0%	233,5%

Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

En résumé, les enquêtés ont une connaissance acceptable de ce qu'est la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Cependant, même si la majorité d'entre eux estiment que la professionnalisation des formations générales est absolument utile et emporte leur adhésion, certains doutent de la mise en œuvre des offres de formations professionnalisées. De plus, non seulement ce processus de professionnalisation paraît difficile et coûteux pour la majorité des enquêtés, mais il suscite aussi des craintes chez une grande partie des enseignants-chercheurs. Ainsi, les principaux acteurs de cette réforme hésiteront certainement à s'impliquer activement dans la professionnalisation des offres de formations même s'ils la trouvent très utile. Voyons à présent quelles difficultés les enquêtés identifient dans l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formations professionnelles.

### 8.4.3 Pratiques et difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations selon le LMD

En se référant au manuel de procédure de l'Université de Lomé, on a tenté de voir comment les enseignants ont procédé pour élaborer les offres de formations, surtout les offres de formations professionnelles des établissements de formations professionnelles. La question donne lieu à des réponses multiples. On constate tout simplement que les enquêtés ne respectent pas assez la procédure. Tous ceux qui ont une expérience dans l'élaboration des offres de formations s'intéressent aux première, deuxième et quatrième étapes. Mais rarement à la troisième étape. Une observation minutieuse du tableau montre que parmi les 209 répondant à l'enquête seulement 24 d'entre eux ont pu respecter la procédure d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Ce qui équivaut à 11,48% des enquêtés.

**Tableau n°30 : Respect des étapes d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD**

<b>Pratiques d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD</b>			
<b>Les étapes d'élaboration des offres de formations</b>	<b>Réponses positives</b>		<b>Pourcentage d'observations</b>
	<b>N :</b>	<b>Pourcentage :</b>	
Analyse des besoins d'employabilité ou identification des profils de métier selon la discipline enseignée	90	39,5%	100,0%
Analyse des situations de travail pour identifier les activités liées à chaque métier tel qu'exercé sur le marché du travail	60	26,3%	66,7%
Appui sur un référentiel de compétences ou sur un groupe de professionnels des métiers afin de décliner les compétences et les sous-compétences liées à l'exercice des métiers	24	10,5%	26,7%
Transcription des compétences répertoriées en UE	54	23,7%	60,0%
<b>Total</b>	<b>228</b>	<b>100,0%</b>	<b>253,3%</b>

*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Si 31,30% des enquêtés n'ont pas respecté la procédure d'élaboration des offres de formation en raison de leur ignorance, 47,1% estiment que d'autres raisons expliquent ce non-respect. Cependant, d'autres connaissent la procédure mais ne l'ont pas appliquée soit parce qu'ils n'ont pas les ressources nécessaires (8,4%), soit parce qu'ils n'ont pas obtenu la collaboration des professionnels (7,5%), soit parce qu'ils l'ont jugée inutile (5,70%).

**Tableau n°31 : Raison de non-respect de la procédure d'élaboration des offres de formations**

Raisons de non-respect du processus d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD			
Raisons	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
Vous ne connaissiez pas la procédure	71	31,3%	66,4%
Vous connaissiez la procédure mais vous n'aviez pas les ressources nécessaires	19	8,4%	17,8%
Les professionnels vous ont refusé leur collaboration	17	7,5%	15,9%
Vous aviez jugé inutile cette procédure	13	5,7%	12,1%
Autres	107	47,1%	100,0%
Total	227	100,0%	212,1%

*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Tout compte fait, ce n'est pas la volonté de suivre cette procédure qui manque. Les enquêtés révèlent les difficultés qu'ils rencontrent ou peuvent rencontrer. Cette question donne lieu à des réponses multiples. Le manque de ressources financières passe en premier avec 79,4% des observations, suivi de la résistance à la professionnalisation des licences fondamentales (62,4%), de l'absence de référentiels de métier et de compétences (52,6%) et du manque des compétences techniques (50%). Les enquêtés prétendent obtenir difficilement la collaboration du monde professionnel (36,6%) qui peut être déclinée en assistance technique et en subvention financière et matérielle. Mais cette difficile collaboration n'est pas plus grave que d'autres difficultés (44,8% des observations) comme l'indique le tableau suivant.

**Tableau n°32 : Difficultés d'élaboration des offres de formations professionnelles**

Difficultés d'élaborations des offres de formations professionnelles			
Difficultés	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
Manque de compétences techniques en la matière	97	15,3%	50,0%
Difficile collaboration des professionnels	71	11,2%	36,6%
Absence de référentiels de métier et de compétences	102	16,1%	52,6%
Manque de ressources financières	154	24,4%	79,4%
Résistance à la professionnalisation des licences fondamentale	121	19,1%	62,4%
Autres	87	13,8%	44,8%
Total	632	100,0%	325,8%

*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Les difficultés du processus de professionnalisation dans la réforme LMD ne se limitent pas au stade d'élaboration des offres de formations. Elles sont d'ailleurs plus importantes au niveau de la mise en œuvre des offres de formations professionnelles. Les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisées, selon les enquêtés, sont principalement relatives à l'insuffisance des ressources matérielles, humaines et financières (33,0%) et à la mise en œuvre des approches pédagogiques actives (surtout l'approche par compétence et les méthodes actives) qui exigent une relation intense entre l'enseignant et l'étudiant. Ces dernières difficultés sont dues aux effectifs pléthoriques dans les salles de cours (24,6%). Dans ces conditions certains enseignants résisteront au changement des pratiques pédagogiques. Les pourcentages d'observation consignés dans le tableau suivant illustrent bien les principales difficultés de mise en œuvre des offres de formations. Les enquêtés ont répondu à une question à réponses multiples.

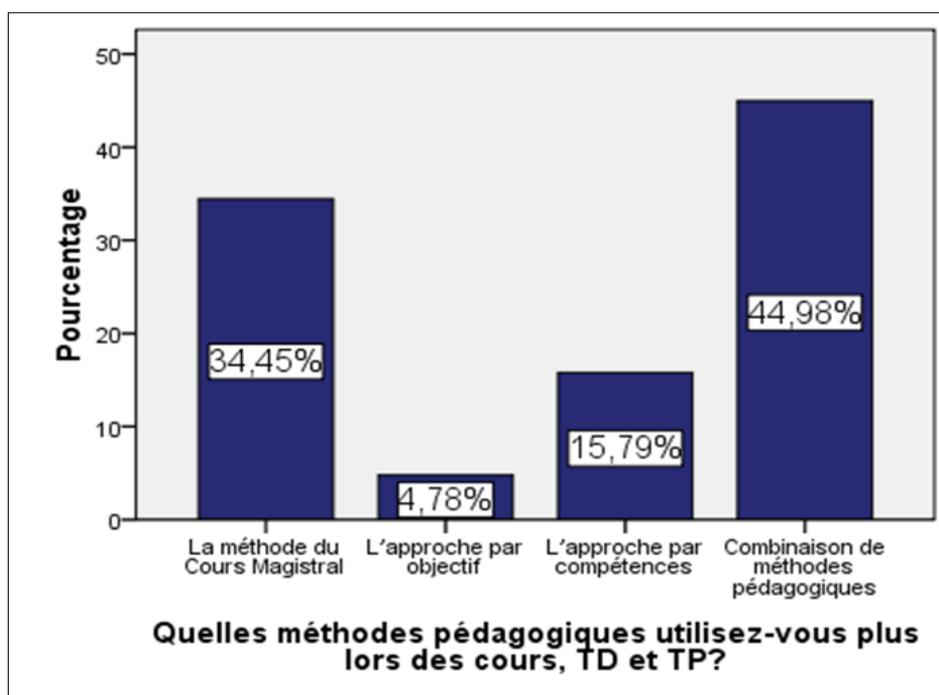
**Tableau n°33 : Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisées**

Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisées			
Difficultés	Réponses		Pourcentage d'observations
	N	Pourcentage	
L'insuffisance des ressources matérielles, humaines et financières	185	33,0%	91,6%
Les effectifs pléthoriques	138	24,6%	68,3%
Les difficultés à mettre en œuvre les approches pédagogiques actives	185	33,0%	91,6%
La résistance au changement des pratiques pédagogiques	53	9,4%	26,2%
Total	561	100,0%	277,7%

*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Parmi les problèmes identifiés, on a les difficultés à mettre en œuvre les approches pédagogiques actives. Le graphique suivant répartit les enquêtés selon les méthodes qu'ils utilisent. 34,45% des enseignants enquêtés utilisent la méthode du cours magistral, tandis que 15,79% et 4,78% d'entre eux utilisent respectivement l'approche par compétences et l'approche par objectif. La majorité des enquêtés (44,98%) disent qu'ils combinent des méthodes pédagogiques. Cette approche fait référence à l'usage du cours magistral accompagné des TD ou des TP. Même ceux-là qui utilisent l'approche par objectif se retrouvent dans les deux grands groupes parce que l'approche par objectif est souvent utilisée dans le cours magistral, parfois dans l'approche par compétence où l'objectif vise le développement d'une compétence. Dans ces conditions, ce graphique nous informe tout simplement que la méthode du cours magistral est plus utilisée dans les universités publiques togolaises.

**Graphique n°41 : Répartition des enseignants selon les approches pédagogiques utilisées**



Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

Une autre difficulté reconnue par la majorité des enquêtés (97,10%) est l'octroi des stages à tous les étudiants. Les effectifs pléthoriques dans les formations générales (qui doivent être professionnalisées) rendent cette difficulté évidente.

**Tableau n°34 : Répartition des enquêtés selon qu'il est difficile ou non de trouver du stage à tous les étudiants**

Il sera difficile de trouver des stages à tous les étudiants ?			
Modalité	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
OUI	203	97,1	97,1
NON	6	2,9	2,9
Total	209	100,0	100,0

Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

En résumé, l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes dans le contexte de la réforme LMD, sont principalement confrontées aux difficultés financières, humaines et matérielles. Mais chaque étape du processus de professionnalisation a ses exigences propres. Si partout on peut noter une faible résistance à la professionnalisation et au changement pédagogique, la mise en œuvre des offres de formation professionnalisantes posera de réelles difficultés sur le plan pédagogique eu égard à la pléthore d'étudiants qui envahissent les universités publiques togolaises chaque année. Il est difficile de mettre en œuvre les approches par compétence dans une classe surpeuplée. Et si dans le contexte de la réforme LMD, les universités publiques doivent accompagner les apprenants à l'insertion

professionnelle, c'est d'abord par les stages obligatoires qui font partie de leurs formations initiales. Les difficultés de professionnalisation des offres de formations semblent avoir un lien avec la conduite de la réforme LMD.

#### 8.4.4 Appréciation de la conduite de la réforme LMD

La réforme LMD est un changement organisationnel dont la conduite ne doit pas être négligée. Les enquêtés estiment à 81,30% que certaines difficultés qu'ils rencontrent dans la professionnalisation des offres de formation sont dues en partie à des défaillances dans la conduite de la réforme LMD.

**Tableau n°35 : Responsabilité de la conduite de la réforme LMD**

<b>Certaines difficultés que vous rencontrez dans la professionnalisation des offres de formations sont-elles dues à des défaillances dans la conduite de la réforme LMD ?</b>			
	Effectifs	Pourcentages	Pourcentage valides
NON	39	18,7	18,7
OUI, MAIS EN PARTIE	170	81,3	81,3
Total	209	100,0	100,0

*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Un élément important dans la conduite de tout changement est la communication sur le changement et sur tous les aspects de ce changement. La réforme LMD, comporte plusieurs aspects dont la professionnalisation des offres de formations. A la lecture du tableau ci-dessous, il est clair, d'après 84,70% des enquêtés que la communication sur la professionnalisation selon la réforme LMD est largement insuffisante. Ceux qui trouvent que cette communication est suffisante représentent moins du tiers des enquêtés.

**Tableau n°36 : Répartition des enquêtés selon leur appréciation sur la communication**

<b>La communication sur la professionnalisation selon la réforme est...</b>				
Modalités	Effectifs	Pourcentages	Pourcentages valides	Pourcentages cumulés
Très insuffisante	65	31,1	31,1	31,1
Insuffisante	112	53,6	53,6	84,7
Suffisante	32	15,3	15,3	100,0
Total	209	100,0	100,0	

*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Cette communication en milieu organisationnel pour le changement est souvent doublée de la formation des principaux acteurs du changement. Or, au niveau des universités, les enseignants ne sont pas des moindres. A la question « Avez-vous suivi une formation sur la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD ? », 83,70% des enquêtés disent n'avoir pas du tout suivi une telle formation tandis que 16,30% des enquêtés avouent avoir suivi une formation insuffisante dans ce cadre-là. Tout compte fait, la formation

sur la professionnalisation des offres de formations pour accompagner la réforme LMD est largement insuffisante selon les enquêtés.

**Tableau n°37 : Formation des enseignants sur la professionnalisation des offres de formations**

<b>Aviez-vous suivi une formation sur la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD ?</b>				
	Effectifs	Pourcentages	Pourcentages valides	Pourcentages cumulés
Non, pas du tout	175	83,7	83,7	83,7
Oui, une formation insuffisante	34	16,3	16,3	100,0
Total	209	100,0	100,0	

*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Une autre tâche importante qui incombe à une organisation qui a des produits à offrir à sa clientèle est la prospection et la planification. La prospection permet d'analyser les besoins de la clientèle et de lui offrir des produits pertinents. La planification quant à elle concerne la gestion des programmes et projets. La planification implique des prévisions à courts et à longs termes. Les universités publiques togolaises, dans une logique de l'offre et la demande et en tant qu'organisations dans la société nationale et internationale, font-elles la prospection et la planification de manière suffisante, surtout dans le contexte de la réforme LMD ? Les résultats du tableau suivant sont significatifs. Plus de 65% des enquêtés pensent que la prospection et planification dans le contexte de la réforme LMD sont défailtantes. 24,70% d'entre eux pensent que c'est un peu vrai alors que 10% estiment que ce n'est pas du tout vrai.

**Tableau n°38 : L'appréciation de la prospection et de la planification par les enquêtés**

<b>La prospection et la planification sont défailtantes</b>				
	Effectifs	Pourcentages	Pourcentages valides	Pourcentages cumulés
C'est vrai	124	59,3	65,3	65,3
Un peu vrai	47	22,5	24,7	90,0
Pas du tout vrai	19	9,1	10,0	100,0
Total	190	90,9	100,0	
Aucune réponse	19	9,1		
	209	100,0		

*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Toujours dans le cadre de la réforme LMD, il est recommandé d'établir des partenariats solides entre les universités et le monde professionnel. Depuis l'entrée officielle des universités publiques togolaises dans la réforme LMD jusqu'à présent, celles-ci ont-elles suffisamment établi des partenariats avec le monde professionnel ? 57,90% des enquêtés trouvent ces partenariats très insuffisants, 33% les trouvent insuffisants alors que seulement 9,10% pensent que ces partenariats sont suffisants. Il faut noter simplement que 90,90% des

enquêtés disent que les partenariats établis entre leurs universités et le monde professionnel est insuffisant.

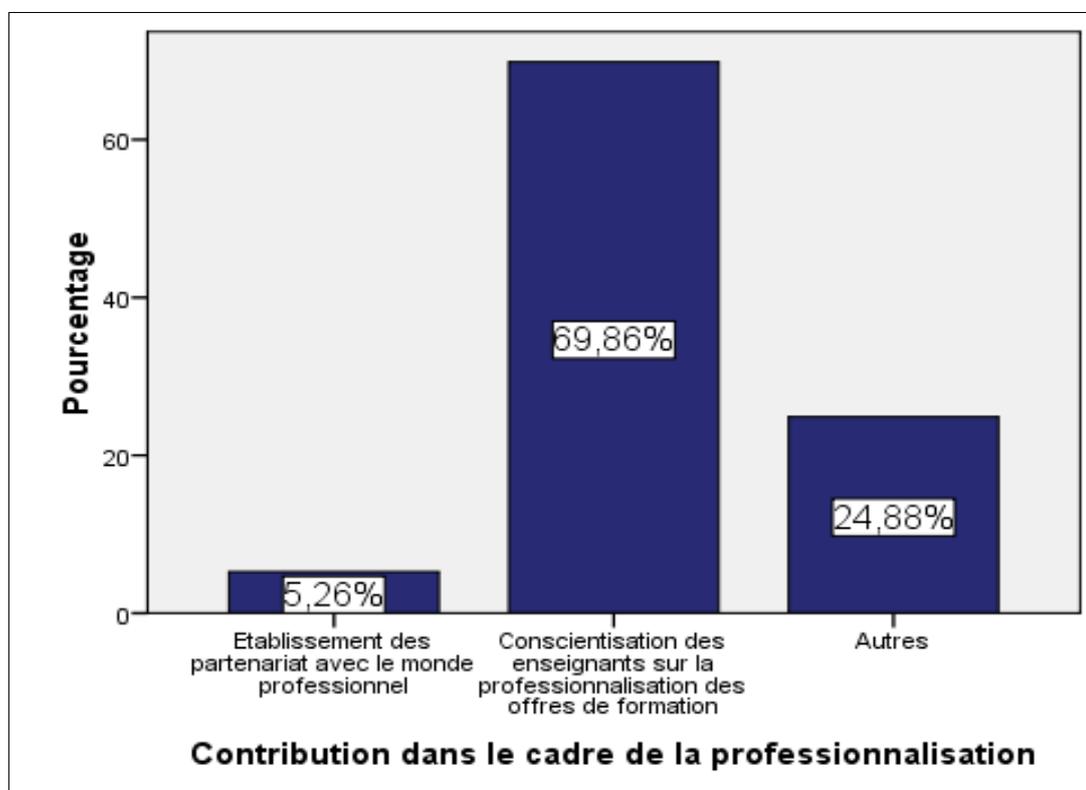
**Tableau n°39 : Appréciation des partenariats établis entre les universités et le monde professionnel.**

Les partenariats établis entre les universités et le monde professionnel sont ...				
	Effectifs	Pourcentages	Pourcentages valides	Pourcentages cumulés
Très insuffisants	121	57,9	57,9	57,9
Insuffisants	69	33,0	33,0	90,9
Suffisants	19	9,1	9,1	100,0
Total	209	100,0	100,0	

Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

Toutefois, certains enquêtés, conscients de l'enjeu de la professionnalisation sensibilisent leurs collègues sur la professionnalisation des offres de formations (69,86%) pour leur contribution dans le cadre de la mise en œuvre de la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Dans cette même logique, certains responsables d'établissement tissent des partenariats avec le monde professionnel (5,26%). Sous le vocable « autres » (24,88%), il faut noter la recommandation des approches pédagogiques aux collègues enseignants. (Voir le Graphique ci-dessous).

**Graphique n°42 : Répartition des enquêtés selon leur contribution à la professionnalisation**



Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

Somme toute, il ressort clairement que certaines difficultés résultent des défaillances dans la conduite de la réforme LMD. La communication et la formation sur la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD, les partenariats entre les universités publiques et le monde professionnel, ainsi que la prospection et la planification par les universités de Lomé et de Kara sont insuffisants selon les enquêtés. Cependant, certains enseignants et responsables pédagogiques s'évertuent à mettre en place la professionnalisation des offres de formations.

#### 8.4.5 Les pistes ou stratégies d'innovation

L'exigence de la professionnalisation des offres de formations avec la réforme LMD implique l'élaboration des stratégies d'innovation pour faire face à la demande croissante d'éducation et de formation. Interrogés sur les stratégies que doivent combiner les universités publiques togolaises pour un modèle pédagogique plus professionnalisant et moins coûteux, les enquêtés se sont prononcés sur les éléments susceptibles d'être inclus dans le modèle innovant. Ces stratégies visent à répondre aux difficultés pédagogiques, financières et matérielles, d'accès à la formation professionnelle par les étudiants des couches sociales défavorisées, de pertinence des formations et de l'insertion professionnelle des diplômés. Selon le tableau ci-dessous, les enquêtés ont identifié en premier lieu l'usage de l'approche par compétence (97,10%). Ils ont choisi l'orientation professionnelle des étudiants avec 93,30% des observations. La prospection et la formation selon la demande sociale passe avec 91,40% des observations. La formation à distance et en ligne, la création d'entreprises virtuelles pour les étudiants, la formation par alternance (Etude / travail), les prêts-études aux étudiants et l'accompagnement à l'insertion professionnelle peuvent entrer dans la combinaison avec des pourcentages d'observations variant entre 60,30 et 77,50%. La validation des acquis professionnels a obtenu 56% des observations. L'inspiration du modèle d'éducation traditionnelle et l'élimination du *numerus clausus* des formations professionnelles ont obtenu moins de 50% des observations<sup>293</sup>.

**Tableau n°40 : Le choix des stratégies d'innovation par les enquêtés**

Eléments à inclure dans le modèle innovant	Réponses		Pourcentages d'observations
	N	Pourcentages	
La formation à distance et en Ligne	162	10,2%	77,5%
La création d'entreprises virtuelles pour les étudiants	126	7,9%	60,3%
Les prêts-études aux étudiants	139	8,7%	66,5%
L'usage de l'approche par compétence	203	12,8%	97,1%
Prospection et formation selon la demande sociale	191	12,0%	91,4%
La validation des acquis professionnels	117	7,4%	56,0%

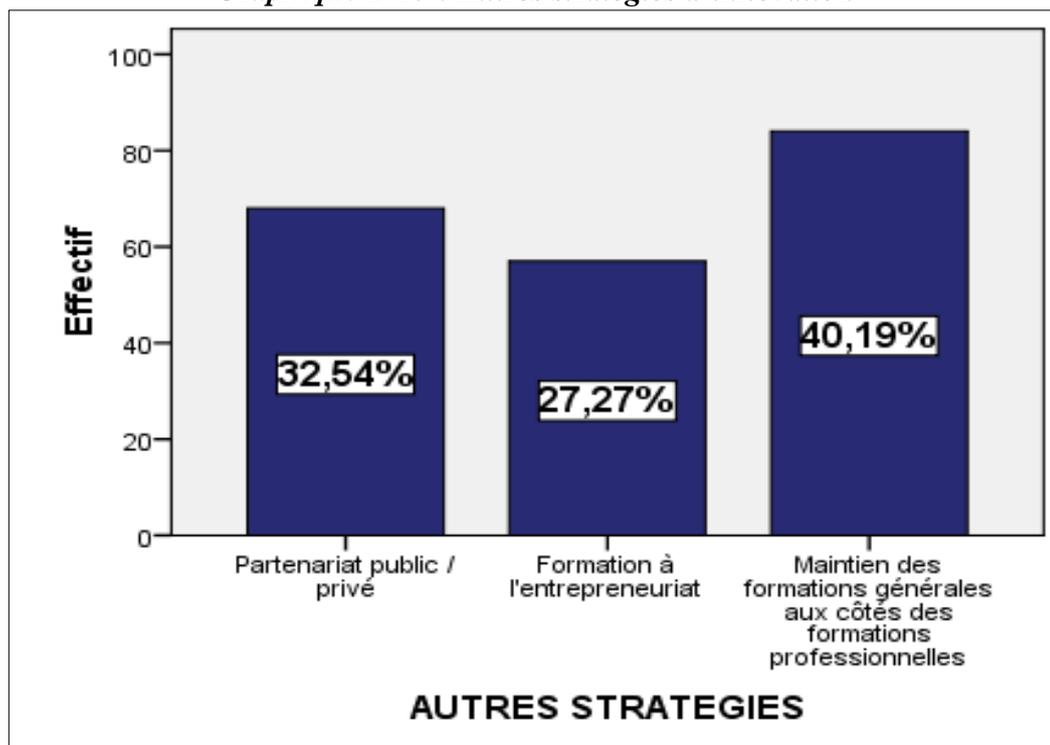
<sup>293</sup> Les enquêtés ont répondu à une question donnant lieu à des réponses multiples. Les pourcentages d'observation (PS) sont obtenus en multipliant par 100 le rapport N/209.

L'orientation professionnelle des étudiants	195	12,3%	93,3%
L'élimination du numerus clausus (pas de limitation de nombre)	72	4,5%	34,4%
La formation par alternance (Etude / travail)	138	8,7%	66,0%
S'inspirer de l'éducation traditionnelle	99	6,2%	47,4%
L'accompagnement à l'insertion professionnelle	149	9,4%	71,3%
Total	1591	100,0%	761,2%

Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

Au-delà de ces éléments, les enquêtés proposent avec 40,19% le maintien des formations générales aux côtés des formations professionnelles. D'autres (32,54%) ont relevé que le partenariat public/privé doit être intégré aux stratégies d'innovation. D'autres encore (27,27%) identifient la formation des étudiants à l'entrepreneuriat. Cette formation est une façon d'accompagner les étudiants dans leurs efforts d'insertion professionnelle. Le partenariat public/privé quant à lui est stratégique en ce sens qu'il permet la subvention des universités publiques par les entreprises et l'intervention des professionnels dans l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formations.

**Graphique n°43 : Autres stratégies d'innovation**



Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.

## 8.5 Les données qualitatives recueillies

L'analyse des données qualitatives se fait autour des termes importants qui structurent le discours sur les difficultés de professionnalisation des offres de formation, les conditions d'accès (la capacité des étudiants à payer des formations professionnelles, la question du numerus clausus) et les stratégies d'innovation. Il convient de commencer d'abord par l'analyse

des données obtenues au niveau des étudiants qui sont plus concernés par les difficultés de mise en œuvre des offres de formation et les stratégies à mettre en œuvre pour un modèle plus professionnalisant et moins coûteux. Ensuite, viendra l'analyse des verbatim obtenus chez les enseignants. Ceux-ci se sont prononcés sur l'élaboration des offres de formation en dehors des points mentionnés aux niveaux des étudiants.

## **8.5.1 Chez les étudiants des deux universités publiques togolaises**

### **8.5.1.1 Les difficultés de la mise en œuvre de l'offre de formation future**

Les difficultés actuelles des universités publiques togolaises préfigurent les difficultés futures de la mise en œuvre des offres de formation professionnelle. Les étudiants parlent de « conditions universitaires » qui sont « vraiment défavorables ». Certains lient ces conditions déplorables au caractère théorique et inefficace de leurs formations. Même dans les formations professionnelles le manque de matériel adéquat explique le caractère théorique des formations. Ces difficultés sont de plusieurs ordres : matériels, didactiques, technologiques, organisation pédagogique, ressources humaines et massification des enseignements. « Les conditions universitaires sont vraiment défavorables. Il convient d'améliorer les conditions de vie des étudiants, faire de meilleurs travaux pratiques, améliorer les salles de cours et construire d'autres amphithéâtres », souligne un étudiant de l'université de Lomé. Il est question d'un manque criard d'équipements partout, même dans les formations professionnelles déjà en place. « Les formations professionnelles, par exemple », renchérit un autre étudiant avant de poursuivre : « chez nous nous manquons d'équipements dans nos labos. Les labos ne sont pas équipés ; on ne fait que la théorie à 90% ». Les difficultés sont donc prévisibles quand les formations professionnalisantes seront mises en œuvre dans les facultés si d'importants moyens ne sont pas déployés pour équiper les laboratoires. Un étudiant de l'ESTBA (UL) le dit clairement : « La formation est plus théorique. Lors des travaux pratiques parfois, il manque du matériel ».

Un problème aussi important est le nombre de places disponibles pour les étudiants en amphithéâtre. Dans les formations professionnelles régulières, ou dans les écoles ou instituts, les problèmes de places ne se posent pas. Ce n'est pas le cas dans les facultés : « Je suis en psychologie appliquée. Mais j'ai eu à suivre certains cours dans les facultés ; les difficultés que j'ai eu à rencontrer ; il y a des problèmes de places, des problèmes de salles, les étudiants sont plus nombreux que le nombre de places dans la salle-même ». Or, la mise en œuvre d'une formation professionnelle ou professionnalisante suppose que l'on construise assez d'amphithéâtres, puisque le taux d'encadrement doit être de bonne qualité par rapport à ce qui se passe en faculté. Il faut noter aux côtés de cette pénurie d'amphithéâtres, la faiblesse de la logistique utile à une

bonne communication didactique efficace. « Les professeurs n'ont pas le matériel nécessaire pour faire les cours. Manque de vidéoprojecteurs, problèmes de places » (Un étudiant de LM/UL). Un autre étudiant à l'Université de Lomé renchérit.

Hormis ces difficultés énumérées, je veux insister davantage sur le manque du matériel didactique. Nos bibliothèques manquent de bons documents pour la recherche. Il faut véritablement dire que la plupart des enseignants manquent véritablement de formation pédagogique. Un travail reste à faire sur le plan pédagogique. Il faut former les enseignants.

Ces difficultés vécues par les étudiants de l'Université de Lomé sont aussi rencontrées par leurs homologues de l'Université de Kara.

Dans les formations générales, les conditions ne sont pas favorables. Il manque de matériel pour les travaux pratiques. Il faut améliorer les conditions dans tous les domaines, établir les enseignements professionnels et organiser les stages professionnels. (Un étudiant de l'Université de Kara)

Les problèmes sur le campus sont multiples. Nous avons les problèmes de salles, les problèmes de bourses où d'aide aux étudiants. Nous avons aussi les problèmes de laboratoires. Dans ma faculté, il n'y a pas de labos spécifiques. Les laboratoires ne sont pas suffisamment équipés ; même dans les sciences exactes. Les enseignants ne sont pas bien formés. (Un autre étudiant de l'Université de Kara).

Il est évident que les universités publiques togolaises connaissent d'énormes difficultés quant à la gestion des masses d'étudiants qui affluent sur le campus. L'Université de Lomé fait face à plus de 50000 étudiants chaque année. Malgré son ancienneté, elle ne dispose pas d'assez de places pour accueillir cette foule d'étudiants en quête de diplômes et surtout de diplômes professionnels. Le problème réside dans la faiblesse du financement. L'Université de Kara quant à elle est une jeune université en construction. Son site du campus sud se trouve dans les locaux de l'ancien ENI<sup>294</sup> de Kara où les amphithéâtres et les salles sont insuffisants, vétustes et exigües.

### **8.5.1.2 Les pistes ou stratégies pour un modèle universitaire innovant**

Plusieurs stratégies de professionnalisation des offres de formations et d'innovation de modèle pédagogique sont proposées par les étudiants. Certains pensent qu'il faut conserver les formations générales, améliorer les conditions d'apprentissage en créant aux côtés des formations générales, des formations professionnelles ou en organisant les stages. Les étudiants insistent également sur l'établissement des partenariats entre leurs universités et les entreprises, entre leurs universités et d'autres universités et aussi sur l'accompagnement à l'insertion professionnelle. Ils ont même proposé la création d'une université professionnelle. « Je pense

---

<sup>294</sup> Ecole normale des instituteurs, chargé de la formation pédagogique des enseignants du primaire.

que l'université doit établir des partenariats avec le milieu professionnel. Ce qui permettrait aux étudiants en formation de pouvoir faire des stages et après ces stages d'être insérés sur le plan professionnel » (Un étudiant de la FAST/UK). Un étudiant de l'Université de Lomé abonde dans le même sens avec plus de détails.

Je pense que cela va de soi que l'université puisse être en partenariat avec le monde professionnel, puisqu'on forme les étudiants pour qu'ils puissent s'intégrer dans le monde professionnel. Donc, il faudrait que dès leur formation on puisse leur donner la chance de faire les stages, de voir comment ça se passe sur le terrain. Donc, il faut que l'université pense à accentuer son partenariat avec le monde professionnel, puisqu'on nous forme pour que demain on puisse travailler sur le terrain et travailler dans le monde professionnel. (Un étudiant en Histoire)

Ce partenariat, à entendre les étudiants, doit se faire aussi avec d'autres universités.

Un étudiant l'exprime en ces termes :

Je pense que le but de tout partenariat vise la qualité. C'est-à-dire, on cherche à améliorer ou avoir une bonne qualité. Je pense aussi que nous sommes à l'heure de la mondialisation et toute université est obligée ou est dans la nécessité de tisser des relations avec d'autres universités. (Un étudiant à la FLESH/UK)

Ces partenariats permettent de régler un certain nombre de difficultés, telles que le manque de stage, les problèmes d'insertion professionnelle.

Je pense justement que c'est ce qui manque sur cette université ; puisqu'il y a bon nombre d'étudiants qui sont, après leurs études, sans emploi. Ils veulent même trouver un stage pour se professionnaliser mais n'en trouvent pas. C'est tellement difficile de trouver un stage dans une entreprise au Togo ou n'importe où. Donc, il faut que l'Etat fasse des lettres de recommandation. Il faut qu'on donne l'opportunité à chaque étudiant qui sort de pouvoir aller se faire former. Il faut que les responsables puissent mettre des stratégies en place pour remédier ce problème. Après la formation, puisque la licence n'est pas tellement élevée, il faut qu'on les fasse former dans les entreprises. Les étudiants doivent aller en stage pour acquérir plus d'expérience. (Etudiant en philosophie/UL)

Pour le précédent étudiant, la formation des étudiants doit être complétée en entreprise par des stages. Selon les étudiants, le partenariat permet d'améliorer la qualité de la formation. Il s'en suit qu'une formation est de bonne qualité quand elle permet à ses étudiants de mieux s'insérer sur le plan professionnel. Or, théoriquement la qualité d'une formation n'est pas seulement liée à sa pertinence avec le monde du travail. Un autre étudiant conseille la création d'une université professionnelle.

Moi je pense à la création d'une université professionnelle. A part l'université de Lomé et celle de Kara, il faut une université professionnelle. Là, après le bac on se dirige directement là-bas. Dans cette université professionnelle, on va former pour tous les métiers. (Etudiant, FLLA)

Quant aux conditions d'accès à une formation professionnelle, les étudiants ne sont pas unanimes sur les coûts des formations. Ils imaginent des frais de formation qui sont près de leurs bourses. Tandis qu'une majorité souhaite des coûts réduits situés entre 15000 FCFA et 100000 FCFA afin de permettre à tous les étudiants ou du moins à la majorité de ceux qui désirent faire une formation professionnelle de le faire aisément, quelques-uns d'entre eux trouvent la diminution des coûts presque impossible compte tenu de la cherté des formations professionnelles.

Ainsi, plusieurs solutions sont proposées pour permettre aux étudiants de suivre à moindres coûts les formations professionnelles :

- faire la promotion des meilleurs bacheliers ;
- octroyer des prêts-études aux étudiants ;
- investir dans la formation des étudiants quitte à récupérer cette dépense au moyen des impôts quand ils seront actifs;
- demander la subvention des entreprises ;
- initier des formations en ligne et à distance afin de contourner la massification et réduire les dépenses de la formation ;
- investir pour la mise en œuvre des formations professionnelles, faire payer cher les premières années afin de récupérer les sommes investies et diminuer significativement les coûts par la suite.

Un étudiant estime que les partenariats permettent de diminuer les coûts de formation à travers la déclaration suivante : « Par rapport au coût de la formation, c'est justement pour ça qu'on dit qu'il faut des partenariats pour réduire ces coûts et permettre aux étudiants d'effectuer les stages. Les coûts sont tellement élevés. » (Etudiant en Espagnol/UL)

Certains ont proposé, dans un débat contradictoire, le coût d'une formation professionnelle dans une université publique togolaise. A travers les extraits qui suivent on constate que les étudiants trouvent excessif de déboursier une somme de 300000 FCFA pour financer une formation professionnelle. Les coûts proposés varient de 50000 à 200000 FCFA.

Pour une licence professionnelle je proposerais 50000 FCFA pour tous les niveaux. Ce qui permettra à tous les étudiants de pouvoir s'inscrire et faire leurs formations. (Etudiant en Anglais/UL)

Je pense que pour suivre une formation professionnelle 50000 c'est quand même peu. Je pense que 100000 à 200000, c'est mieux. (Etudiant en Allemand/UL)

Les frais versés actuellement par les étudiants de la Licence aux universités publiques togolaises sont d'environ 25000 FCFA. Ce qui signifie qu'il existe actuellement des étudiants

qui (ou dont les parents) sont incapables de déboursier ces frais de scolarité pour une formation générale. Dans ces conditions, les enquêtés font appel à la subvention de l'Etat togolais. Ils pensent qu'au début le gouvernement doit supporter les coûts de création et de mise en œuvre des formations professionnelles. Ainsi, les étudiants payeront moins cher au début.

(...). En résumé, il va falloir qu'au début l'Etat y mette les moyens ; mais au fil du temps les coûts doivent être diminués pour donner libre cours, même aux pauvres de se faire former. (Etudiant, Philosophie/UL)

Lorsque l'individu se forme, c'est pour l'Etat. Lorsqu'il ira se vendre ailleurs, il se vend comme togolais ; donc c'est à l'Etat de le former bien. Si aujourd'hui pour construire les routes, on fait appel aux chinois, c'est leur Etat qui les a formés. Donc, je dirai que c'est à l'Etat de s'investir pour former ses citoyens. Si la formation professionnelle est bien faite et on a de meilleurs ingénieurs, je pense qu'on aura plus besoin de faire appel à qui que ce soit pour construire nos installations au Togo. C'est en ce temps que l'Etat va récupérer ce qu'il a investi. (Etudiant en Allemand/UL)

D'autres pensent qu'il faut faire la promotion des meilleurs étudiants, les accompagner et les orienter.

Pourquoi ne pas promouvoir les meilleurs ? Si on commence comme ça par rapport aux meilleurs, on les aide à s'insérer. L'Université aujourd'hui ne le fait pas alors que chaque jour ou chaque année, il y a de meilleurs étudiants qui sortent. Alors, l'Université peut accompagner et même orienter. Ailleurs, on voit des universités qui proposent des stages. Proposez des stages aux étudiants. (Etudiant en sociologie/UK).

La formation à distance et en ligne serait une bonne chose si tous les étudiants maîtrisaient les nouvelles technologies. Les étudiants reconnaissent que la formation à distance profitera à tout le monde.

Je pense que les étudiants peuvent toutefois, puisque les technologies sont tellement avancées et que les étudiants seront capables d'utiliser ces technologies-là, il faut tout d'abord les former à ces technologies en insérant dans chaque département la formation aux nouvelles technologies. Comme cela, on pourra organiser une formation à distance qui sera au profit de tout le monde. (Etudiant à la FDS/UL)

Les étudiants se sont aussi prononcés sur la régulation des formations professionnelles. Tous les étudiants auront-ils accès à ces formations dans le contexte de la réforme LMD ? Les positions des étudiants divergent sur la question. Pour certains, l'accès doit être ouvert à tous ceux qui désirent faire la formation professionnelle et qui remplissent les conditions physiques et morales pour exercer la profession à laquelle ils seront formés. Ceci implique d'une part que l'orientation professionnelle doit être de mise et que les aptitudes des candidats doivent être approuvées par une autorité compétente.

Par exemple dans mon département, on sait que la professionnalisation des enseignements va aboutir certainement à l'enseignement. Mais ne devient pas enseignant qui veut. Un sourd par exemple ne peut pas devenir enseignant. De façon

général, pour ce qui concerne la formation professionnelle, on n'a pas besoin de fixer des critères parce qu'avant d'opter pour ça, tu dois avoir la vocation. On doit laisser le libre choix pour tout le monde. On ne doit empêcher personne à avoir accès à la formation. (Etudiant de la FLESH/UL en formation d'enseignants du Secondaire I à l'INSE).

A mon humble avis, au cas où les formateurs exigent un nombre limité d'étudiants, il faut toutefois qu'on mette en place la sélection à cause du nombre important de ceux qui veulent se faire former. Mais cette sélection peut toutefois ignorer l'âge selon moi. (Etudiant à la FLESH/UK).

Pour certains, la sélection n'a pas sa raison d'être étant donné que les autorités universitaires doivent faire des prévisions en s'appuyant sur un diagnostic des besoins des lycéens. Indirectement, ils récusent la prospection et la planification au niveau des Universités publiques.

A mon avis cette sélection n'a pas ça raison d'exister en ce sens que déjà au secondaire, on devrait faire un diagnostic. On devrait demander l'orientation professionnelle de chaque candidat après le baccalauréat. C'est depuis cette base qu'on doit les orienter. Il y a certains qui ont des désirs ardents de faire des écoles professionnelles. (Etudiant de la FSHS/UL)

Certains sont catégoriques. Il faut établir des critères pour sélectionner. Ils plaident ainsi indirectement pour le maintien du numerus clausus même dans les formations professionnalisantes. Selon eux, l'absence de sélection (numerus clausus) tuerait la formation professionnelle. « Je pense qu'il doit avoir des critères pour faire la sélection et peut-être être un peu tolérant dans les critères. Mais sans critères ce ne sera pas possible », souligne un étudiant de l'UK.

Pour d'autres, la diversification des offres de formations professionnelles résoudrait le problème de l'accès libre. Pour eux, la sélection est faite par le système scolaire avant même que les bacheliers n'arrivent à l'université. Les propos d'un étudiant expriment clairement ce point de vue.

Moi je pense qu'il faut diversifier les offres ; faire assez d'offres afin de permettre à ceux qui veulent se faire former de trouver ce qu'ils sont capables de faire et s'inscrire dans ces domaines. Si les offres sont limitées, il y aura des gens qui seront exclus. Peut-être qu'ils n'auront pas d'aptitude pour faire ce qu'il y a sur le terrain mais si c'est très diversifié, ils vont trouver leurs parts. Avant d'arriver à l'université, le système éducatif est vraiment sélectif et ceux qui ont le Bac 2 et veulent vraiment se faire former, doivent avoir l'opportunité de se former (psychologie appliquée/UL).

## **8.5.2 Chez les enseignants et les autorités des deux universités**

### **8.5.2.1 Elaboration des offres de formations dans les universités publiques**

L'élaboration des offres de formation, qu'elles soient fondamentales ou professionnelles, suit une procédure dans le contexte de la réforme LMD. En dehors de la semestrialisation et la constitution des cours en Unités d'Enseignements (UE), les formations professionnelles sont plus exigeantes et les formations professionnalisantes n'en sont pas loin. Selon certains, « pour élaborer une offre de formation, les enseignants ne doivent pas s'enfermer à l'université », souligne un enseignant de l'UK avant de poursuivre :

Ils doivent aller vers les employeurs des secteurs public et privé pour étudier ensemble leurs besoins. Les employeurs expriment leurs besoins en termes de compétences qu'ils veulent avoir dans leurs entreprises. En fonction de ces besoins, les universitaires élaborent les offres de formation en accord avec ces employeurs pour qu'il y'ai ce qu'on appelle l'adéquation entre l'offre et la formation.

La recherche d'une adéquation formation-emploi doit guider les élaborateurs de l'offre de formation. Cette adéquation doit s'entendre dans son aspect qualitatif (les formations doivent développer les compétences recherchées chez les étudiants) et dans son aspect quantitatif (le nombre de diplômés sortants doivent correspondre à la quantité demandée sur le marché du travail). Ce deuxième aspect est exprimé en ces termes :

Une autre préoccupation qui fait qu'on dit qu'il y a inadéquation entre l'offre et la formation, c'est qu'il n'y a pas un tissu industriel, un tissu économique assez large pour pouvoir absorber tous ceux qui sortent de l'université. Imaginez que 10000 étudiants entrent en licence cette année. Dans trois ans, au moins 5000 d'entre eux sortiront avec un diplôme de licence. Est-ce que dans trois ans, les entreprises, publiques et privées toutes confondues seront en mesure de recruter les 5000 diplômés ? Non, il y aura de chômage. Il faut qu'on oriente de plus en plus nos formations vers la création des entreprises. (Un enseignant à l'UL)

« Pour l'élaboration des offres de formations, on a invité le monde professionnel, ceux qui sont en entreprise », souligne une enseignante de l'Université de Lomé avant d'ajouter :

Ils sont venus et ils ont validé. Ils ont apporté leurs éléments aussi et on a validé ensemble l'offre. C'est ce qu'on fait généralement, étant donné que chez nous, c'est une licence professionnelle. On invite des professionnels et puis une bonne partie des cours sont assurés par les professionnels.

De son côté, un Chef de département à l'UK, évoque l'idée d'un processus qui commence par le constat d'un besoin. « Pour élaborer l'offre de la licence professionnelle, c'est tout un processus. D'abord l'idée est venue du constat d'un besoin ». Il explique comment le constat du besoin a été fait.

Nous avons donc constaté que le plus souvent on parle de l'inclusion sociale, scolaire, professionnelle des personnes vulnérables (les enfants, les femmes, les

personnes âgées, les handicapés, les prisonniers, etc.), mais très peu de choses sont faites par rapport à ces personnes-là. Non seulement cela, les centres d'accompagnement de ces personnes ne sont pas outillés en personnes qualifiées. Pour accompagner une personne âgée, il faut comprendre sa psychologie.

Les étapes suivantes sont aussi clarifiées :

Ensuite, il faut aller sur le terrain pour voir si le besoin senti est réel. Ceci a conduit à une étude du bassin de l'emploi pour voir à quelle hauteur on a besoin de personnes qualifiées par an, chaque deux ans, jusqu'à cinq ans pour estimer un peu. Et maintenant, quels sont les profils que les institutions attendent de nous? Ces institutions ont décliné ce qu'elles attendent de nous. A partir de cela nous sommes venus travailler avec la participation de nos partenaires pour monter l'offre plus ou moins adaptée, qui sera validée sous peu. La validation de l'offre suppose que tous les partenaires financiers et techniques, des institutions nationales ou internationales qui sont habilités à se prononcer sur cette question d'inclusion, les potentiels employeurs viennent porter un regard critique sur l'offre. C'est à partir de ce moment-là qu'on dit que l'offre est validée (Chef de département, UK).

A entendre ce chef de département à l'UK, il est possible de résumer les étapes du processus d'élaboration des offres de formation comme suit :

- 1- Constat d'un besoin par l'observation du tissu socioprofessionnel et vérification d'une existence réelle du besoin constaté ou étude du bassin de l'emploi pour estimer le nombre de personnes dont on a besoin et faire des estimations ;
- 2- Détermination des profils de diplômés attendus par le milieu socioprofessionnel ;
- 3- Montage de l'offre de formations adaptée avec la participation des partenaires ;
- 4- Procéder à la validation de l'offre de formations avec la participation des partenaires (financiers et techniques), des institutions ad hoc et des potentiels employeurs

Le processus n'est pas respecté partout. Parfois, certaines étapes citées ci-dessus ne sont pas mentionnées :

D'abord, il y a eu une étude de terrain pour voir à peu près les besoins sur le terrain. Les statistiques ont montré qu'il y a un manque dans le cadre de la planification. Le ministère du plan aussi a pris part. Du coup, c'est après identification de ces besoins que nous avons élaboré l'offre avec la collaboration de certaines institutions de la place comme le PNUD, qui ont accepté appuyer ces licences et ces masters. C'est en partenariat avec ces institutions-là que ces formations sont organisées. Il y a le ministère du plan qui intervient et la plupart des ministères ont envoyé des cadres pour bénéficier de ces formations. L'offre a été préparée en collaboration avec ces partenaires aussi. On a associé les professionnels et les universitaires pour essayer d'avoir une maquette. (...) nous avons des modules et par rapport à ces modules, ils essayent de regarder ce qui se fait dans la sous-région et au niveau des autres universités. Parfois nous ajustons les offres par rapport aux besoins du terrain. Les

gens sont venus mêmes du Canada pour nous aider à mettre en place ces formations.  
(Doyen, UK)

Selon les enquêtés, les contenus de l'offre de formation doit respecter des quotas entre les UE fondamentales et les UE professionnelles selon un référentiel du REESAO. « Pour les offres de formations, vous savez que pour mettre en place des formations, il y a un canevas du REESAO qui définit le volume des cours professionnels, autour de 40 à 55%, également les formations fondamentales que les étudiants peuvent prendre ».

A l'Université de Kara, un responsable de la DAAS estime que toutes les offres de formation respectent les exigences de la réforme LMD. « Nous avons lancé plusieurs licences professionnelles. Toutes les offres de formations sont conformes aux exigences du LMD. Qu'il s'agisse de licence fondamentale ou de licence professionnelle, on se conforme aux exigences du LMD » (Responsable DAAS/UK). En réalité, il parle de la semestrialisation des programmes, avec 30 crédits par semestre et la constitution des UE. Mais interrogé sur le processus d'élaboration des offres de formations professionnelles, voici ce qu'il dit :

De façon générale, on commence par l'étude du bassin d'emploi. S'assurer qu'effectivement ceux qui vont sortir seront utilisés par le milieu socio-professionnel. On mesure le niveau réel du besoin de service avant de produire des professionnels qui vont sortir pour rendre ce service. On s'assure qu'on est également conforme aux textes institutionnels. On définit les curricula en se conformant aux standards du LMD, c'est-à-dire tenir compte de la semestrialisation, trente crédits par semestre. La DAAS participe toujours à l'élaboration des offres de formations pour s'assurer que les textes sont respectés. Quand les commissions élaborent leurs maquettes, elles les soumettent à la DAAS qui les examine avant même d'arriver à la mise en œuvre (Responsable DAAS/UK).

Il est donc évident que dans les deux universités les DAAS exercent un contrôle sur tout le processus d'élaboration des offres de formations, y compris les offres de formations professionnelles. De la même manière, le ministère de tutelle exerce un contrôle sur les offres de formations.

Toutes les universités publiques sont soumises aux exigences du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le plus souvent des missions du Ministère viennent contrôler ce qui est fait. L'année passée, une mission était arrivée pour évaluer les offres de formation qui sont faites. L'université travaille toujours, crée les offres de formation. A chaque fois, le Ministère doit jouer son rôle de contrôle en termes d'assurance qualité. (Responsable DAAS/UK)

En définitive, le respect des six étapes mentionnées ci-dessus permet aux départements d'élaborer des offres de formations acceptables qu'ils soumettent au contrôle des DAAS, du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) et des professionnels. Ces derniers demeurent incontournables quand c'est une offre de formations professionnelles. Le

témoignage du responsable de la DAAS/UK est significatif sur l'importance de la participation des professionnels à l'élaboration et à la validation d'une offre de formations professionnelles.

J'ai déjà participé aux séances de validation des offres de formation auxquelles les professionnels sont associés. On ne peut pas élaborer ces offres de formations sans que les professionnels soient associés puisque dans tous les cas, il y a un taux d'enseignements dans les formations professionnelles qui est assuré par ces professionnels. Vous ne pouvez pas vous enfermer dans votre tour d'ivoire à l'université pour élaborer ces offres. Après tout, vous aurez des difficultés pour mobiliser les ressources humaines pour les mettre en œuvre. (Responsable DAAS/UK).

Les difficultés dont parle l'enquête au niveau de la mise en œuvre des offres de formations professionnelles, ne se résument pas au manque de ressources humaines. Elles sont multiples et peuvent s'observer depuis l'élaboration des offres de formation, surtout les offres professionnelles ou professionnalisantes. La mise en œuvre de l'objectif de professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD bute à des difficultés.

### **8.5.2.2 Difficultés de mise en œuvre de l'objectif de professionnalisation**

Les propos d'un chef de département à l'UK semblent minimiser les difficultés de mise en œuvre de l'aspect professionnalisation des offres de formation.

Ce n'est pas dans tous les domaines que la professionnalisation nécessite un équipement technique, etc.. Nous pensons la professionnalisation comme une source de mobilisation de beaucoup de ressources financières pour équiper, etc. Si c'est dans les formations techniques où on a besoin de machines, des laboratoires, alors on dira que ce n'est pas chose facile. Ce n'est pas le cas dans certains domaines comme les langues, la communication, les sciences sociales et humaines, juridiques et économiques et de gestion. Par exemple combien peut coûter la formation d'un traducteur ? Je ne dis pas que cette formation ne nécessite pas un équipement. Mais cet équipement n'est pas important (Chef de département, UK).

Il s'en tient seulement à la question des ressources matérielles. Les propos qui suivent démontrent clairement que les difficultés sont variées et dépendent des phases de mise en œuvre de cet aspect de la réforme LMD. D'abord lors de l'élaboration des offres de formations plusieurs difficultés sont à relever.

Pour l'élaboration des offres de formation, il y a des difficultés. Les plus importantes sont d'ordre économique. Il faut d'abord faire une étude du marché qui demande des moyens financiers. Mais on ne trouve pas tout de suite des partenaires pour appuyer et l'étude traîne. Le soutien des partenaires techniques et financiers est la condition sine qua non pour élaborer les maquettes » (Responsable DAAS/UK).

« ... l'étude traîne », laisse entendre le responsable de la DAAS/UK. C'est ce qui fait trainer la mise en œuvre de l'aspect professionnalisation des offres de formations de la réforme

LMD. Il faut donc mentionner que c'est le manque de ressources financières qui fait obstacle à l'élaboration des offres de formations professionnelles selon les normes indiquées.

Vous avez vu, la licence professionnelle dont je vous ai parlée. Lorsqu'il fallait élaborer l'offre, quels ont été les contours qui ont été nécessaires. Cela nécessite assez de ressources alors que ce n'est que la sociologie. Il y a la géographie, l'histoire, l'anglais, ... et partout on veut professionnaliser les offres. Tout cela exige des ressources. (Chef de département, UK)

Ces difficultés, selon certains enquêtés viennent du fait que les universités n'ont pas reçu de moyens adéquats pour mettre en œuvre la réforme LMD malgré la volonté politique. « Il y a eu une volonté d'aller vers le système LMD, mais les moyens n'ont pas suivi et les universités ont fait ce qu'elles pouvaient » (Un doyen à l'UK). Donc, la réforme a été bâclée au début. L'on reconduisait le système classique, surtout en ce qui concerne les curricula. « C'est après qu'on s'est dit qu'il faut ajuster, aller vers le vrai LMD avec les formations professionnalisantes », poursuit le doyen avant de reprendre :

C'est ici encore une difficulté. Où trouvez les moyens ? La fois dernière le ministre était à Kara et disait que la constante c'est le manque de ressources financières. Il y a la volonté, mais les moyens manquent. Il revient donc à l'université de trouver des stratégies pour mobiliser les ressources et je pense que c'est là que se trouve le débat. (Un Doyen à l'UK)

L'une des difficultés à l'origine est la conception que les acteurs ont de la professionnalisation des offres de formations. Cette conception est simpliste et tient les formations fondamentales pour suffisantes pour former à des professions. Pour les tenants de cette conception, ce qui manque aux formations fondamentales est le stage professionnel qui doit être obligatoire. « Je vais vous surprendre, pour moi, toute formation qui conduit l'apprenant à une activité, est professionnelle. Tous ceux-là qui font la formation fondamentale finissent par s'orienter vers une profession », lance d'abord un enseignant, ex-chef de département à l'UL, puis reprend de manière claire :

La professionnalisation c'est quoi ? C'est d'apprendre à faire quelque chose. Cet apprentissage se fait dans l'entreprise. C'est à l'école, c'est à l'hôpital. Vous prenez la formation des médecins, ils font d'abord de grand cours de théories et ils complètent la formation par des stages à l'hôpital. Ce qui fait que dès qu'ils sortent de leur formation, ils sont directement opérationnels. Ce qui embête pour les licences, c'est que les stages ne sont pas obligatoires (Enseignant à l'UL).

D'autres difficultés tiennent à la mauvaise connaissance des textes qui organisent la réforme LMD ou les textes réglementaires visant son application. Les propos d'un chef de département à l'UK en témoignent.

Quand vous prenez le système LMD, je ne pense pas que ce soit le LMD qui recommande la professionnalisation. Je sais que le LMD table sur la compétence et

veut corriger les insuffisances de l'ancien système. Mais véritablement professionnalisant comme vous le pensez, je ne crois pas ! » (Chef de département, UK).

C'est donc normal que ce chef dise qu'il faut « une politique véritable qui définisse ou qui réoriente ou qui ajoute à la mission initiale de l'université, ce qu'elle doit désormais faire ». « Et puisque c'est cela maintenant, on va aller à la recherche des moyens pour construire des salles », poursuit l'enquêté, chef de département à l'UK. Ces propos sonnent comme si la réforme LMD adoptée par les organisations internationales et les Etats n'était pas une politique ou du moins n'incluait pas le volet professionnalisation des offres de formation. Cette situation est confirmée et expliquée par un responsable de l'UK.

Nous n'avons pas une connaissance approfondie des textes qui régissent les institutions auxquelles nous appartenons. Certains disent qu'il n'y a pas de politique claire qui charge les universités publiques de donner des formations professionnelles. A mon avis, normalement les textes l'autorisent. Que ce soit les licences ou les masters professionnels, les textes l'autorisent (Responsable DAAS/UK).

Si les difficultés d'élaboration des offres de formations semblent être moindres, celles relatives à la mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes sont ou s'annoncent d'ores et déjà importantes. Ces difficultés sont d'ordre financier, matériel, humain et pédagogique. Parlant des difficultés financières relatives à la mise en œuvre des offres de formations professionnelles, un enseignant à l'UK explique pourquoi plusieurs étudiants n'arrivent pas à accéder aux filières de formations professionnelles.

« Quand vous constatez qu'il n'y a pas assez de monde dans les filières professionnelles, c'est parce qu'il a fallu mobiliser assez de ressources et on a exigé la participation des étudiants. Ce qui fait que les coûts sont supérieurs à la normale et plusieurs n'ayant pas assez de moyens se voient écartés. (Un enseignant à l'UK).

Les moyens de financement, les ressources nécessaires pour accompagner ces formations posent problème. Vous connaissez la région septentrionale, le problème financier se pose. Normalement les coûts qu'il faut fixer pour faire ces licences professionnelles, vous allez voir que les frais sont fixés à 250000 FCFA. Ailleurs, ça pouvait aller à 800000, 900000 ou 1000000 FCFA. C'est le problème des finances. Ce qui entraîne aussi les problèmes de compétences. Les professionnels qui sont à Lomé n'acceptent pas venir enseigner pour 10000 FCFA l'heure. Les moyens manquent (Un Doyen à l'UK).

En déplorant l'incapacité des formations professionnelles à contribuer à l'équité et à l'égalité des chances, un enseignant de l'UL exprime cette même situation de difficultés financières en d'autres termes.

Les formations professionnelles ne peuvent pas contribuer à l'égalité des chances ou à l'équité. Le problème c'est le coût très élevé des formations professionnelles. Cette année on a eu ce problème-là quand on a annoncé que le coût à l'IUT de Gestion

sera 211000 FCFA et huit jours après on n'avait même pas cinquante demandes. Il a fallu revenir à l'ancien coût pour atteindre 500 candidats alors qu'on avait l'habitude d'atteindre 1000. Le pouvoir d'achat des parents ne permet pas de payer le coût élevé. Il faut que l'état y mette la main. La formation à moindre coût va contribuer à l'équité (Enseignant à l'UL).

Le coût de la formation professionnelle dépend des ressources mobilisées pour sa mise en œuvre. Les formations professionnelles exigent un investissement matériel important alors que l'accès à ces formations se fait souvent sur concours.

Le problème que nous avons, c'est qu'on accède par un concours d'entrée à l'UL. Toutes les formations professionnelles que nous avons sur le campus, les étudiants ont l'obligation de passer un concours d'entrée. A l'issue du concours nous sommes limités par les locaux. Nous avons souvent 1000 candidats pour 65 places. Donc 65 pour 1000 ; c'est la même chose à l'ISICA, à l'ESAA, etc. Donc, le premier problème, c'est la place. On ne construit plus de nouvelles salles et d'année en année le nombre de nouveaux bacheliers augmente (Un enseignant à l'IUT-G./UL).

Les problèmes actuels des universités publiques togolaises préfigurent les difficultés prochaines de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes. Partout les mêmes problèmes se posent : manque de salles, d'amphithéâtres, de matériels didactiques, etc. Or, tout cela a un coût. Il est certain que lorsque les offres de formations générales seront professionnalisées, leur mise en œuvre posera d'énormes difficultés si rien n'est fait. En effet « quand on parle de formation professionnelle, il y a un problème d'équipement qui doit suivre, les infrastructures. Il faut aussi assez d'enseignants. Sera-t-il possible d'avoir plus de matériel et d'enseignants ? » (Enseignant à la FDD/l'UL). Des enquêtés pointent du doigt le manque cruel de matériel pédagogique.

Le problème de matériel pédagogique est récurrent à l'université. Même nos établissements qui ont moins d'étudiants et sont équipés d'ordinateurs, on a un ordinateur pour 300 étudiants. Quand on veut faire des examens pratiques, on n'arrive pas. Ça fait de cela 7 ans qu'on a ce problème. Que ce soit en comptabilité, en gestion des ressources humaines ou en gestion informatisée, on n'y arrive pas. Il y a un manque cruel de matériel (Enseignant à l'IUT-G./UL).

Si vous transformez toutes les formations de masse en formations professionnalisantes, où est-ce que vous trouvez les stages pour les étudiants, où est-ce que vous trouvez le matériel ? Les exigences des formations professionnelles sont tellement élevées qu'on ne peut transformer toutes nos offres de formation fondamentales en formations professionnalisantes. Pour le faire il faut que les effectifs soient gérables. Ça va être difficile (Responsable DAAS/UK).

Ces insuffisances matérielles causent aussi d'autres difficultés sur le plan pédagogique. Surtout avec la massification, les pédagogies actives sont difficiles à mettre en œuvre.

Mais en termes de matériels didactiques, nous n'avons pas par exemple un laboratoire des langues. Les effectifs d'étudiants par enseignant sont un peu plus élevés comme dans presque toute l'université. Mais l'organisation des enseignements dans des petits groupes pose problème par manque de salle. Avec le LMD, il faut des TD, on n'a pas pu mettre en application des TD dans les petits groupes par manque de salles. C'est toujours les salles qui sont insuffisantes. Mais le ratio étudiants/enseignant est acceptable. On a 30 enseignants permanents et 40 enseignants vacataires. On a autour de 3000 à 4000 étudiants » (Ex-Chef de département à l'UL).

Les enquêtés ont également relevé la difficulté à mettre en œuvre l'approche par compétence. Plusieurs enseignants, mêmes dans les filières de formations professionnelles, ne mettent pas en application les pédagogies actives comme l'approche par compétence. Dans les facultés où les effectifs sont pléthoriques, cette approche pédagogique est difficile à appliquer, comme le relève un enseignant.

L'approche par compétence, il y a quelques enseignants seulement qui le font. C'est la meilleure méthode en fait, mais certains enseignants n'arrivent pas à l'appliquer et continuent par dicter leurs cours. Cependant, cette méthode est difficilement applicable dans les facultés où les étudiants sont trop nombreux (Enseignant à l'IUT-G./UL).

Les formations professionnalisantes exigent la participation des enseignants originaires du milieu professionnel. Comme le souligne un responsable de l'Université de Kara, « dans une offre de formation professionnelle, au moins 50%, sinon 60% des enseignements sont assurés par des professionnels et 40% au plus par des théoriciens, des enseignants d'université » (Responsable DAAS/UK). Or, ces professionnels sont occupés et très coûteux pour les universités. Alors, ils sont souvent indisponibles et très exigeants.

D'autres difficultés que nous rencontrons sont relatives aux enseignants. A l'IUT de Gestion, la plupart des enseignants que nous avons sont des banquiers, ce sont des experts comptables. Quand il arrive pour faire le cours, il suffit qu'il reçoive un coup de fil, il hache le cours et part en voyage. Des fois parce que ce qu'on leur paie ne vaut rien par rapport à ce qu'il va gagner en ville. Le Président avait augmenté leurs honoraires à 9000 par heure pour les garder mais cela n'a rien changé (Enseignant à l'UL).

Les difficultés sont énormes. Les autorités ont beaucoup aidé. Pour ces formations étant donné qu'on n'a pas de spécialistes sur le terrain, la plupart des cours sont donnés par des missionnaires. Vous connaissez les budgets de nos universités ; on n'a pas assez de ressources. Donc, il faut avoir cet engagement des autorités et il faut les remercier pour cet effort-là. Donc, je pense que nous manquons de ressources. Les ressources ne sont pas disponibles sur le terrain (Un Doyen à l'UK).

Si dans les formations professionnelles actuellement mises en œuvre on rencontre d'énormes difficultés, qu'en sera-t-il de celles relatives à la professionnalisation des formations générales comme l'exige la réforme LMD ? Il est normal que certains acteurs se posent des questions quant à la possibilité de professionnaliser toutes les formations fondamentales compte

tenu des effectifs d'étudiants dans ces formations. Mais un chef de département à Kara estime que la massification ne pose aucun problème.

Ce n'est pas forcément une question de massification qui pose problème. Mais il faut qu'on prenne la chose au sérieux et qu'on puisse voir ce qui est faisable et ce qui ne l'est pas. Même s'il y a massification, ce n'est pas tout le monde qui va basculer dans les formations professionnelles. Je vous dis que cela ne pose aucun problème. Pas pour vous dire qu'il y a des ressources pour construire les amphis, les laboratoires, etc. et les équiper. C'est qu'on n'a pas encore commencé. Il faut commencer d'abord. On ne peut pas se mettre à résoudre un problème qui n'existe pas encore. C'est de façon hypothétique qu'on estime que ça-là étant, il ne faut même pas commencer et les gens ont tendance à ne pas commencer parce qu'il y a problème devant. Non, commencez ! (Un chef de département à l'UK).

A lire ce Chef de département, l'on peut noter une résistance à la professionnalisation des offres de formations fondamentales à cause des difficultés projetées dans l'avenir. Les acteurs font des calculs en tenant compte des difficultés vécues actuellement. Seulement, cette résistance est faible. « Il n'y a pas tellement de résistance. Dans les discussions avec les collègues, nous n'avons pas encore reçu des critiques vives par rapport à l'engagement vers la professionnalisation des offres de formation » (Responsable DAAS/UK). En fait, cette résistance, quoique négligeable, s'exprime par la persistance du modèle traditionnelle d'université dans la pensée des enseignant-chercheurs. Parce que justement, pour eux « l'université a une vocation : celle de donner au jeune les compétences pour continuer la mission de recherche, mettre à la disposition de la société les résultats de la recherche pour que des gens se saisissent de ces résultats et les transforment en actions concrète ». « La professionnalisation n'est pas a priori la mission de l'université. La production des théories et la formation fondamentale à l'université ne va pas cesser », martèle un Chef de département à l'UK.

Dans beaucoup de cas, les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'un programme ou d'une réforme, interpellent le management des leaders. Quand un programme doit apporter un changement, comme c'est le cas avec la réforme LMD, les défaillances dans la conduite du changement peuvent occasionner certaines difficultés. Il convient d'analyser les défaillances dans la conduite de la réforme LMD au niveau des deux universités publiques togolaises.

### **8.5.2.3 Défaillances dans la conduite de la réforme LMD**

Il faudra savoir si la communication et la formation des acteurs sur la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD ont été suffisantes, comment la

réforme a été planifiée et comment ont été mobilisées les ressources nécessaires pour la mise en œuvre de son objectif professionnalisation.

Il faut reconnaître d'abord, comme le disent certains enquêtés que l'entrée dans la réforme LMD a été précipitée, sans une préparation conséquente.

On a adopté le LMD parce qu'il est bon, mais on n'a pas adopté les moyens. Le Togo n'avait pas le choix. Le LMD, c'est une vague mondiale. C'est comme coronavirus, vous avez les moyens, vous n'avez pas les moyens, coronavirus vient ! Donc, il nous appartient, après avoir accepté le LMD comme système pédagogique, de chercher les moyens (Un chef de département à l'UK).

Si la réforme a été précipitée, ce qui est déjà une défaillance, les autorités universitaires ne sont pas restées les bras croisés. Un travail louable est fait par les autorités politiques et celles des deux universités malgré les contestations et les oppositions des enseignants et des étudiants. Les communications sont menées dans des réunions, conférences et sur les médias pour informer, conscientiser afin d'obtenir l'adhésion des acteurs importants (les enseignants, les étudiants, le monde professionnel, les partenaires financiers et techniques). Comme le dit un enquêté, « la question de la professionnalisation des enseignements est une vaste problématique qui impliquant plusieurs acteurs et non seulement l'affaire d'un département ».

Des propos des enquêtés, il ressort que cette « vague mondiale » n'est pas suffisamment accompagnée par l'Etat malgré les textes réglementaires qui sont pris. « Est-ce que le budget de l'université tient compte de tout cela ? Pour que ces dépenses soient prises en compte, il faut une politique qui lui donne cette mission, ce n'est pas par un décret seul », remarque un Chef de département à l'UK, avant d'expliquer que « la professionnalisation doit faire partie d'une politique non seulement au niveau universitaire mais aussi au plan national. C'est dans cette politique que chacun va désormais se mouler ».

Cependant, le même chef de département reconnaît qu'il y a un plan opérationnel qui est adopté par son université. En dehors de ce plan opérationnel, plusieurs textes sont mentionnés par d'autres enquêtés. Ces textes sont pris par l'Université de Kara ou proviennent du CAMES ou du REESAO.

En fait, il y a un travail qui est fait ici à l'université. Nous avons le plan opérationnel pour une période de 10 ans (2014-2024) où on veut tendre vers un idéal donné. Nous avons le service d'assurance qualité qui nous accompagne et dit à chaque fois ce qu'il faut faire quand nous voulons créer une offre de formations professionnelles. Les documentations pour nous appuyer ne manquent pas » (Chef de département, UK).

Il y a des textes qui régissent les procédures d'élaboration des offres de formations professionnelles. L'Université de Kara s'est inscrite dans la politique de qualité et donc, par rapport à cela, il y a les normes du CAMES pour l'élaboration des

curricula. L'UK se conforme à ces normes et utilise le référentiel CAMES. Actuellement, toutes les offres de formations professionnelles sont évaluées selon ce référentiel. Oui, les textes, il y en a. Maintenant un manuel de procédure.... Disons que le manuel de procédure que nous avons est celui utilisé par l'Université de Lomé et que c'est la même approche (Responsable DAAS/UK).

Il ressort également que la formation sur la professionnalisation des offres de formations selon le contexte LMD a été insuffisante même si « ceux qui ont été mis à la tête de ces formations ont été initiés à l'élaboration des offres de formations professionnelles ».

Il y avait un comité LMD à l'UK qui a disparu. Est-ce que ce comité a joué efficacement son rôle ? Je n'ai pas tellement vu des formations sur l'élaboration de l'offre mais il y a eu quelques rencontres mais pas des rencontres purement orientées. Actuellement, ce sont les facultés qui s'efforcent de créer des formations professionnelles (Un enseignant à la FLESH/UK).

Il y a une mission, un expert du CAMES qui était venu pour former les équipes pilotes des offres de formation professionnelles sur l'autoévaluation. Il y a eu un canevas qui a été fourni pour l'élaboration des offres de formations professionnelles. (Responsable DAAS/UK).

Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD... Oui, avec le LMD, on disait qu'il faut enseigner autrement, apprendre autrement, évaluer autrement et professionnaliser. Cela veut dire que les intervenants, les enseignants eux-mêmes et les étudiants devraient être formés sur certains aspects du LMD. Est-ce que nous avons eu les moyens qu'il fallait ? Effectivement, il y a beaucoup d'insuffisances par rapport à ce système (Un doyen à l'UL).

A l'Université de Lomé, un enseignant pointe du doigt une planification ratée. Il croit que les difficultés de la professionnalisation « proviennent de la planification qui est ratée. La planification au niveau de l'implantation des écoles même est ratée » (Enseignant à l'UL). Le défaut d'une planification adéquate est de surcroît renforcé par un manque de prospection. « La prospection manque un peu. Les études prospectives manquent au niveau de nos universités. Ceci doit être fait soit par les universités soit par les ministères » (Responsable DAAS/UK). Cette situation dépend aussi bien de la volonté des leaders qui se succèdent à la tête de l'université que d'un programme bien ficelé. Un doyen de l'UK souligne qu'il y a « de cela trois ou quatre ans que les formations professionnalisantes ont été initiées à l'Université de Kara avec l'arrivée du Prof SANDA. Avant l'université était calquée sur les formations classiques ». Il s'explique par ces propos.

Ceci n'était pas dans un programme qu'à partir de ce moment on va commencer par créer des offres de formations professionnelles. C'est le nouveau président qui a voulu à un moment donné créer ces offres de formations professionnelles. Bien avant l'actuel président, il y avait des défaillances. On était calqué sur la formation classique ou sur le LMD avec des diplômes fondamentaux ou de recherche. S'il y avait une planification, on allait dire c'est le moment qui est arrivé, il faut le faire. Même l'Université de Lomé, c'est maintenant qu'elle pense à la création des

formations professionnalisantes. On se rend compte que les difficultés que nous avons aujourd'hui émanent de la mauvaise conduite de la réforme LMD. Les choses n'ont pas été bien planifiées. (Un Doyen à l'UK)

Ces défaillances dans la conduite de la réforme peuvent être résumées en termes de manque de la communication et de la formation suffisante des enseignants sur la professionnalisation des offres de formations, en termes de manque de prospection et de planification de la part des autorités universitaires et en termes de manque d'accompagnement financier de la part du pouvoir politique. Elles ont inévitablement causé et renforcé les difficultés de mise en œuvre de l'aspect professionnalisation de la réforme LMD. Pour pallier ces difficultés et manquements, il est important de réfléchir sur un modèle innovant. Quelles stratégies sont donc envisageables ?

#### **8.5.2.4 Les stratégies énoncées par les enquêtés pour un modèle innovant**

« On peut garder les formations générales comme elles sont et intégrer les stages obligatoires pour chaque étudiant », ce sont là les propos d'un enseignant de l'Université de Lomé. Selon lui, il n'est pas question de se tracasser pour transformer les formations fondamentales en formations professionnalisantes. C'est dans cette logique qu'un enseignant de l'UK propose comme modèle pédagogique, l'adjonction des TD, TP et stages obligatoires aux formations théoriques. « C'est pourquoi il faut conclure des partenariats avec les entreprises pour offrir des stages aux étudiants », explique ce même enseignant. Se situant dans le prolongement de cette approche de professionnalisation, un autre enseignant propose « une autre approche qui est d'aller en master professionnel ».

Quelqu'un qui a sa licence en anglais, lettres modernes, langage et communication peut faire deux ans en Master à ISICA et être opérationnel sur le marché du travail. Ceux qui font ISICA n'ont pas un bagage solide, parce qu'ils n'ont pas étudié une science avant de venir là-bas. Celui qui a étudié une science avant de venir à ISICA peut devenir un journaliste spécialiste d'un domaine (juridique, économique, relations internationales, etc.), mieux que celui qui a fait ISICA depuis la Licence. Pour moi, s'il y a professionnalisation on doit la faire au niveau des masters. Là on a des gens qui ont une base fondamentale dans une discipline données. Par exemple, à Kara, on a ouvert un Master en aménagement du territoire et développement régional. Celui qui a fait la géographie ou la sociologie peut s'inscrire à ce Master et devenir un professionnel spécialisé en aménagement du territoire, développement local ou régional ». (Un enseignant d'anglais à l'UL)

Toujours dans cette même logique, l'Université de Kara a opté pour la diversification des formations professionnelles à côté des licences fondamentales uniques. « Nous créons des licences fondamentales uniques dans toutes les facultés. Mais à côté de ces licences fondamentales uniques, il peut y avoir une diversité de formations professionnelles. C'est l'approche qui est adoptée actuellement », (Responsable DAAS/UK).

De toutes les façons, que ce soit les formations fondamentales ou les formations professionnelles, la participation du monde professionnel à l'élaboration des offres de formations est essentielle. « A mon avis, tout ce qui est formation aboutit à une profession. Maintenant, je voudrais que le milieu des affaires, le gouvernement, le patronat nous disent les métiers dans lesquels ils voudraient voir les jeunes se former », avise un enseignant à l'UL avant de clarifier.

On ne va pas professionnaliser pour professionnaliser. Il faut que cette professionnalisation soit en adéquation avec les besoins réels sur le terrain et le marché du travail. Pour nous qui sommes en langues, il y a un master professionnel en traduction qui est en élaboration. Mais on peut aussi faire un master recherche en traduction. Les deux aboutissent à la même chose. Ce que nous disons, il faut que le monde du travail et le monde universitaire s'asseyent autour d'une table pour déterminer ensemble les besoins en termes d'emploi et de professions. Ainsi, l'université va former en tenant compte des besoins des premiers utilisateurs des diplômés. (Un enseignant à la FLLA/UL)

Pour les tenants de cette approche, « les enseignements généraux ont toujours quelque chose de professionnel ». Il faut « créer des formations professionnelles régulées et adjoindre les stages aux formations générales ». Cette position est motivée par le désir de conserver la mission traditionnelle de l'université. « C'est à côté de cette mission fondamentale de l'université qu'il faut créer des formations professionnelles pour ceux-là qui ne veulent pas faire de la recherche », souligne un enseignant de la FDSP/UK.

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, les enquêtés proposent toute une batterie de moyens en mettant l'accent sur l'approche par compétence, les pratiques et le stage professionnel. Aujourd'hui, les réformes curriculaires basées sur l'approche par compétence (APC) sont déjà actées même s'il y a encore des résistances et peuvent servir beaucoup. Même dans les formations générales l'APC est recommandée.

Nous recommandons aux enseignants l'approche par compétence. Certains arrivent à le faire, mais d'autres non. Nous insistons que les enseignants s'approprient cette approche et avons été renforcés dans ce processus par la présidence qui a invité tous les enseignants à utiliser le diagramme de bloom » (Un enseignant à la FLLA/UL).

Pour certains, la formation par alternance n'est pas adaptée aux étudiants de leurs universités.

Je ne pense pas que la formation par alternance peut marcher pour les étudiants de l'Université de Lomé. Dès que l'enseignant n'est pas là, ils pensent que c'est fini. Ils vont aller en entreprise et ne reviendront plus pour suivre les cours à l'université » (Un enseignant à l'UL).

Quant aux conditions d'accès à la formation professionnelle avec des coûts abordables, les enquêtés reconnaissent d'abord que si les universités ne sont pas subventionnées par l'Etat,

les étudiants devront payer cher. Pour leur permettre d'octroyer aux étudiants des formations professionnelles à bas prix, les universités publiques doivent bénéficier de subventions.

Il ne serait pas bien de laisser les universités se débrouiller. Si les universités doivent professionnaliser les formations sans l'aide de l'Etat, les étudiants devront payer cher. Pour les formations générales, on demande 25000 FCFA ; pour les formations professionnelles, on vous dira 500000 FCFA. D'où l'exclusion des étudiants de milieu défavorisé ou de ceux qui n'ont pas les moyens. (Chef de département, UK).

Pour mettre en œuvre les formations professionnelles, il faut la subvention de l'Etat. Les privés, s'ils doivent subventionner, il faut qu'ils aient un intérêt en retour. A mon avis, c'est l'Etat qui doit subventionner pour que le coût de la formation soit à un niveau abordable pour l'étudiant. (Un enseignant à l'UL)

Le numerus clausus semble être inévitable et demeure une question à résoudre. « Si on venait à professionnaliser les formations générales, on sera obligé de mettre des critères parce qu'on manquera d'équipement », soulève un enseignant de l'UK. « Pour les formations professionnelles, étant donné qu'il y a des pratiques, il faudrait limiter le nombre pour qu'elles soient réellement pratiques. Mais, cette limitation exclurait du coup certains ; il y a ce problème à résoudre », explique un autre enseignant de l'UL.

Dans ces conditions, la formation en ligne semble être une solution avec la prolifération des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Mais cette approche comporte des limites. « La formation en ligne peut aider également. Mais, on ne peut pas tout faire en ligne. On peut combiner les formations en ligne et les présentielles. Pour les cours théoriques, on peut les faire en ligne mais pour la pratique, il faut la faire en cours présentiel » (Un Chef de département à l'UK). « Les formations et les stages en ligne sont possibles si les étudiants ont tous des ordinateurs. Je pense que c'est ce que l'Etat veut résoudre avec le projet Galilée », suppose un enseignant avant de s'expliquer :

Les formations en ligne peuvent être une solution mais l'installation du système est très coûteuse. Les cours sont faits en vidéo-conférences. Il y aura un enseignant ici à Lomé ou à Kara, un enseignant qui fait un cours suivi par des milliers d'étudiants partout dans le monde. Mais est-ce qu'on aura les moyens pour acquérir ce système ? Les cours en ligne sont souvent des résumés. Il faut un tuteur sur place pour vous expliquer et compléter ce qui manque. Donc, les cours en ligne seuls ne suffisent pas ; il faut aussi les cours en présentiel. (Un enseignant à l'IUT-G/UL)

Ces formations et stages en ligne permettront aux universités publiques de résoudre le problème de la massification. Mais un doyen pense que le problème peut être résolu par un baccalauréat professionnel. « Il faut faire des bacs professionnels pour qu'après le bac, les nouveaux bacheliers n'affluent pas vers l'Université publique ». (un Doyen à l'UK)

Pour rendre les universités publiques plus professionnalisantes, « il est très nécessaire d'accompagner les étudiants à l'insertion professionnelle » (un Doyen à l'UK). C'est dans cette logique qu'un enseignant à l'UL pense que « la formation à l'entrepreneuriat est une orientation ». Cet enseignant explique :

On peut entreprendre dans n'importe quel domaine. Celui qui fait le droit peut créer un cabinet d'avocat ou de conseil juridique, celui qui fait la sociologie, un cabinet de consultation et celui qui fait l'anglais un cabinet de traduction. Celui qui fait la sociologie, on ne peut pas dire qu'il est professionnel ? En dehors des cours théoriques, les étudiants de sociologie font des sorties de terrain pour étudier des problèmes. (Un enseignant de l'UL)

A entendre cet enseignant, on peut conclure que l'intégration de la formation à l'entrepreneuriat dans la formation générale est une approche de professionnalisation de cette formation.

## **8.6 Analyse des offres de formations : L'offre de formations 2014-2017 à l'UL**

L'offre de formations 2014-2017 de l'UL est analysée ici à titre d'exemple tout simplement parce que les deux universités se sont référées presque au même manuel de procédure pour l'élaboration des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD.

Cette offre présente aux nouveaux bacheliers environ 60 titres dont 22 licences professionnelles de manière expresse, c'est-à-dire, identifiées comme telles dans l'offre. Mais sur la base de certains critères de classification, certaines Licences générales occupent un rang supérieur à celui de certaines Licences professionnelles.

Ces critères de classification sont réduits aux taux des UEs professionnelles et professionnalisantes et au taux des UEs pratiques. Les UEs professionnelles et professionnalisantes sont des UEs qui visent à développer des compétences professionnelles chez les apprenants selon les modèles de compétences professionnelles définis par le centre d'analyse stratégique<sup>295</sup> : les compétences relationnelles, les compétences techniques, les compétences organisationnelles et les compétences de marché. Ainsi, les UEs de spécialité, surtout dans les formations professionnelles et celles en lien avec le débouché identifié dans l'offre de formation, sont considérées comme des UEs professionnelles et les UEs transversales telles que l'anglais, le français, l'informatique, etc. développant les compétences transversales sont classées dans le groupes des UEs professionnalisantes. Les UEs de travaux dirigés et travaux pratiques, les stages sont considérés comme des enseignements pratiques.

---

<sup>295</sup> Le centre d'analyse stratégique est un organisme rattaché à la Primature française. Il a pour mission d'éclairer le Gouvernement français dans la définition et la mise en œuvre de ses orientations stratégiques en matière économique, sociale, environnementale ou culturelle.

### **8.6.1 Classement des licences selon le taux d'UEs professionnelles**

En prenant en compte le taux d'UEs professionnelles dans les différentes offres de licences, qui est le rapport entre le nombre d'UEs professionnelles et tous les UEs du parcours Licence multiplié par 100, il résulte que ce taux varie de 0% à 54,39% (Graphique 17, Annexe 2). Seul 10% (6/60) des offres ont au moins 50% des UEs professionnelles. C'est la formation en Génie Logiciel qui bat le record (54,39%) suivie des formations en Comptabilité et Finance et Gestion commerciale avec chacune 52,63% des UEs professionnelles. La formation en Maintenance des réseaux informatiques passe avec 50,88% des UEs professionnelles alors que la formation des Cadres techniques des travaux en génie électrique clôture les 10% des titres avec la moitié des UEs professionnelles.

Après ces 6 premiers titres, suivent 11 autres titres (18,33%) dont les taux d'UEs professionnelles varient de 40,54% à 48,68%. Parmi ces titres, s'insèrent certaines formations générales telles que la licence en Droit publique option recherche (44%), la Licence en Droit privé option profession judiciaire (43,14%), Droit privé option droit des affaires (42%) et le Droit privé option recherche (40,82%). C'est la formation professionnelle en Assistant administratif (40,54%) de l'ESAA qui sépare ces quatre titres de la FDD des Licences de la FSS : Officine (38,46%) et la médecine (37,50%). Les formations de ces deux facultés (FDD et FSS) sont traditionnellement assimilées aux formations professionnelles.

Les formations de la médecine font partie du lot des titres dont les quotas se situent entre 30% et 40%. C'est en tout sept (07) titres soit 11,66% de tous les titres de l'offre de formation 2014-2017. Les autres titres sont la formation des Cadres techniques des travaux de génie civil (37,50%), la formation en Phytotechnique générale (37,18%), la formation des Cadres techniques des travaux de génie mécanique (37,04%), la Socioéconomie rurale (33,33%) et la Zootechnie (30,77%).

Une observation des titres d'un même établissement montre que parfois, il y a moins d'harmonie entre les offres de formation. Ceci justifie le fait que les formations professionnelles d'une même école ou d'un même institut se dispersent dans des zones différentes. C'est ainsi que les formations données à l'INSI n'ont pas les mêmes quotas d'UEs professionnelles ou du moins ne se suivent pas comme on le remarque au niveau des formations juridiques et au niveau des formations de la FSS. Certaines formations générales ont quelques UEs professionnelles (les langues et art) alors que d'autres (les sciences sociales et humaines et les sciences exactes) n'en ont aucune.

Somme toute, l'offre de formation de l'UL contient 22 titres professionnels soit 36,66% de tous les titres. Mais certaines formations reconnues comme générales contiennent

plus d'UEs professionnelles que certaines formations professionnelles. La dotation des formations professionnelles d'un même établissement n'est pas toujours harmonieuse. Aucune formation n'a un quota de 60% d'UEs professionnelles. En dehors du quota des UEs professionnelles, les formations professionnelles sont aussi caractérisées par le quota des UEs pratiques (TD et TP). Comment les UEs pratiques sont-elles représentées dans les formations de l'UL ?

### **8.6.2 Classement des licences selon les UEs pratiques**

Le graphique n°18 (Annexe 2) montre la proportion des UEs pratiques dans l'offre de formation. Ce graphique indique clairement que les taux d'UE pratiques sont faibles variant de 0% à 27,78%. 90,90% des formations professionnelles ont des UEs pratiques. Cependant, certaines de ces formations professionnelles n'égalent point certaines formations générales en quotas d'UEs pratiques. Alors que la majorité des formations professionnelles se trouvent au sommet de l'échelle par rapport au quota d'UEs professionnelles, on constate que ces formations, avec le taux des UEs pratiques, sont rares au sommet mais s'accumulent vers le bas.

Dans la zone de 20 à 30%, la formation en Génie de l'environnement occupe le premier niveau avec 27,78% d'UEs. Elle est suivie de l'Analyse biomédicale (27,63%) et de la Publicité et art graphique (26,23%). Située dans la zone, la formation en droit public option administration générale (25,49%) fait parties des formations juridiques qui l'entourent avec 26% d'UEs pratiques pour le Droit privé option affaires, 25,49% pour le Droit privé option judiciaire, 24,49% pour le Droit privé option recherche et 24% pour le Droit public option recherche. La communication des organisations (21,67%) vient après les formations germaniques (Civilisation et Littérature).

Dans la zone inférieure à 20% et supérieure à 10% se logent aussi cinq formations professionnelles. Il s'agit essentiellement du Journalisme (19,67%), de l'Analyse et contrôle des produits alimentaires (19,40%), de l'aménagement du territoire (14,55%), de la Zootechnie (12,82%) et de la Formation des enseignants du secondaire (11,48%). On y note également la présence de cinq formations générales. La Biologie et physiologie animale (18,75%) et la Biologie et physiologie végétale (16,67%), même si elles n'ont pas le même quota d'UEs pratiques, sont devant des formations professionnelles. L'officine (13,46%) et la médecine (12,50%), séparées par la zootechnie n'ont également pas le même taux d'UEs pratiques. La géographie (12,24%), proche des sciences de la nature, a plus d'UEs pratiques que la chimie

(10,42%) derrière l'anthropologie sociale et culturelle (11,32%) alors que c'est une science qui demande plus d'expérimentation.

La chimie est en tête des formations se situant dans la zone des quotas inférieurs à 11%. Cependant, elle a plus d'UEs pratiques que la phytotechnique générale (10,26%) et la formation des conducteurs des travaux en génie mécanique qui sont des formations professionnelles. Cette zone concentre plus de formations professionnelles que les autres. De 1,85% à 8,33%, se dresse une liste de licences professionnelles interrompue par deux licences générales : la physique (2,1%) et les sciences du langage (7,41%). Après ces formations professionnelles, se dressent des formations générales dominées par les langues et arts.

Parmi les sciences exactes, la formation en biologie et physiologie animales, la formation en biologie et physiologie végétale et la chimie ont plus d'UEs pratiques que la physique et la science de la terre. Ce sont des sciences qui demandent plus d'expérimentation en laboratoire. Les mathématiques sont plus abstraites et n'ont aucune UE pratique. Quant aux sciences sociales et humaines, les langues, lettres et arts, leurs quotas en UEs pratiques sont presque constants et c'est l'apprentissage des langues autres que les lettres modernes qui l'emporte en UEs pratiques.

Le quota d'UEs pratiques ne dépend ni du quota d'UEs professionnelles ni du caractère professionnel de la formation. Surement ce quota dépend de l'organisation pédagogique de chaque formation. C'est pourquoi le graphique n°19 (Annexe 2) nous montre clairement que le classement selon le quota des UEs pratiques ne suit pas le classement selon le quota des UEs professionnelles. Il y a des formations professionnelles qui n'ont pas d'UEs pratiques. Les trois premières formations professionnelles selon le quota d'UEs professionnelles n'ont que 3,51% d'UEs pratiques alors que certaines formations générales ont jusqu'à 21,92% d'UEs pratiques. Tout compte fait, partout, le quota des UEs professionnelles est supérieur à celui des UEs pratiques sauf au niveau des formations germaniques : Civilisation allemande et littérature allemande.

Si l'on s'en tient seulement aux UEs professionnelles et aux UEs pratiques, il sera impossible de bien distinguer les formations professionnelles des formations générales et pouvoir mieux les classer. C'est pour cela qu'il est préférable de considérer les UEs selon l'effet qu'elles peuvent produire. Ainsi, on a privilégié les UEs développant les compétences professionnelles. Dans cette logique, les enseignements développant les compétences en communication (des compétences transversales) sont ajoutés aux UEs professionnelles spécifiques à chaque licence. Ces enseignements sont entre autres l'anglais, le français, l'informatique, etc.

### **8.6.3 Classement des licences selon les UEs développant les compétences professionnelles**

Le graphique n°20 (Annexe 2) montre la proportion des UEs développant des compétences professionnelles dans l'offre de formation 2014-2017. Selon ce graphique, toutes les formations ont une proportion d'UEs développant des compétences professionnelles. Ces quotas varient de 5% à 70,37%. 21 formations professionnelles, avec cet indicateur, occupent les premières marches de l'échelle. Toutefois certaines formations telles que les formations juridiques et les sciences de la santé s'insèrent parmi les 21 premières formations professionnelles.

Somme toute, les formations générales ont toutes une proportion d'UEs permettant l'acquisition de quelques compétences professionnelles par les apprenants. Ce sont principalement les UEs développant des compétences en communication. Seulement, ces formations sont théoriques, sans UEs professionnelles dans la majorité des cas ni de stages professionnels.

### **8.6.4 Quelles licences sont plus professionnalisées ?**

Avec le graphique n°20 (Annexe 2), les formations sont classées selon les quotas d'UEs permettant le développement des compétences professionnelles chez les apprenants. Mais avec le graphique n°21 (Annexe 2), le niveau de professionnalisation des diplômés est mesuré en prenant pour critère le taux de crédits attribués aux enseignements développant les compétences professionnelles. Ce graphique ressemble au graphique n°20 (Annexe 2), mais il consacre la suprématie des formations professionnelles même s'il fait passer les formations juridiques avant certaines formations professionnelles.

D'après le graphique 21 en Annexe 2, vingt-une formations dans l'offre de formations 2014-2017 sont professionnalisées au moins à 50%. C'est-à-dire qu'au moins 50% des 180 crédits de la licence sont réservés aux UEs permettant le développement des compétences professionnelles chez les apprenants. Or, un crédit équivaut à 12 heures de travail. Dans une formation professionnalisée à 50%, 90 crédits de la licence sont réservés aux UEs professionnelles. Ainsi, les étudiants d'une telle formation ont 1080 (90x12) heures de travail pour développer les compétences professionnelles. Pour une formation professionnalisée à 71,11%, comme c'est le cas de la formation en conducteur des travaux en génie civil, 128 crédits sont donc réservés aux UEs développant les compétences professionnelles et les étudiants ont besoin de 1536 heures de travail pour développer les compétences professionnelles. Ce temps comprend aussi les périodes de stages en entreprise. C'est donc le stage qui permet de mettre à

l'épreuve les savoirs reçus en amphithéâtre et qui manque à certaines formations telles que les formations juridiques placées au-dessus de certaines formations professionnelles.

Somme toute, l'analyse de l'offre de formations 2014-2017 montre que cette offre est relativement diversifiée. Elle contient au moins 22 titres déclarés comme des licences professionnelles. Les contenus de ces Licences ont été élaborés en collaboration avec les experts de l'ANPE.

« L'année 2014 a été marquée par plusieurs rencontres et séances de travail qui ont permis à la Commission LMD-UL de finaliser les offres de formation au grade Licence à l'Université de Lomé. Cette finalisation a pu se faire grâce à la collaboration agissante entre le CRIQ, la Commission LMD-UL et l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE) qui a apporté son expertise et son appui dans l'élaboration et l'adoption des filières professionnelles » (UL, 2014 : 41)<sup>296</sup>.

En effet l'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD demande l'implication du monde professionnel comme le recommande le manuel de procédure (UL, 2019 : 8 – 9). Mais toutes les licences devraient être professionnalisées. «La professionnalisation des licences fondamentales est une exigence dans le système LMD, étant donné que le niveau Licence est un premier parcours complet permettant à l'étudiant de pouvoir directement s'insérer sur le marché de l'emploi » (p. 8). Or, le rapport susmentionné stipule clairement que c'est l'élaboration et la validation des Licences professionnelles qui ont connu l'expertise de l'ANPE. Le manuel de procédure ajoute :

La procédure pour la professionnalisation des offres de formations consiste à identifier, dans la discipline concernée, des profils de métier existant sur le marché de l'emploi, en plus de nouveaux besoins de profils de métiers. L'identification des compétences liées à chaque profil de métier permet de formuler des offres de formation en fonction des compétences sollicitées sur le marché de l'emploi (p. 8).

Cette procédure requière la participation des professionnels spécialistes des métiers pour lesquels les étudiants sont formés et non de simples experts, qui du reste peuvent ne rien maîtriser du métier concerné. La participation des experts de l'ANPE seuls dans l'élaboration des Licences professionnelles paraît insuffisante pour deux raisons. Premièrement, les experts de l'ANPE ne peuvent pas à eux seuls saisir et satisfaire à toutes les exigences de toutes les Licences professionnelles. Ils devraient être assistés de professionnels exerçant dans les métiers visés par les Licences. Deuxièmement, la participation des experts de l'ANPE s'est arrêtée seulement aux Licences professionnelles, laissant de côté la professionnalisation des Licences fondamentales. Il est donc clair que l'offre de formations 2014-2017, n'est pas

---

<sup>296</sup>Rapport annuel 2014

professionnalisée selon les exigences de la réforme LMD. Pour preuve, les résultats de mise en œuvre de cette offre de formation en disent beaucoup sur son caractère théorique, les contenus étant déconnectés de la réalité du monde professionnel (Balogah, 2017).

## **Conclusion**

L'analyse des données de l'enquête a montré les variables les plus déterminants. En effet, les caractéristiques des étudiants (le sexe, l'origine sociale, l'établissement d'appartenance et les projets professionnels) et leur appréciation sur la mise en œuvre des offres de formations actuelles ont mis en exergue de nombreuses difficultés. Au niveau des enseignants, les résultats ont montré que les enseignants sont d'accord pour la professionnalisation des offres de formations générales qu'ils trouvent d'ailleurs très utile. Cependant, ils demeurent sceptiques quant la mise en œuvre des offres de formations professionnalisées dans un contexte de massification et d'insuffisance du financement des universités publiques.

Il ressort également que la conduite de la réforme LMD est marquée par des défaillances qui ont causé ou renforcé certaines difficultés. En effet, la communication, la formation, la prospection et la planification, la mobilisation des partenariats ont toutes été défaillantes à des degrés divers. Quant à la connaissance des enseignants sur la professionnalisation, elle paraît acceptable alors que leur connaissance du processus d'élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes est presque nulle. Ils sont inspirés par une triple crainte quant aux effets de la professionnalisation des offres de formations générales : celle de l'augmentation des charges de l'université, de l'influence du monde professionnel sur l'université et de l'abandon du modèle traditionnel. C'est d'ailleurs ce qui justifie le fait que certains enseignants résistent à l'application des normes de professionnalisation et des méthodes actives. Que ce soit avec l'enquête qualitative ou avec l'enquête quantitative, les pistes ou stratégies d'innovation soumises à leur appréciation sont majoritairement approuvées sauf pour le cas de l'emprunt des méthodes de la pédagogie traditionnelle. Pour des preuves de la non-conformité des offres de formations aux normes de professionnalisation des offres de formations, l'offre de formations 2014-2017 de l'UL, comme un exemple d'offre de formations, est analysée. Les deux universités s'étant inspirées du même manuel de procédure, il est permis de penser qu'il n'y a pas de grandes différences entre les offres de formations de l'UL et celles de l'UK.

## **Chapitre 9**

### **Vérification des hypothèses, interprétation, discussion et généralisation des résultats**

A la fin de l'analyse de données, on est parvenu aux résultats selon lesquels les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD ne sont pas conformes aux normes de professionnalisation des offres de formation. Plusieurs difficultés ont été relevées, la non-conformité aux normes étant elle-même une difficulté. A quoi cette non-conformité aux normes de professionnalisation des offres de formation est-elle due ? Les résultats montrent que ce sont plus les difficultés du contexte que des résistances au changement pédagogique. La massification et l'insuffisance budgétaire annihilent tout enthousiasme pour la réforme et donnent de forts arguments aux détracteurs du changement à l'université. Il a été révélé que des défaillances dans la conduite de la réforme LMD sont aussi responsables de certaines difficultés. Dans ce chapitre, les résultats de la recherche sont confrontés à ceux des travaux d'autres scientifiques après vérification des hypothèses. Il convient de rappeler le cadre de référence théorique. L'analyse s'adosse principalement à trois groupes de théories : les théories du changement organisationnel, les théories de l'innovation pédagogique et les théories de la professionnalisation par la formation. C'est donc en référence à ces théories que les résultats de la présente recherche sont interprétés. Après la vérification des hypothèses de la recherche, les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD au niveau des deux universités, ainsi que les difficultés qui déterminent de telles pratiques sont discutées.

#### **9.1 Analyse des corrélations et vérification des hypothèses**

##### **9.1.1 Les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations**

La première hypothèse spécifique est que « les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités ne sont pas conformes aux exigences de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD ». Une telle hypothèse n'est totalement infirmée que lorsque les pratiques d'élaboration des offres de formations au niveau des deux universités sont à 100% conformes aux exigences d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes dans le contexte de la réforme LMD, telles qu'énoncées dans le manuel de procédure de l'Université de Lomé et dans d'autres documents de référence.

Mais le tableau suivant montre qu'aucune étape n'a été suffisamment respectée. Toutefois, à entendre certains enseignants on se rend compte que lors de l'élaboration des offres de formation, certains éléments sont respectés, mais de manière imparfaite. C'est souvent la première étape relative à l'analyse des besoins d'employabilité ou à l'identification des profils de métier qui est suffisamment prise en compte. La seconde étape n'est pas respectées puisqu'aucun des enquêté ayant répondu à cette question n'a fait cas d'une analyse des situations de travail pour identifier les activités liées à chaque métier tel qu'exercé sur le marché du travail. D'ailleurs, ils estiment que cette approche est coûteuse. Il s'en suit donc que les deux dernières étapes ne sont que des formalités sans réels apports au processus de professionnalisation des offres de formations selon la réforme LMD. Il est donc clair que les réunions de validation sont organisées pour entériner des offres qui souffrent d'insuffisances.

Toutes les étapes d'élaboration des offres de formations selon la réforme LMD ne sont pas réellement respectées comme le manuel de procédure de l'UL le recommande. D'ailleurs, parmi les 209 enquêtés seulement 90 environ ont pu répondre à la question et se sont conformés à la première étape. De surcroît, aucune étape n'a pu totaliser au moins 50% de réponses positives. L'objectif spécifique qui est d'analyser les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités publiques togolaises est donc atteint.

D'autres éléments puisés dans l'enquête qualitative permettent également de vérifier cette hypothèse. L'analyse de l'offre de formations 2014-2017 de l'Université de Lomé a permis de voir les quotas d'UEs professionnelles dans les formations professionnelles et des UEs favorisant le développement de quelques compétences (Communication, anglais, français, les écrits professionnels, etc.). Dans les formations professionnelles, les UEs professionnelles n'atteignent pas 55% des UE de la licence. Ceci semble être valable uniquement pour l'Université de Lomé, mais étant donné la collaboration et le partage d'expériences et d'information qui existent entre les deux universités, on peut déduire que c'est la même chose pour l'offre actuelle de l'Université de Kara. Dans le tableau ci-dessous, les normes de professionnalisation des offres de formations sont comparées aux pratiques dans les universités publiques.

**Tableau n°41 : Comparaison entre les pratiques et les normes de professionnalisation des offres**

Les pratiques	Les normes
<b>Elaboration des offres de formations</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La planification et la prospection sont rares ;</li> <li>- Constat d'un besoin par l'observation du tissu socioprofessionnel et vérification d'une existence réelle du besoin constaté ou étude du bassin de l'emploi pour estimer le nombre de</li> </ul>	La planification (faire une prospection pour déterminer les besoin du marché du travail)

personnes dont on a besoin et faire des estimations et des projections;	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identification des profils de métier au niveau de certaines formations professionnelles ; rien au niveau d'offres de licence fondamentale ;</li> <li>- Déterminer les profils de diplômés attendus par le milieu socioprofessionnel ;</li> </ul>	Analyse des besoins d'employabilité ou identification des profils de métier selon la discipline enseignée.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aucune analyse des situations de travail pour identifier les activités liées à chaque métier tel qu'exercé sur le marché du travail.</li> </ul>	Analyse des situations de travail pour identifier les activités liées à chaque métier tel qu'exercé sur le marché du travail.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aucun référentiel de compétences ;</li> <li>- Invitation des professionnels mais aucune réunion pour décliner les compétences ;</li> <li>- Monter l'offre de formation adaptée avec la participation des partenaires ;</li> </ul>	Appui sur un référentiel de compétences ou sur un groupe de professionnels des métiers afin de décliner les compétences et les sous-compétences liées à l'exercice de ces métiers.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les transcriptions en UE ne correspondent pas toujours aux compétences puisque les précédentes étapes ne sont pas toujours respectées.</li> </ul>	<p>Procéder à la transcription des compétences répertoriées en UE ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les programmes sont définis par compétences (compétences fondamentales et opérationnelles) ;</li> <li>- Les programmes sont formulés par objectifs (avec des objectifs opérationnels associés à des activités à faire et à des compétences à développer) ;</li> <li>- Les programmes sont découpés par modules (un module comprend les objectifs opérationnels associés à une compétence et correspond à un cours du programme).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procéder à la validation de l'offre de formation avec la participation des partenaires financiers et techniques, des institutions ad hoc et des potentiels employeurs</li> </ul>	Validation du projet de formation avec un comité ad hoc
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectifs pédagogiques</li> <li>- Aucun objectif opérationnel</li> </ul>	Formulation des objectifs opérationnels
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'harmonisation est rare (se fait au niveau de certaines formations professionnelles)</li> </ul>	Harmonisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- UE professionnelles sont inférieures à 55% dans les formations professionnelles</li> </ul>	Au moins 55% des enseignements sont professionnels
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taux d'UE pratiques entre 0% et 27,78% dans les formations professionnelles</li> <li>- Ce taux est de 3,51 à 21,92% dans les formations générales</li> </ul>	TP ou TD de l'ordre de 60 à 70 %,
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction des UE professionnalisantes dans les formations fondamentales</li> </ul>	La professionnalisation des formations fondamentales selon la procédure normale
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les universités conduisent elles-mêmes le processus et c'est lors de la mise en œuvre que le ministère intervient</li> </ul>	Intervention du ministère tout au long du processus avec identification de la personne responsable de l'élaboration de l'offre de formation ; constitution de divers comité ad hoc pour chaque phase dans l'élaboration de l'offre.
<b>Mise en œuvre des offres de formations</b>	

- Moins de méthodes actives, plus de cours magistraux dans une combinaison avec les TD et les TP - Usage parfois de pédagogies motivantes	Méthodes actives (approche par compétences, pédagogie du groupe, pédagogie du projet)
- Le stage obligatoire et le projet collectif ne font jamais 60% des heures de toute la formation	Stage obligatoire + projet collectif tutoré (25% des heures) et les enseignements professionnels (45%)
- Le matériel est souvent vétuste et insuffisant	Pertinence des manipulations et du matériel de TP
- La formation par alternance n'est jamais pratiquée	Formation par alternance
- Les professionnels sont associés seulement aux enseignements et aux examens.	Association des professionnels à la sélection, aux enseignements, aux examens et à la certification.
- Les enseignants professionnels font rarement 55% des enseignants dans les formations professionnelles	Au moins 55% des enseignants sont des professionnels
- Formation non inclusive (ouvert à une minorité)	Formations inclusives (ouvertes à tout le monde)
- Numerus clausus (sélection et concours d'entrée)	Numerus clausus (sélection)
- Visite du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche - Contrôle des services assurance qualité des universités	Suivi-évaluation et habilitation officielle
- Taux d'encadrement relativement élevé	Taux d'encadrement élevé 30 étudiants pour un enseignant.
- Aucun accompagnement à l'insertion professionnelle.	Accompagnement à l'insertion professionnelle

Sur les 23 points, seuls 5 au niveau des pratiques se rapprochent des normes de la professionnalisation des offres de formations. Lors de l'élaboration des offres de formations professionnelles par exemple, la procédure n'aboutit jamais parfaitement. Le plus souvent l'étude des activités et des compétences en lien avec le métier ou la profession n'est jamais faite. Toutefois, les étapes énoncées par un chef de département à l'UK témoignent de la volonté des responsables des formations générales de suivre la procédure d'élaboration des offres de formations dans le respect des normes. Le désir d'harmoniser les formations au niveau des deux universités est manifeste. Le plus souvent, les formations des universités sont harmonisées avec celles de la France et quelques fois avec d'autres de la sous-région. Certaines étapes ne sont pas suivies à cause du manque de ressources financières. Par exemple, l'analyse des activités telles qu'exercées sur le terrain n'est pas faite. Les actions souvent menées par les enseignants dans les entreprises ne sont que de simples observations sans une réelle analyse des activités accomplies par les professionnelles.

La mise en œuvre des offres de formations aussi souffre de plusieurs lacunes. Pour la mise en œuvre des formations professionnelles dans le contexte de la réforme LMD, les normes

tiennent à l'usage des pédagogies actives, à un taux d'enseignants professionnels estimé à au moins 55%, à la mise en place des travaux pratiques, des stages obligatoires, etc. Mais ces normes sont moins respectées. Des enseignants des formations professionnelles témoignent du manque des visites d'entreprise et du faible accompagnement des étudiants lors des stages. Dans certaines écoles de formation professionnelle, la manipulation du matériel professionnel n'est pas de bonne qualité comme l'a relevé un étudiant de l'ESTBA à l'UL.

Les méthodes pédagogiques sont dominées par le cours magistral et l'approche par compétences recommandée par les chefs d'établissement et encouragées par les autorités universitaires est rarement utilisée par la majorité des enseignants toujours conservateurs et réticents au changement des pratiques pédagogiques. Au niveau des deux universités, les étudiants ainsi que les enseignants sont nombreux à parler d'une combinaison de méthodes pédagogiques. D'autres étudiants disent que leurs enseignants utilisent des méthodes pédagogiques motivantes et parfois leur parlent de l'utilité de leurs études ; ce qui donne un sens aux apprentissages. Mais dans la majorité des établissements, il est difficile de mettre en œuvre des pédagogies actives à cause de la massification.

Une fois encore, il convient de conclure que l'hypothèse est confirmée. Les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation des deux universités publiques dans le contexte de la réforme LMD ne sont pas conformes aux normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Même si les universités ont à leur disposition des manuels de procédure et des canevas, tout porte à croire que ces écarts sont dus à des difficultés quasi identiques au niveau des deux universités.

### **9.1.2 Les pratiques et les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte la réforme LMD.**

Le deuxième objectif spécifique est d'expliquer les pratiques d'élaboration des offres de formations au niveau des universités publiques togolaises. Logiquement, la deuxième hypothèse stipule que « les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations conformément aux normes de la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD expliquent les pratiques d'élaboration des offres de formations ». Il s'agissait ici d'identifier ces difficultés afin de voir quelles relations déterminantes elles entretiennent avec les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes. Une telle hypothèse contient deux énoncés dont la confirmation équivaut à la confirmation totale de l'hypothèse. Le premier énoncé est que « les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation des offres de

formation dans le contexte de la réforme LMD expliquent les pratiques d'élaboration des offres de formation en œuvre dans les universités publiques togolaises ». Le second énoncé est celui-ci : « les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes expliquent les pratiques d'élaboration des offres de formations en œuvre dans les universités publiques togolaises ».

### **9.1.2.1 Les effets des difficultés d'élaboration sur les pratiques d'élaboration**

En ce qui concerne les difficultés relatives à l'élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes, la première des difficultés est le manque de ressources financières qui doit permettre de financer tout processus (79%). Ainsi, les enseignants manquent de ressources financières pour suivre toute la procédure d'élaboration des offres de formation selon la réforme LMD. Cette situation est aussi confirmée par les enquêtes qualitatives au niveau des enseignants. L'autre difficulté importante est la résistance des enseignants à la professionnalisation des licences fondamentales (62%). En effet, des enseignants résistent à l'élaboration des offres de formations professionnalisantes estimant que les licences fondamentales qui existent forment déjà à une profession. L'absence de référentiel de compétence rend aussi difficile l'élaboration des offres de formations selon la réforme LMD (52,60%). La quatrième difficulté importante est le manque de compétences techniques au niveau des enseignants (50%). Avec un manque de ressources financières, le manque de référentiel des compétences et compétences techniques, il va de soi que toutes les étapes de l'élaboration d'une offre de formations professionnelles ou professionnalisantes ne soient pas respectées. Ce sont ces difficultés qui expliquent en réalité les pratiques d'élaboration des offres de formation caractérisées par le non-respect des étapes d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. L'observation du tableau suivant, produit lors du test du Khi-Deux nous montre la répartition des enquêtés selon les pratiques d'élaboration des offres de formations et les difficultés qu'ils ont rencontrés lors de l'élaboration des offres. Il faut avoir en tête que dans les deux cas, les enquêtés sont soumis à des questions aux réponses multiples.

**Tableau n°42 : Répartition des enquêtés selon les pratiques et les difficultés d'élaboration**

Pratiques d'élaboration des offres de formations	Difficultés d'élaboration des offres de formation					
	Manque de compétences techniques en la matière	Difficile collaboration des professionnels	Absence de référentiels de métier et de compétences	Manque de ressources financières	Résistance à la professionnalisation des licences fondamentales	Autres
	N/%	N/%	N/%	N/%	N/%	N/%
Lors de l'élaboration de l'offre de formation aviez-vous analysé les besoins d'employabilité ou identifié des profils de métier selon la discipline enseignée?	45/46,87	51/35,17	69/43,12	73/39,67	63/38,65	27/38,57
Lors de l'élaboration de l'offre de formation aviez-vous analysé des situations de travail pour identifier les activités liées à chaque métier tel qu'exercé sur le marché du travail?	26/27,08	45/31,03	39/24,38	49/26,63	43/26,38	17/24,28
Lors de l'élaboration vous êtes-vous appuyé sur un référentiel de compétences ou avez-vous regroupé les professionnels des métiers afin de décliner les compétences et les sous-compétences liées à l'exercice des métiers ?	4/4,16	4/2,75	19/11,88	13/7,07	14/8,59	15/21,42
Lors de l'élaboration des offres de formation aviez-vous procédé à la transcription des compétences répertoriées en UE ?	26/27,08	45/31,03	33/20,62	49/26,63	43/26,38	11/15,71
<b>Total</b>	<b>96/100</b>	<b>145/100</b>	<b>160/100</b>	<b>184/100</b>	<b>163/100</b>	<b>70/100</b>

Source : l'enquête de février à juillet 2020

Le test d'indépendance Khi-2 donne les résultats consignés dans le tableau ci-après. Le Khi-2 observé étant supérieur au Khi-2 théorique, on peut conclure qu'il y a un lien de dépendance entre les deux variables. Par conséquent, l'énoncé selon lequel « les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux exigences de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD expliquent les pratiques d'élaboration des offres de formations » est confirmé.

Test du Chi-Deux de Pearson	Difficultés d'élaboration des offres de formations	
	Pratiques d'élaboration des offres de formations dans les universités publiques togolaises	Khi-2 observé
	d.l.	24
	$\alpha$	0,05
	Khi-2 théorique	36,415

Ceci étant, quelle est la force de cette relation ? Pour répondre à cette question, il a fallu procéder à l'analyse des corrélations entre les deux variables. Cette fois-ci, pour rendre les calculs possibles, on a considéré la moyenne statistique des observations au niveau des pratiques d'élaboration des offres de formation. Les résultats consignés dans les tableaux ci-après montrent que le coefficient de régression est de 0,70. Ce qui signifie que 70% des pratiques d'élaboration des offres de formation dans les deux universités publiques sont

expliquées par les difficultés d'élaboration des offres de formations selon les exigences de la professionnalisation dans la réforme LMD. On peut aussi l'observer dans le tableau ANOVA. Le coefficient de corrélation étant presque de 0,84, près de 1, la relation entre les deux variables est forte.

Coefficients de corrélation et de régression						
Modèle	r	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup> ajusté	Erreur standard de l'estimation		
1	0,839 <sup>a</sup>	0,704	0,674	0,164		
ANOVA <sup>b</sup>						
Modèle		Somme des carrés	d.l.	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	1,924	3	0,641	23,735	0,000 <sup>a</sup>
	Résidu	,811	30	,027		
	Total	2,735	33			
a. Valeurs prédites : (constantes) Difficultés d'élaboration des offres de formations professionnelles (Réponses multiples).						
b. Variable dépendante : Pratiques d'élaboration des offres de formations (Moyenne des observations)						

Associées à d'autres variables, les difficultés d'élaboration des offres de formations selon la réforme LMD prouvent leur force et leur caractère déterminant sur les pratiques d'élaboration des offres dans les deux universités publiques. Alors que les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD expliquent 70% des pratiques d'élaboration des offres de formations en œuvre dans les universités, cette association de variables l'explique à 86% ( $r^2 = 0,86$ ) avec une relation encore plus forte ( $r = 0,93$ ). Mais la variation n'est que de 0,10 pour  $r$  et de 0,16 pour  $r^2$ , soit une augmentation 16 % dans la proportion de la variable dépendante. Il est donc clair que les difficultés d'élaboration des offres de formations selon les exigences de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD expliquent mieux les pratiques d'élaboration des offres de formations dans les deux universités que les autres variables entrées dans le modèle.

Modèles	Variabiles indépendantes	Coefficient de corrélation (r)	Coefficient de régression (r <sup>2</sup> )
1	Difficultés d'élaboration des offres de formations	<b>0,84</b>	<b>0,70</b>
2	Défaillances dans la conduite de la réforme LMD	<b>0,93</b>	<b>0,86</b>
	Craintes inspirées par la professionnalisation des offres		
	Connaissances, attitudes et perceptions		
	difficultés d'élaborations des offres de formations professionnalisantes ou professionnelles		
	difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes ou professionnelles		

### **9.1.2.2 Les pratiques d'élaboration et les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes**

Les difficultés de mise en œuvre des offres de formations consacrent la question financière en tête de liste. Mais à ce niveau, cette difficulté est plus grave parce qu'elle est renforcée par les difficultés matérielles et humaines. Ces difficultés sont pointées par 91,60% des enquêtés. Un autre problème important est la difficulté à mettre en œuvre les approches de pédagogies actives (91,60%) à cause des effectifs pléthoriques (68,30%). Or, dans les deux universités, nombreux sont ces étudiants qui préfèrent les formations (56,80% à l'UL et 88,20% à l'UK) et les diplômes professionnels (92,60% à l'UL et 82,37% à l'UK) alors qu'ils sont également majoritaires (75% à l'UL et 78,72% à l'UK) à être incapables de payer une formation professionnelle toujours coûteuse. Dans ces conditions, les universités publiques sont confrontées à des difficultés réelles de professionnalisation. Les enseignants qui sont les principaux acteurs du changement en voyant ces difficultés évidentes font preuve de résistance à la professionnalisation des formations fondamentales. Autrement dit, les écarts entre les pratiques d'élaboration des offres de formations dans les deux universités et les normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD peuvent être expliqués par les difficultés évidentes de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes dans le contexte de la réforme LMD, que ces offres soient actuelles ou futures. On peut donc émettre l'hypothèse selon laquelle la professionnalisation des licences fondamentales inspire des craintes quant aux difficultés de mise en œuvre des nouvelles licences qui seront issues de cette professionnalisation de sorte que la professionnalisation des formations générales traine.

Pour vérifier le second énoncé, on a procédé à l'analyse de la dépendance entre les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes et les pratiques d'élaboration des offres de formations en œuvre dans les deux universités. Les tableaux suivants indiquent la répartition des enquêtés selon les pratiques d'élaboration des offres de formations et les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes dans le contexte de la réforme LMD, ainsi que le test du Khi-2. A observer les effectifs, il apparaît clairement que la majorité des répondants se concentre au niveau des principales difficultés susmentionnées.

**Tableau n°43 : Répartition des enquêtés selon les pratiques d'élaboration des offres de formations et les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes**

Pratiques d'élaboration des offres de formations	Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes			
	L'insuffisance des ressources matérielles, humaines et financières N / %	Les effectifs pléthoriques N / %	Les difficultés à mettre en œuvre les approches pédagogiques actives N / %	La résistance au changement des pratiques pédagogiques N / %
Analyser les besoins d'employabilité ou identifier les profils de métier selon la discipline enseignée	73/37,82	62/32,45	65/34,39	9/50
Analyser les situations de travail pour identifier les activités liées à chaque métier tel qu'exercé sur le marché du travail	56/29,01	60/31,41	54/28,57	0
S'appuyer sur un référentiel de compétences ou regrouper les professionnels des métiers afin de décliner les compétences et les sous-compétences liées à l'exercice des métiers	14 / 7,25	15/7,85	18/9,52	9/50
Transcrire les compétences répertoriées en UE ?	50 / 25,90	54/28,27	52/27,51	0
Total	193/100	191/100	189/100	18/100

Source : l'enquête de février à juillet 2020

Le Khi-2 observé est supérieur au Kh-2 théorique. Il y a dépendance entre les difficultés pressenties en lien avec la mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes et les pratiques d'élaboration des offres de formations en œuvre dans les universités publiques. Par conséquent, les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes dans un contexte de massification et de financement insuffisant expliquent les pratiques d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD.

Test du Chi-Deux de Pearson		Difficultés de mise en œuvre des offres de formations
Pratiques d'élaboration des offres de formations dans les universités publiques togolaises	Khi-2 observé	282,360
	d.l.	16
	$\alpha$	0,05
	Chi-Deux théorique	26,30

Mais les calculs de corrélation montrent que la relation entre les deux variables est moyennement forte ( $r = 0,53$ ) et les difficultés de mise en œuvre des formations professionnalisantes expliquent 28% des pratiques d'élaboration des offres de formations actuellement en œuvre dans les deux universités (Voir aussi le tableau ANOVA).

Coefficients de corrélation et de régression (détermination)						
Modèle	r	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup> ajusté	Erreur standard de l'estimation		
1	0,531 <sup>a</sup>	0,282	0,269	1,234		
ANOVA <sup>b</sup>						
Modèle		Somme des carrés	d.l.	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	98,836	3	32,945	21,641	0,000 <sup>a</sup>
	Résidu	251,187	165	1,522		
	Total	350,024	168			
a. Valeurs prédites : (constantes), Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes (Réponses multiples)						
b. Variable dépendante : Pratiques d'élaboration des offres de formations dans les universités						

Avec cette proportion, il est évident que les difficultés de mise en œuvre des offres de formations prises seules n'expliquent que 28% des pratiques. Or, ces difficultés sont elles-mêmes expliquées par d'autres variables telles que les défaillances dans la conduite de la réforme, les connaissances, attitudes et perceptions des enseignants par rapport à la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD (ce que stipule la troisième hypothèse). Ces variables déterminent une proportion importante des pratiques d'élaboration des offres de formations des universités publiques sauf les craintes inspirées par la professionnalisation des offres de formations, preuve que les craintes de enseignants impactent moins les pratiques d'élaboration des offres de formations. Le tableau suivant montre les coefficients de corrélation et de détermination entre les pratiques d'élaboration des offres de formations et les variables mentionnées dans ce tableau, ainsi que leurs associations.

Modèles	Variables indépendantes	Coefficient de corrélation (r)	Coefficient de régression (r <sup>2</sup> )
1	Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes	0,53	0,28
2	Défaillances dans la conduite de la réforme LMD (A)	0,64	0,41
	Craintes inspirées par la professionnalisation des offres (B)	0,13	0,02
	Connaissances, attitudes et perceptions (C)	0,63	0,40
	A + B	0,73	0,54
	A + C	0,68	0,47
	B + C	0,72	0,51
	A + B + C	0,75	0,56

A l'analyse du tableau, on peut tirer la conclusion selon laquelle ces variables ont un lien plus fort avec les pratiques d'élaboration des offres de formations comparativement à celui des difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes. Ces variables déterminent mieux les pratiques d'élaboration des offres de formations dans les universités publiques togolaises.

Tout compte fait, il y a lieu de conclure que les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD déterminent ou expliquent les pratiques d'élaboration des offres de formations en œuvre dans les universités. Les difficultés d'élaboration sont plus déterminantes que les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes. Dans ces conditions, les deux énoncés étant confirmés, l'hypothèse selon laquelle « les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations conformément aux normes de la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD expliquent les pratiques d'élaboration des offres de formations » est confirmée.

Mais ces difficultés n'expliquent pas à elles seules les pratiques d'élaboration. Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD et les connaissances, attitudes et perceptions des enseignants sont plus déterminantes que les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes. En dehors de ces difficultés, il faut considérer les craintes qu'inspire la professionnalisation des offres de formation. Ces craintes peuvent expliquer la résistance à la professionnalisation des formations générales. C'est toujours le problème financier qui passe en tête (43,40%) suivi de l'influence du monde professionnel (30,90%) et de l'abandon du modèle traditionnel d'université (25,60%).

### **9.1.3 Des défaillances dans la conduite de la réforme LMD et leurs effets**

Un autre objectif spécifique de recherche est de démontrer que des défaillances dans la conduite de la réforme LMD expliquent certaines difficultés de la professionnalisation des offres de formations. L'hypothèse par rapport à cet objectif stipule que « les défaillances dans la conduite de la réforme LMD expliquent les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations conformément aux exigences de professionnalisation selon la réforme LMD ». Pour vérifier cette hypothèse, on a demandé les points de vue des enseignants qui sont à la fois acteurs et observateurs de la réforme LMD. Certains aspects de la réforme ont été appréciés par les enquêtés : la communication et la formation sur la réforme LMD, la mobilisation du partenariat, la prospection et la planification. Les enquêtés ont trouvé à plus de 83% que ces aspects sont défaillants et ont estimé à plus de 81% que certaines difficultés rencontrées dans la professionnalisation des offres de formations sont dues à des défaillances dans la conduite de la réforme. Cette hypothèse peut être aussi décomposée en deux énoncés. Le premier énoncé dit que « les défaillances dans la conduite de la réforme LMD expliquent les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD ». Le second

énoncé dit que « les défaillances dans la conduite de la réforme LMD expliquent les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes dans le contexte de la réforme LMD ».

Ces défaillances sont à la base des difficultés telles que le manque de compétences techniques en matière de la professionnalisation des offres, la faible collaboration des professionnels, le manque des ressources surtout financières, les difficultés de trouver des stages aux étudiants. Les propos d'un doyen de l'UL qu'il importe de reprendre ici établissent suffisamment le lien entre ces défaillances et les difficultés de professionnalisation des offres de formations des universités publiques togolaises.

Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD... Oui, avec le LMD, on disait qu'il faut enseigner autrement, apprendre autrement, évaluer autrement et professionnaliser. Cela veut dire que les intervenants, les enseignants eux-mêmes et les étudiants devraient être formés sur certains aspects du LMD. En terme de moyens, par exemple, les amphis, il fallait tout ça-là. Est-ce que nous avons eu les moyens qu'il fallait pour faire tout cela. Effectivement, il y a beaucoup d'insuffisances par rapport à ce système (Un doyen à l'UL).

Cette réflexion confirme l'existence des défaillances dans la conduite de la réforme LMD. Il convient donc de démontrer d'abord que ces défaillances ont causé des difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de la réforme LMD. Pour cela, il faut d'abord se remémorer l'appréciation des enquêtés sur certains aspects de la conduite de la réforme LMD. Les enseignants estiment que sont défaillantes la communication sur l'aspect de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD (84,70%), la mobilisation des partenaires (90,90%), la prospection et la planification de la mise en œuvre de la professionnalisation (81,80%) ainsi que la formation des enseignants sur professionnalisation des offres de formations (83,70% ne sont pas du tout formés alors que 16,30% ont eu une formation insuffisante). Or, à regarder de plus près les difficultés identifiées, on se rend compte que certaines d'entre elles sont effectivement dues aux défaillances dans la conduite de la réforme LMD. L'observation de ce tableau confirme ce lien de cause à effet.

**Tableau n°44 : Répartition des enquêtés selon les difficultés et les effets des défaillances dans la conduite de la réforme LMD**

Difficultés d'élaboration des offres de formations selon les normes de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD	Effets des défaillances dans la conduite de la réforme LMD	
	Non	Oui, mais en partie
	N/%	N/%
Manque de compétences techniques en la matière	6/9,09	91/16,07
Difficile collaboration des professionnels	0	71/12,54
Absence de référentiels de métier et de compétences	12/18,18	90/15,90
Manque de ressources financières	14/21,21	140/24,73
Résistance à la professionnalisation des licences fondamentale	14/21,21	107/18,90
Autres	20/30,30	67/11,84

Total	66/100	566/100
-------	--------	---------

Source : l'enquête de janvier et juillet 2020

Au-delà de cette évidence par observation du tableau, le test de dépendance entre les deux variables confirme le premier énoncé de notre hypothèse. Le Khi-2 étant supérieur au Khi-2 théorique, comme l'indique le tableau du test du Khi-2 de Pearson, il y a évidemment une relation de cause à effet entre les défaillances dans la conduite de la réforme LMD et les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Par conséquent, l'énoncé selon lequel « les défaillances dans la conduite de la réforme LMD expliquent les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation selon la réforme LMD » est donc confirmé.

Test du Khi-2 de Pearson		Défaillances dans la conduite de la réforme LMD
Difficultés d'élaboration des offres de formations	Khi-2 observé	69,279
	d.l.	6
	$\alpha$	0,05
	Khi-2 théorique	26,30

Mais une question reste posée. Quelle est la force de détermination de ces défaillances sur les difficultés d'élaboration des offres de formations ? Les calculs de corrélation et de régression montrent que les défaillances dans la conduite de la réforme LMD ont une relation forte ( $r = 0,78$ ) avec les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte qu'elles déterminent à 60% ( $r^2 = 0,60$ ). Il est important de comparer l'effet de cette variable explicative (indépendante) aux effets d'autres variables indépendantes pour s'assurer que les défaillances dans la conduite de la réforme LMD sont plus déterminantes dans l'explication des difficultés de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Le tableau suivant présente les résultats des calculs de corrélation entre des variables indépendantes et les variables dépendantes « les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. »

Variabiles indépendantes	Coefficient de corrélation (r)	Coefficient de régression ( $r^2$ )
Défaillances dans la conduite de la réforme LMD (A)	0,78	0,60
Craintes inspirées par la professionnalisation des offres (B)	0,18	0,03
Connaissances, attitudes et perceptions ©	0,59	0,35
A + B	0,80	0,63
A + C	0,91	0,83
B + C	0,63	0,39
A + B + C	0,93	0,87

Ce tableau montre explicitement que les défaillances dans la conduite de la réforme LMD rendent mieux compte des difficultés d'élaboration des offres de formations selon les normes de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD que les autres variables. Toutes ces variables réunies, expliquent 87% des difficultés d'élaboration des offres de formations ( $r^2 = 0,87$ ).

Si elles permettent de mieux appréhender les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD, expliquent-elles aussi les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes ? Selon le tableau suivant, la majorité de ceux qui ont identifié les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes ou professionnelles estiment que ces difficultés sont en parties dues aux défaillances dans la conduite de la réforme LMD.

**Tableau n°45 : Répartition des enseignants selon les difficultés de mise en œuvre des offres de formations et les défaillances dans la conduite de la réforme LMD.**

Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes	Certaines difficultés que vous rencontrez dans la professionnalisation des offres de formations sont-elles dues à des défaillances dans la conduite de la réforme LMD ?	
	NON	OUI, MAIS EN PARTIE
	N/%	N/%
L'insuffisance des ressources matérielles, humaines et financières	34/36,17	151/33,19
Les effectifs pléthoriques	20/21,28	114/25,05
Les difficultés à mettre en œuvre les approches pédagogiques actives	29/30,85	148/32,52
La résistance au changement des pratiques pédagogiques	11/11,70	42/9,23
<b>Total</b>	<b>94/100</b>	<b>455/100</b>

Source : l'enquête de février à juillet 2020

A ne s'en tenir qu'au test du Khi-2, on peut estimer que le deuxième énoncé de l'hypothèse est confirmé. En effet le Khi-2 observé étant supérieur au Khi-2 théorique, il y a bien dépendance entre les défaillances dans la conduite de la réforme et les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes ou professionnelles dans le contexte de la réforme LMD.

Test du Khi-2 de Pearson		Défaillances dans la conduite de la réforme LMD
Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes	Khi-2 observé	14,060
	d.l.	4
	$\alpha$	0,05
	Khi-2 théorique	9,488

L'observation du tableau suivant indique que les défaillances dans la conduite de la réforme LMD ont une relation forte ( $r = 0,76$ ) avec les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes. Plus de 57% de ces difficultés varient

en fonction des défaillances dans la conduite de la réforme LMD ( $r^2 = 0,576$ ). Le tableau ANOVA le montre clairement au niveau de la somme des carrés.

Coefficients de corrélation et de régression (détermination)						
Modèle	r	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup> ajusté	Erreur standard de l'estimation		
1	0,759 <sup>a</sup>	0,576	0,565	1,224		
ANOVA <sup>b</sup>						
Modèle		Somme des carrés	d.l.	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	398,933	5	79,787	53,227	,000 <sup>a</sup>
	Résidu	293,800	196	1,499		
	Total	692,733	201			
a. Valeurs prédites : (constantes), Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD						
b. Variable dépendante : Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes						

En conclusion, les deux énoncés étant confirmés par le test du Khi-2 de Pearson, l'hypothèse selon laquelle « les défaillances dans la conduite de la réforme LMD expliquent les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation conformément aux exigences de professionnalisation selon la réforme LMD » est totalement confirmée. Or, les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD expliquent les pratiques non conformes d'élaboration des offres de formations. Alors, il convient de voir si ces défaillances expliquent les pratiques non conformes à l'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Le tableau n°46 donne la répartition des enquêtés selon les pratiques et selon qu'ils estiment que des défaillances dans la conduite de la réforme auraient causé certaines difficultés rencontrées par les universités dans la professionnalisation des offres de formations.

**Tableau n°46 : des défaillances dans la conduite de la réforme et les pratiques d'élaboration des offres de formations**

Pratiques d'élaboration des offres de formations	Certaines difficultés que vous rencontrez dans la professionnalisation des offres de formations sont-elles dues à des défaillances dans la conduite de la réforme LMD ?	
	NON	OUI, MAIS EN PARTIE
	N/%	N/%
Analyse des besoins d'employabilité ou identification des profils de métier selon la discipline enseignée	12/33,33	78/40,63
Analyse des situations de travail pour identifier les activités liées à chaque métier tel qu'exercé sur le marché du travail	10/27,77	50/26,04
Appui sur un référentiel de compétences ou sur les professionnels des métiers afin de décliner les compétences et les sous-compétences liées à l'exercice des métiers	10/27,77	14/7,29
Transcription des compétences répertoriées en UE ?	4/11,11	50/26,04
Total	36/100	192/100

Source : l'enquête de février à juillet 2020

La majorité de ceux qui ont essayé de suivre la procédure d'élaboration des offres de formation conformément aux normes de professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD estime que les difficultés tiennent en partie, aux défaillances dans la conduite de la réforme LMD.

Le test d'indépendance montre qu'il y a dépendance entre les pratiques d'élaboration des offres de formations dans les universités publiques togolaises et les défaillances dans la conduite de la réforme LMD. Le Khi-2 théorique étant inférieur au Khi-2 observé, les défaillances dans la conduite de la réforme LMD sont d'une part responsables des pratiques en œuvre dans les universités publiques togolaises quant à l'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD.

<b>Test du Khi-2 de Pearson</b>		<b>Défaillances dans la conduite de la réforme LMD</b>	
Pratiques d'élaboration des offres de formations par les universités publiques togolaises	Khi-2 observé		28,569
	d.l.		4
	$\alpha$		0,05
	Khi-2 théorique		9,488

Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD entretiennent des liens forts ( $r = 0,69$ ) avec les pratiques d'élaboration des offres de formations dans les universités publiques et expliquent près de 48% des leurs variations ( $r^2 = 0,477$ ). Plus les défaillances augmentent plus les pratiques d'élaboration des offres de formations se détériorent. Les variables entrées dans le modèle sont les suivantes : les défaillances dans la communication, les défaillances dans la formation des principaux acteurs, les défaillances dans la prospection et la planification et les défaillances dans la mobilisation des partenaires.

<b>Coefficients de corrélation et de régression (détermination) de Pearson</b>						
Modèle	<b>r</b>	<b>r<sup>2</sup></b>	<b>r<sup>2</sup> ajusté</b>	<b>Erreur standard de l'estimation</b>		
1	0,690 <sup>a</sup>	0,477	0,464	1,096		
<b>ANOVA<sup>b</sup></b>						
Modèle		Somme des carrés	d.l.	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	222,019	5	44,404	36,993	0,000 <sup>a</sup>
	Résidu	243,665	203	1,200		
	Total	465,684	208			
a. Valeurs prédites : (constantes), Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD						
b. Variable dépendante : Les pratiques d'élaboration des offres de formations dans les universités						

En conclusion, les défaillances dans la conduite de la réforme LMD expliquent plus les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations selon les normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de réforme LMD qu'elles n'expliquent les pratiques d'élaboration des offres dans les universités publiques togolaises. On peut donc en déduire la logique suivante. Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD

ont causé ou renforcé les difficultés que les enseignants rencontrent dans le processus d'élaboration des offres de formations, compromettant ainsi le respect des normes de professionnalisation des offres de formations comme l'exigent la réforme LMD. Elles sont également responsables de certaines difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes qu'elles soient actuelles ou futures. Ce qui dissuade les enseignants de la professionnalisation de toutes les formations fondamentales selon les exigences de la réforme LMD, compte tenu des charges qui incombent désormais aux universités publiques togolaises. Certains ont déjà mentionné que la professionnalisation des offres de formations selon la réforme LMD va augmenter les charges des universités publiques alors que les dotations budgétaires sont de plus en plus faibles face à une massification croissante des formations générales. Mais les craintes suscitées par la professionnalisation des offres de formations ont une faible relation avec les pratiques en œuvre dans les universités alors que les enseignants sont favorables à la professionnalisation des formations générales qu'ils trouvent très utile. Ces défaillances sont aussi responsables de la faible maîtrise de la procédure par ceux qui ont participé à l'élaboration des offres de formations. A présent, il importe de chercher à déterminer l'influence des CAP des enseignants sur les pratiques d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD.

#### **9.1.4 Les CAP des enseignants et les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations**

Le quatrième objectif vise à déterminer l'impact des CAP<sup>297</sup> des enseignants sur les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Logiquement, l'hypothèse est la suivante : « Les CAP des enseignants par rapport à la professionnalisation ont une influence sur les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD ». Au cours du tri à plat, on a analysé ce que signifie la « professionnalisation des offres de formation » pour les enseignants et évaluer le niveau de leur connaissance de la procédure d'élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes. Il a été découvert que, même si le sens que les enseignants donnent au concept de professionnalisation des offres de formations est un peu proche de la réelle signification du concept, leur connaissance de la procédure d'élaboration d'une offre de formations professionnalisantes demeure faible. Il a également été remarqué que même si les enseignants sont d'accord pour la professionnalisation des offres de formations

---

<sup>297</sup> CAP : connaissances, attitudes et perceptions

générales et trouvent cela très utile, ils émettent des réserves quant à la mise en œuvre des futures offres de formations professionnalisées. Ils trouvent le processus coûteux et expriment leurs craintes.

Les craintes suscitées par la professionnalisation des offres de formations des universités publiques togolaises sont la résultante des CAP des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. C'est pourquoi pour tester la dépendance entre les variables de l'hypothèse, on a croisé les pratiques d'élaboration des offres de formations avec les craintes suscitées par la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Au niveau des pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD, on a considéré, les étapes d'élaboration des offres de formations professionnelles. Le tableau suivant donne les résultats.

**Tableau n°47 Répartition des enquêtés selon les pratiques et les craintes suscités par la professionnalisation**

Pratiques d'élaboration des offres de formations	Craintes suscitées par la professionnalisation			
	L'influence du monde professionnel sur le monde universitaire	L'abandon du modèle traditionnel d'université	L'augmentation des charges de l'université	Autres
<b>Etapes d'élaboration des offres</b>	<b>N/%</b>	<b>N/%</b>	<b>N/%</b>	<b>N/%</b>
Analyser les besoins d'employabilité ou identification des profils de métier selon la discipline enseignée	64/41,56	63/38,65	81/38,39	45/39,13
Analyser les situations de travail pour identifier les activités liées à chaque métier tel qu'exercé sur le marché du travail	38/24,67	45/27,61	56/26,54	31/26,96
S'appuyer sur un référentiel de compétences ou regrouper les professionnels des métiers afin de décliner les compétences et les sous-compétences liées à l'exercice des métiers	20/12,99	16/9,81	24/11,37	8/6,96
Transcrire les compétences répertoriées en UE	32/27,78	39/23,93	50/23,70	31/26,96
Total	154/100	163/100	211/100	115/100

*Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK.*

Le test du Khi-2 montre que les Khi-2 observé (33,211) est supérieur au Khi-2 théorique (26,296). Par conséquent, il y a bien une relation entre les CAP des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formations et les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Dans ces conditions, l'hypothèse selon laquelle « les CAP des enseignants par rapport à la professionnalisation ont une influence sur les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des

offres de formations dans le contexte de la réforme LMD » est confirmée. Les connaissances, les attitudes et les perceptions des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD déterminent donc bien les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités publiques togolaises.

<b>Test du Khi-2 de Pearson</b>		Craintes suscitées par la professionnalisation	
Pratiques d'élaboration des offres de formations par les universités publiques togolaises	Khi-2 observé		33,211
	d.l.		16
	$\alpha$		0,05
	Khi-2 théorique		26,296

Si tel est le cas, quels sont les coefficients de corrélation et de détermination ? Pour mieux apprécier comment les CAP des enseignants déterminent les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD, on a isolé les pratiques d'élaboration des offres de formations des pratiques de leur mise en œuvre. Il a été procédé aux calculs des coefficients de corrélation et de détermination ainsi qu'on peut le lire dans les tableaux ci-après. Le premier tableau montre la force de la relation des CAP des enseignants avec les pratiques d'élaboration des offres de formations et comment celles-ci varient en fonction des CAP. Cette relation est forte ( $r = 0,60$ ) mais les CAP ne font varier que 36% des pratiques d'élaboration des offres de formations.

<b>Coefficients de corrélation et de régression (détermination) de Pearson</b>						
Modèle	<b>r</b>	<b>r<sup>2</sup></b>	<b>r<sup>2</sup> ajusté</b>	Erreur standard de l'estimation		
1	0,603 <sup>a</sup>	0,364	0,332	1,152		
<b>ANOVA<sup>b</sup></b>						
Modèle		Somme des carrés	d.l.	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	120,103	8	15,013	11,313	,000 <sup>a</sup>
	Résidu	209,681	158	1,327		
	Total	329,784	166			
a. Valeurs prédites : (constantes), Connaissances, attitudes et perceptions des enseignants						
b. Variable dépendante : Pratiques d'élaboration des offres de formations						

Dans le tableau suivant, le coefficient de corrélation qui est de 0,79 montre que les CAP des enseignants ont une relation plus forte avec les pratiques de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Ici, les CAP déterminent près de 63% de la variation des pratiques de mise en œuvre des offres de formations.

<b>Coefficients de corrélation et de régression (détermination) de Pearson</b>						
Modèle	<b>r</b>	<b>r<sup>2</sup></b>	<b>r<sup>2</sup> ajusté</b>	Erreur standard de l'estimation		
1	<b>0,792<sup>a</sup></b>	<b>0,628</b>	0,609	0,878		
<b>ANOVA<sup>b</sup></b>						
Modèle		Somme des carrés	d.l.	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	205,416	8	25,677	33,310	,000 <sup>a</sup>
	Résidu	121,794	158	0,771		

Total	327,210	166
a. Valeurs prédites : (constantes), Connaissances, attitudes et perceptions des enseignants		
b. Variable dépendante : Pratiques de mise en œuvre des offres de formations par les enseignants		

Cette différence de détermination peut s'expliquer par le fait que les enseignants sont plus impliqués dans la mise en œuvre des offres de formations que dans leur élaboration. En effet, les enseignants par les pratiques pédagogiques et les pratiques enseignantes font plus de 50% de la mise en œuvre d'une offre de formation ; le reste étant partagé entre l'administration et les étudiants.

Toutefois, on peut conclure que globalement et sans isolement des facteurs, les CAP déterminent les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations à 98%. Fort heureusement, les enseignants des universités publiques togolaises sont majoritairement favorables à la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Le coefficient de corrélation ( $r$ ) étant supérieur à 0 ( $r > 0$ ), les deux variables évoluent dans le même sens. Ce qui veut dire qu'une amélioration des CAP des enseignants entrainera de bonnes pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations.

Il serait intéressant de voir si les CAP sont à leur tour déterminées par d'autres variables telles que les défaillances dans la conduite de la réforme LMD. Pour cela, il importe de calculer les coefficients de corrélation et de détermination des défaillances dans la conduite de la réforme LMD. Ici, on considère tout simplement les défaillances susceptibles d'avoir une influence sur les CAP telles que les insuffisances dans la communication et la formation. Ces variables ont bien une relation forte avec les CAP des enseignants. Elles déterminent les CAP à près de 28%. Ce qui veut dire qu'une bonne communication et une bonne formation sur la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD vont améliorer les connaissances des enseignants, modifier leurs attitudes et leurs perceptions par rapport à la professionnalisation des offres de formations.

Coefficients de corrélation et de régression (détermination) de Pearson						
Modèle	$r$	$r^2$	$r^2$ ajusté	Erreur standard de l'estimation		
1	0,527 <sup>a</sup>	0,278	0,268	1,456		
ANOVA <sup>b</sup>						
Modèle	Somme des carrés		d.l.	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	167,590	3	55,863	26,338	,000 <sup>a</sup>
	Résidu	434,812	205	2,121		
	Total	602,402	208			
a. Valeurs prédites : (constantes), Les défaillances dans la communication et la formation						
b. Variable dépendante : CAP						

Cette hypothèse est confirmée. Les CAP des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD déterminent

bel et bien les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les universités publiques togolaises. Mais les CAP sont elles-mêmes déterminées par la qualité de la conduite de la réforme LMD. Une amélioration dans la conduite de la réforme LMD avec un accent sur la communication et la formation sur la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD va induire de bonnes pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations au niveau des deux universités publiques togolaises.

### **9.1.5 Un modèle universitaire innovant face aux difficultés**

Enfin il est émis l'hypothèse selon laquelle « les pistes ou stratégies à combiner pour un modèle universitaire innovant dans le contexte de la réforme LMD dépendent des difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes ». Cette hypothèse souligne tout simplement que, face aux difficultés de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD, les pistes ou stratégies d'innovation sont proposées par les enseignants en tenant plus compte des difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes. Elle peut être confirmée par la vérification de deux énoncés. Le premier énoncé stipule que « les pistes ou stratégies à mobiliser pour un modèle universitaire innovant dans le contexte de la réforme LMD dépendent des difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes ». Le second énoncé dit que « les pistes ou stratégies à mobiliser pour un modèle universitaire innovant dépendent des difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD ».

Le tableau n°48 présente la répartition des enquêtés selon les difficultés et les stratégies ou pistes proposées pour la construction théorique d'un modèle universitaire innovant plus professionnalisant et moins coûteux. Le constat est que la majorité des enquêtés qui ont proposé des pistes ou stratégies d'innovation se concentre au niveau de l'insuffisance des ressources financières, matérielles et humaines, des effectifs pléthoriques et des difficultés de mise en œuvre des approches pédagogiques et actives. Au niveau de la résistance au changement des pratiques pédagogiques, aucun effectif n'atteint le minimum des effectifs observés sous les autres difficultés. C'est donc une preuve que la majorité des enseignants des deux universités est prête au changement des pratiques pédagogiques. Mais le vrai problème est le manque de moyens doublé des effectifs pléthoriques qui rendent difficile la mise en œuvre des pédagogies actives. Ces pédagogies (l'approche par compétences, les TP, les TD et la pédagogie du projet) exigent des publics restreints, donc un ratio enseignants/étudiants plus élevé et la disponibilité de matériel suffisant pour les TP. Mais malgré les difficultés, les enseignants recommandent

l'usage de l'approche par compétences. L'autre proposition importante faite est l'orientation professionnelle des étudiants. Ce qui suppose la diversification des offres de formations professionnelles, comme le proposent les étudiants enquêtés. Ensuite, vient la prospection et la formation selon la demande sociale. Il faut alors une planification et des prévisions qui tiennent compte des changements socioéconomiques. Il est aussi important de noter que parmi les difficultés les plus déterminantes, la massification (effectifs pléthoriques) des formations vient en troisième position. Or, toutes ces difficultés se posent à cause de la demande massive d'éducation. Que déduire donc de cette position des enseignants ? Il semble que la massification des formations est un mal inévitable qui ne doit pas trop préoccuper. Tout citoyen a droit à l'éducation et à la formation. Le mal étant déjà là, il convient de le traiter non pas en renvoyant les étudiants des universités publiques, mais en proposant des solutions adéquates.

**Tableau n°48 : Répartition des enquêtés selon les difficultés et les stratégies**

<b>Pistes et stratégies d'innovation du modèle universitaire</b>	<b>Difficultés de mise en œuvre des offres de formations</b>			
	L'insuffisance des ressources matérielles, humaines et financières	Les effectifs pléthoriques	Les difficultés à mettre en œuvre les approches pédagogiques actives	La résistance au changement des pratiques pédagogiques
	N/%	N/%	N/%	N/%
La formation par alternance (Etude / travail)	118/8,33	73/7,11	111/8,18	38/9,82
L'élimination du numerus clausus (limitation de nombre)	66/4,66	58/5,65	70/5,16	14/3,62
L'orientation professionnelle des étudiants	177/12,50	129/12,57	163/12,02	44/11,37
La validation des acquis professionnels	103/7,28	68/6,63	92/6,78	22/5,68
Prospection et formation selon la demande sociale	173/12,23	125/12,18	161/11,87	44/11,37
La formation à distance et en Ligne	141/9,96	108/10,53	142/10,47	42/10,85
La création d'entreprises virtuelles pour les étudiants	120/8,48	108/10,53	122/9,09	18/4,65
Les prêts-études aux étudiants	121/8,55	73/7,11	113/8,33	44/11,37
L'usage de l'approche par compétence	179/12,65	128/12,47	175/12,90	53/13,69
L'accompagnement à l'insertion professionnelle	131/9,26	92/8,97	126/9,29	37/9,56
S'inspirer de l'éducation traditionnelle	86/6,08	64/6,24	81/5,97	31/8,01
<b>Total</b>	<b>1415/100</b>	<b>1026/100</b>	<b>1356/100</b>	<b>387/100</b>

*Source : l'enquête de février à juillet 2020*

Le test de dépendance des variables montre que le Khi-2 observé est supérieur Khi-2 théoriques quelle que soit la valeur que prendra  $\text{Khi-2}_{44,0,05}$ , la borne supérieure de son encadrement (67,50) étant inférieure à 314,098. Dans ces conditions, on peut conclure que les pistes ou les stratégies susceptibles d'entrer dans la construction du modèle universitaire

innovant dépendent des difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes. Cela veut dire que les enseignants proposent ces pistes pour pallier les difficultés actuelles et futures de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes. Vu la valeur du Khi-2 observé, le premier énoncé de cette hypothèse est confirmé.

Test du Khi-2 de Pearson		Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes
Pistes ou stratégies d'innovation	Khi-2 observé	314,098
	d.l.	44
	$\alpha$	0,05
	Khi-2 théorique (Khi-2 <sub>44,0.05</sub> )	55,76 < Khi-2 <sub>44,0.05</sub> < 67,50

Le coefficient de corrélation montre qu'il existe une forte relation ( $r = 0,58$ ) entre les stratégies d'innovation et les difficultés de mise en œuvre des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD. Les stratégies sont déterminées à près de 34% ( $r^2 = 0,336$ ) par les difficultés de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. La table ANOVA confirme cette détermination presque partielle.

Coefficients de corrélation et de régression (détermination) de Pearson						
Modèle	r	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup>	Erreur standard de l'estimation		
1	0,579 <sup>a</sup>	0,336	0,303	0,119		
ANOVA <sup>b</sup>						
Modèle		Somme des carrés	d.l.	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	1,016	7	,145	10,243	,000 <sup>a</sup>
	Résidu	2,013	142	,014		
	Total	3,029	149			
a. Valeurs prédites : (constantes), Difficultés de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD						
b. Variable dépendante : Pistes ou stratégies d'innovation						

Pour que cette hypothèse soit totalement confirmée, il faut que le deuxième énoncé soit aussi validé. Pour rappel, cet énoncé est celui-ci : « les pistes ou stratégies à mobiliser pour un modèle universitaire innovant dépendent des difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD ». Les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de la réforme LMD sont principalement relatives aux moyens financiers, à la résistance à la professionnalisation de la licence fondamentale. Ces deux types de difficultés, même si elles sont des réalités propres de cette étape du processus de la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD, cachent un certain nombre de réalités quant à la professionnalisation des licences fondamentales. Vu la massification qui domine ces formations, leur professionnalisation implique l'augmentation des charges des universités.

C'est ce qui d'ailleurs explique la résistance à la professionnalisation des licences fondamentales même si cette résistance n'est pas si forte. Or, avec la réforme LMD, la professionnalisation des licences fondamentales est inévitable. Dans ces conditions, les enseignants d'universités ne peuvent que chercher des pistes ou stratégies afin de contourner les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Par exemple, la prospection et la formation selon les besoins sociaux, la formation par alternance ne peuvent logiquement pas réussir si les universités publiques togolaises ne mobilisent pas des partenariats publics/privés solides. Lesquels partenariats interviennent lors de l'élaboration des offres de formations. Il est donc normal que les enseignants en proposant les stratégies tiennent aussi compte des difficultés d'élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes. En effet, la prospection est une étape importante dans l'élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes. La mobilisation des partenaires du monde professionnel permet aux professionnels de participer aussi bien à l'élaboration qu'à la mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes. Ceci facilite la pratique des stages professionnels, la formation par alternance et le financement des étapes du processus de professionnalisation des offres de formations. Le tableau suivant expose la répartition des enquêtés selon les difficultés d'élaboration des offres de formations et les stratégies identifiées pour faire face aux difficultés de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD.

**Tableau n°49 : Répartition des enseignants selon les difficultés d'élaboration des offres de formations et les stratégies d'innovation**

Pistes ou stratégies d'innovation du modèle universitaire	Difficultés d'élaboration des offres de formations					
	Manque de compétences techniques en la matière	Difficile collaboration des professionnels	Absence de référentiels de métier et de compétences	Manque de ressources financières	Résistance à la professionnalisation des licences fondamentale	Autres
	N/%	N	Effectif	Effectif	Effectif	Effectif
La formation par alternance (Etude / travail)	75/9,21	26/4,84	67/8,90	97/8,10	77/8,30	65/10,00
L'élimination du numerus clausus (limitation de nombre)	22/2,70	54/10,05	38/5,05	58/4,84	61/6,58	23/3,54
L'orientation professionnelle des étudiants	97/11,92	67/12,48	88/11,70	140/11,69	112/12,08	78/12,00
La validation des acquis professionnels	75/9,21	17/3,17	58/7,71	88/7,35	56/6,04	54/8,30
Prospection et formation selon la demande sociale	97/11,92	67/12,48	93/12,36	141/11,78	107/11,54	74/11,38
La formation à distance et en Ligne	76/9,33	58/10,80	79/10,50	124/10,35	98/10,57	70/10,77
La création d'entreprises virtuelles pour les étudiants	78/9,58	65/12,10	67/8,90	109/9,10	76/8,20	47/7,23
Les prêts-études aux étudiants	75/9,21	22/4,10	53/7,05	95/7,94	69/7,44	61/9,38
L'usage de l'approche par compétence	97/11,92	71/13,22	96/10,76	154/12,86	121/13,05	81/12,46
L'accompagnement à l'insertion professionnelle	75/9,21	53/9,87	71/9,44	111/9,27	93/10,03	62/9,54
L'inspiration à partir de l'éducation traditionnelle	47/5,77	37/6,89	42/5,58	80/6,68	57/6,15	35/5,38
<b>Total</b>	<b>814/100</b>	<b>537/100</b>	<b>752/100</b>	<b>1197/100</b>	<b>927/100</b>	<b>650/100</b>

Source : l'enquête de février à juillet 2020

Le test du Khi-2 révèle l'existence d'une dépendance entre les pistes ou stratégies d'innovation et les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Le Khi-2 théorique est  $\text{Khi-2}_{66,0,05}$  supérieure à 79,08 et inférieure à 90,53. Le Khi-2 observé (601,07) étant supérieur à la borne supérieure de l'encadrement du Khi-2 théorique, le second énoncé de l'hypothèse est confirmé.

Test du Khi-2 de Pearson		Difficultés d'élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes
Pistes ou stratégies d'innovation	Khi-2 observé	601,07
	d.l.	66
	$\alpha$	0,05
	Khi-2 théorique ( $\text{Khi-2}_{66,0,05}$ )	$79,08 < \text{Khi-2}_{66,0,05} < 90,53$

Le coefficient de corrélation montre qu'il existe une très forte relation entre les stratégies d'innovation et les difficultés d'élaboration des offres de formations conformément aux normes de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD. Les stratégies sont déterminées à 87% ( $r^2 = 0,87$ ) par les difficultés d'élaboration des offres de formations professionnelles conformément aux exigences de la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. La table ANOVA confirme cette détermination quasi parfaite.

Coefficients de corrélation et de régression (détermination) de Pearson						
Modèle	r	r <sup>2</sup>	r <sup>2</sup> ajusté	Erreur standard de l'estimation		
1	0,936 <sup>a</sup>	0,875	0,863	0,046		
ANOVA <sup>b</sup>						
Modèle		Somme des carrés	d.l.	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	0,448	3	,149	70,303	,000 <sup>a</sup>
	Résidu	0,064	30	,002		
	Total	0,511	33			
a. Valeurs prédites : (constantes), Difficultés d'élaboration des offres de formations professionnelles (Réponses multiples)						
b. Variable dépendante : Pistes ou stratégies d'innovation (variable composée, somme) <sup>298</sup>						

Somme toute, les deux énoncés étant confirmés, on peut valider l'hypothèse selon laquelle « les pistes ou stratégies à mobiliser pour un modèle universitaire innovant dans le contexte de la réforme LMD dépendent des difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes », est confirmée. Ceci veut dire tout simplement que les stratégies d'innovation sont mobilisées en fonction des difficultés rencontrées et non en fonction de l'université. Evidemment lorsqu'on a cherché à savoir s'il y a une dépendance entre

<sup>298</sup> Cette variable est la somme des stratégies d'innovation proposées pour un modèle universitaire plus professionnalisant et moins coûteux. Ce calcul fait au moyen du logiciel SPSS a pour but de faciliter les calculs de la corrélation et de la régression.

les stratégies d'innovation et les universités de provenance des enseignants enquêtés, les résultats ont donné un Khi-2 observé inférieur au Khi-2 théorique. Avec d.l. = 11 et  $\alpha = 0,5$ , les calculs donnent un Khi-2 observé égal à 2,85. Or, dans de pareilles conditions le Khi-2 théorique est 19,68. Donc, il n'y a aucun lien de dépendance entre l'université de provenance de l'enseignant et les stratégies proposées. Quelle que soit l'université, les pistes ou stratégies approuvées par les enseignants sont déterminées par les difficultés rencontrées.

## **9.2 Interprétation, discussion et généralisation des résultats**

### **9.2.1 Les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités publiques togolaises**

Depuis l'entrée des universités publiques togolaises dans la réforme LMD, des offres de formations sont élaborées et mises en œuvre. On a cherché à appréhender la procédure adoptée pour élaborer ces offres et les mettre en œuvre. Il est évident que les pratiques d'élaboration des offres de formations sont en déphasage avec les normes de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD. Dans un contexte de massification et de financements de plus en plus insuffisants, la mise en œuvre des offres de formations rencontre d'énormes difficultés.

#### **9.2.1.1 Les pratiques d'élaboration des offres de formations en déphasage avec les normes de professionnalisation**

La création des formations professionnelles ou professionnalisantes<sup>299</sup> respectent des normes (Québec, 2002) dont le but est d'assurer la qualité et la pertinence<sup>300</sup> de la formation. Pour ce faire, l'observation de certaines étapes très importantes est de rigueur (UL, 2019).

La prospection et la planification (Minvielle et Contandriopoulos, 2004)<sup>301</sup> constituent les éléments importants d'une première étape consacrées à l'étude du bassin d'emploi afin d'évaluer le besoin d'employabilité. Cette approche prospective qui relève de la pratique commerciale (les stratégies marketing) des organisations est une étude de la demande de compétences par le milieu professionnel. Elle consiste à évaluer le nombre de diplômés

---

<sup>299</sup> On entend par formations professionnalisantes, les formations professionnelles ouvertes issues de la transformation des offres de formation générale selon les normes de professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD. Les formations professionnelles tout court sont des formations professionnelles fermées qui forment à une profession spécifique et auxquelles les étudiants accèdent souvent sur sélection de dossiers ou sur concours.

<sup>300</sup> La pertinence des programmes est observée dans les liens précis qui sont établis entre les objectifs opérationnels d'un programme et les principaux facteurs déterminants. Elle est assurée également par participation des partenaires du monde du travail et du réseau de l'éducation dans l'élaboration de ces programmes

<sup>301</sup> Minvielle Étienne et Contandriopoulos André-Pierre, « La conduite du changement. Quelles leçons tirer de la restructuration hospitalière ? », *Revue française de gestion*, 2004/3 (n° 150), p. 29-53. DOI : 10.3166/rfg.150.29-53. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-francaise-de-gestion-2004-3-page-29.htm>

recherchés par les entreprises. C'est une recherche qui consiste, après le constat d'un besoin, à vérifier que celui-ci est réel et que la demande est importante, de nature à donner lieu à la création d'un diplôme. C'est au cours de cette étape que l'identification des profils de diplômés et la planification sont faites dans le but d'estimer la valeur ou l'importance de la demande dans 5 ou 10 ans. C'est aussi l'occasion d'étudier les besoins de formation au niveau des étudiants. Certains étudiants ont évoqué cette nécessité en parlant d'une planification (identification depuis l'enseignement secondaire de ceux qui veulent faire la formation professionnelle). Ainsi, l'analyse des besoins de formation prend appui sur des questionnements, des recueils d'informations, des confrontations d'opinions, des contrôles qui permettent de circonscrire le besoin et d'envisager des objectifs opérationnels. Le responsable de formation peut, à partir de son diagnostic des besoins, élaborer un avant-projet de formation. Dans le cadre de la présente recherche, cette étape est suivie par tous ceux qui ont participé à l'élaboration des offres de formations professionnelles, que ce soit à l'UK ou à l'UL, mais avec des spécificités. Cette étape paraît facile et moins coûteuse pour les établissements, car elle ne nécessite pas un grand financement pour être réalisée. On peut procéder par une observation du milieu social et constater l'existence du besoin avant de le confirmer par une recherche. A l'Université de Kara, la création des licences professionnelles (Département de sociologie, Faculté des sciences économiques et de gestion, Faculté des sciences et technologies) a débuté par un constat du besoin après observation ou enquête.

Mais la seconde étape relevant de l'ergonomie (de la psychologie du travail), de la didactique professionnelle et de la didactique des disciplines est harassante et plus complexe. Pour la didactique professionnelle, l'enjeu est le développement des compétences et la socialisation professionnelle. Son objet est l'analyse du travail en vue de la formation des compétences. Elle consiste à analyser les activités telles qu'elles sont pratiquées dans le milieu professionnel. L'analyse de l'activité s'intéresse essentiellement aux phénomènes de conceptualisation dans l'action, c'est-à-dire aux conditions mêmes du développement des compétences (Nagel et Letoret, 2010)<sup>302</sup>. Il s'agit de repérer, par l'analyse, la dimension cognitive de l'organisation de l'activité. L'intérêt de l'analyse de l'activité, du point de vue de la didactique professionnelle, est de mieux connaître la genèse des compétences pour concevoir un dispositif de formation adéquat et proposer des situations d'apprentissage pertinentes (Béguin, 2007). Activité et apprentissage sont inextricablement liés de sorte que l'un ne peut

---

<sup>302</sup> Nagels, M. & Letoret, A. (2010). « Analyser les compétences en protection maternelle et infantile pour piloter le changement », *Santé Publique*, 2010/1 (Vol. 22), p. 63-75. DOI : 10.3917/spub.101.0063. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-sante-publique-2010-1-page-63.htm>

exister sans l'autre. L'analyse de l'activité est donc très importante pour l'élaboration des contenus de formation et la formulation des objectifs associés aux activités d'apprentissages (Legendre, 2005 ; Veslin et coll., 1992<sup>303</sup> ; Joulia, 2014), car celles-ci doivent reproduire les conditions réelles des activités professionnelles (Joulia, 2014). C'est au cours de cette étape que les savoirs professionnels et procéduraux sont identifiés ainsi que les outils de la profession à laquelle l'étudiant sera formé et familiarisé.

Cette étape qui est une analyse de la situation de travail n'est pas du tout respectée. Dans ces conditions, les contenus des formations sont théoriques et sans lien avec la réalité professionnelle. Il est tout à fait logique que les étudiants qui sont dans les formations professionnelles disent que leurs cours sont théoriques sans lien avec la profession visée, comme nous l'avons constaté lors de l'enquête exploratoire. Rater cette étape serait tout simplement s'écarter de l'intention et du but de la professionnalisation par la formation (Sorel, 2008 : 40 ; Marcyan, 2010 : 123-124). Malheureusement, comme le dit si bien Perrenoud (1998)<sup>304</sup>, cette étape est souvent négligée par les décideurs et les formateurs qui pensent connaître la profession

La troisième étape concerne l'identification des compétences. Pour cette étape, les enseignants doivent normalement s'appuyer sur un référentiel de compétences (Perrenoud, 1998)<sup>305</sup> ou regrouper des professionnels pour décliner les compétences (fondamentales, opérationnelles et transversales) nécessaires à l'exercice du métier ou de la profession. Or, les compétences sont en lien avec l'exécution d'une tâche ou d'une activité, celle-ci étant constituée d'un ensemble de tâche. Cette étape constitue avec la précédente les clés de la qualité de l'élaboration d'une offre de formation professionnelle, car la réussite des étapes suivantes en dépend.

La quatrième étape est celle de la rédaction du programme de formation où les différentes compétences identifiées dans la précédente étape sont transcrites en modules ou UE (cours) (Perrenoud, 1998)<sup>306</sup>. Cela veut dire qu'une UE dans le système LMD vise le développement d'une compétence (fondamentale, spécifique ou transversale). D'où l'existence des UE fondamentales et de spécialités dans les offres de formation. Les compétences transversales sont visées par les UE transversales. L'offre de formation 2014-2017 de l'UL

---

<sup>303</sup> Veslin, J., Veslin, O. & Cardinet, J. (1992). *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris : Hachette Education, [https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice\\_display&id=11923](https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=11923)

<sup>304</sup> Perrenoud, P. (1998), *La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation .Université de Genève. Repéré sur [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_11.html) 13/11/2020

<sup>305</sup> Perrenoud, 1998, op. cit.

<sup>306</sup> Idem

atteste cette composition du programme. Les TD et les TP sont donc des UE associées aux autres UE dans le but de permettre aux étudiants d'approfondir les savoirs ou de pratiquer dans un laboratoire ce qu'ils ont appris. Les TP devraient donc reproduire les activités exécutées dans le milieu professionnel dans des conditions similaires. Ceci fait appel à une collaboration entre l'ingénierie de la formation et celle de la pédagogie.

La cinquième étape est celle de la validation de l'offre de formation. Dans cette optique, les scientifiques et les professionnels se réunissent et débattent autour de la maquette de l'offre de formations. C'est alors que le monde professionnel apporte les compléments et les correctifs à la maquette proposée par les scientifiques. Comme le dit Wittorski (2004), parfois l'élaboration des offres de formations professionnelles est une initiative des scientifiques et la conséquence est que ces offres sont déconnectées de la réalité du monde professionnel. Or, les professionnels devraient s'impliquer dans le processus depuis la première étape. Mais quand l'étape consacrée à l'analyse de la situation du travail a été bâclée, que peut-on espérer d'une réunion de validation ? Sinon, un moment pour entériner une offre de formation générale. Certes, les séances de validation permettent aux universités et aux responsables de formation de corriger les insuffisances ou les manquements commis lors des autres étapes. Cette pratique n'est pas nouvelle et propre aux universitaires togolais. Dans le contexte français, Maillard et alii. (2004) révèlent que les enseignants-chercheurs créent les offres de formation professionnelle ex-nihilo et font recours aux professionnels pour les compléter, surtout dans le cadre des Unités de formation à la recherche.

L'étape de l'harmonisation<sup>307</sup> consiste à comparer les formations à l'interne et à l'externe. A l'interne, l'harmonisation permet d'éviter la duplication des formations et à l'externe, elle permet de comparer les formations ainsi créées aux formations déjà existantes dans les universités partenaires pour des raisons d'équivalence entre les diplômes et pour faciliter la mobilité des étudiants comme le recommande la réforme LMD. De toutes les façons, l'harmonisation des formations, conséquence d'une internationalisation du modèle universitaire est un élément de la réforme LMD.

Pour élaborer l'offre de formation, nous avons des modules et par rapport à ces modules, on essaye de regarder ce qui se fait dans la sous-région et au niveau des autres universités. Parfois nous ajustons les offres par rapport aux besoins du terrain. Les gens sont venus mêmes du Canada pour nous aider à mettre en place ces formations ». (Un doyen de l'UK)

---

<sup>307</sup> Le concept d'harmonisation, même s'il n'est pas du même ordre que les autres qualités, contribue à assurer la cohérence de la formation au même titre que les trois qualités principales des programmes d'études

Quant à l'accréditation et à l'habilitation, elles relèvent respectivement de la compétence administrative des universités et de la compétence politique du MESR. L'habilitation est une reconnaissance officielle de l'offre de formation ou du diplôme par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pour ce faire, les visites des fonctionnaires dudit ministère sont nécessaires pour réaliser un suivi-évaluation des offres déjà mises en œuvre pour s'assurer que l'organisation pédagogique respecte les normes et que le déroulement de formation se passe dans de bonnes conditions. A lire le manuel de procédure de l'UL, l'accréditation est une compétence partagée entre les établissements et la présidence de l'université (UL, 2019 : 22-25)<sup>308</sup>. Les universités publiques togolaises ont une autonomie en ce qui concerne l'élaboration, la validation et l'accréditation des offres de formations, quand bien même le ministère exerce son contrôle régulièrement. A entendre les enquêtés des deux universités, des délégations du MESR viennent régulièrement faire des audits pour s'assurer de la conformité et de la validité des formations professionnelles. S'il y a des manquements, des ajustements sont faits. Comme l'indique un responsable de la DAAS de l'UK,

Toutes les Universités publiques sont soumises aux exigences du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le plus souvent des missions du ministère viennent contrôler ce qui est fait. L'année passée, une mission était arrivée pour évaluer les offres de formation qui sont faites. L'université travaille toujours, crée les offres de formation. A chaque fois le ministère doit jouer son rôle de contrôle en termes d'assurance qualité.

Depuis la première étape jusqu'à la dernière, on constate qu'au niveau du Togo, l'élaboration des offres de formations est à l'initiative des universités alors qu'ailleurs c'est à l'initiative du politiques<sup>309</sup>. C'est le ministre de tutelle qui prend l'initiative de la création de la formation et nomme la personne responsable de l'élaboration de l'offre de formation ainsi que les différents comités ad hoc. Cette pratique en œuvre dans les universités s'écarte du principe selon lequel l'élaboration des curricula relève de la compétence du gouvernement (D'Hainaut, 1980) conformément à une politique éducative (Perrenoud, 1993). Il semble que les universités publiques togolaises jouissent d'une certaine autonomie par rapport à l'élaboration des offres de formations.

Dans ces conditions, il est certain que l'élaboration des offres de formations, dans les universités publiques togolaises, ne sont pas totalement en phase avec les normes d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Il faut une transformation fondamentale des contenus de formation ; lesquels contenus doivent être des savoirs

---

<sup>308</sup> Manuel de procédure de l'UL

<sup>309</sup> L'élaboration des programmes au Québec d'où son venus des experts pour former certains enseignants de l'UK, relève de l'initiative du ministre de l'éducation.

professionnels ou du moins des savoirs appliqués et non des savoirs théoriques selon les disciplines scientifiques. Mais à l'heure actuelle, les offres de formations professionnelles de par leurs contenus (la deuxième étape n'étant pas respectée) ne peuvent être que des offres de formations générales. Ceci signifie simplement que la réforme LMD n'a pas encore eu son plein effet douze ans après le début de son application dans les universités publiques togolaises et que le modèle classique persiste encore. Alors comment peut-on enseigner autrement, apprendre autrement, évaluer autrement si le curriculum n'est pas élaboré autrement ? Professionnaliser les offres de formations, c'est les élaborer autrement, qu'elles fussent auparavant professionnelles ou fondamentales. Avec la réforme LMD, toutes les formations fondamentales doivent être professionnalisées en respectant la procédure préconisée.

En dehors des étapes relatives à l'élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes, il se pose la question sur les approches de professionnalisation des universités publiques togolaises. L'enquête qualitative révèle que deux approches se dessinent. Lorsque le manuel de procédure de l'UL (UL, 2019) dit que toutes les licences fondamentales doivent être professionnalisées, il cache en lui un modèle de professionnalisation de l'Université de Lomé. C'est donc dire que la commission LMD de l'Université de Lomé qui l'a rédigé propose la professionnalisation de toutes les licences générales suivant le modèle anglo-saxon pour créer des licences professionnalisantes ouvertes. Ce qui permet à l'étudiant qui sort de la licence professionnalisante ouverte de s'insérer directement sur le marché du travail ou de poursuivre des études en master professionnel ou de recherche. L'Université de Kara quant à elle procède autrement. L'intention est la création des licences fondamentales uniques dans toutes les sciences et la création, à côté de ces licences fondamentales uniques, d'une diversité de licences professionnelles régulées. Les deux approches ont pour but de répondre à la demande croissante de formations et de diplômes professionnels de la part des étudiants comme le veut le PSE 2014-2025. L'approche de l'UK s'accommoderait plus à la division sociale du travail tout en répondant à la demande des étudiants avec un accès régulé alors que l'UL ferait passer tous les étudiants par les formations professionnalisantes (ouvertes) laissant le soin à chaque étudiant de s'adapter au monde professionnel par les stages professionnels. L'UL se situe dans la logique du réaménagement des filières existantes alors que l'UK, jeune université en construction, se situe dans le sens de la création de nouvelles filières régulées. Tout compte fait, la tendance à la création des formations professionnelles aux côtés des formations générales semble l'emporter. L'important est que la procédure d'élaboration des offres de formations soit conforme aux normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Cependant, l'enquête a révélé une résistance (manifestée par le non-respect des

normes) de la part des enseignants-chercheur (Marsollier, 1999) même si certains enseignants ne croient pas à l'existence d'une réticence de leurs collègues.

Si les pratiques d'élaboration des offres de formations sont telles, que dire des pratiques de mise en œuvre (tant redoutée) des offres de formations dans un contexte de massification?

### **9.2.1.2 Les pratiques de mise en œuvre des offres de formations face à la massification**

La mise en œuvre d'une offre de formation commence par l'accès à la formation. Dans les deux universités publiques togolaises, l'accès aux formations professionnelles est subordonné à un concours ou à une étude de dossier. A l'IUT-G de l'Université de Lomé, l'accès se fait sur concours après étude de dossier. Il en est de même pour l'INSI, l'ESTBA, l'EAM, l'ESAA, le CIC, etc. Mais à d'autres formations professionnelles ou presque, l'accès se fait sur étude de dossier. C'est le cas de l'ESA, de l'ISICA, de la médecine, de la psychologie appliquée, de la FES et du CFC. Les étudiants sélectionnés ou admis au concours payent les mêmes frais de scolarité que ceux des formations générales. A l'Université de Kara, la sélection sur étude de dossier est privilégiée mais les étudiants paient au-delà de 250000 FCFA pour accéder à la plupart des formations professionnelles. Les procédures de sélection ou de concours pour accéder aux formations professionnelles témoignent du maintien du numerus clausus (Brès, 2015). Ce qui régit ces formations et exclut un grand public, méconnaissant ainsi le principe de la mixité des publics, un des principes de la professionnalisation des formations dans le contexte de la réforme LMD (Maillard et alii, 2004).

Les principaux acteurs dans la mise en œuvre des offres de formations sont les enseignants et les étudiants. Les enquêtes ont révélé que même dans les formations professionnelles les enseignants issus du milieu professionnel sont rares et coûtent chers aux universités togolaises. Cette difficulté en lien avec la collaboration du monde professionnel a été identifiée par Maillard et alii (2004). De plus, l'état du matériel pédagogique ne permet pas une mise en œuvre des pédagogies actives dont l'approche par compétences. Ainsi, on assiste le plus souvent à un usage dominant du cours magistral et de la pédagogie par objectif habilement combinés. La pédagogie du cours magistral, vue comme la pédagogie traditionnelle, est diversifiée en plusieurs types avec des ressemblances (Boyer et Coridian, 2002<sup>310</sup> ; Duguet et Morlaix, 2012<sup>311</sup>). Il s'agit des « conférences monologues » ou des « monologues expressifs »,

---

<sup>310</sup> Boyer, R. & Coridian, C. (2002). « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie ». *Sociétés contemporaines*, 48, pp 41-61.

<sup>311</sup> Duguet, A. & Morlaix, S. (2012). « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? », *Questions Vives* [Online], Vol.6 n°18 | 2012, Online since 15 October 2013, connection on 13 November 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1178> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>

menées par des titulaires (les enseignants-chercheurs de rang magistral) et face auxquels les étudiants rencontrent nombre de difficultés (Altet, 1994). Les TD, compléments à la pédagogie du cours magistral, souvent tenus par des assistants, sont des occasions pour approfondir les connaissances et aider à dissiper certaines difficultés. Selon des chercheurs, cette pédagogie traditionnelle est inadéquate et inadaptée (Bireaud, 1990 ; Felouzis, 2003). En 1964, Bourdieu et Passeron ont parlé d'une absence de pédagogie entretenue par l'université et qui favorise la reproduction de la hiérarchie des classes. Pour Bireaud (1990), ce modèle traditionnel qui devait en théorie servir à assurer la reproduction de la communauté scientifique est obsolète. La pédagogie du groupe est souvent utilisée dans plusieurs formations. Quant à la pédagogie du projet, elle n'est utilisée nulle part. Que ce soit à l'UK ou à l'UL les enseignants n'arrivent pas à mettre en œuvre de manière efficace l'approche par compétence à cause de la massification et de l'insuffisance de matériel pédagogique et de ressources didactiques. Le manque de salles et de laboratoire, la mauvaise qualité des équipements des laboratoires et l'état des bibliothèques ne permettent pas une application des pédagogies actives. Ce qui met en cause les dispositifs organisationnels dans les deux universités publiques togolaises (Alva et al., 1999)<sup>312</sup>. Cela donne lieu à la prépondérance des exposés oraux de la part des enseignants et renforce des sentiments de résistance au changement des pratiques pédagogiques. Or, professionnaliser, c'est changer de pratiques pédagogiques. Mais dans la logique de l'APC, une minorité d'enseignants montre aux étudiants ce à quoi peut servir leurs formations. Ce comportement s'observe aussi dans les formations générales. Cette façon de donner du sens aux apprentissages est indiquée par les chercheurs comme un des objectifs poursuivis par l'APC (Roegiers, 2000).

La recherche de stages professionnels fait partie de la mise en œuvre de l'offre de formation. Après un stage professionnel obligatoire, l'étudiant rédige un rapport de stage sous la supervision d'un enseignant-chercheurs et d'un maître de stage et le présente devant un jury composé d'enseignants et de professionnels. Cette pratique reconnue dans la réforme LMD sous le nom de projet tutoré individuel ou collectif (Maillard et Veneau, 2004) n'est en réalité pas nouveau dans les universités publiques togolaises. Cette pratique existait dans le système classique. Produire des comptes-rendus (rapports ou mémoires) professionnels sur l'expérience professionnelle est une approche d'apprentissage professionnel (Béguin, 2007).

La relation éducative n'est pas la même selon qu'on est dans le contexte d'une formation professionnelle ou celui d'une formation générale. L'effectif des étudiants affecte la

---

<sup>312</sup> Alava, S., Clanet, J. & Trinquier M.-P. (1999), *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire, Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00653151>

relation enseignant-étudiant dont la qualité s'effrite au fur et à mesure que nous nous déplaçons d'un effectif moindre à un effectif pléthorique. Or, la formation professionnelle requiert une relation formative entre l'étudiant et l'enseignant avec une intensité plus accrue que dans le cadre d'une formation générale. C'est ce qui d'ailleurs explique la sélection ou le maintien du *numerus clausus* à l'entrée des formations professionnelles. La mise en œuvre des offres de formation professionnalisante obtenues de la transformation des offres de formation générale posera ce problème de rapport enseignant-étudiants avec acuité, compte tenu de la massification des formations générales.

## **9.2.2 Les difficultés de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD**

### **9.2.2.1 Les difficultés liées au contexte de la réforme LMD**

Le contexte est déterminant dans la réussite d'une réforme (Bressoux et Pansu, 2001)<sup>313</sup>. Les défenseurs du contextualisme (Pettigrew, 1987 ; Cabin et Choc, 2005) cherchent à déterminer l'influence des éléments du contexte sur les phénomènes observés. Selon le contextualisme, les variations du contexte organisationnel dans le temps associées à des événements contribuent à forger les pratiques organisationnelles et à les faire évoluer. Ce courant scientifique se place dans la ligne droite des théories de la contingence qui considèrent l'influence de l'environnement sur le fonctionnement d'organisation. Ainsi, les pratiques enseignantes, la technologie et l'automatisation, l'instabilité politique ou économique peuvent freiner ou accélérer un changement ou une réforme pédagogique. Le contexte interne est composé, pour une institution d'enseignement supérieur, des enseignants, de l'organisation du travail, des stratégies, méthodes et pratiques d'enseignement, du système de gestion des responsables de l'institution, du matériel pédagogique ainsi que des ressources financières, matérielles et humaines disponibles. Quant au contexte externe, il est composé des différentes dispositions législatives et réglementaires, des politiques éducatives nationales et internationales qui encadrent l'éducation et la formation dans le pays, de la technologie en perpétuelle évolution, des demandeurs d'éducation, de formation et de compétences (les familles, les entreprises), etc.

Un contexte de bonne qualité est favorable à la réussite du changement alors que la mauvaise qualité du contexte est un frein à la réforme et peut entraîner son échec. La réforme LMD intervient dans un contexte de massification et de faible financement des universités

---

<sup>313</sup>Bressoux, P. & Pansu, P. (2001). « Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30(3), 353-371. Brodeur, Monique, Deaudelin, Col

publiques (Eyébiyi, 2011)<sup>314</sup>. Alors que les effectifs des universités publiques croissent de manière exponentielle, les efforts du gouvernement deviennent de plus en plus insignifiants. L'insuffisance financière est la constante au niveau des universités publiques togolaises et continue par décroître au regard des dépenses par étudiants (Chitou, 2011 : 129 ; Banque Mondiale, 2019). Cette insuffisance impacte tous les aspects des universités et surtout l'aspect pédagogique. C'est ainsi que l'insuffisance du matériel pédagogique, presque obsolète (Berrouche et Berkane, 2007 : 13) et des ressources humaines se fait sentir de plus en plus. Selon les enquêtés, la réforme LMD a été parachutée comme par conformisme à la mondialisation du modèle universitaire occidentale sans une préparation préalable (Benghabrit-Remaoun et Rabahi-Senouci, 2009). De plus, l'accompagnement de la réforme n'a pas été à la hauteur des défis qui attendent les universités publiques africaines, vu les contraintes du contexte<sup>315</sup>. Dans ces conditions, les acteurs de la réforme connaissent d'énormes difficultés pour faire aboutir le changement contesté par les pessimistes comme le montre Ghouati (2009 : 67) dans le cas du Maghreb, Ndior (2013) au Sénégal et Ramdé (2017) au Burkina-Faso. Ce sont les mêmes difficultés que connaît le processus de professionnalisation (Ndior, 2013). L'élaboration des offres de formations professionnelles est principalement affectée par le manque de financement, alors que les universités publiques togolaises peinent à mobiliser les nouvelles sources de financement au moment où l'Etat-Providence se rétracte progressivement du financement de l'enseignement supérieur (Eyébiyi, op. cit.).

Pour l'élaboration des offres de formation, il y a des difficultés. Les premières sont d'abord d'ordre économique. Il faut d'abord faire une étude du marché. Or, cette étude demande les moyens financiers. Mais on ne trouve pas tout de suite des partenaires. Et quand on ne trouve pas de partenaires pour appuyer, l'étude traîne. Le soutien des partenaires techniques et financiers est la condition sine qua none pour élaborer les maquettes (Un chef de département UL).

En plus des problèmes financiers, la mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes est affectée par les difficultés matérielles et le manque de ressources humaines. Il est donc difficile de mobiliser les ressources nécessaires pour la mise en œuvre des offres de formations professionnelles sans la participation du monde professionnel. En effet, c'est par le partenariat avec le monde professionnel que les universités publiques peuvent mobiliser non seulement les ressources financières et l'assistance technique nécessaire pour l'élaboration des offres de formations professionnelles. A cela, il convient

---

<sup>314</sup> Eliethe, P. É. (2011). « L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 3 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 29 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cres/109>.

<sup>315</sup> Consulter Charlier, J.-E., Croché, S. & Ndoye, A. K. (2009). *Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe*, éditions Academia-Bruylant, repéré le 25/10/2019 sur [ep.ens-lyon.fr/EP/actualites/les-universites-africaines-francophones-face-au-lmd-les-effets-du-processus-de-bologne-sur-l2019enseignement-sup](http://ep.ens-lyon.fr/EP/actualites/les-universites-africaines-francophones-face-au-lmd-les-effets-du-processus-de-bologne-sur-l2019enseignement-sup)

d'adjoindre aussi la participation et la bénédiction du monde professionnel pour la mise en œuvre de l'offre de formations, par le financement (UL, 2015 : 59) et l'intervention des enseignants professionnels ainsi que la reconnaissance du diplôme. Avant l'entrée dans cette réforme, les partenariats universités-entreprises étaient presque inexistants. Or, le partenariat est un principe du processus de la professionnalisation des offres de formations comme il l'est pour la réforme LMD.

Le problème de la massification fait intervenir celui de la gestion des flux d'étudiants dans le processus répartition-orientation. Avec la réforme LMD, le principe de la mixité des publics, en contradiction avec le *numerus clausus* devient difficile à respecter. Transformer les formations générales en formations professionnalisantes implique des coûts très importants. Dans un contexte de précarité, ce n'est pas évident que les acteurs, pessimistes pour l'avenir, puissent s'engager dans un processus lorsqu'ils qu'ils doutent de la capacité des responsables à mobiliser les ressources nécessaires pour mener à bout ce processus.

En effet, les individus ne seront pas susceptibles de développer une forte intention d'agir et de se comporter d'une certaine façon s'ils croient ne pas avoir les ressources nécessaires ou les opportunités pour y arriver, et ce même s'ils possèdent des attitudes favorables envers le comportement en question et s'ils estiment que les membres de leur entourage approuveraient le comportement (normes subjectives) ». (El Harbi & Mansour, 2008)

Il est donc clair que la massification des formations générales ajoutée au faible financement des universités publiques togolaises provoque chez les enseignants une résistance à la professionnalisation de la licence fondamentale (Kotter et Schlesinger, 1979). Si l'on venait à professionnaliser les offres de formations générales nonobstant le caractère coûteux du processus, les étudiants devront payer très cher pour avoir accès à ces formations. Or, les enquêtes ont montré que les étudiants qui investissent les universités publiques sont majoritairement issus de milieux défavorisés où règne la pauvreté (FMI, 2010 ; DSRP (Togo) 2009 – 2011, p.15).

Somme toute, les facteurs contextuels rendent difficile la réussite parfaite de la mise en œuvre de la réforme LMD (UL, 2008 : 43)<sup>316</sup>. Le faible financement et la massification des universités publiques comme c'est le cas dans l'ensemble des universités publiques subsahariennes, la pauvreté des population et le faible pouvoir d'achat des familles demandeuses de formations, de diplômes et de compétences professionnels ainsi que le manque de partenariats solides entre les universités publiques et le monde professionnel rendent difficile la professionnalisation des formations générales et le respect de la mixité des publics.

---

<sup>316</sup> Rapport annuel 2008 de l'UL

### 9.2.2.2 Les difficultés liées aux acteurs du changement pédagogiques

La réussite d'une réforme dans une organisation dépend de l'implication de tous les acteurs. De même, la réforme LMD et la professionnalisation des offres de formation dans les universités publiques togolaises ne peuvent aboutir que lorsque les autorités universitaires, les enseignants et les étudiants, qui ont leurs croyances, craintes et intérêts, s'approprient le changement pédagogique et se sentiront personnellement responsables et impliqués (Bianchi et Kouloumdjian, 1986). Ceci veut dire que des obstacles peuvent être en lien avec la disponibilité des acteurs au changement. Au cours de la recherche, l'analyse des CAP des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme montre que, même si les enseignants s'accordent sur le principe que les formations générales doivent être professionnalisées, ils craignent que cette professionnalisation des universités publiques n'entraîne l'influence du monde professionnel sur le monde universitaire, l'abandon du modèle traditionnel d'université et l'augmentation des charges de l'université. Il est évident que la professionnalisation des offres de formations générales va inévitablement conduire à l'augmentation des charges des universités publiques togolaises, c'est-à-dire les charges induites pour la mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes. Mais il convient de s'attarder quelques instants sur les deux premières craintes.

La professionnalisation des formations universitaires implique que les universités publiques se plient à la volonté du monde professionnel alors que le contrôle de celui-ci sur les universités devient grandissant (Agulhon, 1994<sup>317</sup> ; Agulhon et Convert, 2011). Depuis longtemps, les universitaires bénéficient d'une autonomie dans la gestion de leurs affaires académiques et pédagogiques. Mais la nouvelle donne pousse l'enseignant d'université, habitué à la liberté, à sortir de son « bunker scientifique » pour coopérer avec le professionnel, avec le risque de subir le dictat de celui-ci et perdre certains privilèges (Chenal & Salvisberg, 2010), puisque c'est désormais le monde professionnel qui détermine celui que l'université doit former, même si cela se fait dans un esprit de consensus. C'est d'ailleurs pour cette raison que lors de l'élaboration des offres de formations, les enseignants-chercheurs doivent collaborer avec les professionnels pour déterminer les profils des diplômés à former.

En principe, pour élaborer une offre de formations, les enseignants ne doivent pas s'enfermer à l'université. Ils doivent aller vers les employeurs des secteurs public et privé. C'est eux qui consomment les produits des universités ; donc, ils vont vers eux ; étudient ensemble leurs besoins. C'est-à-dire, les employeurs expriment leurs besoins en termes de compétences qu'ils veulent avoir dans leurs entreprises qu'elles soient publiques ou privées. Maintenant, en fonction de ces besoins-là, les

---

<sup>317</sup> Agulhon, C. (1994), « L'établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie », *Revue française de pédagogie* Année 1994 109 pp. 65-77

universitaires élaborent les offres de formations en accord avec les employeurs pour qu'il y'ait ce qu'on appelle l'adéquation entre l'offre et la formation (Un chef de département à l'UL).

Selon certains enseignants, l'université togolaise risque d'abandonner son modèle traditionnel. L'université a pour vocation d'effectuer des recherches, de diffuser les résultats de la recherche et d'enseigner dans l'optique de renouveler le corps scientifique (KOSSI et al., 2008 : 8). Avec l'incontournable ascension de la professionnalisation, les formations générales qui se prêtent à cette mission traditionnelle vont perdre leur caractère purement théorique au profit d'une formation professionnalisante. Logiquement, il s'ensuit une redéfinition du rôle de l'université qui devient plus social que scientifique. L'université publique togolaise devra s'investir dans le développement des compétences professionnelles chez les étudiants afin de les préparer à des fonctions, modeler les bons citoyens (ce qui implique le développement de la personnalité), pourvoir les cadres et leaders des entreprises qui doivent acquérir les compétences qui leur sont nécessaires et contribuer à l'équité et à l'égalité des chances comme l'indiquent McClelland (1961) et Kourganoff (1972 : 24). Mais cette crainte révèle l'existence d'un esprit conservateur qui n'est pas prêt au changement. Or, à l'heure actuelle, les mutations sociales et économiques que connaît le monde appellent à l'abandon des pédagogies déjà dépassées (Bireaud, 1990).

Il se pose aussi un problème au niveau des connaissances, attitudes et perceptions des enseignants (Marsollier, 1998). La majorité des enseignants ont conscience de la nécessité d'évoluer dans le sens de la professionnalisation des enseignements des universités publiques, mais les craintes exprimées par les enseignants cachent des résistances au changement pédagogique (Kotter et Schlesinger, 1979, cités par Jean-Michel, 2011 ; De Koninck, 2000). Cette résistance, entretenue par une minorité comme l'a constaté Ramdé (2017) dans le cas du Burkina-Faso, en ce qui concerne la mise en œuvre de la réforme LMD, s'exprime par le refus d'appliquer les pédagogies motivantes, telles que l'APC proposées par les responsables pédagogiques en se cachant derrière l'argument des effectifs pléthoriques ou le manque de matériel pédagogique (Ramdé, 2017)SS. Or, l'approche par compétence est plus recommandée pour les formations professionnelles. Certains enseignants ne prennent même pas l'initiative de professionnaliser leurs formations au motif que le processus est coûteux. Au même moment que les enseignants trouvent très utile la professionnalisation des offres de formation générale, ils doutent de la mise en œuvre des offres de formations professionnalisées. Ils perçoivent le processus très coûteux et difficilement réalisable compte tenu du manque de moyens financiers, matériels et humains.

Ces résultats corroborent ceux de Ramdé (2017) quand il souligne que les conditions de mise en œuvre de la réforme LMD au Burkina-Faso expliquent les réserves ou la résistance d'une minorité des acteurs alors que la majorité adhère à la réforme LMD. Marsollier (1999 : 19)<sup>318</sup> souligne à juste titre que « dans le rapport au changement, ce sont les capacités et les manières de vivre les perturbations, de perdre des acquis, de rompre des habitudes, de s'écarter des routines et d'appréhender le nouveau, avec sa charge d'inconnues, qui précisément entrent en jeu dans les composantes de l'attitude (...) ».

Les autorités universitaires peuvent être à l'origine du retard dans la mise en œuvre du volet professionnalisation de la réforme LMD. Il semble que l'appropriation de cette réforme a fait un peu défaut au niveau des autorités universitaires (AUA, 2008). C'est une question de définition de priorités et de préférences. Les autorités universitaires qui sont elles-mêmes des enseignants-chercheurs ont leurs propres manières de voir la professionnalisation. Il suffit d'observer les changements qui interviennent dans chaque université publique pour se rendre à l'évidence que l'accélération du changement dans les universités dépend d'une part de la volonté du premier responsable. A l'UL, la présidence a pris entre 2016 et 2019 des mesures<sup>319</sup> pour accélérer la refonte des programmes d'enseignement conformément aux normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Ces mesures consacrent la pertinence de l'offre de formations en exigeant qu'elles répondent aux besoins du marché du travail<sup>320</sup>.

Ces mesures sont suivies d'actions concrètes pour la formation des enseignants-chercheurs sur la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. En plus de cela, une volonté manifeste du Président de l'Université de Lomé a permis la construction de plusieurs salles et amphithéâtres ainsi que la création d'un cadre pédagogique de qualité. A l'université de Kara, l'actuel Président s'est aussi intéressé à la question de la professionnalisation des offres de formations. Ce qui a permis l'accélération dans la création de certains licences et masters professionnels. Un doyen de l'UK souligne cette réalité.

Ce n'était pas dans un programme qu'à partir de ce moment on va commencer par créer des offres de formation professionnelle. C'est le nouveau président qui a voulu à un moment donné créer ces offres de formations professionnelles. Bien avant l'actuel président, il y avait des défaillances ; on était calqué sur la formation classique ou sur le LMD avec des diplômes fondamentaux ou de recherche. S'il y avait une planification, on allait dire c'est le moment qui est arrivé, il faut le faire. Même l'Université de Lomé, c'est maintenant qu'elle pense à la création des

---

<sup>318</sup> Marsollier, 1999, « Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. Le concept de « rapport à l'innovation », *Recherche et Formation* n°31, 1999 pp 11-29

<sup>319</sup> L'Arrêté n°28/UL/P/SG/2017 du 15 mai 2017 portant accréditation du grade Master et l'Arrêté N° 060/UL/P/SG/2018 du 17 mai 2018 portant accréditation du grade licence.

<sup>320</sup> Arrêté n° 060/UL/P/SG/2018 du 17 mai 2018

formations professionnalisantes. On se rend compte que les difficultés que nous avons aujourd'hui émanent de la mauvaise conduite de la réforme LMD. Les choses n'ont pas été bien planifiées.

En conclusion, le succès de la professionnalisation dans les universités dépend aussi de la bonne volonté des premiers responsables de ces universités et des priorités qu'ils définissent. C'est donc à juste titre qu'un doyen de l'UK dit qu'il y a « de cela trois ans ou quatre ans que les formations professionnalisantes ont été initiées à l'Université de Kara avec l'arrivée du Prof SANDA. Avant l'université était calquée sur les formations classiques ». Les responsables d'établissements sont parfois responsables de l'organisation locale de la réforme. Mais leur pouvoir est limité. Même s'ils sensibilisent les enseignants sur la nécessité de professionnaliser les formations tout en mobilisant quelques partenaires pour leurs établissements, ils ont un pouvoir financier très limité pour réussir de manière parfaite la mise en œuvre de la professionnalisation dans leurs établissements. Alors, ils ont tous le regard tourné vers les autorités suprêmes. Les responsables universitaires sont en charge de la conduite de la réforme LMD. Les enquêtes ont montré que certaines difficultés sont dues aux défaillances dans la conduite de la réforme, conduisant à une improvisation des offres de formations et des diplômes professionnels (Soulas et al., 2005)<sup>321</sup>.

### **9.2.2.3 Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD et leurs effets**

Si nous acceptons avec certains que la réforme LMD a été imposée (Benghabrit-Remaoun et Rabahi-Senouci, 2009), comment réussir une telle réforme imposée de l'extérieur (Charlier, Croché et Ndoye, 2009 ; Charlier et Croché, 2010) ? La réponse se trouve dans la manière dont la réforme est conduite au niveau des deux universités. La réforme LMD et plus particulièrement son volet professionnalisation ont induit des changements à tous les niveaux de ces institutions (Bonami & Garant, 1996). Les expressions telles que « enseigner autrement », « apprendre autrement », « évaluer autrement », « gérer autrement », « piloter autrement » et « professionnaliser » connotent le changement. Or, pour réussir un changement (Charpentier, 2004), il faut bien organiser et réussir la conduite de ce changement. Cela signifie que les managers identifient clairement ce qu'il faut changer, adoptent un style de changement et font face à la résistance. Tous les domaines des universités togolaises doivent subir le changement impulsé par la réforme LMD. Les dispositifs organisationnels, les systèmes de gestion et de pilotage, les pratiques enseignantes, les curricula, les manières d'apprendre ainsi

---

<sup>321</sup> Rapport au ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (France) sur la mise en place du LMD. Les auteurs constatent une improvisation dans la création et habilitation des diplômes au niveau des universités françaises

que le système d'évaluation doivent changer au niveau des deux universités. Ces changements doivent conduire à une nouvelle organisation du travail avec une nouvelle distribution des rôles et des pouvoirs, modifiant ainsi les relations du travail. Ce bouleversement ne peut passer inaperçu. C'est pour cela qu'il y aura des frustrations et des résistances au niveau de certains acteurs alors que les nouveaux venus gagnent en termes de pouvoir et s'affichent comme les moteurs de la réforme (Crozier et Friedberg, 1977 ; Bernoux, 1995).

L'élément le plus important dans la conduite du changement (Autissier & Moutot, 2003) est d'avoir une vision claire et de savoir où on va. Le projet de la conduite doit avoir des objectifs bien définis. Pour Colson (2005), analyste du changement dans les services publics, un bon projet de changement doit se baser sur une vision claire, c'est-à-dire des objectifs clairement définis, être partagé par toutes les acteurs dans un climat de dialogue social. Ce qui implique une prospection et une planification (Kotler et Dubois, 2001) pour mieux conduire le changement. Les résultats de la recherche montrent que certaines difficultés rencontrées dans la professionnalisation des offres de formations selon la réforme LMD sont dues à des défaillances dans la conduite de la réforme. Un aspect de ces défaillances est en lien avec la prospection et la planification (Kotter et Schlesinger, 1979 ; Contandriopoulos, 2004, AUA, 2008). Surtout, pour la mise en œuvre du projet professionnalisation de la réforme LMD, une prospection est très utile pour identifier les besoins de la société et de planifier la sortie des diplômés dont les entreprises ont besoin. L'existence des défaillances dans la prospection et la planification signifie que les universités naviguent à vue. Or, il faut anticiper par un diagnostic préalable les enjeux pour mieux préparer le changement, bien affûter son arsenal technique et proposer une vision positive, claire et complète. Dans le Maghreb, comme le dit Ghouati (2009), les universités ont procédé par des actes préparatoires dans les années 2000 avant d'entrer dans la réforme entre 2003 et 2005.

Un autre aspect de la conduite de la réforme LMD est la mise en place d'un système de communication et de formation efficace. C'est vrai que lorsque la réforme LMD a été adoptée par les universités togolaises, le REESAO et les commissions LMD de chaque université ont multiplié des séances de sensibilisation sur cette politique internationale. Mais les réponses des enquêtés révèlent que ces occasions ont porté moins sur la professionnalisation des offres de formations. Ce qui fait que les enseignants sont mal informés sur la procédure d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD qui exige que toutes les formations générales soient professionnalisées. De tels manquements entraînent inéluctablement un échec (Kotter et Schlesinger, 1979 ; Colson, 2005). La communication permet de partager la vision et de mobiliser l'adhésion des acteurs à la conduite de la réforme,

de déceler les points de résistance et de changer les mentalités et les attitudes (Johnson, Maio et Smith-McLallen, 2005). Or, dans le cadre de l'UK et de l'UL, la communication a été insuffisante. Ce qui suscite un désintérêt au niveau de certains enseignants et ne favorise pas une coproduction du projet de réforme via des dispositifs participatifs. Ainsi, la vision de la réforme n'est pas suffisamment partagée et les incertitudes persistent. La formation aussi est très utile dans la conduite du changement. Elle permet d'équiper les acteurs du changement en compétences afin de les rendre capables de mener à bien leurs rôles. Elle permet, dans une pédagogie du changement, de donner des repères aux acteurs de la réforme.

Parfois les défaillances dans la conduite de la réforme s'accordent avec les styles de conduite du changement et le non-respect de la première phase qui est le diagnostic. La réforme LMD est un changement pédagogique imposé de l'extérieur, sans une préparation préalable, c'est-à-dire sans un diagnostic pour s'assurer des conditions d'une réforme réussie. En effet, le processus de Bologne est décidé en 1999 en Europe et les pays francophone de l'Afrique subsaharienne l'ont adopté au cours des années 2004, 2006. Ont-ils eu le temps nécessaire pour réaliser le diagnostic qui prend plus du temps selon Colson (2005). Pour Charpentier (2004), le diagnostic comporte trois activités à savoir la description, l'analyse et la prescription. La préparation consiste donc à identifier les problèmes qui se posent dans l'organisation et qui justifient le changement, une description et une analyse systématique de ces problèmes doivent être menées, avec la participation des agents et aboutir à la formulation de propositions. De leur côté, Autissier et Moutot (2003, 2016)<sup>322</sup> mettent l'accent sur le rôle des acteurs et l'identification des forces et des faiblesses, des atouts et des obstacles du projet de la conduite du changement. Une réforme pédagogique, importée en Afrique subsaharienne, dans une logique de la mondialisation devrait tenir compte des spécificités locales, économiques, politiques, sociales et culturelles. Le système classique était-il totalement périmé pour être rejeté rapidement en bloc ? De toutes les manières, les voix s'accordent pour dire que la réforme en Afrique et au Togo a été précipitée, dictée par une logique du conformisme, dans la vague de la mondialisation, même si certaines universités n'ont abandonné l'ancien système que progressivement, du moins au niveau des titres de diplôme. C'est bien cette situation qui complique la réforme et empêche un changement profond des curricula.

Le caractère précipité et imposé de la réforme LMD en Afrique laisse penser à l'autoritarisme et la coercition. Les universités africaines étant obligées de s'aligner au nouveau système (Charlier, et Croché, 2010) au risque d'être exclues du concert des nations ou de refuser

---

<sup>322</sup> Autissier, D. & Moutot, J.-M. (2016). *Méthode de conduite du changement. Diagnostic, accompagnement, performance*, Dunod, 4<sup>e</sup> éd.

d'éduquer et périr (Ki-Zerbo, 1990)<sup>323</sup>. Paquier (2005) parle dans ce cas d'un modèle technocratique alors que Johnson et Scholes (1997)<sup>324</sup> y trouvent un style « direction/coercition ». Le système LMD étant concocté en Europe sans la participation des africains. En pareilles situations, ce qui peut corriger le tir est la communication (Chenal et Salvisberg, 2010)<sup>325</sup> qui va permettre l'appropriation et l'acceptation de la réforme par les acteurs, tous ancrés dans des habitudes forgées au fil des ans par des pratiques et une culture organisationnelle (Argyris et Schon, 2002<sup>326</sup> ; Argyris, 2003). Quelles que soient la crise et l'urgence pour le secteur de l'éducation et de la formation, les modèles autoritaires, technocratiques et interventionnistes doivent être couplés avec les modèles basés sur la communication et la participation pour favoriser l'appropriation (Bianchi et Kouloumdjian 1986<sup>327</sup> ; Deniger, 2012) et l'acceptation de la professionnalisation des offres de formations (AUA, 2008, UL, 2014<sup>328</sup>)

Pour mieux conduire la réforme, des objectifs concrets doivent être précisés dans le cadre d'un plan stratégique (AUA, 2008 ; UK, 2017<sup>329</sup>). Dans le cadre de la réforme LMD et au regard de la professionnalisation des offres de formations, les objectifs tels que la mobilisation des partenariats et la mobilisation du financement (AUA, 2008 ; UK, 2017) doivent être fixés. Au niveau des universités togolaises, la mobilisation des partenaires professionnels et financiers est très faible. Un effort de plus permettra aux deux universités de mieux préparer la mise en œuvre des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. « Je reste optimiste que dans les semaines et mois à venir d'autres accords seront signés », soulignait le Président de l'UK en 2017<sup>330</sup>. Un élément non négligeable dans la mise en œuvre de l'objectif de professionnalisation des offres de formations est le soutien financier de l'Etat. Il est constaté un faible accompagnement de la réforme par l'état togolais. Les propos d'un chef de département de l'UK et un enseignant de l'UL sont assez explicites à ce propos :

On a adopté le LMD parce qu'il est bon, mais on n'a pas adopté les moyens. Le Togo n'avait pas le choix. Le LMD, c'est une vague mondiale. C'est comme coronavirus, vous avez les moyens, vous n'avez pas les moyens, coronavirus vient ! Donc il nous

---

<sup>323</sup> Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Paris, France: UNESCO/UNICEF

<sup>324</sup> Gerry, J. & Kevan, S. (1997). *Exploring Corporate Strategy*, Prentice Hall, (Université de l'État de Pennsylvanie)

<sup>325</sup> Chenal, P. & Salvisberg, M. 2010, *HarmoS: de l'importance des campagnes d'information et de sensibilisation cantonales dans la posture des enseignants vaudois et tessinois*. Université de Genève. Master, 2010. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6355>

<sup>326</sup> Argyris, C. & Schön D. A. (2001). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. De Boeck Supérieur, « Management », 2001, 380 pages. ISBN : 9782744500398. DOI : 10.3917/dbu.argyr.2001.01. URL : <https://www.cairn.info/apprentissage-organisationnel--9782744500398.htm>

<sup>327</sup> Bianchi, J. & Kouloumdjian, M.-F. (1986). « Le concept d'appropriation ». Dans A. Laulan, J. Bianchi & M. F. Kouloumdjian, *L'espace social de la communication* (p. 143-149). Paris, France: Retz/CNRS.

<sup>328</sup> L'offre de formation 2014-2017 de l'UL. Voir le mot du Président de l'université

<sup>329</sup> Université de Kara (2017). *UK-Info*, n°000-Juillet 2017

<sup>330</sup> Université de Kara, 2017, Idem

appartient après avoir accepté le LMD comme système pédagogique de chercher les moyens. (Un chef de département à l'UK).

Pour mettre en œuvre les formations professionnelles, il faut la subvention de l'Etat. Les privés, s'ils doivent subventionner, il faut qu'ils aient un intérêt en retour. A mon avis, c'est l'Etat qui doit subventionner pour que le coût de la formation soit à un niveau abordable pour l'étudiant. (Un enseignants à l'UL)

## **9.2.3 Les pistes ou stratégies pour un modèle universitaire innovant**

### **9.2.3.1 Un modèle pédagogique équilibré et plus professionnalisant**

En parlant d'un modèle pédagogique équilibré, ce n'est pas pour signifier que les offres de formations des universités doivent être constituées de 50% des formations professionnelles et 50% des formations générales. Le modèle pédagogique doit être équilibré en ce sens que la composition des offres de formations doit tenir compte de la demande sociale. D'abord, la création des diplômes doit tenir compte de l'ampleur de la demande. En termes économique, l'offre doit correspondre à la demande. Autrement dit, si l'on considère les résultats des enquêtes au niveau des étudiants selon leurs projets professionnels, les créations des offres de formations doivent tenir compte des projets professionnels d'au moins de 90% des étudiants qui veulent les formations professionnelles et des 10% d'étudiants au plus qui veulent des formations générales. Cet équilibre doit être aussi établi au niveau des contenus de formations de sorte que nulle part dans aucune université publique togolaise, on n'ait des contenus entièrement théoriques ou entièrement professionnels. Une telle composition des offres de formations permettra de former des diplômés équilibrés en compétences professionnelles et humaines, prêts à s'adapter à l'évolution du marché de l'emploi et à répondre aux défis du monde contemporain. Cela veut dire que même dans les formations générales minoritaires du modèle innovant, les contenus sont en lien avec les activités professionnelles et que partout, les stages sont obligatoires. Ceci exige de la part des enseignants le respect des normes d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes. Par conséquent, les pratiques d'élaboration des offres de formations doivent se conformer aux normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD avec une adaptation des méthodes pédagogiques et des pratiques enseignantes lors de la mise en œuvre de ces offres.

Les pratiques enseignantes (Altet et Marguérite, 2002 ; Bru, 2002 ; Altet, Marguérite et Vergnioux (dir), 2009 ; Altet, Marguérite, Blanchard-Lanchard, et Bru, 2012) doivent être dominées, dans un esprit d'équilibre, de l'usage prépondérant de l'approche par compétence qui se fonde sur les pédagogies actives (TD, TP et la pédagogie du projet). La pédagogie du cours magistral ne doit être utilisée qu'en dernier recours et être nécessairement doublé des TD

et des TP. En tout cas, il faut un équilibre dans l'usage des différentes pédagogies, chacune étant adaptée au but poursuivi ou aux savoirs à faire acquérir. Tandis que le développement des compétences professionnelles chez les apprenants nécessite l'usage de l'approche par compétence et des pédagogies actives, l'acquisition des savoirs théoriques requière l'usage de l'approche par objectif avec des TD surtout et des TP parfois.

Que ce soit au niveau des diplômes créés, des contenus élaborés ou des pédagogies à utiliser, le caractère plus professionnalisant du modèle doit être aussi assuré par une combinaison des modalités de professionnalisation (Le Boterf, 2010 ; Wittorski, 2008). Le caractère plus professionnalisant du nouveau modèle signifie qu'il préparera mieux les étudiants à l'insertion professionnelle avec une meilleure socialisation professionnelle, un développement accru des compétences professionnelles et du sentiment d'efficacité professionnelle chez l'apprenant. Parmi les modalités à combiner les enquêtés ont choisi à plus de 50% les modalités suivantes : La validation des acquis professionnels et la formation par alternance (Etude/travail) (Geay, 2007<sup>331</sup> ; Hugues, 2012<sup>332</sup>). Ils ont moins apprécié les méthodes de professionnalisation en éducation traditionnelle. A ces deux premières modalités, il sied d'ajouter la formation continue qui est un accompagnement des professionnels pour la mise à jour de leurs compétences à cause des changements et des mutations technologiques récurrents dans le milieu professionnel (Dubar, 2000)<sup>333</sup>. L'Université de Lomé a opté pour la combinaison de la validation des acquis professionnels et/ou de l'expérience et la formation continue. Alors que tous les établissements ont le droit de lancer un appel à candidature pour la VAE/VAP (Magnier et Werthe, 2001)<sup>334</sup> et la formation continue, celle-ci est confiée principalement au Centre de Formation Continue (CFC) (UL, 2019 : 28-30)<sup>335</sup>.

Mais l'alternance quoiqu'efficace (Beaupère, Collet et Issehnane, 2017) est sujette à caution. Lorsqu'on compare les alternants avec les étudiants classiques, tous diplômés d'une même spécialité, les alternants s'insèrent mieux que les diplômés des études classiques. Ce qui montre que la formation par alternance prépare mieux les apprenants à l'insertion professionnelle. L'alternance (Agulhon, 2000)<sup>336</sup> permet un long stage en milieu professionnel

---

<sup>331</sup> Geay, A. (2007) « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques ». *Education permanente*, 172, 27-38

<sup>332</sup> Hugues P. (2012), « L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(1) | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 19 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/605> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.605>

<sup>333</sup> Dubar C. (2000) *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.

<sup>334</sup> Magnier, J. & Werthe, C. (2001). « L'expérience revisitée à l'occasion de la VAP ». *Formation Emploi*, 75, 29-41.

<sup>335</sup> Manuel de procédure de l'Université de Lomé, 2019

<sup>336</sup> Agulhon, C. (2000), « L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés », in *Revue française de pédagogie* Année 2000 131 pp. 55-63

et donne aux professionnels l'occasion de tester les futurs professionnels. Comme le soulignent Beaupère, Collet et Issehnane (2017), « l'admission à une formation en alternance s'apparente à un recrutement professionnel, ce que souligne également Sarfati (2015) à partir de ses observations ». Selon certains enseignants, l'alternance ne conviendrait pas aux étudiants des universités publiques togolaises, surtout ceux de la licence. « Je ne pense pas que la formation par alternance peut marcher pour les étudiants de l'Université de Lomé. Dès que l'enseignant n'est pas là, il pense que c'est fini. Ils vont aller en entreprise et ne reviendront plus pour suivre les cours à l'université » (un enseignant à l'IUT-G/UL). C'est peut-être pour cette raison que l'Université de Lomé n'a pas pris en compte cette modalité dans le manuel de procédure. En effet, l'observation de la composition sociale des populations étudiantes des universités togolaises montre que les étudiants du niveau licence sont de plus en plus jeunes et peuvent difficilement s'adapter à une telle approche, incapables de faire preuve d'autonomie et de responsabilité, si ce ne sont que quelques-uns. Une autre raison tient à la difficulté de mettre en œuvre l'alternance. Cette difficulté est comparable à celles qu'éprouveront les établissements à trouver des stages à tous les étudiants si toutes les formations générales sont professionnalisées. Mais l'alternance peut être organisée au niveau master, avec des étudiants peu nombreux, plus matures et responsables.

L'idée de s'inspirer de l'éducation traditionnelle n'a pas pu obtenir l'assentiment de la majorité des enquêtés. Dans l'éducation traditionnelle, filles et garçons suivaient des parcours sexués mais ne connaissaient pas le chômage. Les garçons apprenaient sous l'encadrement vigilant d'adultes bien expérimentés qui leurs transmettaient des savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis au fil des ans. Les filles quant à elles évoluaient sous le regard bienveillant de leurs mères qui les formaient à tenir les rôles dévolus aux femmes dans la société. Mais l'éducation moderne fonctionne sur le modèle de l'expérimentation et non sur le modèle d'identification. Aujourd'hui, le jeune ne doit pas être formé à l'identique de l'adulte, mais doit être formé pour être complet avec l'accompagnement de l'adulte<sup>337</sup>. En réalité, l'éducation traditionnelle cache en elle des pratiques éducatives et pédagogiques qui peuvent servir dans la mise en œuvre du processus de professionnalisation. Elle n'a jamais fabriqué de chômeurs. L'école a négligé les réalités locales et culturelles et c'est ce qui justifie une part des problèmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes diplômés. Le tutorat et la formation par alternance empruntent déjà de l'éducation traditionnelle. La VAP et la VAE peuvent servir d'occasion de validation des acquis obtenus dans un apprentissage professionnel informel (Carré et Charbonnier,

---

<sup>337</sup> Les propos du Professeur AMOUZOUVI sur E-TELE Benin, 26/09/2020 à 22h15 TU

2003)<sup>338</sup>, une formation traditionnelle informelle ou non formelle pour des jeunes bacheliers ayant choisi la voie de l'apprentissage.

## **9.2.3.2 Un modèle universitaire qui répond à la demande sociale**

### **9.2.3.2.1 Prospection, planification et formation selon les besoins sociaux**

La première étape de la procédure d'élaboration d'une offre de formations répond à ce but. Les universités publiques togolaises doivent étudier les besoins des étudiants et des employeurs en diplômes et en compétences. Ceci relève des théories et pratiques du marketing. Sur le marché de la connaissance, des stratégies de communication marketing doivent être mises en œuvre par les universités non seulement pour avoir une visibilité à l'international (Granget, 2009)<sup>339</sup>, mais aussi, et de manière principale, pour découvrir les besoins de la société et répondre à la demande sociale. La prospection est utile pour plusieurs intérêts :

- estimer les besoins des apprenants depuis les cours inférieurs et faire des prévisions à court et à long termes pour anticiper les problèmes d'ordre matériel, financier et humain.
- diversifier les offres de formation afin de répondre aux besoins des étudiants et des employeurs. La diversification des formations doit tenir compte de la demande des familles et de celles des employeurs.
- permettre une réelle adéquation entre l'emploi et la formation en termes de qualité et de quantité. Les universités déversent depuis longtemps des milliers de diplômés sur le marché du travail. Non seulement ces diplômés sont trop nombreux sur le marché du travail, mais aussi ils ne sont pas bien formés. Le nombre de diplômés à produire doit tenir compte du tissu industriel et des compétences demandées. Les universités, avec l'ancien système, ont produits un grand nombre de diplômés qui n'ont que des connaissances théoriques. La majorité de ceux qui sortaient avec un diplôme professionnel, étaient essentiellement des techniciens et parfois des spécialistes. Il est temps d'inverser les tendances (Balogah, 2017)<sup>340</sup> en revoyant les étaux de formation. Avec la réforme LMD, l'étau managérial doit être de mise.

---

<sup>338</sup> Carré, P. & Charbonnier, O. (Dir.). (2003) *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, l'Harmattan, (Savoir et formation)

<sup>339</sup> Granget, L. (2009). « Les universités en quête de prestige dans le grand jeu de la concurrence : le rôle de la communication marketing et l'impact des palmarès », *Communication et organisation* [En ligne], 35 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/793> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.793>

<sup>340</sup> Balogah, 2017, op. cit.

- développer des compétences en tenant compte des défis du monde contemporain. La prospection permettra de diagnostiquer l'environnement afin de détecter les grands problèmes du monde contemporain ou de la société locale et former les nouvelles générations de diplômés à même de relever les défis<sup>341</sup>.

La force des nations africaines dépend du bien-être des secteurs économique, politique et social. Dans ce monde qui se globalise, où chaque Etat doit apporter du sien pour la construction du village planétaire, les nations africaines doivent faire preuve de compétence et d'ingéniosité pour relever le défi sur tous les plans, notamment sur les plans économique, politique, écologique, social et sécuritaire. Les défis à relever sont grands et nombreux (problèmes environnementaux et climatiques, conflits, guerres et famine, défis sanitaires, démocratisation et décentralisation). A tous les niveaux, nos états doivent se doter d'institutions fortes non seulement par les textes qui les régissent mais principalement par les hommes et les femmes compétents qui les mettent en branle. Les futurs diplômés doivent donc être en mesure de relever tous ces défis mondiaux et locaux. Car professionnaliser, c'est aussi rendre l'individu capable de mobiliser les ressources nécessaires pour répondre efficacement à une situation problème.

#### **9.2.3.2.2 Accompagnement à l'insertion professionnelle**

La prise en compte des grands problèmes du monde contemporain et l'émergence de l'état managérial dans la formation des diplômés demande que les jeunes soient formés à l'entrepreneuriat (Tanguy, 2016)<sup>342</sup>, au montage et à la gestion des projets et plans d'affaires. Parfois la question de l'inadéquation formation-emploi est synonyme d'un tissu industriel faible. Il faut former les jeunes diplômés à la création d'entreprise ou à l'auto-emploi.

La formation à l'entrepreneuriat est une orientation. On peut entreprendre dans n'importe quel domaine. Celui qui fait le droit peut créer un cabinet d'avocat ou de conseil juridique, celui qui fait la sociologie, un cabinet de consultation et celui qui fait l'anglais un cabinet de traduction. Celui qui fait la sociologie, on ne peut pas dire qu'il est professionnel ? En dehors des cours théoriques, les étudiants de sociologie font des sorties de terrain pour étudier des problèmes. (Un enseignant à l'UL)

La formation à l'auto-emploi est une forme d'accompagnement à l'insertion professionnelle (BM, 2018). Les politiques d'insertion des jeunes diplômés sont des mesures prises par l'état pour faciliter l'accès des jeunes à l'emploi. Parmi ces mesures, la formation à l'auto-emploi et le développement de l'employabilité des jeunes diplômés donnent aux jeunes

---

<sup>341</sup> UNESCO et UNESCO-UNEVOC, 2017, Ecologisation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, UNESCO, Bonn

<sup>342</sup> Tanguy, L. (2016) *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*. Paris : La Dispute

des capacités pour chercher des emplois ou créer leurs propres emplois. Or, la majorité de ces diplômés sont issus des universités togolaises, surtout des universités publiques. Il serait donc mieux d'intégrer dans leurs formations des modules qui développeront leur employabilité. L'offre de formation 2014-2017 de l'Université de Lomé contient de tels modules. Le rapprochement entre les universités publiques togolaises et l'ANPE ou l'ANVT vise à faciliter chez les jeunes diplômés le développement d'une expérience professionnelle sous un contrat de volontariat et par la suite leur insertion professionnelle. De telles occasions permettent aux étudiants de confronter leurs connaissances à la réalité du terrain professionnel.

### **9.2.3.2.3 Mettre l'accent sur l'orientation professionnelle**

Répondre efficacement aux aspirations des étudiants revient à mettre l'accent sur l'orientation des étudiants. A l'heure de la professionnalisation des universités, l'orientation scolaire doit se muer en orientation professionnelle (Guichard, 2006)<sup>343</sup>. Dans la réforme LMD, l'étudiant choisit son parcours conformément à son projet professionnel (Guichard, 1990)<sup>344</sup>. Les 90% d'étudiants qui désirent les formations professionnelles doivent être orientés vers les formations professionnelles ou professionnalisantes. Ceci demande la mise sur pied d'un service d'orientation doté de personnel compétent dans chaque université publique. Orienter plus de 90% d'étudiants vers des formations professionnelles et professionnalisantes pose le problème du public pouvant accéder à la formation. Or, l'un des principes de la professionnalisation est la mixité des publics. Ce qui veut dire en réalité que le *numerus clausus* en œuvre à l'entrée des formations professionnelles régulées est mis en cause. Mais au niveau des enquêtés, que ce soit les enseignants ou les étudiants, le maintien du *numerus clausus* est majoritairement approuvé. Comme le dit un enseignant, « pour les formations professionnelles, étant donné qu'il y a des phases pratiques, il faudrait limiter le nombre pour que ça soit réellement pratique. Si le nombre est limité, c'est mieux. » Cet enseignant reconnaît que l'application du *numerus clausus* aura pour conséquence l'exclusion de plusieurs étudiants. « Justement, si on limite le nombre, plusieurs personnes seront écartées ; il y a ce cercle-là à résoudre ». Le « cercle à résoudre », c'est de voir comment l'on peut faire passer plus de 90% des étudiants par la formation professionnelle ou professionnalisante sans nécessairement les faire passer par la sélection ou le concours, vu les exigences en termes de ressources. Un enseignant lie cette nécessité du *numerus clausus* aux exigences de la formation professionnelle.

---

<sup>343</sup> Guichard, J. (2006) *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. (Rapport au Haut Conseil de l'Education), Novembre 2006, Paris

<sup>344</sup> Guichard, J. (1990). « Le système éducatif et l'orientation des lycéennes et des étudiantes. Le rôle d'une approche éducative des projets personnels et professionnels », *Revue Française de Pédagogie*, 91, 37-46. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1990\\_num\\_91\\_1\\_1386](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_91_1_1386)

Si on venait à professionnaliser les formations générales, on sera obligé de mettre des critères parce qu'il se posera un problème d'équipement. Quand on parle de formation professionnelle, il y a un problème d'équipement qui doit suivre, les infrastructures. Il faut aussi beaucoup d'enseignants. Sera-t-il possible d'avoir beaucoup de matériel et d'enseignants ? (Un enseignant de l'UL)

Il ressort des points de vue de ces deux enseignants qu'orienter tous les étudiants vers les formations professionnalisantes entraînera des difficultés et un problème de qualité de la formation. Les places disponibles, les enseignants et le matériel sont insuffisants. Selon le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, le taux d'encadrement dans les universités publiques togolaises est relativement bas.

Une insuffisance des structures d'accueil universitaires : l'augmentation des capacités d'accueil de l'Université de Lomé n'a pas suivi l'accroissement des effectifs provoquant une pénurie de places disponibles sur le Campus de l'UL ; la même tendance est observée au niveau des laboratoires et des ateliers de travaux pratiques. Concernant l'Université de Kara, on note également une insuffisance des places disponibles dans toutes les facultés ; un taux d'encadrement universitaire peu satisfaisant : malgré les recrutements effectués à l'UL, le nombre d'étudiants pour un enseignant est de 84 en 2012-2013 ; il est de 177 pour l'UK pour la même année alors que la norme maximale préconisée pour l'Afrique est de 30 étudiants ». (MESR, 2016)<sup>345</sup>

Cette réalité n'est pas une fatalité, car on peut contourner ces difficultés en mettant en œuvre des stratégies diverses. Le ministère en faisant ce constat a proposé la création des centres universitaires (C.U.) dans le cadre de l'amélioration de la carte universitaire.

#### **9.2.3.2.4 La décentralisation de l'enseignement supérieur**

La carte universitaire 2014-2025 prévue par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MERS, 2016)<sup>346</sup> pour faire face à la massification va au-delà de cette seule difficulté. Les centres universitaires qui seront construits dans les chefs-lieux des régions sont d'abord des moyens pour répondre à un besoin d'approcher l'université de l'étudiant. Ensuite, ils permettent de répondre aux besoins particuliers de chaque région en retenant les étudiants dans leurs milieux culturels particuliers (Durkheim, 1922). Enfin, ces centres universitaires permettent d'accompagner la décentralisation en faisant la promotion de la culture locale sans déconnecter les apprenants du monde (CAMES, 2018 ; CONFEMEN<sup>347</sup>, 1982). Ceci permet de lutter contre l'exode rural et préparer les jeunes à répondre aux défis de leurs milieux.

Un centre universitaire (C.U.) est une institution décentralisée d'enseignement supérieur ayant pour vocation d'offrir des formations de niveau Licence adaptées aux réalités socioéconomiques de toutes les régions du Togo, avec un nombre

---

<sup>345</sup> Consulté le 31/08/2016 sur <http://www.edusup.gouv.tg/fr/content/carteunivesritairedutogo20142025>

<sup>346</sup> Consulté le 31/07/2016 sur <http://www.edusup.gouv.tg/fr/content/carteunivesritairedutogo20142025>

<sup>347</sup> L'institution encourage le développement endogène par l'éducation

d'étudiants qui varie entre 2 000 et 5000 au plus. Chaque centre universitaire créé sera rattaché à une Université Centre qui détermine toutes les orientations en matière de politique universitaire (choix administratifs et pédagogiques). En outre, les enseignants du Centre universitaire sont recrutés par l'Université Centre et les diplômes sont également délivrés par l'Université Centre. (MERS, 2016)<sup>348</sup>

Les C.U. vont permettre de décongestionner les deux universités publiques du Togo. Une troisième université sera créée à Lomé et quatre C.U. dans les quatre autres régions pour former au niveau Licence professionnalisante. Ce plan semble répondre au souhait d'un étudiant.

Je peux dire que l'état peut commencer par décentraliser les choses. L'Etat peut construire des centres de formation dans certaines régions et dans certaines communes pour que les étudiants de cette localité puissent y aller. Cela peut faciliter leurs déplacements et diminuer aussi le coût de la formation. Cela demande qu'on puisse aussi équiper ces centres.

Mais au regard de l'évolution des effectifs des deux universités, de la démographie et des taux de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, il paraît évident que les C.U. ne peuvent pas jouer seuls ce rôle. Il faut d'autres moyens comme subventionner ou rendre moins coûteuse la formation par divers mécanismes. Ceci rendra le modèle universitaire innovant et équitable.

### **9.2.3.3 Un modèle équitable, moins coûteux ou subventionné**

Nous disons qu'un modèle universitaire est équitable (Le Chapelain, 2008)<sup>349</sup> lorsqu'il répond au besoin de la majorité des étudiants sans méconnaître ceux des minorités. L'analyse des données statistiques et de l'enquête montre que le modèle d'université actuel n'est pas équitable. Une majorité des étudiants fréquente les formations générales alors que c'est environ 5% seulement des étudiants qui ont accès aux formations professionnelles. Ces formations régulées de l'ancien système continuent de recruter presque le même pourcentage d'étudiants. Le principe de la mixité des publics doit être respecté pour plus d'équité. S'il est difficile d'accepter un grand nombre d'étudiants dans la formation professionnelle, c'est à cause du coût de sa mise en œuvre. Pour réussir une formation professionnelle, il faut :

- Un public faible, d'où la sélection ou/et le concours à l'entrée (numerus clausus),
- Un matériel pédagogique suffisant pour les cours et les pratiques,
- Un personnel enseignant hautement qualifié et expérimenté,

---

<sup>348</sup> Consulté le 31/07/2016 sur <http://www.edusup.gouv.tg/fr/content/carteuniversitairedutogo20142025>

<sup>349</sup> Le Chapelain, C. (2008), « Pour un accès équitable à l'enseignement supérieur : analyse d'une politique éducative d'incitation ciblée », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol.1, n° 20, Editions de l'OCDE, pp. 9-24, disponible sur <https://www.cairn.info/vue-politiques-et-gestion-de-l-enseignementsuperieur-2008-1-page-9.htm>, consulté le 16/10/2019

- L’usage des méthodes pédagogiques actives, des TP et des stages obligatoires.

Pour respecter ces conditions dans un contexte de massification et de faible financement des universités publiques, celles-ci doivent recourir à plusieurs stratégies. La subvention des formations par l’Etat et les partenaires et l’organisation des formations à distances ou en lignes sont des stratégies parmi tant d’autres.

### **9.2.3.3.1 La subvention de la formation professionnelle supérieure par l’Etat**

La subvention de la formation universitaire peut se faire par l’Etat et les partenaires. L’Etat est de fait le premier garant du financement des universités publiques. C’est lui qui fait des dotations annuelles de plus en plus importantes aux universités publiques. Seulement, comme on a pu le constater dans l’analyse du contexte de la réforme LMD au Togo, ce financement est insuffisant face à la massification. Les budgets des universités sont consommés en grande partie par la masse salariale (UL, 2007, 2010, 2015)<sup>350</sup>. La deuxième plus grosse dépense est celle des investissements dans la construction et la rénovation des amphithéâtres, des salles de cours. Une autre forme de subvention des universités publiques est l’octroi des allocations de bourse et d’aide aux étudiants. Selon le PSE 2014-2025, l’Etat finance aussi la formation de plusieurs étudiants des institutions privées d’enseignement supérieur. Celles-ci forment toujours dans les diplômes professionnels diversifiés. En fait, les allocations de bourse et d’aides sont octroyées aux étudiants sur les critères de mérites, d’âge et de situations sociales défavorables. Les étudiants qui accèdent aux formations professionnelles des universités publiques ont automatiquement droit à une bourse d’études. Mais dans les formations générales ces bourses sont rares et on remarque la prédominance des allocations d’aides. Les résultats de la recherche montrent que l’adoption de la réforme LMD n’est pas suivie d’un accompagnement adéquat de la part de l’Etat. Conformément à ces manquements, les enquêtés ont proposé des pistes. Les étudiants ont mis l’accent sur le rôle de l’Etat-Providence. Celui-ci doit investir beaucoup de ressources dans la formation professionnelle pour former ses citoyens quitte à récupérer son investissement par après.

La formation est un investissement pour former le capital humain nécessaire pour le développement économique et social d’un pays (D’Olimpio, 2009 ; Schultz, 1959 et 1972 ; Hénin et Ralle, 1994). Si l’état investit dans la formation des jeunes ou dans la formation continue des adultes, il va récupérer ces investissements par la productivité des employés, pourvu qu’ils trouvent du travail sur le territoire national ou à l’étranger, dans une entreprise publique ou privée. Mais la pensée de l’étudiant ne s’arrête pas là. Son objectif, c’est d’obtenir

---

<sup>350</sup> Les rapports annuels de l’Université de Lomé

au final la gratuité de la formation professionnelle. Au début, l'état doit investir, mais les familles aussi puisqu'il faut « beaucoup de ressources au commencement pour mettre en place tout ce qu'il faut pour développer les formations professionnelles », souligne un étudiant. C'est pourquoi « au commencement la formation sera un peu chère pour tout le monde. Puisque c'est le début, il va falloir récupérer un peu de ressources pour pouvoir l'installer ». Mais par après, les coûts de formation devront être revus à la baisse « pour donner libre cours, même aux pauvres de se faire former », poursuit le même étudiant. Le financement des universités publiques est fortement conseillé par les chercheurs, comme on peut le lire dans la lettre de Tremblay (2013). Elle écrit ce qui suit :

Réaliser ces missions implique que les universités ne soient plus financées par tête d'étudiant (pour éviter maraudage d'étudiants et saupoudrage de certificats) et que leurs directions soient redevables, imputables de façon complète et transparente à une entité indépendante, redevable au Parlement. Le financement gouvernemental doit être dédié exclusivement à l'enseignement et à la recherche, et des fonds distincts dédiés aux infrastructures après une évaluation indépendante redevable à l'autorité politique »<sup>351</sup>.

L'état en procédant ainsi permet aux universités publiques d'assurer l'équité. Mais d'autres moyens sont possibles.

#### **9.3.3.3.2 Des prêts-études garantis par l'Etat aux étudiants**

A défaut de subventionner les formations, l'Etat peut octroyer des prêts aux étudiants. Les enquêtés, que ce soit au niveau des étudiants ou des enseignants, approuvent les prêts-études. Un étudiant exprime cette idée en ces termes :

Pour permettre aux étudiants de dépenser moins et de continuer leurs études en faisant des formations professionnelles, l'état peut aider ces étudiants-là en leur faisant des prêts. Comme moi je l'ai vu ailleurs, l'état fait chaque année des prêts-étude aux étudiants. Donc, quand ces étudiants vont commencer par travailler l'état prélève un peu un peu de leurs salaires pour rembourser leurs prêts. Ce n'est pas un poids sur eux mais ça revient moins cher à ces étudiants. (Un étudiant de l'UK)

La pensée de l'étudiant est claire. Pas question de pousser indirectement les étudiants pauvres à arrêter leurs cursus universitaires à cause de la cherté des coûts de formation ou de leur fermer l'accès à l'université. L'état doit « permettre aux étudiants de dépenser moins », « de continuer leurs études en faisant des formations professionnelles » en leur « faisant des prêts-études ». L'état togolais peut s'inspirer d'autres pays modèles dans cette pratique. Les Etats-Unis d'Amérique, le Royaume-Uni, la France sont des pays parmi tant d'autres. Dans les pays où les formations de l'enseignement supérieur coûtent très chères, l'Etat octroie des

---

<sup>351</sup> <https://www.ledevoir.com/opinion/lettres/371324/l-universite-et-son-role-premier> consulté le 03/11/2020

prêts aux citoyens. Cette formule permet aux étudiants qui ne disposent pas de bourses d'études de financer leurs formations et d'avoir accès à des formations de bonne qualité. L'aide de l'Etat consiste à garantir ces prêts. Les remboursements commencent après les études, dès que le diplômé occupe un emploi rémunérateur.

### 9.2.3.3.3 Les subventions des partenaires autres que l'Etat

Les partenaires socioéconomiques et techniques peuvent subventionner les formations professionnelles à l'université (AUA, 2015). Les organismes internationaux (UNESCO, OCDE, UE) et les partenaires financières (BM, FMI, BAD, UEMOA) sont les soutiens traditionnels des états africains par le financement de l'éducation et de l'enseignement supérieur (Davis, 2018)<sup>352</sup>. A part ces OI, il faut noter la participation des ONG (Plan International, GIZ, etc.) qui peuvent aussi apporter leur appui à la formation de la jeunesse togolaise. Il appartient aux responsables universitaires d'élaborer des projets entrant dans leurs champs d'action et attirer leurs financements. Par exemple, la FAO soutiendra des formations sur le plan agricole en vue de la suffisance alimentaire. Les entreprises peuvent aussi financer des formations professionnelles<sup>353</sup>. Comme le souligne un étudiant, « les entreprises doivent participer à la formation des étudiants parce que ce sont elles qui consomment les produits finis. Quand on forme c'est elles qui exploitent ces produits-là. Elles doivent financer nécessairement. C'est une obligation pour elles ». Cette obligation dont parle l'étudiant est déjà mise en œuvre dans certains pays européens dont la France dans le cadre de la mise en œuvre du volet professionnalisation de la réforme LMD. Les entreprises sont soumises à des taxes pour la formation professionnelle<sup>354</sup>. C'est pour cela que le partenariat est l'un des principes de la professionnalisation des formations dans le cadre de la réforme LMD (Wittorski, 2008). Ces partenariats, au-delà des occasions qu'ils offrent pour les stages et l'insertion professionnelle, permettent aux entreprises de financer des formations professionnelles à l'université.

L'Etat, les organismes internationaux, les ONG et les entreprises sont souvent les principaux partenaires de l'Enseignement supérieur. Ils participent d'une manière ou d'une autre au financement des formations universitaires ou à une « gestion partenariale de la formation »<sup>355</sup>.

---

<sup>352</sup> Davis, R. 2018, "The Funding of Higher Education: Lessons from Europe's Past". Dans Smeyers, P. & Depaepe M. (Eds), (2018). *Educational Research: Ethics, Social Justice, and Funding Dynamics*. *Educational Research*, Vol 10. Springer, Cham ([https://doi.org/10.1007/978-3-319-73921-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73921-2_13))

<sup>353</sup> Consulter <https://www.economie.gouv.fr/entreprises/financement-formation-professionnelle-continue-obligation-contribution>

<sup>354</sup> Voir pour plus d'information : <https://www.chefdentreprise.com/Thematique/actualites-1056/Breves/DIF-CPF-Tout-ce-qu-il-faut-savoir-sur-les-changements-345551.htm> (consulté le 15/11/2020)

<sup>355</sup> Actes de séminaire tenu à Yaoundé le 1<sup>er</sup> février 2007 sur le thème « Quelles stratégies pour professionnaliser l'enseignement supérieur ? », p. 38

Selon le Président de l'UK, Professeur Sanda,

L'Université de Kara s'est inscrite comme « une université au service de la communauté ». Les besoins de cette communauté sont nombreux et multiformes. Malheureusement, l'Université ne peut, à elle seule, faire face à ces défis. C'est donc à raison qu'elle multiplie les partenariats avec le secteur privé afin pour, d'une part, identifier les besoins de l'entreprise en vue d'en adapter nos offres de formation et, d'autre part, d'affronter ensemble les défis du développement, non seulement d'identifier les besoins des entreprises, lui permettant ainsi de revoir les offres de formation, mais aussi de mieux affronter les défis de développement<sup>356</sup>.

En dehors de ces acteurs, les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) peuvent être une solution pour réduire les coûts de la formation professionnelle universitaire.

#### **9.2.3.3.4 Les TICE ou la formation à distance et en ligne**

Les TICE font leur preuve dans de nombreuses situations<sup>357</sup>. A l'ère des nouvelles technologies, le savoir se retrouve sur la toile. Même bien avant la réforme LMD, les TICE ont joué un rôle très important dans la formation à distance (FOAD)<sup>358</sup> et dans la transmission des savoirs comme matériels pédagogiques (Tardif, 1999). Commençons par les plus anciennes, les mass-médias et plus précisément la radio et la télévision qui ont une mission d'éducation de la masse. Quoique ces médias ne permettent aucun feed-back immédiat sans leur combinaison avec le téléphone, ils ont joué un rôle très important au moment où la COVID-19 a tout immobilisé dans le monde entier<sup>359</sup>. Des cours de sciences, de langues et de sciences sociales sont donnés en direct à la radio ou à la télévision. Une autre approche en ce temps de pandémie est la vidéoconférence (Zoom), utilisée aussi bien en situation du travail qu'en situation d'enseignement. Des réunions de chefs d'Etat et de gouvernements ainsi que des hauts fonctionnaires se sont tenues en vidéoconférence alors que tous les participants sont éparpillés à travers le monde entier, éloignés à des milliers de kilomètres l'un de l'autre. Des milliards d'Euros sont économisés ! En dehors des vidéoconférences qui permettent des interactions entre l'enseignant et les étudiants, les cours en ligne (Online courses) sont encore un autre moyen tout comme les applications ou les logiciels d'apprentissage (De Vries, 2001)<sup>360</sup>. Sur Play Store,

---

<sup>356</sup> Université de Kara (2017). UK-Info, n°000-Juillet 2017, voir l'éditorial du Professeur Sanda

<sup>357</sup> Consulter *Les plus-values des TICE au service de la réussite* sur [https://eduscol.education.fr/chrge/docs/PlusValuesTice\\_exemples.pdf](https://eduscol.education.fr/chrge/docs/PlusValuesTice_exemples.pdf)

<sup>358</sup> Mbengue, A. & Meinertzhagen, L. (2019), « L'Université virtuelle du Sénégal, une réponse à la massification et aux inégalités d'accès à l'enseignement supérieur », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 80 | 2019, 93-102.

<sup>359</sup> Gabriel, « Coronavirus : comment les universités et grandes écoles s'organisent », dans *Le Parisien Etudiant* publié le 16/03/2020 sur <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/coronavirus-comment-les-universites-et-grandes-ecoles-s-organisent.html> . Consulté le 15/11/2020

<sup>360</sup> De Vries, E. (2001), Les logiciels d'apprentissage: Panoplie ou éventail? In *Revue Française de Pédagogie* · janvier 2001 repéré le 14 novembre 2020 sur [https://www.researchgate.net/publication/36380336\\_Les\\_logiciels\\_d'apprentissage\\_Panoplie\\_ou\\_eventail](https://www.researchgate.net/publication/36380336_Les_logiciels_d'apprentissage_Panoplie_ou_eventail)

une multitude d'applications offrent des ressources éducatives. C'est donc dire que les cours en ligne sont une alternative pour contourner le coût des formations professionnelles, de la massification et des difficultés d'ordre matériel. Seulement ces TICE ont des limites, même si l'e-formation permet le développement des compétences professionnelles (Ben Ammar-Mamlouk et Dhaouadi, 2007)<sup>361</sup>. Tout ne peut pas être fait en ligne ; certains cours et TP devront se faire en présentiel. Il est d'ailleurs démontré que les formations combinant le cours en ligne et le présentiel sont plus efficaces.

Les étudiants dont les cours ont lieu en tout ou partie "en ligne" obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats que ceux qui assistent aux mêmes cours, mais de façon traditionnelle, en face à face (...). Si les études portant sur les cours par correspondance (par vidéoconférence, télévision ou courrier interposés), n'ont jamais montré leur supériorité par rapport à l'enseignement traditionnel, l'étude relève, a contrario, que *"les cours combinant apprentissage en ligne et en face à face sont plus performants que ceux qui ne sont effectués qu'en ligne seulement"* ». (Manach, 2009)<sup>362</sup>

Mais de la même manière que l'on a aujourd'hui l'e-travail, les stages peuvent se faire en ligne aussi. C'est ce que l'on appelle « entreprise virtuelle » pour le stage des apprenants. Ce moyen viendra pallier le problème des stages. Toutefois, la mise en place d'une formation en ligne implique aussi des difficultés. La mise en place d'une formation en ligne exige quelques dispositions au niveau des enseignants et des apprenants, comme le souligne Ben Ammar-Mamlouk et Dhaouadi (2007) qui écrivent ce qui suit dans le cadre de l'e-formation en milieu professionnel :

Par ailleurs, la formation à distance s'adresse particulièrement à une catégorie socioprofessionnelle plus ou moins instruite. Elle ne peut efficacement être suivie par des apprenants qui ne possèdent pas des capacités d'assimilation, d'autonomie et de rédaction, mais aussi l'habileté à manipuler correctement le matériel informatique et les logiciels. En plus, le bon déroulement des séances de formation dépend de la diversité des outils de communication mis à la disposition des apprenants (...) Les responsables de formation manquent encore d'expérience dans la mise en place des programmes de formation à distance. Ces derniers ne sont pas encore habitués à concevoir un cycle de formation à distance en utilisant les nouvelles technologies, mettant à la disposition des apprenants plusieurs outils permettant, à la fois, la communication en mode synchrone et asynchrone. Car, c'est cette asynchronicité qui fait la spécificité de l'e-formation, et permet plus de flexibilité pour l'apprenant ».

---

<sup>361</sup> Ben Ammar-Mamlouk Zeineb, Dhaouadi Nacef, 2007, « E-formation et développement des compétences », *La Revue des Sciences de Gestion*, 2007/4 (n°226-227), p. 173-182. DOI : 10.3917/rsg.226.0173. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-des-sciences-de-gestion-2007-4-page-173.htm>

<sup>362</sup> Manach J.-M. (2009). « Les cours en ligne, plus efficaces que les salles de classe ? », dans *Le Monde* publié et mise en ligne le 11 septembre 2009, consulté le 15/11/2020 sur [https://www.lemonde.fr/technologies/article/2009/09/11/les-cours-en-ligne-plus-efficaces-que-les-salles-de-classe\\_1239285\\_651865.html](https://www.lemonde.fr/technologies/article/2009/09/11/les-cours-en-ligne-plus-efficaces-que-les-salles-de-classe_1239285_651865.html)

Cependant, les difficultés<sup>363</sup> pointées par les enquêtés en ce qui concerne l'usage des TICE pour les cours à distance et en ligne sont négligeable par rapport aux dépenses colossales consenties pour construire des amphithéâtres et des salles de cours qu'il faut ensuite équiper suffisamment et qui dans un laps de temps se trouvent inadaptées à un public qui évolue de manière exponentielle. On ne dit pas qu'on ne construira plus d'amphithéâtres, mais on pense que les cours en ligne et à distance vont entraîner une diminution significative des dépenses d'investissement pour la construction des infrastructures universitaires et lutter contre la massification. Le projet Galilée, « un étudiant, un ordinateur », aidera en ce sens, en équipant les étudiants d'ordinateurs. Mais certaines conditions sont nécessaires pour un usage réussi de ces TICE. Il faut que les enseignants soient formés à l'usage des TICE et sur la manière de mettre en ligne des cours et faire des évaluations sécurisées en ligne. Les efforts de l'AUF de Lomé vont dans ce sens. L'Etat devra définir un cadre légal pour la formation à distance et en ligne.

#### **9.2.3.4 Synthèse schématique du modèle universitaire innovant**

En schématisant le modèle (Mayne, 2017<sup>364</sup> ; Drouin, 1988<sup>365</sup>) proposée, on a eu l'occasion de préciser ses différents pôles importants et leurs relations. Il existe deux grands pôles: le grand pôle « Universités ou Centres Universitaires » et le grand pôle « Partenaires politiques, financiers, et socioprofessionnels », qui peut être considéré comme l'environnement politique, économique, sociale des universités publiques togolaises. Entre les deux grands pôles, il y a des relations fonctionnelles externes, des relations de partenariats public-public (Universités et Etat ou OI) et public-privé (Université-Entreprise privée ou ONG). A l'intérieur de chaque grand pôle, il y a des sous-pôles reliés entre eux par des relations fonctionnelles internes. Au niveau des universités, la prospection et la planification étudie les besoins en formation des entreprises et des familles pour l'élaboration des offres de formations en collaboration avec l'ingénierie de la formation et l'ingénierie pédagogique. Les offres ainsi élaborées permettent de distinguer deux modèles pédagogiques différents. Un modèle qui offre des formations professionnalisantes recrutant 90% des étudiants et des formations professionnelles régulées recrutant 10% des étudiants. Avec ce modèle, les étudiants qui

---

<sup>363</sup> Traoré Djénéba, 2008, « Quel avenir pour l'usage pédagogique des TIC en Afrique subsaharienne? Cas de cinq pays membres du ROCARE ». In K. Toure, T.M.S. Tchombe, & T. Karsenti (Eds.), *ICT and Changing Mindsets in Education. Bamenda, Cameroon: Langaa; Bamako, Mali: ERNWACA / ROCARE.*

<sup>364</sup> Mayne, J. (2017), « Théories du changement : comment élaborer des modèles utiles », *Canadian Journal of Program Evaluation / La Revue canadienne d'évaluation de programme* 32.2 (Fall / automne), 174–201, DOI: 10.3138/cjpe.31144

<sup>365</sup> Drouin A.-M. (1988). « Le modèle en questions », *Modèles et modélisation*, *aster* | 1988 | 7, <http://hdl.handle.net/2042/9214> ou <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/9063>

obtiennent une licence professionnalisante ont trois options : continuer en Master professionnel (MP) ou en Master recherche (MR) ou entrer directement dans une profession (EP). Les diplômés d'une licence professionnelle, dans les deux modèles n'ont que deux débouchés : continuer en MP ou entrer directement dans une profession. Le second modèle pédagogique est composé d'une part des formations professionnelles diversifiées et régulées recrutant 50% des étudiants et des formations générales donnant lieu à des licences uniques qui accueillent aussi 50% des étudiants. Les étudiants nantis d'une licence fondamentale unique continuent en MP ou en MR. Au regard des débouchés, le premier modèle professionnalise mieux la licence et donne plus de latitude aux étudiants dans le choix des débouchés. Le niveau de professionnalisation du second modèle pédagogique dépendra du degré de diversification de la licence professionnelle et des conditions d'accès à la formation professionnelle.

Le sous-pôle « accompagnement des étudiants » s'occupe de l'accompagnement des étudiants dans la recherche des stages et l'exécution des contrats de l'alternance. Les étudiants souvent se débrouillent seuls pour obtenir les stages professionnels, mêmes obligatoires. Il faut améliorer les conditions de pratique des stages professionnels et mieux faire le suivi. Ce sous-pôle s'accommode aux modalités de formation et aux exigences des formations professionnelles. Il assure l'accompagnement des étudiants à l'insertion professionnelle et entretient une relation étroite avec le monde professionnel.

Le sous-pôle ingénierie de la formation s'occupe particulièrement de la combinaison des modalités de professionnalisation. L'élaboration d'une offre de formation engage la collaboration de trois sous-pôles à savoir le sous-pôle « prospection, planification », le sous-pôle « ingénierie de la formation » et le sous-pôle « ingénierie pédagogique ». Le sous-pôle « prospection et planification » étudie les besoins de formation et d'employabilité (première étape de l'élaboration des offres de formation), l'ingénierie de la formation s'investit dans l'analyse des activités et les compétences mobilisées pour l'exécution de ces activités en situation de travail et décline ces compétences en modules de formation. Elle fait appel à la didactique professionnelle. L'élaboration des offres de formations doit obéir aux normes de professionnalisation et du curriculum en général. L'ingénierie pédagogique doit veiller à la rédaction de tout document de la programmation pédagogique qui accompagne les programmes de formation et réfléchir constamment sur l'innovation pédagogique. Elle s'occupe de la formation en ligne et à distance. Quand on parle d'une ingénierie de formation et d'une ingénierie pédagogique, ce ne sont pas nécessairement des services centraux des universités. L'existence d'un service central chargé de l'ingénierie de la formation et de l'ingénierie pédagogique serait une excellente chose. A l'UL, le CRIQ est un service central qui remplit ce

rôle pour le moment. Ce centre est tenu de former les enseignants sur les approches pédagogiques, et de les accompagner dans l'utilisation des TICE. Un tel service central n'est pas encore opérationnel à l'UK.

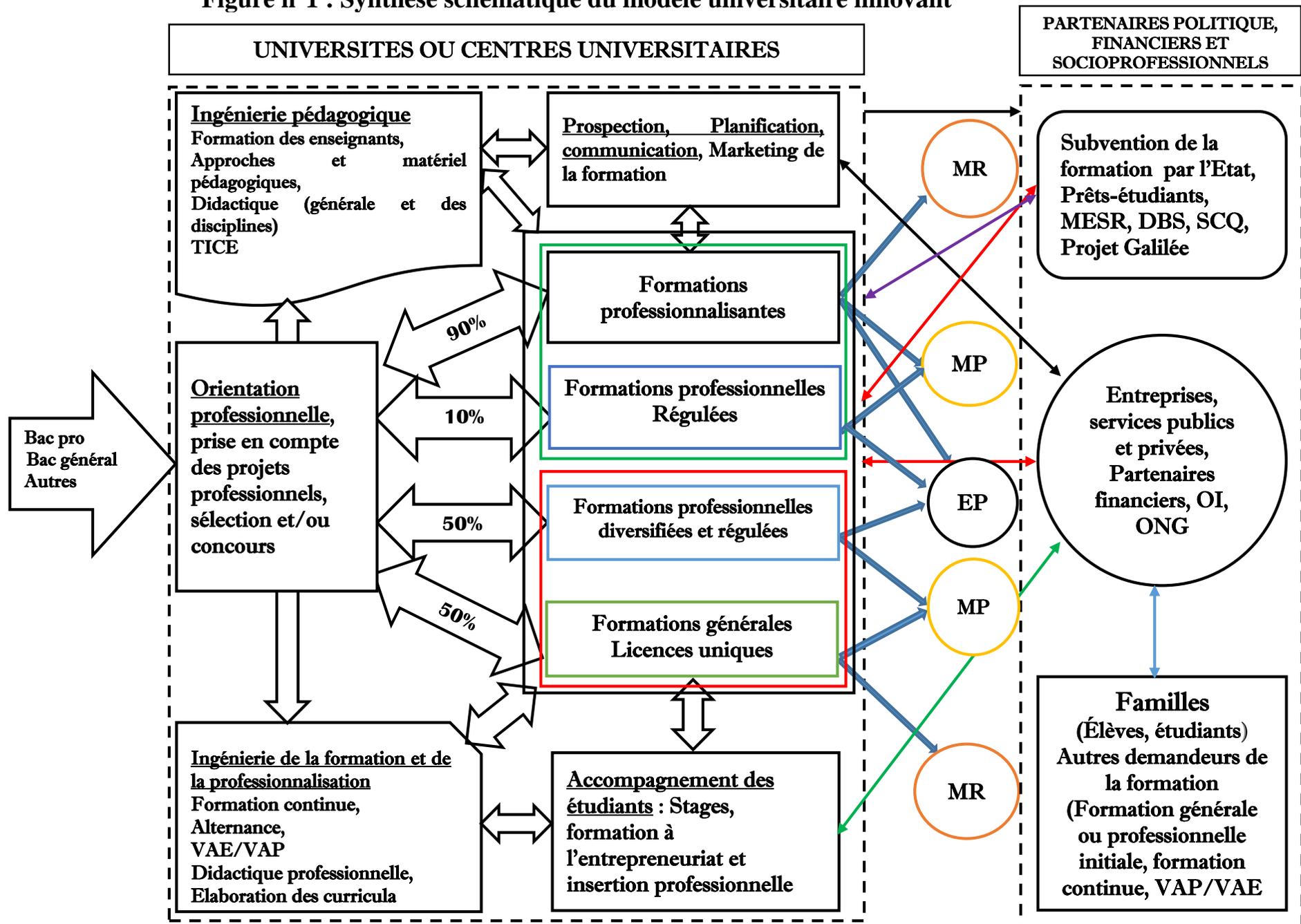
Dans ce modèle innovant, le sous-pôle « orientation-répartition » des apprenants est très important. La manière dont l'orientation est réalisée dans les universités n'est pas efficace. Le plus souvent, les éléments les plus déterminants sont les facteurs scolaires. Les conseillers d'orientation, d'ailleurs insuffisants, orientent les étudiants en se basant plus sur les relevés de notes. Les notes donnent de manière synthétique des indications sur les performances des apprenants. Mais ceci ne doit pas être le principal. Dans le contexte de la réforme LMD, l'orientation de l'étudiant doit tenir plus compte de son projet professionnel. La formation étant un moyen de développement des compétences utiles à l'exercice de la profession que vise l'étudiant. La prospection et la planification de la production des diplômés étant déjà faites, le sous-pôle « orientation professionnelle », accueille les étudiants et les oriente selon leurs projets professionnels. C'est pour cela qu'il est plus que jamais utile de créer un service d'orientation équipé d'un personnel suffisant et compétent.

Le modèle garantit une cohésion, une communication et une meilleure circulation de l'information à degré variable entre les différents sous-pôles, garantissant ainsi l'efficacité du modèle. Pour mieux informer tous les acteurs de l'innovation, la mise en place d'un système d'information est très utile pour l'efficacité des universités publiques togolaises (Marier, 1992)<sup>366</sup>. Au niveau des deux universités publiques, il existe déjà un système d'information (CAMES, 2014) qui facilite la communication entre les différents établissements, la DAAS et, parfois, les partenaires. Ce système d'information (SI) permet de communiquer sur les caractéristiques, les parcours et les performances des étudiants, les différentes offres de formations et les savoirs et savoir-faire (ressources pédagogiques par exemple) utiles aux enseignants. A partir de l'avènement de la mondialisation et de la globalisation (Altbach, 2007), qui a pour caractéristique principale le libre-échange et la libre concurrence sur le réseau mondial, les organisations développent de plus en plus de nouvelles technologies tant sur le plan administratif que technique. Les institutions de l'enseignement supérieur ne peuvent s'en priver. Ce modèle universitaire innovant peut être schématisé comme suit.

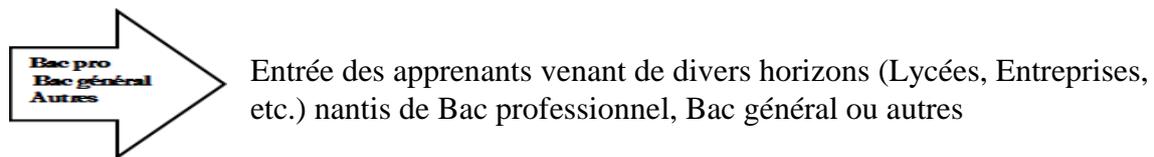
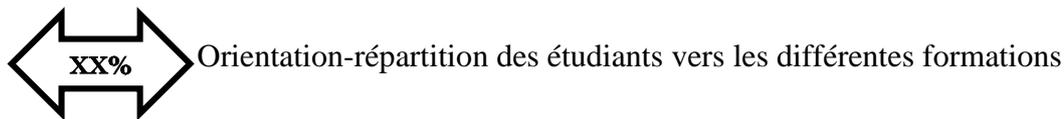
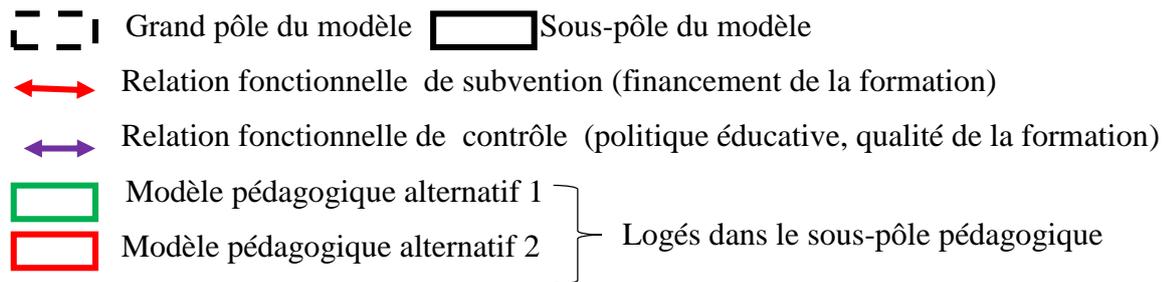
---

<sup>366</sup> Cité dans Guénia, N. (2002). *La fonction ressources humaines face aux transformations organisationnelles*, [Thèse de doctorat en science de gestion], université de toulouse1, pp.122-124

Figure n°1 : Synthèse schématique du modèle universitaire innovant



## Légende



**MR** Master recherche (poursuivre les études en master recherche)

**MP** Master professionnel (poursuivre les études en master professionnel)

**EP** Entrée dans une profession (directement ou indirectement)

1- Relation entre l'Etat et les entreprises, les ONG, les OI, les partenaires financiers, etc.. L'Etat reçoit des financements de la part de ces institutions soit par le soutien à l'éducation, soit par des prêts accordés par les partenaires financiers, soit par des taxes pour la formation professionnelle.

2- Relation entre les familles et les entreprises (organisations professionnelles) : le monde professionnel recrute les diplômés et structure en partie les besoins en formation des membres de la famille. Les individus (membres de la famille) créent de l'emploi par l'entrepreneuriat.

## **9.2.4 Des questions méthodologiques à la généralisation des résultats**

### **9.2.4.1 Forces et faiblesses de la méthodologie**

Les forces du protocole de recherche résident dans la triangulation des approches et méthodes. Cette triangulation méthodologique a permis de saisir l'objet d'étude sous plusieurs angles et de varier les sources d'information. L'analyse des pratiques et des difficultés de professionnalisation des offres de formations des universités publiques togolaises a conduit le chercheur tout droit au cœur d'une action publique qu'est la réforme de l'enseignement supérieur togolais comme c'est le cas dans tous les pays francophones avec le système LMD. Dans certaines thèses et articles scientifiques qui ont abordé l'analyse de cette réforme, l'approche de recherche a souvent été compréhensive et la méthode qualitative (Marcyan, 2010 ; Ramdé, 2017 ; Ghouati, 2009). La réforme LMD est comparable à un programme public de réforme de l'enseignement supérieur togolais. Ce programme a plusieurs objectifs dont la professionnalisation des offres de formations au niveau des universités de Lomé et de Kara. Dire que cet objectif de professionnalisation des offres de formations n'est pas atteint après 10 ans d'entrée effective dans la réforme, c'est déclencher une évaluation de la réforme LMD ou un de ses aspects : l'aspect professionnalisation des offres de formations. Une équipe du ROCARE avait réalisé une évaluation à mi-parcours de la réforme LMD à l'Université de Lomé (Rocare, 2014). Mais le présent travail, dans une triangulation d'approches, a fait une évaluation partielle de la réforme LMD dans les universités publiques togolaises en se centrant sur l'analyse du processus de professionnalisation des offres de formations. Ainsi, sont principalement diagnostiquées les difficultés qui font trainer la professionnalisation des offres de formations. Il a donc été nécessaire de diversifier les sources d'information : la documentation (des rapports d'activités, les lois de finances, les productions scientifiques, des journaux, les sites web), les étudiants, les enseignants et autorités des deux universités. Les informations obtenues ont été comparées ou/et croisées pour évaluer, comprendre et expliquer les difficultés que rencontrent les universités publiques togolaises dans la tentative de professionnaliser les offres de formations.

Malgré cette approche, des insuffisances dues à l'indisponibilité de certaines sources d'information et à la crise sanitaires (COVID-19) conduisent à relativiser le protocole de recherche. Par exemple, on n'a eu accès ni aux détails de l'offre de formations de l'Université de Kara ni à son manuel de procédure. Mais une autorité de cette université affirme que les enseignants s'inspirent du manuel de l'UL et du canevas du CAMES. Tout compte fait, la

triangulation des approches et méthodes ont compensé certaines insuffisances méthodologiques.

#### **9.2.4.2 Des raisons pour une généralisation des résultats**

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche sont-ils généralisables ? Cela est possible pour une simple raison. Dans les zones subsahariennes et du CAMES, les universités publiques ont accueilli la réforme LMD presque dans le même contexte (Cf. Chapitre 1). Partout sauf dans quelques pays, la massification des universités est galopante, les ressources financières deviennent progressivement insuffisantes alors qu'une pauvreté endémique frappe la majorité des populations. Les principales difficultés sont effectivement liées aux contextes de la réforme LMD, entrée partout par « effraction ». Alors qu'ils sont pris au dépourvu, les enseignants et autorités des universités publiques sont majoritairement d'accord avec la professionnalisation des offres de formations fondamentales, considérant la visée utilitariste de ce processus. Si on peut noter l'existence de quelques irréductibles conservateurs, pessimistes quant à la mise en œuvre des offres de formations professionnalisées, il faut quand même reconnaître que les difficultés identifiées, liées au contexte de la réforme LMD, ont énormément contribué à renforcer et à maintenir cette résistance et à nourrir ce pessimisme. De plus ces pays sont reliés par la même histoire. Leurs universités ont hérité de l'enseignement colonial français et du modèle universitaire français. Cela veut dire que les enseignants de ces pays couverts par le CAMES ont pendant longtemps développé les mêmes pratiques et habitudes. L'habitude étant une seconde nature, la changer est un casse-tête. Indubitablement, la conduite de la réforme LMD a connu des défaillances dans les universités publiques togolaises. Serait-ce l'apanage des universités publiques togolaises ? Si sur le plan supranational la réforme est conduite par le REESAO et le CAMES, il est donc possible de conclure que sur tout l'espace CAMES, les mêmes défaillances sont constatées, peut-être avec quelques différences, et que les mêmes pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation sont en œuvre dans les autres universités publiques du CAMES. Les résultats de la recherche permettent d'estimer que les étudiants, partout nombreux, ont les mêmes caractéristiques et les mêmes désirs : faire des formations professionnelles et sortir du premier cycle (grade Licence) avec un diplôme professionnel, un sentiment d'efficacité professionnelle, prêts à s'insérer directement sur le marché du travail. Et pourtant, les contenus des formations reflètent la persistance du modèle classique alors que les pratiques enseignantes, ignorent l'approche par compétence, et continuent par transmettre de la théorie aux étudiants. Fort de ces raisons, les résultats de la recherche peuvent être généralisés nonobstant les insuffisances méthodologiques relevées.

D'ailleurs, les résultats confirment en grande partie ceux trouvés par d'autres chercheurs de l'Afrique subsaharienne (N'dor, 2013 ; Ramdé, 2017).

### **9.3 Quelques propositions**

Les résultats de la recherche ont conduit à la proposition d'un modèle universitaire innovant. Les pistes ou stratégies proposées sont indirectement des propositions aux enseignants, aux responsables universitaires et aux autorités politiques. Néanmoins, les propositions suivantes peuvent être utiles.

Aux enseignants, les propositions suivantes sont faites:

1. Les enseignants aideraient mieux les universités publiques en se conformant scrupuleusement à toutes les étapes lors de l'élaboration des offres de formations, conformément aux normes de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD.
2. En attendant la professionnalisation des formations générales l'usage de l'approche par compétence est souhaitable, tout comme dans les formations professionnelles. Il faudra aussi donner du sens aux enseignements en expliquant aux étudiants ce à quoi peuvent servir les cours qu'ils reçoivent. Autrement dit, la canalisation des séquences pédagogiques par l'indication des objectifs pédagogiques est très importante ; mais il faut ajouter à cela un objectif « socioprofessionnel » afin de rendre pertinents les enseignements et les apprentissages et orienter les pratiques.

Aux responsables universitaires, on peut faire les recommandations suivantes :

3. Mobiliser les partenaires socioprofessionnels et financiers. Il est important d'encourager les efforts consentis dans ce cadre par les autorités universitaires. Mais on pense que ce n'est pas un fardeau qui doit être uniquement porté par les premiers responsables. Les responsables d'établissements peuvent rechercher et conclure des partenariats selon leurs domaines d'intervention.
4. Pour une meilleure conduite de la réforme LMD, il est important de corriger les défaillances dans la prospection, la planification, la communication, la formation et la mobilisation des partenariats.
5. Mettre l'accent sur la formation des enseignants sur la professionnalisation des offres de formations selon la réforme LMD.

6. Mettre sur pied une ingénierie de la formation et une ingénierie pédagogique, tout en développant la recherche en didactique professionnelle. Ce qui va faciliter l'élaboration des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes.
7. Développer un système d'information (SI) intégré dans chaque université publique togolaise.
8. Renforcer l'orientation professionnelle et l'accompagnement des étudiants à l'insertion professionnelle.

A l'endroit des autorités politiques, on estime qu'il est important :

9. de soutenir financièrement le processus de professionnalisation des offres de formations au niveau des deux universités publiques togolaises ;
10. de mettre sur pied un programme de prêt-étudiants à l'endroit des étudiants togolais pour leur permettre de payer les formations professionnelles ;
11. d'instituer, si possible une taxe, si minimum soit elle, pour le financement de la formation professionnelle par les entreprises ;
12. de créer un cadre légal pour encadrer la formation à distance et en ligne ;
13. de favoriser l'extension du wifi sur toute l'étendue du territoire togolais ;
14. d'améliorer l'accès aux ordinateurs portables déjà lancé par le projet Galilée ;
15. de renforcer les partenariats avec les partenaires techniques et financiers, les organismes internationaux, les ONG, etc. pour le financement de la formation professionnelle supérieure dans les universités publiques togolaises ;
16. d'harmoniser les cadres de référence et de contrôle de l'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ;
17. d'accélérer la décentralisation de l'enseignement supérieur.

## **Conclusion**

Toutes les hypothèses émises dans cette thèse sont confirmées par les tests du Ki-2. Les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations ne sont pas conformes aux normes de professionnalisation des offres de formations selon la réforme LMD. Pour cause, les difficultés vécues par les universités publiques ne leur permettent pas de respecter de manière adéquate les exigences de la réforme LMD et plus précisément celles de la professionnalisation des offres de formations. Les stratégies ou pistes soumises à l'approbation des étudiants et des enseignants ont permis de réfléchir sur un modèle universitaire innovant (Carbonneau, 1993) qui a en son cœur un modèle pédagogique équilibré et plus professionnalisant, alternatif. C'est

un modèle universitaires moins couteux ou subventionné et équitable. Les propositions faites à l'endroit des enseignants, des responsables et des autorités universitaires et politiques sont faites dans l'optique de créer des conditions favorables à la réalisation d'un tel modèle universitaire qu'on a pris le soin de synthétiser.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Depuis 2008, plusieurs pays membres du CAMES ont basculé dans la réforme LMD. Mais jusqu'à présent, le volet professionnalisation de cette réforme tarde à prendre la forme exacte qu'il doit prendre dans les offres de formations, surtout dans les universités publiques. Le cas particulier du Togo a été le cadre de cette recherche. C'est pour cela qu'il a été nécessaire d'analyser le contexte particulier du Togo pour identifier le problème de la recherche. Il est évident que la professionnalisation des offres de formation des universités publiques togolaises dans le contexte de la réforme LMD piétine ou n'est pas réalisée de manière adéquate.

L'objet d'étude est pluriel et a requis une triangulation d'approches et de méthodes. Les enquêtes quantitative et qualitative ont été combinées dans une recherche qui a allié le diagnostic à l'évaluation (des pratiques, des difficultés, des défaillances de la réforme LMD et des CAP des enseignants). C'est cette triangulation de méthodes qui a permis de saisir l'objet dans son ensemble, de collecter les données nécessaires à la vérification des hypothèses à l'aide des statistiques appuyées par les verbatim et de donner un fondement à la validité des résultats obtenus.

À l'issue de l'analyse des données obtenues des enseignants, il est aisé de conclure que les difficultés de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD sont bien réelles. Les difficultés les plus importantes sont d'ordre financier, matériel, humain et pédagogique. Le contexte de la réforme LMD est marqué par des difficultés diverses : les universités publiques togolaises connaissent une massification alors que les dotations budgétaires s'avèrent de plus en plus insuffisantes. Cette situation a une influence sur la réforme LMD et par conséquent sur ses différentes composantes. L'aspect professionnalisation de la réforme LMD subit les mêmes difficultés. La demande de plus en plus croissante des formations et des diplômes professionnels par les étudiants majoritairement issus de milieu défavorisé est la clé de voute des difficultés. En effet, comment gérer cette foule d'étudiants, les faire passer par les formations professionnalisantes dont le coût n'est plus à démontrer ?

Somme toute, les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes déterminent les pratiques d'élaboration des offres de formations en œuvre dans les universités publiques. Mais les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations sont elles-mêmes expliquées par les défaillances dans la conduite de la réforme LMD. Certaines difficultés sont causées ou renforcées par ces défaillances. Alors que les enseignants sont conscients du sens de la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD, professionnalisation qu'ils jugent très

utile, certains se montrent un peu résistants à cause des difficultés actuelles et futures, surtout au niveau de la mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes. Au niveau de ces enseignants, la peur d'un futur incertain devient un obstacle pour les actions d'aujourd'hui. Les pratiques inadéquates, les insuffisances financières, matérielles et humaines, le manque de compétences techniques, les résistances à la professionnalisation des formations générales et au changement pédagogique, les difficultés à mettre en œuvre les pédagogies actives, etc., sont autant d'obstacles ou de freins à la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Les pratiques en œuvre dans les deux universités s'écartent des normes de professionnalisation des offres de formations. Le non-respect de ces normes s'explique en grande partie par les difficultés de contexte vécues par les universités publiques togolaises lors de leur entrée dans le système LMD. C'est bien ces difficultés contextuelles marquées par la massification des formations générales et le faible financement des universités, qui cristallise les positions des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formations des universités publiques, tant cela demande des coûts élevés alors que les familles, (vu le niveau de pauvreté) sont incapables de payer de telles formations.

Parfois, le leadership des autorités universitaires joue beaucoup. C'est ainsi qu'il est identifié que les présidents qui sont passés à la tête de chaque université n'ont pas tous les mêmes intérêts ou les mêmes priorités. En effet, on peut penser que les universités publiques naviguent à vue, (sans programmes ni objectifs propres, ni plans stratégiques pour la professionnalisation des offres de formations), du moins selon les sources d'information. Cependant, les initiatives de professionnalisation des offres de formations relèvent en réalité de la volonté récente des actuels présidents des deux universités dont les approches divergent : l'UL préconise la professionnalisation de toutes les formations générales tout en améliorant les anciennes formations professionnelles ; l'UK est quant à elle dans la logique de création de nouvelles offres de formations professionnelles diversifiées mais régulées aux côtés des licences fondamentales uniques.

Les résultats de cette recherche corroborent les théories de références. En effet, comme le soulignent Wittorski (2008), Maillard et al. (2004), les universités publiques togolaises ont des difficultés pour mettre en œuvre la professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Ils confirment aussi les théories de El Harbi & Mansour (2008) et Marsollier (1998). Les enseignants, tout en s'accordant sur le principe, ne se sentent pas capables de professionnaliser les offres de formations générales, compte tenu des coûts que ce processus implique. Ils éprouvent des intérêts divergents face à l'innovation pédagogique. Au-

delà de ces résultats déjà connus, cette thèse apporte un plus à la connaissance scientifique. La réussite de la professionnalisation des offres de formation des universités publiques dépend aussi, d'une part, dans une logique de l'offre et de la demande, du pouvoir d'achat des familles et d'autre part, dans la logique du changement organisationnel, de la qualité de la conduite de la réforme. Certes, les pratiques et les difficultés de la professionnalisation sont diagnostiquées et expliquées. Il aurait été intéressant de réaliser des projections et de démontrer l'efficacité du modèle proposé, mais cette question est réservée pour d'autres publications.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Adler J. N. and Harzing A.-W. K. (2009). “When knowledge wins: Transcending the sense and nonsense of academic rankings”, *Academy of Management, Learning & Education*, vol. 8, n°1, 2009.
- Agbor, E. E. & Yenshu, V. E. (2015), “Global references, local translation: adaptation of the Bologna Process degree structure and credit system at universities in Cameroon
- Agbor, E. E. (2015). “Policy borrowing and transfer, and policy convergence: justifications for the adoption of the Bologna Process in the CEMAC region and the Cameroonian higher education system through the LMD reform”. *Comparative Education*, 51(2), 161-178. DOI: 10.1080/03050068.2014.941174
- Agulhon, C. (1994). « L'établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie », *Revue française de pédagogie* Année 1994 109 pp. 65-77
- Agulhon, C. (2000) « L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés », *Revue française de pédagogie* Année 2000 131 pp. 55-63
- Agulhon, C. (2005) « Les relations formation-emploi. Un serpent de mer », *Questions vives*, n° 6, Université de Provence,
- Agulhon, C. (2007) « Agulhon Catherine, *Les formations du supérieur et l'emploi* », *Recherche et formation* [En ligne], 54 | 2007, mis en ligne le 11 octobre 2011, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/954>
- Agulhon, C. et Convert B. (2011). « Introduction : La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], *Hors-série n° 3 | 2011*, mis en ligne le 08 février 2012, consulté le 06 novembre 2017 : <http://cres.revues.org/73>
- Agulhon, C. (2016). « Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France* », *Recherche et formation* [Online], 81 | 2016, Online since 30 April 2016, connection on 09 November 2020. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2569>
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris: Presse des Mines.
- Altbach, P. G. (2007). « Périphéries et centres : les universités de recherche dans les pays en développement », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 2, Editions de

l'OCDE, pp.123-150, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignementsuperieur-2007-2-page-9.htm>, consulté le 16/10/2019

Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities, *Journal of Studies in International Education*, v11 n3-4 p290-305 2007. <https://eric.ed.gov/?id=EJ803542> (le 20/11/2020)

Altbach, P. G. (2007). "Globalization and the university: Realities in an unequal world". Dans James. J. F. Forest et Philip. G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education* (p. 121–139). DOI : 10.1007/978-1-4020-4012-2-8

Altet M. & Vergnioux A. (dir). (2009). *De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques. 40 ans des sciences de l'éducation*. Caen: PUC.

Altet M. (1994), Comment interagissent enseignants et élèves ? *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.

Altet M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». *Revue française de pédagogie*, 138 (138).

Altet M., 1997, Les pédagogies de l'apprentissage, PUF

Altet M., Blanchard-Lanchard, C., & Bru, M. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'harmattan.

Amigues, R. (2003). *Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante*. Skholê. I.U.F.M. d'Aix-Marseille.

Amouzou, E. A. (dir.) et al, 2012, *Etude diagnostique de référence sur la situation de l'emploi des jeunes au Togo*, RT et BAD. Lomé

Argyris C. (2003). *Savoir pour agir : surmonter les obstacles de l'apprentissage organisationnel*. Paris : Dunod.

Argyris, C. & Schon D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Armatte M. et al. (2005). *Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs*, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Belgique

- Association des Universités Africaines. (2008). *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*. Accra, Ghana : AUA. [http://www.lecames.org/IMG/pdf/LMD\\_Toolkit\\_-final\\_draft\\_Complete.pdf](http://www.lecames.org/IMG/pdf/LMD_Toolkit_-final_draft_Complete.pdf)
- Association des Universités Africaines. (2015). *A la recherche des modèles novateurs pour le financement de l'enseignement supérieur en Afrique*, Editeur Peter Okebukola
- Attali, J. (Dir.), 1998, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Rapport de la Commission Jacques Attali. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie. <http://media.education.gouv.fr/file/94/9/5949.pdf>
- Autissier D. & Moutot, J.-M. (2003), *Pratiques de la conduite du changement. Comment passer du discours à l'action?* Paris, Dunod.
- Autissier D. & Moutot, J.-M. (2016). *Méthode de conduite du changement. Diagnostic, accompagnement, performance*, Paris, Dunod, 4<sup>e</sup> éd
- Ballarino G. & Perotti P. (2012) "The Bologna Process in Italy". *European Journal of Education*, 47(3), 348–363). DOI: 10.1111/j.1465-3435.2012.01530.x
- Balogah, D. (2015). *Les différences d'orientation et les inégalités de réussite au lycée d'enseignement général au Togo : Cas de la région pédagogique Lomé-Golfe*. Mémoire de Master, Université de Lomé
- Balogah, D. (2017). « Processus de professionnalisation des enseignements à l'Université de Lomé dans le contexte de la réforme LMD : Quel modèle pour inverser les tendances ? », *Actes de colloque de l'Université d'Abomey-Calavi*, Abomey-Calavi, Septembre 2017
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Consulté le 05-06-2017 sur <http://osp.revues.org/741> Maïlys Rondierp
- Banque africaine de développement (BAD). (2015), *Autonomiser les femmes : Indice de l'égalité du genre en Afrique*. [https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/African\\_Gender\\_Equality\\_Index\\_2015-FR.pdf](https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/African_Gender_Equality_Index_2015-FR.pdf)
- Banque Africaine de Développement. (2018). *Perspectives économiques en Afrique 2018*, BAD

- Banque Africaine de Développement. (2018). *Perspectives économiques en Afrique de l'ouest 2018*, BAD,
- Banque Africaine de Développement. (2019). *Perspectives économiques en Afrique centrale 2019*, BAD,
- Banque de France (2015). *Rapport annuel de la zone franc*, Banque de France
- Banque mondiale (2009). *Faire de l'enseignement supérieur le moteur du développement en Afrique subsaharienne*. Washington, DC : Banque mondiale. Repéré à [http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/04/29/000333038\\_20090429004332/Rendered/PDF/462750PUBOFREN101OFFICIAL0USE00NLY1.pdf](http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/04/29/000333038_20090429004332/Rendered/PDF/462750PUBOFREN101OFFICIAL0USE00NLY1.pdf)
- Banque Mondiale (2017). *Africa's Pulse : Une analyse des enjeux façonnant l'avenir économique de l'Afrique*, octobre 2017, Volume 16
- Banque Mondiale (2017). *Africa's Pulse : Une analyse des enjeux façonnant l'avenir économique de l'Afrique*, Avril 2017, Volume 15
- Banque mondiale (2017). *Indicateurs du développement mondial 2017*. <https://data.worldbank.org/indicator>
- Banque Mondiale (2018), *Doing Business 2018. Reforming to Create Jobs*. 15th edition. <http://www.doingbusiness.org/content/dam/doingBusiness/media/Annual-Reports/English/DB2018-Full-Report.pdf>
- Barbagli, M. (1982), *Educating for unemployment: politics, labor markets, and the school system-Italy, 1859-1973*, New York, Columbia U.P., (édition italienne 1974) ;
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2004). « Hypothèses ». Dans Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.). (2004). *Les savoirs d'action. Une mise en mot des compétences?* L'Harmattan
- Bareil C. (2004a). « La résistance au changement : synthèse et critique des écrits ». *Cahier de recherche du CETO*, 4(10), 1-17.
- Bareil C. (2004b). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal, Québec : Éditions Transcontinental
- Bartoli, A. (1997). *Le management dans les organisations publiques*, Dunod, Paris.
- Baudelot C. & Establet, R. (2006). *Allez les filles !* Paris, Seuil.

- Beaupère, N., Collet, X. & Issehnane, S. (2017). « L’alternance à l’université, quel effet propre sur l’insertion ? », *Formation emploi* [En ligne], 138 | Avril-Juin 2017, mis en ligne le 10 juillet 2018. <http://journals.openedition.org/formationemploi/5082>, consulté le 05 mai 2019.
- Becker G. S. (1964). “Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis”, *Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research*, New York.
- Becker G. S. (1992). “Human Capital and the Economy.” *Proceedings of the American Philosophical Society*, vol. 136, no. 1, 1992, pp. 85–92. *JSTOR*, [www.jstor.org/stable/986801](http://www.jstor.org/stable/986801). Consulté le 22 Nov. 2020
- Becker G. S. (1993). “Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education”. *The University of Chicago Press*, 1993
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L’enseignement et autres métiers de l’interaction humaine*. De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », 2007, DOI: 10.3917/dbu.becke.2007.01. <https://www.cairn.info/competences-et-identite-professionnelles--9782804155209.htm>
- Béduwé, C. (2015). « L’efficacité d’une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l’insertion professionnelle ? », *Revue française de pédagogie*, 2015/3 (n° 192), p. 37-48. DOI : 10.4000/rfp.4827. <https://www.cairn-int.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-3-page-37.htm>
- Béduwé, C., Espinasse, J.-M. & Vincens, J. (2007). « De la formation professionnelle à la professionnalité d’une formation ». *Formation Emploi*, 99, 103-121.
- Béguin, P. (2007). « Prendre en compte l’activité de travail pour concevoir ». *Activités* 4(2), 107-114,
- Benchenna, A. (2009). « L’appui de la France à la Réforme de l’Enseignement supérieur (ES) au Maroc : quelles finalités et quels enjeux ? », *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l’enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 121–140
- Benghabrit-Remaoun, N. & Rabahi-Senouci, Z. (2009). « Le système LMD (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l’illusion de la nécessité au choix de l’opportunité », *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l’enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 189–207.

- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des entreprises*. Paris : Seuil.
- Bernoux, P. (1985). *La Sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques* Paris, Seuil. (Ouvrage réédité en 1990).
- Bernoux, P. (2004). *La sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Paris, Seuil
- Bianchi, J. & Kouloumdjian, M.-F. (1986). « Le concept d'appropriation ». Dans A. Lulan, J. Bianchi & M. F. Kouloumdjian, *L'espace social de la communication* (p. 143-149). Paris, France: Retz/CNRS.
- Biaudet, P. & Wittorski R. (2015). « Professionnalisation des doctorants : influence des formations « complémentaires » sur le développement des compétences et le positionnement professionnel », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 34 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1197> ; DOI : 10.4000/dse.1197
- Bickman, L. (dir.). (1971). *Using Program Theory in Program Evaluation*, Vol. 33 de *New Directions in Program Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.
- Bireaud, A. (1990). « Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur ». *Revue française de pédagogie*, volume 91, 1990. pp. 13-23; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1384>; [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1990\\_num\\_91\\_1\\_1384](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_91_1_1384)
- Blalock, H. M., Jr (dir.). (1971). *Causal Models in the Social Sciences*, Chicago: Aldine.
- Blalock, H. M., Jr (dir.). (1974). *Measurement in the Social Sciences: Theories and Strategies*, Chicago: Aldine,.
- Blasé, J. & Björk, L. (2009). “The micropolitics of educational change and reform: Cracking open the black box”. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.). (2009). *Second International Handbook of Educational Change* (vol. 23, p. 237-258): Springer Netherlands. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6\_14
- Bonami, M. & Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin, (traduit et publié en anglais en 1974).

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.
- Bourdin, J. (2008). *Enseignement supérieur : les défis des classements*. Rapport du Sénat, Paris.
- Bourdoncle, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92
- Bourdoncle, R. (1995). *L'université et les professions : un itinéraire de recherche sociologique*. Paris, L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (2000). « Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et formation*, n° 35, p. 117-132.
- Boutin, G. (2000). « Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes », *Québec français*, n° 119, p. 37-40
- Boutin, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, 2004/1 (n°81), p. 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- Brémaud, L. & Boisclair, M. (2012). « Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(1) | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 19 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/577> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.577>
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2001). « Effet de contexte, valeur d'intériorité et jugement scolaire ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30(3), 353-371. Brodeur, Monique, Deaudelin, Col
- Brewer J. D. (2003). « Interpretation ». Dans Robert L. Miller et John. D. Brewer (dir.), (2003). *The A-Z of social research: a dictionary of key social science research concepts* (p. 165–166). Sage Publications, Ltd. doi : 10.4135/9780857020024.n56
- Bru, M. & Maurice, J.-J. (2001). « Pratiques enseignantes : contributions plurielles ». *Revue internationale des sciences de l'éducation*. (P. U. Mirail., Éd.), *Revue internationale des sciences de l'éducation* (N°5).

- Bru, M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». *Revue Française de Pédagogie*, 138.
- Bruner, J. (1993), *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, Paris: PUF.
- Capron, R. (2010), *La contribution des organisations internationales aux politiques éducatives*, [Thèse de doctorat], Université de Nantes
- Carbonneau, M. (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. » *Revue des sciences de l'éducation* 191 (1993): 33–57. DOI: 10.7202/031599ar
- Carré, P. & Charbonnier, O. (Dir.). (2003). *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L'Harmattan, (Savoir et formation).
- Cazalis, P. (1988) « Les préalables politiques et méthodologiques à l'application de la notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur ». Dans OCDE (1988). *La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur*. Sillery (Québec, G1T 2R1) : Presses de l'Université du Québec. pp. 17-37.
- Cellard, A. (1997). « L'analyse documentaire ». Dans J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 251-272). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Cerqua, A. (2015) *Les orientations pédagogiques des organisations internationales en matière de formation à l'enseignement. Analyse des discours de l'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale*. [PhD], Université de Laval
- Champy-Remoussenard, P. (2005). « Les théories de l'activité entre travail et formation », *Savoirs* 2005/2 (n° 8), p. 9-50. DOI 10.3917/savo.008.0009
- Champy-Remoussenard, P. (2008). « Incontournable professionnalisation », *Savoirs* 2/2008 (n° 17), p. 51-61 URL : [www.cairn.info/revuesavoirs20082page51.htm](http://www.cairn.info/revuesavoirs20082page51.htm) DOI : 10.3917/savo.017.0051.
- Champy-Remoussenard, P. (2015)., « Des liens entre besoin de connaissance du travail et perspectives de professionnalisation », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 24 | 2010, mis en ligne le 11 juin 2015, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/880> ; DOI : 10.4000/dse.880
- Chareille, P. & Pinault, Y. (1996). *Statistique descriptive*, Montchrestien, Paris,

- Charles, C. & Verger, J. (1994). *Histoire des universités*, PUF, Paris,
- Charles, C. (2013). « Jalons pour une histoire transnationale des universités », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 121 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 03 juillet 2016. URL : <http://chrhc.revues.org/3147>
- Charlier, J.-E. & Croché, S. (2010). « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 28 février 2013, consulté le 05 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2276> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2276>
- Charlier, J.-E. & Croché, S. (2012). « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones ». *Éducation et sociétés*, 29(1), 87-102. DOI : 10.3917/es.029.0087
- Charlier, J.-E. & Pierrard, J.-F. (2000). « Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne: analyse des discours et des enjeux ». *Autrepart*, 17, 29-48.
- Charlier, J.-E. (2003). « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la « Méthode ouverte de coordination » et de ses équivalents ». *Éducation et sociétés*, 12, 5-11
- Charlier, J.-E. (2005). « De quelques enjeux et effets de la mondialisation ». *Éducation et sociétés*, 16, 17-22.
- Charlier, J.-E. (2008). « Repères pour analyser le processus de Bologne ». Dans Siegfried Hanhart, Marie-Anne Broyon, Adriana Gorga, Tania Ogay (dir.), *De la comparaison en éducation* (pp. 103-123). Paris, L'Harmattan
- Charlier, J.-E. (2009). « Le processus de Bologne, son histoire officielle, quelques éléments de son histoire cachée et quelques enjeux immédiats ». Dans J.-E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 23-68). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant
- Charlier, J.-E., Croché, S. & Ndoye, A. K. (2009). « Réussir une réforme imposée de l'extérieur ». Dans J.-E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur*

- l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 299-311). Louvain-La-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant
- Charlier, E. & Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique: analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2003). « Éducation et globalisation – éducation et mondialisation ». Dans J. Beillerot (dir.), *L'éducation en France et en Allemagne* (p. 335-344). Paris, France: Harmattan
- Charpentier, P. (2004). « Les formes du management : la gestion du changement dans les organisations ». *Cahiers français* (n°21, juillet-août 2004, pp.29-36). Paris : Documentation française
- Cherkaoui, M. (2008). « Socialisation et sélection ». Dans M. Cherkaoui (dir). (2008). *Sociologie de l'éducation*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? » p. 40-70. URL : <https://www.cairn-int.info/sociologie-de-l-education-9782130570509-page-40.htm>
- Clark, B. R. (1998). “The entrepreneurial university: Demand and response”. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 5–16. DOI: 10.1007/BF02679392
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000), « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. & Leplat, J. (2005) « La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail ». *Le travail humain*, 68, 289-316.
- Clot, Y. (2007). « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Education et didactique*, 1, 83-93. DOI : 10.4000/educationdidactique.106
- Cohen, S. (1999). *L'art d'interviewer les dirigeants*. Paris, France : Presses universitaires de France
- Colson, A. (2005). « La conduite du changement au sein du secteur public: une contribution pour l'action ». *Groupe de projet Ariane* (n° 13, septembre 2005).
- Combessie, J.-C. (2007). *Méthodes en sociologie*, La Découverte (5<sup>e</sup> Ed.), Paris,

- Commaille, J. (2010). « Sociologie de l'action publique ». Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 599-607). Paris, France : Presses de Sciences Po
- Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale. (2006a). *Directive N°01/06-UEAC-019-CM-14 portant application du système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC*, 11 mars. Bata, Guinée équatoriale. Repéré à <http://www.cemac.int/TextesOfficiels/Directives/directive%20portant%20application%20du%20système%20LMD.pdf>
- Communauté économique et monétaire des États de l'Afrique centrale. (2006b). *Directive N°02/06-UEAC-019-CM-14 portant organisation des études universitaires dans l'espace CEMAC dans le cadre du Système LMD*, 11 mars. Bata, Guinée équatoriale. Repéré à [http://www.cemac.int/TextesOfficiels/Directives/DIR02\\_2006.pdf](http://www.cemac.int/TextesOfficiels/Directives/DIR02_2006.pdf)
- CONFEMEN (1982). *L'éducation et le développement endogène en Afrique : évolution - problèmes – perspectives*, UNESCO, Harare, 28 juin - 3 juillet 1982.
- CONFEMEN et OIF (2014), *Analyse des politiques éducatives des pays du sud, membres de la CONFEMEN*
- Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur (2014), *Référentiel pour le cadre de développement des systèmes d'information dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche*, CAMES, Ouagadougou.
- Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur (2018). *Assurance qualité dans l'espace CAMES. Concepts, méthodes et choix stratégiques pour le développement de l'Enseignement supérieur sous-régional*, CAMES, Ouagadougou.
- Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (2006). *Résolution N°4 sur le passage au LMD*. CS/SO-23/2006, 6 avril. Libreville, Gabon. Repéré à <http://www.lecames.org/IMG/pdf/Resolution0406CAMES.pdf>
- Conseil des Ministres des Finances de la Zone franc (2008). *Quelques chiffres sur les économies de la Zone franc*, Paris le 3 avril 2008
- Cour des comptes (2018). *Rapport d'observations définitives de la mission de contrôle de la gestion de l'Université de Kara. Exercices 2011, 2012, 2013*, République Togolaise

- Croché, S. (2009). « Le mythe de Bologne ». Dans J.-E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 891-112). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant
- Cros, F. (1999). « Autour des mots. L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens ». *Recherche et formation*, 31, 127-136
- Cros, F. (2002) « L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux ». Dans N. Alter (dir.), *Les logiques de l'innovation : approche pluridisciplinaire* (p. 211-240). Paris, France : Éditions La Découverte
- Crosier, D. & Parvela, T. (2014). *Le Processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*. Paris, France : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Currie, J. (2003). « Universités entrepreneuriales : de nouveaux acteurs sur la scène mondiale (le cas australien) ». Dans Gilles Breton et Michel Lambert (dir.), *Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs* (p. 197-214). Paris, France ; Québec, Québec : UNESCO ; Presses de l'Université de Laval
- Davis, R. (2018). "The Funding of Higher Education: Lessons from Europe's Past". In Smeyers Paul et Depaepe Marc (Eds), 2018, *Educational Research: Ethics, Social Justice, and Funding Dynamics. Educational Research*, Vol 10. Springer, Cham ([https://doi.org/10.1007/978-3-319-73921-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73921-2_13))
- De Ketele, J.-M. & Maroy, C. (2006). « Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? ». In Léopold Paquay, Marcel Crahay, Jean-Marie De Ketele (Ed.). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2012) « Xavier Roegiers, Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(2) | 2012, mis en ligne le 06 novembre 2012, consulté le 19 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/668>.
- De Koninck, F. (2000). *Résister au changement: une attitude rationnelle*. In Sciences Humaines (n° 28, mars 2000).

- De Vries, E. (2001). « Les logiciels d'apprentissage: Panoplie ou éventail? », *Revue Française de Pédagogie* · janvier 2001 repéré le 14 novembre 2020 sur [https://www.researchgate.net/publication/36380336\\_Les\\_logiciels\\_d'apprentissage\\_Panoplie\\_ou\\_eventail](https://www.researchgate.net/publication/36380336_Les_logiciels_d'apprentissage_Panoplie_ou_eventail)
- Dejean, J. (2003). « L'évaluation des innovations pédagogiques », *Colloque - Sciences* – 5 février 2003
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, De Boeck Supérieur, Bruxelles
- Deniger, M.-A. (2012). « La gestion et l'appropriation du changement en éducation ». *Éducation et francophonie*, 40(1), 1-11.
- Desimone, L. (2002). “How can comprehensive school reform models be successfully implemented?” *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479. DOI : 10.3102/00346543072003433
- Dessus, P. (2008). « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 164 | juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/2098> ; DOI : 10.4000/rfp.2098
- Deville, J. & Starck, S. (2013) « Stage long en entreprise : un dispositif original qui interroge la professionnalité enseignante dans le monde du travail », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 30 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/240> ; DOI : 10.4000/dse.240
- Diop, B. (2016). *Réformer l'enseignement supérieur au Sénégal : conception, mise en œuvre et conséquences du système LMD* (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève, Suisse
- Dolowitz, D. P. & Marsh, D. (2000). “Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making.” *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 13(1), 5–23. doi:10.1111/0952-1895.00121
- Doray, P. & Maroy, C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie: Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.doray.2001.01. <https://www.cairn.info/la-construction-sociale-des-relations--9782804137250.htm>

- Dossier thématique (2005). « Conduire le changement, les règles à suivre ». *Gazette des communes - des départements -des régions*. (1804, 12/09/2005).
- Drouin, A.-M. (1988). « Le modèle en questions », in *Modèles et modélisation*, **aster** | 1988 | 7. <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/9063>
- Drouin, A.-M. (1988). « Le modèle en questions », *Modèles et modélisation*. ASTER N°7. 1988. INRP. Paris Cedex 05.
- Dubar, C. (1990). « L'évolution de la socialisation professionnelle », dans : François Michon éd., *L'Emploi l'entreprise et la société. Débats Économie-Sociologie*. Paris, Economica (programme ReLIRE), « Hors collection », 1990, p. 151-163. DOI : 10.3917/econo.micho.1990.01.0151. URL : <https://www.cairn-int.info/l-emploi-l-entreprise-et-la-societe--9782717820003-page-151.htm>
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.
- Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Dubar, C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». *Revue Française de Sociologie*, 33, 505-529
- Dubé, A. & Mercure, D. (1999). « Les nouveaux modèles de qualification fondés sur la flexibilité : entre la professionnalisation et la taylorisation du travail. » *Industrial Relations* 541 (1999): 26–50. DOI: 10.7202/051219ar
- Dumora, B. (2002). « L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents », *Carriérologie Revue Francophone Internationale*, vol.8, n°3.
- Duran, P. (2010). « Genèse de l'analyse des politiques publiques ». Dans L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 289-299). Paris, France: Presses de Sciences Po
- Durand, M. (1987). « L. Tanguy (éd.), «L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France », *La documentation française*, 1986 [compte-rendu] » dans *Sociologie du travail* Année 1987 29-1 pp. 132-136
- Duru-Bellat, M. (1991). *La raison des filles, choix d'orientation ou stratégies de compromis*, OSP, 20, N° 3

- Duru-Bellat, M. (2005). « L'école peut-elle réduire les inégalités ? » Dans Fournier M. et Troger V., 2005, *Les mutations de l'école*, Paris, Editions Sciences Humaines, pp199-208
- Duru-Bellat, M. (2005), *Ecole des filles, Quelles formations pour quels rôles sociaux ?* Paris, Harmattan,
- Eagly A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth
- ESEN (2005). *Le changement dans les organisations* (avril 2005). Dossier documentaire.
- Éyébiyi, E. P. (2011). « L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne], Hors-série n° 3 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 29 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cres/109>
- Feudjio, Y. & Djouda, B. (2009). « L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives ». *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 141–157
- Field A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3e éd.). Los Angeles ; London: SAGE Publications.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley. Retrouvé à <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Foudriat, M. (2011). *Sociologie des organisations : la pratique du raisonnement* (3e éd.). Paris, France : Pearson Education
- Fourastié, J. (1972). *Faillite de l'université ?* Paris, Gallimard, 179p
- Freitag, M. (2004). « L'avenir de la société : globalisation ou mondialisation ? », *Sociologie*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3379>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4e éd.), New York, NY: Teachers College Press.
- Gayraud, L. Simon-Zarca, G. & Soldano, C. (2011). « Université : les défis de la professionnalisation ». *NEF*, Marseille: CERREQ, 2011, pp.32.
- Gbikpi-Bénissan, D. F. (2011). *Le système scolaire au Togo sous mandat français*, Tome 1 et Tome 2, Paris, Harmattan.

- Geay, A. (2007). « L’alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques ». *Education permanente*, 172, 27-38
- Ghouati, A. (2009). « Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique ». *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l’enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 61–77.
- Ghouati, A. (2013). « Conception de la « compétence » et de la « professionnalisation » dans la réforme LMD en Algérie ». Communication au séminaire *EXIFORMAM-Expertises internationales et réformes de la formation professionnelle au Maghreb*, LEST-CNRS, Apr. 2013, Aix-en-Provence, France.
- Ghouati, A. (2015). « Une décennie du processus de Bologne au Maghreb ». *Esprit critique : Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 23(01). <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01323868/document>
- Ghouati, A. (2015). *Professionnalisation des formations supérieures et employabilité en Algérie*. Rapport de recherche IREMAM-CNRS Aix-en-Provence, juin 2015
- Giret, J.-F. et Moullet, S. (2008). *Une analyse de la professionnalisation des formations de l’enseignement supérieur à partir de l’insertion de leurs diplômés*. [halshs-00324192](https://halshs-00324192)
- Giret, J.-F. & Issehnane, S. (2010). « L’effet de la qualité des stages sur l’insertion professionnelle : le cas des diplômés de l’enseignement supérieur », Collection « Net.Doc », n° 71. <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc71.pdf>
- Goudiaby J. A. (2009). « Le Sénégal dans son appropriation de la Réforme LMD : déclinaison locale d’une réforme « globale » ». *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l’enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 79–93
- Gougou, M. (2011). *La réforme de l’université au Maroc vue par les acteurs universitaires : Une étude de cas de l’Université Mohammed V, Rabat-Salé*, Thèse de Doctorat, Université de Montréal, Québec
- Goulard, F. (dir.). (2007). *L’Enseignement Supérieur en France. Etat des lieux et propositions*. VERSION FINALE. Rapport établi sous la direction de François Goulard. <https://www.vie-publique.fr/rapport/29437-lenseignement-superieur-en-france-etat-des-lieux-et-propositions>

- Granget, L. (2009). « Les universités en quête de prestige dans le grand jeu de la concurrence : le rôle de la communication marketing et l'impact des palmarès », *Communication et organisation* [En ligne], 35 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/793> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.793>
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Guichard, J. (1990). « Le système éducatif et l'orientation des lycéennes et des étudiantes. Le rôle d'une approche éducative des projets personnels et professionnels », *Revue Française de Pédagogie*, 91, 37-46. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1990\\_num\\_91\\_1\\_1386](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_91_1_1386)
- Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. Rapport au Haut Conseil de l'Education, Novembre 2006, Paris
- Hargreaves, A. (2005). "Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change". *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983. doi:10.1016/j.tate.2005.06.007
- Henry, M. & Bosson, M. B. (2014). « La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-2 | 2014, mis en ligne le 10 mai 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://ripes.revues.org/817>
- Herscovitch, L. & Meyer, J. (2002). "Commitment to organizational change: Extension of a three-component model". *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474–487. doi: 10.1037/0021-9010.87.3.474
- Hugon, P. (2008). « Variables démographiques et éducation en Afrique ou le mirage des Objectifs du millénaire pour le développement », *Mondes en développement*, 2008/2, n° 142, pp. 83 à 96, De Boeck Supérieur.
- Hugues, P. (2012). « L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(1) | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 19 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/605> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.605>

- Idiata, D. F. (2006). *L'Afrique dans le système LMD-licence-master-doctorat : la réforme de toutes les révolutions : le cas du Gabon*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Institut de statistique de l'UNESCO (2011). *Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne. Relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité*, UNESCO-UIS, Montréal, Québec.
- Institut de statistique de l'UNESCO (2014). *Centre de données. Éducation : Taux brut de scolarisation par niveau d'enseignement*. Repéré à <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=142&lang=fr#>
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (2003). « Aperçus sur les méthodes qualitatives ». Dans Moscovici, S. & Buschini, F. (Eds.). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF.
- Johnson, B., Maio, G. & Smith-McLallen, A. (2005). « Communication and attitude change: Causes, processes, and effects ». Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (p. 617-669). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Jonnaert, P. (2015). *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Document 2 : Note théorique et indicateurs pour un processus de validation*. Montréal: Chaire UNESCO de développement curriculaire
- José, R. (2003). *La professionnalisation des études universitaires*, Note pour la réunion du 11 juin 2003 du HCEEE.
- José, R. (2003)., « Penser les diplômes au regard de la vie professionnelle : une nécessité, une gageure ou une opportunité ? ». Dans F. Maillard (dir.), *Former, certifier, insérer*. Rennes :
- José, R. (2005). « Conclusion générale. Les correspondances multiples entre formations et emplois ». Dans J-F. Giret, A. Lopez & J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois*. Paris : La Découverte, p.367-377.
- José, R. (2008a). « La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes ». *Relief*, 25, p. 43-56. En ligne : <http://www.cereq.fr/cereq/relief25.pdf>
- José, R. (2008b). « Valeur et reconnaissance des diplômes : une affaire d'appréciation ». Dans F. Maillard (dir.), *Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.297-316.

- José, R. (dir). (2008). « Quand l'école est finie : premiers pas dans la vie active de la génération 2004 : enquête : première interrogation », *printemps 2007 / Céreq*, Marseille ; Paris : Céreq, DL 2008
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*, Armand Colin (2<sup>e</sup> Ed.), Paris, 128p
- Ketelaar, E., Beijaard, D., den Brok, P. & Boshuizen, H. (2012). "Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sensemaking and agency". *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273–282. DOI : 10.1007/s10212-012-0150-5
- Khelfaoui, H. (2009). « Le processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la « situation coloniale »? », *Journal of Higher Education in Africa/ Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7(1&2), 1-20.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Paris, France: UNESCO/UNICEF
- Knight, J. & Woldegiorgis, E. T. (2017). "Achieving African Higher Education Regionalization. Realities, Challenges, and Prospects". Dans Knight, J. & Woldegiorgis, E. T. (Edit.). (2017) *Regionalization of African Higher Education Progress and Prospects*. SensePublishers, Rotterdam. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-956-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-956-0_13)
- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. The 2005 IAU global survey report. Paris: International Association of Universities.
- Knight, J. (2007). "Internationalization: Concepts, complexities and challenges". Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education* (p. 207–227). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI : 10.1007/978-1-4020-4012-2\_11
- Knight, J. (2013). "A model for the regionalization of higher education: The role and contribution of tuning". *Tuning journal for higher education*, 1(1), 105-125
- Knight, J. (2013). "Towards African higher education regionalization and harmonization: Functional, organizational, and political approaches". Dans A. W. Wiseman & C. Wolhuter (Eds.), *The development of higher education in Africa: Prospects and challenges* (International Perspective on Education and Society Series). Bingley: Emerald Publishing.
- Knoepfel, P., Larrue, C. & Varone, F. (2006). *Analyse et pilotage des politiques publiques* (2<sup>e</sup> éd.). Zürich, Suisse : Verlag Rüegger.

- Kotler, P. & Dubois, B. (2001). *Marketing management : analyse, planification, contrôle*, Publi-Union, 3<sup>e</sup> édition
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press
- Kourganoff, V. (1972). *La face cachée de l'université*. Paris, PUF,
- Laforest, M., Breton, G. & Bel, D. (2014). *Réflexion sur l'internationalisation du monde universitaire. Points de vue d'acteurs*, Editions des archives contemporaines, Paris.
- Lalande, A. (1988). *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie*. Paris : PUF.
- Lamoure-Rontopoulou, J. (1990). « L'université 1968-1988 : une institution en mutation ». *Revue française de pédagogie*, volume 91, 1990. pp. 5-11; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1383>
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique (2e éd.)*. Paris France : A. Colin
- Laval, C. & Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris, France: Nouveaux regards/Syllepse
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, Paris, Groupe Eyrolles,
- Le Chapelain, C. (2008). « Pour un accès équitable à l'enseignement supérieur : analyse d'une politique éducative d'incitation ciblée », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol.1, n° 20, Editions de l'OCDE, pp. 9-24, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignementsuperieur-2008-1-page-9.htm>, consulté le 16/10/2019
- Leask, B. (2009). “Internationalisation, globalisation and curriculum innovation”. Dans M. Hellstén et A. Reid (dir.), 2009, *Researching international pedagogies: Sustainable practice for teaching and learning in higher education* (p. 9–26). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-8858-2\_2
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*, Routledge, Londres
- Leclercq, E. & Béjot, L. (2018). « La pédagogie, levier de professionnalisation pour les écoles de la deuxième chance ? », *Formation emploi*, 143 | 2018, 119-138.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin/Paris : Eska (2ème édition). Voir p. 476-477 (2005, 3e édition. Montréal : Guérin)
- Lemaistre, P. (2010). « Filières professionnelles et générales à l'université : l'impact du parcours sur l'insertion. Eléments d'analyse pour les L3 », Marseille : Céreq, Collection « Net.Doc », n° 69, <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc69.pdf>
- Lemaître, D. (2018). *L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens*. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Association internationale de pédagogie universitaire, 2018, 34 (1), <<http://journals.openedition.org/ripes/1262#entries>>. <hal-01761578>
- Leplat, J. (1995). « À propos des compétences incorporées ». *Éducation Permanente*, 123, 101-114.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octares.
- Lessard, C. (1998). *Globalisation et éducation*. Conférence d'ouverture du forum Éducation et Développement, ayant pour thème: éducation, développement, coopération et recherche dans le contexte de la mondialisation. 26-27 mars 1998, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1-23.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M. & Anne, A. (2008). « Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique ». *Une perspective angloaméricaine. Carrefours de l'éducation*, 25, 155-194.
- Maassen P., Nerland M., Pinheiro R., Stensaker B., Vabø A., Vukasović M., (2012). "Change Dynamics and Higher Education Reforms". Dans Vukasović M., Maassen P., Nerland M., Stensaker B., Pinheiro R., Vabø A. (eds) *Effects of Higher Education Reforms. Higher Education Research in the 21st Century Series*, vol 4. SensePublishers, Rotterdam
- Madagascar (2017). *Plans sectoriel de l'éducation 2018-2022. Pour une éducation de qualité pour tous, garantie du développement durable*. Version finale

- Maganga, T. (2009). « Le Gabon face au LMD dans la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale ». Dans Jean-Émile Charlier, Sarah Croché et Abdou Karim Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (pp. 237-250). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant
- Magnier, J. & Werthe, C. (2001). « L'expérience revisitée à l'occasion de la VAP ». *Formation Emploi*, 75, 29-41.
- Maillard, D. & Veneau, P. (2003). « Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université », *Sociétés contemporaines*, 2006/2 (n° 62), p. 49-68. DOI : 10.3917/soco.062.0049. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-societes-contemporaines-2006-2-page-49.htm>
- Maillard, D., Veneau, P. & Grandgérard, C. (2004) « Les licences professionnelles. Quelle acception de la « professionnalisation » à l'université ? ». *Relief 5* / juin 2004, Centre d'étude et de recherche sur les qualifications, Marseille
- Marcy, Y. (2010). *La professionnalisation des diplômes universitaires : la gouvernance des formations en question*. [Thèse de Doctorat]. Université de Nancy 2
- Marginson, S. & Rhoades, G. (2002). "Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic". *Higher Education*, 43(3), 281–309. DOI : 10.1023/A:1014699605875
- Martin, J. (s.d). *Les politiques de professionnalisation des cursus universitaires*, Centre International de Philosophie Politique Appliquée, [http://cippa.parissorbonne.fr/?page\\_id=1124](http://cippa.parissorbonne.fr/?page_id=1124), Consulté le 07/07/2016
- Martin, M. (2014). *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets ? Étude des réformes conduites au Burkina Faso, Cameroun, Maroc et Sénégal*. Paris, France : IPE/UNESCO.
- Maubant, P. & Piot, T. (2011). « Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2011/2 (Vol. 44), p. 7-11. DOI 10.3917/lse.442.0007
- Mayen, P. (2001). *Développement professionnel et formation : une théorie didactique*. [Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation]. Université Pierre Mendès-France, Grenoble.

- Mayne, J. (2017). « Théories du changement : comment élaborer des modèles utiles ». *Canadian Journal of Program Evaluation / La Revue canadienne d'évaluation de programme* 32.2 (Fall / automne), 174–201, DOI: 10.3138/cjpe.31144
- Mbengue, A. & Meinertzhagen, L. (2019). « L'Université virtuelle du Sénégal, une réponse à la massification et aux inégalités d'accès à l'enseignement supérieur », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 80 | 2019, 93-102.
- McClelland, D. C., (1961). *The Achieving Society*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1496181>
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.merha.2007.01. <https://www.cairn.info/alternances-en-formation--9782804155278.htm>
- Mesquita D., Fernandes S., Pereira D., Flores M. A. & Filipe Costa M. F. (2011). *Bologna Process and its implications: What does the research literature tell us? Communication présentée à la 55e assemblée mondiale de International Council on Education for Teaching (ICET), Glasgow, Scotland*. Repéré sur [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15887/1/2011\\_ICET\\_bologna\\_MESQUITA\\_PEREIRA\\_FERNANDES.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15887/1/2011_ICET_bologna_MESQUITA_PEREIRA_FERNANDES.pdf)
- Meunier, O. (2008). « Orientation scolaire et insertion professionnelle : approches sociologiques ». *INRP*, 71p. (<http://www.inrp.fr/vst>), consulté le 30/05/2017
- Meunier, S. (2010). *Le changement organisationnel : la prédiction des comportements de soutien et de résistance par le biais des préoccupations* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal, Québec
- Mias, C. & Piasser, A. (2015). « La formation « à » et « par » la recherche : une voie de professionnalisation ? Examen de représentations d'étudiants en master « Recherche » », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 34 / 2015, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1180> ; DOI : 10.4000/dse.1180
- Michaux, V. (2003). *Compétence collective et systèmes d'information. Cinq cas de coordination dans les centres de contacts*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.

- Michelik, F. (2008). « La relation attitude-comportement : un état des lieux ». *Éthique et économique*, 6(1). <http://hdl.handle.net/1866/3417>
- Ministère danois des Affaires étrangères (DANIDA) et Agence Française de Développement (AFD) (2012). *Evaluation à mi-parcours du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation du Bénin (PDDSE 2006-2015)*, DANIDA, Copenhague
- Ministère de l'Éducation (Québec) (2004). *Elaboration des programmes d'études techniques. Guide de conception et de production d'un programme*, Gouvernement du Québec, Québec
- Ministère de l'Éducation (2002). *Elaboration des programmes d'études professionnelles*, Gouvernement du Québec, Québec
- Ministère de l'Éducation (2002). *Elaboration des programmes d'études professionnelles et techniques. Guide d'animation d'un atelier d'analyse de situation de travail*. Gouvernement du Québec, Québec
- Ministère de l'éducation nationale (2014). *Rapport d'Etat du Système Educatif National Tchadien (RESEN –TCHAD), 2ème Edition. Eléments de Diagnostic du Système Educatif Tchadien Pour une Politique Educative Nouvelle*, République du Tchad
- Ministère de l'enseignement supérieur (2007) *Actes du séminaire : « Quelles stratégies pour professionnaliser l'enseignement supérieur ? »*, MES, Yaoundé, 99p
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation (2016). *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur 2015-2016*. Ouagadougou, Burkina Faso : Direction générale des études et statistiques sectorielles
- Ministère des enseignements moyen et supérieur et de la recherche scientifique. (2012). *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur, année académique 2009 – 2010*, République du Niger
- Ministres européens de l'Éducation (1999). *La Déclaration de Bologne. L'espace européen de l'enseignement supérieur. Déclaration commune des ministres européens de l'Éducation, 19 juin. Bologne, Italie. Repéré à [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_French.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_French.pdf)*

- Ministres européens de l'Éducation (2005). *Communiqué de Bergen. L'espace européen de l'enseignement supérieur. Réaliser les objectifs. Déclaration commune des ministres européens de l'Éducation, 20 mai. Bergen, Norvège.* Repéré à [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005\\_Bergen\\_Communique\\_French.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_French.pdf)
- Ministres européens de l'Éducation (2015). *Yerevan Communiqué. Déclaration commune des ministres européens de l'Éducation, 14-15 mai.* Yerevan, Arménie. Repéré à <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniquéFinal.pdf>
- Mitra, D. L. (2009). "Student voice and student roles in education policy and policy reform", in Gary Sykes, Barbara Schneider et David N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (p. 819–830). Routledge.
- Mngo Z. Y. (2011). *Instructors' perceptions of the Bologna model of higher education reform in Cameroon* (Thèse de doctorat, Andrews University). Repéré sur <http://search.proquest.com/docview/894267333?accountid=12543>
- Morrisette, J. (2012). *ETA6507 : Investigation de pratiques. L'entretien individuel et collectif.* (Recueil de cours inédit), Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Moscato, R. (2009). "The implementation of the Bologna Process in Italy." Dans A. Amaral, P. Maassen, C. Musselin et G. Neave (dir.), *European integration and the governance of higher education and research*, (p. 207–225). DOI: 10.1007/978-14020-9505-4\_9
- Mukamurera, J. (2002). *L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ? Contribution à la 6ème Biennale de l'éducation et de la formation.* Paris : INRP.
- Muller, P. (2000) « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique ». *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Muller, P. (2005). « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs ». *Revue française de science politique*, 55(1), 155-187. DOI : 10.3917/rfsp.551.0155
- Mundy, K. & Ghali, M. (2009). "International and transnational policy actors in education: A review of the Research". Dans G. Sykes, B. Schneider et D. N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (pp. 717–734). Routledge

- Muriel, H. & Bosson, M. B. (2014). « La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-2 | 2014, mis en ligne le 10 mai 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://ripes.revues.org/817>
- Musselin, C. (2005). « Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? », *Revue française de science politique*, 55(1), 51-71. DOI : 10.3917/rfsp.551.0051
- Musselin, C. (2009). "The side effects of the Bologna process on national institutional settings". Dans A. Amaral, G. Neave, C. Musselin et P. Maassen (dir.), *European integration and the governance of higher education and research* (p. 281–299). Dordrecht: Springer. DOI : 10.1007/978-1-4020-9505-4 8
- N'da, P. (2006). *Méthodologie de la recherche. De la problématique à la discussion des résultats. Comment réaliser un mémoire, une thèse d'un bout à l'autre*. EDUCI, Abidjan
- Najoua, M. (2019) « L'institutionnalisation de l'innovation dans l'enseignement supérieur français. Analyse des discours de promotion des innovations technologiques et pédagogiques », *Éducation & Formation* - e-313, Septembre – 2019, réperé à <https://www.researchgate.net/publication/336441267> le 09/09/2020
- Ndior, B. (2013). *Les universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD : le cas du Sénégal*. Education. Université de Strasbourg, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00944199>
- Ndoye A. K. (2009). « Stratégie de mise en œuvre de la réforme LMD à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar ». Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 191-205). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- OCDE & CSAO. (2007). *L'Afrique de l'Ouest : Une région en mouvement, Une région en mutation, Une région en voie d'intégration*, OCDE
- OCDE (2007). L'impact des politiques économiques sur l'investissement en éducation supérieure, <http://tinyurl.com/33b7z3>.
- OCDE (2016). *Enseignement supérieur et marché du travail au Togo : comment valoriser les compétences ?*, Editions OCDE, Paris

- Odden A. R. (1991). *Education Policy Implementation*. New York: State University of New York Press.
- Orivel, F. (1992). « Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique Sub-Saharienne ». Dans ACCT (1992). *Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement*. Bordeaux : EIB 1992.
- Orth M. S., (2002), *Factors related to resistance and support of organizational change* (Thèse de doctorat inédite). Colorado State University, CO.
- Oyewole, O, (2009) "Internationalization and its implications for the quality of higher education in Africa". *Higher Education Policy*, 22, 319–329. doi:10.1057/hep.2009.10
- Pacherie, E. (2003). « La dynamique des intentions ». *Dialogue*, 42(03). pp.447-480. [https://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn\\_00778256](https://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn_00778256)
- Paquiel J. (2005). « Dossier thématique. Conduire le changement, les règles à suivre ». Dans *Gazette des communes - des départements- des régions*. (1804, 12/09/2005).
- Pastré, P. (2002). « L'analyse de travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2005). « La deuxième vie de la didactique professionnelle », *Education Permanente*, 165, 29-46.
- Pastré, P. (2008). « Apprentissage et activité ». Dans P. Lenoir & P. Pastré (Eds.) *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, didactique des disciplines : quelles relations par une formation à l'enseignement ?* (pp. 53-79). Toulouse : Octares.
- Pelletier, G. (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation : consultance, recherches et formation*. Paris : l'Harmattan.
- Perkin, H. (2007). "History of universities". Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International handbook of higher education* (p. 159–205). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-4012-2\_10
- Perrenoud, P. (1976). « De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 38-39, pp. 451-470.
- Pesqueux, Y. (2015). *Du changement organisationnel*, halshs-01235164
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Marshfield, MA: Pitman

- Piaget, J. (1936). *La Naissance de l'intelligence*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1963). *Biologie et connaissances*. Paris : Gallimard
- Piaget, J. (1970). *Epistémologie génétique*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*. Paris : Hermann.
- Pierre, C., Delisle, G. & Perron, R. (1997). *Le Changement Organisationnel: Théorie et Pratique*. Québec: PUQ.
- Pinson, G. & Sala, P. V. (2007). « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de science politique*, 57(5), 555-597. DOI : 10.3917/rfsp.575.0555
- Pôle de Dakar (2008). *Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique : éléments de cadrage. Document présenté à la conférence régionale sur l'enseignement supérieur en Afrique (CRESA) à Dakar, du 10 au 13 novembre 2008*. Repéré à <http://www.poledakar.org/images/stories/pdf/notesthematique/reformes%20de%20enseignement%20superieur%20en%20afrique.pdf>
- Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). « Référentiels de compétences à l'université », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, en ligne depuis le 1<sup>er</sup> juillet 2012, consulté le 22 Juin 2016. URL: <http://rechercheformation.revues.org/185>
- Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). « Référentiels de compétences à l'université », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 20 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/185> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.185>
- Qribi, A. (2010). « Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers « la construction sociale de la réalité » ». *Bulletin de psychologie*, 2010/2 (Numéro 506), p. 133-139. DOI: 10.3917/bupsy.506.0133. URL: <https://www.cairn-int.info/revue-bulletin-de-psychologie-2010-2-page-133.htm>
- Quashie, M. A. (2009). « Le LMD dans l'espace REESAO. Premières leçons de la mise en place d'une innovation ». Dans J. E. Charlier, S. Croché et A. K. Ndoye (dir.), *Les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne*

*sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe* (p. 225-235). Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.

Rabardel, P. & Samurçay, R. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions ». Dans R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octares.

Raffinot, M. (2010). « L'appropriation (ownership) des politiques de développement : de la théorie à la pratique ». *Mondes en développement*, 149(1), 87-104. DOI : 10.3917/med.149.0087

Ramdane, M. (2013). *Séquence 1 : Le concept de stratégie*, Université de Picardie

Ramdé, P. (2017), *L'appropriation du changement de politiques universitaires par les acteurs en Afrique subsaharienne, entre le local et le global : le cas de la réforme Licence-Master-Doctorat au Burkina Faso*, [Thèse de doctorat], Université de Montréal.

Rancon, S. (2017). « Sophia Stavrou, L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises ». *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 04 décembre 2017, consulté le 03 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/23897> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.23897>

Ravinet, P. (2009). « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'espace européen d'enseignement supérieur en 1998 ». *Éducation et sociétés*, 24(2), 29-44. DOI:10.3917/es.024.0029

Raymond, D., Ouellet, H., Nault, T. & Gosselin, M. (1995). « Clarifier son choix professionnel dans l'école : les premiers pas de l'insertion professionnelle ». Dans C. Garant, F. Lacourse & M. Scholer (Eds.). *Nouveaux défis pour la formation des enseignants. Actes du quatrième colloque de l'association québécoise universitaire en formation des maîtres* (pp. 117-136). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Renaut A. (2002). *Que faire des universités ?* Bayard, Paris.

République de Côte d'Ivoire (2009). *Décret n° 2009-164 du 30 avril 2009, Portant adoption, application et organisation du système Licence, Master, Doctorat (LMD)*.

République de la Côte d'Ivoire (2017). *Plan Sectoriel Education/Formation 2016 – 2025*,

- République du Bénin (2018). *Plan sectoriel de l'éducation post 2015 (2018-2030). Tome 1*, Avril 2018
- République du Bénin, (2017). *Décret n° 2017- 125 du 21 février 2017 portant création, attributions, organisation et fonctionnement de l'Université Nationale d'Agriculture (UNA)*.
- République du Mali (2008). *Décret n° 8-790/P-RM du 31 décembre 2008 portant institution du système Licence Mastère Doctorat dans l'enseignement supérieur au Mali*, publié le 31 janvier 2008
- République Gabonaise (2011). *Loi n° 21/2011 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche*, promulguée le 14 février 2012
- République Togolaise (2014). *Plan Sectoriel de l'Education PSE 2014-2025. Amélioration de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation au Togo*, Togo, Lomé
- République Togolaise (2014). *Rapport pays sur les politiques et dispositifs d'insertion professionnelle et de création d'emploi*. Rapport présenté lors de la Conférence des Ministres 2014 du PQIP/DCTP les 21, 22 et 23 juillet 2014 à Abidjan à l'Hôtel NOVOTEL
- République Togolaise. (2009). *Lettre de politique sectorielle de l'éducation*, Togo, Lomé
- République Togolaise. (2010). *Plan Sectoriel de l'Education 2010-2020. Maximiser la contribution de l'éducation au développement économique et social du pays*, Togo, Lomé.
- Rey, B. (2015). « La notion de compétence : usages et enjeux ». *Le français aujourd'hui*, 2015/4 (N° 191), p. 15-24. DOI : 10.3917/lfa.191.0015. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-15.htm>
- Rocher, G. (1990). "Re-définition du rôle de l'université". Dumont Fernand et Martin Yves (dir.), 1990, *L'éducation 25 ans plus tard et après ?*, pp. 181-198. Québec: l'Institut québécois de la recherche (IQRC).
- Roegiers, X. (2008). « L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité ». *Revue in Direct*, n° 10, 2008, p. 61 -77
- Roquet, P. (2012). « Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse ». *Phronesis 12* : 82–88.

- Roux, A. (2007). « De l'usage à la pratique : les processus d'appropriation. Emprunts à la théorie de la structuration et empreinte du chercheur ». *Communication et organisation*, 31. <http://communicationorganisation.revues.org/168>
- Saeed, P. (2011). « La professionnalisation de l'Université française : la perspective étudiante » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Horssérie n° 3 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 18 juin 2016. <http://cres.revues.org/168>
- Saliba-Couture, C. (2011). « L'appropriation et la Déclaration de Paris : un discours convaincant, mais en sommes-nous convaincus ? » *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, 32(2), 180-195. DOI : 10.1080/02255189.2011.596030
- Sall, M. M., (2007). « L'enseignement supérieur d'Afrique francophone et le Processus de Bologne ». *AIU Horizons*, 13(4), 19-20. Repéré à [http://www.lecames.org/IMG/pdf/processus\\_bologne.pdf](http://www.lecames.org/IMG/pdf/processus_bologne.pdf)
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1998). « L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : didactique professionnelle ». Dans Y. Quéinnec (dir.), *Actes du colloque « Recherche et Ergonomie »*. Toulouse : Université Toulouse le Mirail.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2005). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions ». Dans R. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle*. Paris : Octares.
- Sanders, D. H. & Allard, F. (1992). *Les statistiques. Une approche nouvelle*, Chenelière/McGraw-Hill (2<sup>e</sup> Ed.), Montréal
- Sanou, F. & Charmillot, M. (2010). « L'éducation supérieure dans les politiques éducatives en Afrique subsaharienne. Le cas du Burkina Faso ». Dans A. Akkari et J. P. Payet (dir.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification* (p. 119-145). Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Sanou, S., Bissiri, A. & Ouédraogo, A. (2012). *Les réformes des systèmes de la gouvernance universitaire : la refondation de l'Université d'Ouagadougou au Burkina Faso. Rapport de recherche IIEP/Prg.MM/SEM331*. UNESCO
- Schmidt, M. & Datnow, A. (2005). "Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions". *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949–965.

- Schultz, T. W. (1961). "Investing in People". *The Economics of Population Quality*. University Of California Press, Los Angeles
- Schultz, T. W. (1961). "Investment in Human Capital". *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, (Mar., 1961), pp. 1-17. [6]
- Senayah, K. E. & Akakpo-Numado, S. Y. (2017). « Le réseau relationnel et l'insertion professionnelle des diplômés togolais ». *Revue Togolaise des Sciences*, Vol 11, n°1 – Janvier – Juin 2017, pp. 267-279 repéré le 23/11/2020 à [https://www.researchgate.net/publication/331013732\\_LE\\_RESEAU\\_RELATIONNEL\\_ET\\_L'INSERTION\\_PROFESSIONNELLE\\_DES\\_DIPLOMES\\_TOGOLAIS](https://www.researchgate.net/publication/331013732_LE_RESEAU_RELATIONNEL_ET_L'INSERTION_PROFESSIONNELLE_DES_DIPLOMES_TOGOLAIS)
- Serbanescu-Lestrade K. (2007). *La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris X-Nanterre, Paris.
- Serraf, G. (1985). *Dictionnaire méthodologique du marketing*, éd. d'Organisation, coll. Adetem- Marketing demain, Paris.
- Shabani, J. (2007). "Higher education in French-speaking sub-Saharan Africa". Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International handbook of higher education* (p. 483– 502). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-4012-2\_24
- Shawa L. B. (2008). "The Bologna process and the european gain. Africa's development demise?" *European Education*, 40(1), 97–106. DOI: 10.2753/EUE1056-4934400107
- Sonntag, M. (2007). « Les formations d'ingénieurs : des formations professionnelles et professionnalisantes. Orientations, contenus, contextes ». *Recherche et Formation*, 55, 11-26.
- Sory, I. (2012). « L'Université de Ouagadougou : territoire de la contestation et de la répression des étudiants ». *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 10(1), 171– 194
- Soulas, J. et al, (2005). *La mise en œuvre du LMD*, Ministère de l'éducation national, Paris, 76p
- Stavrou, S. (2011). « La « professionnalisation » comme catégorie de réforme à l'université en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], *Hors-série n° 3 / 2011*, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 05 novembre 2017. URL : <http://cres.revues.org/127>

- Stavrou, S. (2017). *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*, Louvain-la-Neuve, Editions Academia, coll. « Thélème »,
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Dir.). (2012), *Policy borrowing and lending in education*. London; New York: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). "Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation". *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153–167, DOI: 10.1080/02188791.2013.875649
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail*. Éditions de l'université de Bruxelles.
- Stufflebeam, D. L. (1971). "The use of experimental design in educational evaluation". *Journal of Educational Measurement*, Volume8, Issue4, December 1971, pp. 267-274. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1971.tb00936.x>
- Stufflebeam, D. L. (1971). *The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability*. Ohio State Univ., Columbus. Evaluation Center.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP evaluation model checklist*, [www.wmich.edu/evalctr/checklists](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists)
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française
- Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*. Paris : La Dispute
- Tanguy, L., Poloni, A. & Agulhon, C. (1987). « Les institutions d'enseignement technique court en France : genèse et évolution ». *Revue française de pédagogie* Année 1987, 78, pp. 43-64
- Tanguy, P. (2006). *De l'université à l'emploi : rapport final de la Commission du débat national Université-Emploi*, <https://www.vie-publique.fr/rapport/28649-de-luniversite-lemploi-rapport-final-de-la-commission-du-debat-nat>
- Tardif, J. (1999). « Intégrer les nouvelles technologies. Quel cadre pédagogique ? ». *Pratiques et enjeux pédagogiques n° 19*. Paris : ESF Éditeur.

- Task Force on Higher Education and Society (2000). *Higher education in developing countries: peril and promise*. Washington, DC: The World Bank. Repéré à <http://documents.worldbank.org/curated/en/2000/02/437224/higher-educationdeveloping-countries-peril-promise>
- Teferra, D. & Knight, J. (Dir.). (2008). *Higher education in Africa: The international dimension*. Boston, MA ; Accra, Ghana: CIHE/AAU
- Teferra, D. (2007). "Higher education in sub-Saharan Africa". Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International handbook of higher education* (p. 557–569). Dordrecht, Netherlands: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-4012-2\_28
- Thoenig, J.-C. (1998), « Politiques publiques et action publique ». *Revue internationale de politique comparée*, 5(2), 295-314
- Thurler, G. (2004). « Stratégies d'innovation et place des acteurs ». Dans J.-P. Bronckart & M. G. Thurler (Eds.), "Transformer l'école". *Raisons Educatives XX*, 99-125.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1989), *Le retour de l'acteur : essai de sociologie*. Paris : Fayard.
- Traoré, D. (2008). « Quel avenir pour l'usage pédagogique des TIC en Afrique subsaharienne? Cas de cinq pays membres du ROCARE ». Dans K. Toure, T.M.S. Tchombe, & T. Karsenti (Eds.), *ICT and Changing Mindsets in Education*. Bamenda, Cameroon: Langaa; Bamako, Mali: ERNWACA / ROCARE.
- Tremblay, É., Groleau, A. & Doray, P. (2014). *La professionnalisation des formations universitaires au Québec : analyse de la planification et de l'évaluation de l'offre de formation dans deux établissements montréalais*, Montréal, ORMES
- Tremblay, M. (2013). « L'université et son rôle premier », Lettre posté le 20 février 2013 dans *Ledevoir* (en ligne), consulté le 03/11/2020 sur <https://www.ledevoir.com/opinion/lettres/371324/1-universite-et-son-role-premier>
- UEMOA (2017). *Rapport annuel sur le fonctionnement et l'évolution de l'union*, UEMOA
- UNESCO (2011). « Révision de la classification internationale type de l'éducation (CITE) ». *Conférence générale 36 C/19*. Paris, France : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211619f.pdf>

- UNESCO et UNESCO-UNEVOC (2017). *Ecologisation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels*, UNESCO.
- UNESCO-UIS (2011). *Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne : relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité*, UNESCO.
- Union économique et monétaire ouest-africaine (2007). *Directive N°03/2007/CM/UEMOA portant adoption du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA*, 4 juillet. Dakar, Sénégal. Repéré à [http://www.uemoa.int/Documents/Actes/Directive\\_03-2007-CMUEMOA\\_portant\\_adoption\\_LMD.pdf](http://www.uemoa.int/Documents/Actes/Directive_03-2007-CMUEMOA_portant_adoption_LMD.pdf)
- Union économique et monétaire ouest-africaine (2013). *Annuaire statistique régional de l'enseignement supérieur. Année académique 2009-2010*. Ouagadougou, Burkina Faso : UEMOA
- Université de Kara (2017). *UK-Info*, n°000-Juillet 2017, Présidence de l'UK
- Université de Kara (2018). *UK-Info*, n°001-Septembre 2018, Présidence de l'UK
- Université de Lomé (2008). *Rapport annuel 2007*, Présidence de l'UL
- Université de Lomé (2009). *Rapport annuel 2009*, Présidence de l'UL
- Université de Lomé (2010). *Rapport annuel 2010*. Présidence de l'UL
- Université de Lomé (2011). *Rapport annuel 2011*, Présidence de l'UL
- Université de Lomé (2014). *Rapport annuel 2014*, Présidence de l'UL
- Université de Lomé (2014). *Offre de formations 2014-2017*, Présidence de l'UL
- Université de Lomé (2015). *Rapport annuel 2015*, Présidence de l'UL
- Université de Lomé (2019). *Manuel de procédure*, Présidence de l'UL
- Université du Bénin. (1996). *Université du Bénin de 1970 à 1995*. Presse de l'UB, Lomé, 1<sup>er</sup> Trimestre 1996
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). « Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation*, 21(5), 133-155.

- Vaidis, D. (2006). « Attitude et comportement dans le rapport cause-effet : quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude ». *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 54, 103-111. DOI : 10.4000/linx.507
- Vaira, M. (2004). "Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis". *Higher Education*, 48(4), 483–510. DOI: 10.1023/B:HIGH.0000046711.31908.e5
- Van den Berg, R., Vandenberghe, R. & Sleegers, P. (1999). "Management of innovations from a cultural-individual perspective". *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 321–351. DOI: 10.1076/sesi.10.3.321.3500
- Van Der Maren, J.-M. (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Wende, M. (2001). "Internationalisation policies: About new trends and contrasting paradigms". *Higher Education Policy*, 14(3), 249–259. DOI: 10.1016/S09528733(01)00018-6
- Van Vught, F., Van Der Wende, M. & Westerheijden? D. (2002). "Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared". Dans Enders J., Fulton O. (eds) *Higher Education in a Globalising World. Higher Education Dynamics*, vol 1. Springer, Dordrecht ([https://doi.org/10.1007/978-94-010-0579-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0579-1_7))
- Van, C. L. & Quivy, R. (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Paris, France : Dunod.
- Vanhulle, S. (2008). « Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs ». Dans P. Pastré & Y. Lenoir (Eds.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*. Toulouse: Octares.
- Veiga, A. & Amaral, A. (2009). "Survey on the implementation of the Bologna Process in Portugal". *Higher Education*, 57(1), 57–69. doi: 10.2307/40269106
- Vergnaud, G. (2007). « La compétence, forme prédicative ou forme opératoire de la connaissance ? ». *Journée d'étude du 28 novembre 2007 sur « les compétences en milieu professionnel »*. Paris : Université de Paris 12 et IUFM de Créteil.
- Vermersh, P. (1990). « Questionner l'action : l'entretien d'explicitation ». *Psychologie Française*, 35, 227-235. Vol. 34 de *New Directions in Program Evaluation*, San Francisco: Jossey-Bass, 1987, p. 45 à 66.

- Verquin-Savarieau, B. (2013). « La validation des acquis professionnels une pratique de professionnalisation ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 30 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/256> ; DOI : 10.4000/dse.256
- Vignolles, B. (2012). « Le capital humain : du concept aux théories ». *Regards croisés sur l'économie*, 2012/2 (n° 12), p. 37-41. DOI : 10.3917/rce.012.0037. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-37.htm>
- Vygotski, L. S. (1925/1994), « La conscience comme problème de la psychologie du comportement ». *Société Française*, 50, 35-47.
- Wagner, L. (1988). « Exposé introductif sur la notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur ». Dans OCDE (1988). *La notion de productivité....* (Article, pp 79-146).
- Warin, P. (1993). *Les usagers dans l'évaluation des politiques publiques. Étude des relations de service*. Paris, France : L'Harmattan
- Wilensky, H. (1964). "The professionalization of everyone?" *American Journal of Sociology*, n° 70, p. 137-158
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2003). *Analyse des pratiques et professionnalisation des enseignants*. CNAM : Centre de Recherche sur la Formation.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation emploi* [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://formationemploi.revues.org/1115>
- Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation ». *Savoirs*, 2008/2 (n° 17), p. 9-36. DOI : 10.3917/savo.017.0009. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>

- Wittorski, R. (2008). « Professionnalisation et offre de formation en enseignement supérieur ». Dans P. Hébrard & C. Solar (dir.), *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec* (p. 47-70). Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2012). « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(1) | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 19 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/580> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.580>
- Woldegiorgis, E. T. (2017). "The Influence of the Bologna Process". Dans Knight, J. & Woldegiorgis E. T. (dirs). *Regionalization of African Higher Education. African Higher Education: Developments and Perspectives*. SensePublishers, Rotterdam. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-956-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-956-0_12)
- Woldegiorgis, E. T., Jonck, P. & Goujon, A. (2015). "Regional Higher Education Reform Initiatives in Africa: A Comparative Analysis with the Bologna Process". Dans *International Journal of Higher Education* 4(1):241-253, DOI: [10.5430/ijhe.v4n1p241](https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p241), <https://www.researchgate.net/journal/19276052-International-Journal-of-Higher-Education>
- World Bank (1988). *Education in sub-Saharan Africa: Policies for adjustment, revitalization, and expansion. A World Bank policy study*. Washington, DC: The World Bank. Repéré à <http://documents.worldbank.org/curated/en/1988/01/440255/education-sub-saharanafrica-policies-adjustment-revitalization-expansion>
- World Bank (1994). *Higher education: the lessons of experience. Development in practice*. Washington, DC: The World Bank. Repéré à <http://documents.worldbank.org/curated/en/1994/05/437287/higher-educationlessons-experience>
- World Bank (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington, DC: The World Bank. Repéré le 15/05/2017 à <http://documents.worldbank.org/curated/en/2002/01/2034209/constructingknowledge-societies-new-challenges-tertiary-education>
- World Bank (2010). *Financing Higher Education in Africa*. Repéré le 15/05/2017 à <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2448>

Yilmaz, D. & Kiliçoglu, G. (2013). “Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations”. *European Journal of Research on Education*, 1(1), 14– 21

## **Webographie**

Centre d'études prospectives et d'informations internationales (CEPII).

[http://www.cepii.fr/CEPII/en/bdd\\_modele/bdd.asp](http://www.cepii.fr/CEPII/en/bdd_modele/bdd.asp)

<http://taalimona.com/formation/approches/articles-didact/Erreurs-difficultes-obstacles>

Consulté le 20 juillet 2016

<http://www.euroeducation.net/prof/germanco.htm> Consulté le 20 juillet 2016

[http://www.oecd.org/searchResult/0,2665,fr\\_33873108\\_33873360\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/searchResult/0,2665,fr_33873108_33873360_1_1_1_1_1,00.html)

consultés le 17/11/2020

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1994/1994\\_15.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_15.html)

consultés le 17/11/2020

<https://edusup.gouv.tg/> Consulté le 31 juillet 2016

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Signal\\_\(%C3%A9conomie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Signal_(%C3%A9conomie)) consultés le 17/11/2020

[https://ressources.campusfrance.org/esr/diplomes/fr/bts\\_fr.pdf](https://ressources.campusfrance.org/esr/diplomes/fr/bts_fr.pdf) consultés le 17/11/2020

<https://univ-lome.tg> Consulté le 20 juillet 2016

<https://www.cours-gratuit.com/cours-economie-de-l-education/les-principes-de-l-education-economique#:~:text=Dans%20la%20th%C3%A9orie%20du%20filtre%20d%C3%A9velopp%C3%A9e%20par%20ARROW,d%C3%A9livrance%20de%20dipl%C3%B4me%20%C3%A0%20la%20sortie%20%28GAMEL%2C%202000%29>. Consulté le

17/11/2020

<https://www.ladissertation.com/Divers/Fiches-de-R%C3%A9vision/Th%C3%A9orie-du-signal-404086.html>, consultés le 17/11/2020

<https://www.ledevoir.com/opinion/lettres/371324/l-universite-et-son-role-premier> consultés le 17/11/2020

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F199> consultés le 17/11/2020

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2401> consultés le 17/11/2020

<https://www.univ-kara.tg/> Consulté le 25 juillet 2016

*Le nouvel économiste* (<https://www.lenouveleconomiste.fr/theorie-capital-humain-de-gary-becker-60930/>) consulté le 22/11/2020

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de Recherche (2016). Carte universitaire du Togo 2014-2025, consulté le 31/07/2016 sur <http://www.edusup.gouv.tg/fr/content/carteuniversitairedutogo2014-2025>

Observatory of Economic Complexity (2014): <http://dataconomy.com/2014/07/observatory-economic-complexity/>

Programme des Nations unies pour le développement (PNUD). Indicateurs de développement humain. <http://hdr.undp.org/en/content/humandevlopment-index-hdi>

UN Comtrade Database. Base de données des statistiques sur le commerce des produits de base. <https://comtrade.un.org/>

## **INDEX**

Académiques, 72, 109, 180, 182, 201, 272  
 Accompagnement  
   A l'insertion professionnelle, 167, 338, 348, 407  
 Actives, 372  
 Actives, 56, 65, 70, 128, 269, 288, 324, 343, 344, 357, 361, 362, 366, 367, 372, 379, 380, 391, 403, 411, 428  
 Adéquation, 56, 61, 91, 141, 147, 148, 151, 152, 161, 162, 163, 164, 186, 195, 238, 260, 278, 337, 349, 397, 406  
 Administrations  
   Publiques, privées, 9  
 Alternance, 119, 129, 138, 151, 163, 165, 166, 178, 186, 193, 194, 196, 199, 201, 241, 361, 382, 404, 417, 431, 435, 443, 446, 447  
 Analyse, 25, 173, 202, 208, 209, 293, 322, 351, 353, 358, 360, 373, 441, 449, 467  
 ANOVA, 365, 367, 373, 381, 384  
 Apprendre, 370  
 Apprendre, 10, 68, 74, 87, 128, 132, 157, 178, 211, 212, 219, 221, 227, 228, 231, 232, 253, 259, 260, 341, 347, 370, 390  
 Apprentissage, 51, 60, 70, 74, 90, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 166, 169, 180, 193, 194, 199, 200, 201, 204, 208, 210, 211, 214, 217, 219, 220, 221, 224, 225, 227, 228, 280  
 Approches pédagogiques, 96, 128, 228, 260, 269, 324, 325, 328, 367, 372, 379, 380  
 Attitudes, IV, 132, 146, 151, 172, 209, 213, 242, 243, 246, 247, 249, 251, 252, 254, 255, 256, 260, 269, 275, 288, 293, 318, 320, 365, 368, 369, 371, 377, 378, 395, 397, 401, 445, 448  
 Auto-emploi (l'), 407  
 Autrement  
   Enseigner, apprendre, évaluer, gérer, piloter, 10, 128, 132, 169, 170, 210, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 239, 347, 370, 390  
 Besoins, 9, 29, 58, 60, 66, 81, 94, 109, 122, 133, 150, 168, 169, 181, 187, 188, 191, 192, 193, 199, 208, 209, 224, 230, 233, 235, 238, 260, 261, 263, 264, 284, 322, 327, 336, 337, 338, 349, 355, 356, 359, 360, 364, 367, 373, 376, 382, 386, 388, 396, 398, 400, 406, , 409, 416, 417, 420, 438  
   De la société, 14, 59, 60, 61, 63, 68, 71, 72, 73, 74, 89, 91, 92, 93, 113, 134, 141, 142, 145, 147, 170, 177, 183, 197, 198, 201, 206, 207, 208, 209, 278  
 Bibliothèque, 72, 111  
 Cadre, 9, 59, 61, 63, 75, 110, 111, 144, 145, 183, 195, 296, 297, 397  
 Changement, 12, 53, 58, 99, 110, 111, 112, 115, 117, 121, 130, 131, 132, 133, 141, 188, 197, 219, 230, 231, 238, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 259, 261, 269, 277, 324, 325, 326, 345, 358, 362, 366, 367, 372, 379, 380, 392, 393, 393, 396, 396, 397, 397, 398, 399, 400, 401, 416, 428, 433, 434, 436, 440, 442, 443, 444, 445, 453, 455, 457, 459  
 Chômage, 10, 39, 52, 59, 64, 65, 66, 75, 133, 134, 135, 138, 143, 145, 147, 162, 173, 195, 277, 278, 405  
   Jeunes, des jeunes diplômés, 96, 98, 129, 337  
 Coefficients  
   De corrélation, 368, 377, 378  
 Communication, V, 29, 63, 72, 78, 80, 119, 123, 128, 132, 143, 234, 236, 237, 239, 247, 250, 253, 258, 269, 290, 326, 329, 332, 340, 345, 348, 350, 353, 354, 355, 357, 369, 370, 374, 378, 379, 400, 402, 406, 414, 418, 423, 436, 447, 448, 453, 461  
 Compétences, 367, 370  
 Compétences, 10, 14, 19, 28, 35, 37, 38, 39, 49, 53, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 74, 75, 82, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 96, 100, 102, 125, 128, 129, 133, 134, 142, 143, 144, 148, 150, 152, 153, 154, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 214, 215, 222, 227, 228, 231, 232, 233, 237, 241, 244, 256, 260, 261, 268, 285, 295, 314, 318, 319, 322, 323, 324, 337, 342, 345, 351, 354, 355, 356, 359, 360, 361, 363,

364, 367, 370, 373, 376,  
 379, 383, 385, 386, 387,  
 393, 395, 396, 397, 401,  
 403, 404, 406, 417, 418,  
 428, 436, 451, 458, 459,  
 460, 461, 463, 466, 467,  
 516  
 Condition, 30, 36, 38, 62,  
 64, 89, 128, 160, 162,  
 184, 188, 189, 193, 194,  
 195, 199, 200, 205, 209,  
 213, 222, 224, 259, 277,  
 283, 443  
 Conduite, 368, 369, 370,  
 371, 372  
 Conduite, 9, 170, 200,  
 233, 237, 239, 240, 242,  
 246, 248, 266, 267, 269,  
 284, 285, 287, 293, 326,  
 329, 345, 347, 348, 357,  
 358, 365, 369, 372, 373,  
 374, 378, 379, 399, 400,  
 401, 422, 423, 427, 433,  
 440  
 Connaissance, 51, 53, 54,  
 59, 67, 68, 70, 75, 85,  
 86, 89, 90, 91, 92, 93,  
 133, 143, 145, 146, 151,  
 156, 162, 167, 169, 170,  
 174, 181, 188, 199, 209,  
 212, 215, 216, 217, 218,  
 219, 221, 222, 223, 225,  
 228, 232, 240, 257, 258,  
 260, 261, 265, 276, 322,  
 341, 342, 438, 466  
 Contexte, 10, 11, 12, 14,  
 15, 19, 24, 31, 49, 50,  
 51, 55, 56, 57, 59, 66,  
 69, 80, 84, 86, 122, 127,  
 132, 143, 148, 155, 159,  
 166, 179, 180, 181, 184,  
 186, 187, 188, 190, 191,  
 195, 220, 222, 224, 225,  
 231, 237, 245, 248, 249,  
 252, 254, 255, 258, 260,  
 265, 266, 267, 268, 276,  
 281, 284, 285, 286, 287,  
 291, 293, 318, 319, 320,  
 322, 323, 325, 326, 327,  
 328, 329, 335, 337, 340,  
 345, 347, 348, 351, 356,  
 357, 358, 361, 362, 363,  
 364, 365, 366, 367, 368,  
 369, 370, 371, 372, 373,  
 374, 375, 376, 377, 378,  
 379, 381, 384, 385, 388,  
 389, 390, 391, 392, 393,  
 395, 396, 398, 400, 402,  
 403, 411, 418, 422, 423,  
 427, 428, 437  
 Cours (les)  
 En ligne, 20, 21, 27, 31,  
 36, 38, 40, 42, 43, 64,  
 66, 67, 73, 74, 75, 78,  
 87, 88, 92, 93, 94,  
 106, 109, 110, 111,  
 112, 114, 121, 123,  
 127, 128, 138, 157,  
 165, 168, 176, 191,  
 206, 218, 220, 221,  
 223, 224, 231, 232,  
 233, 238, 239, 241,  
 250, 256, 280, 290,  
 293, 302, 303, 311,  
 312, 313, 314, 324,  
 331, 332, 335, 337,  
 339, 341, 344, 349,  
 350, 351, 360, 361,  
 362, 375, 385, 386,  
 387, 391, 392, 396,  
 401, 403, 405, 406,  
 407, 410, 411, 412,  
 414, 415, 416, 423,  
 455, 501  
 Cours magistral, 206, 223,  
 224, 231, 303, 312, 324,  
 362, 391, 403  
 Coût, 29, 91, 92, 160, 185  
 Coût, 43, 64, 88, 93, 111,  
 152, 185, 278  
 COVID-19 (la), 290, 414,  
 421  
 Craintes, 321, 365, 368,  
 371, 376, 377  
 Création des formations  
 professionnelles, 385,  
 390  
 Crise, 10, 59, 66, 110, 135,  
 161  
 Critère, 163, 164, 194,  
 198, 202, 206, 210, 225,  
 262, 276, 288, 351, 442  
 Curriculum, 12, 74, 127,  
 150, 187, 190, 191, 199,  
 202, 203, 204, 205, 206,  
 207, 208, 209, 210, 211,  
 212, 213, 214, 215, 229,  
 230, 390, 417, 450  
 Cycle, 14, 24, 25, 27, 49,  
 69, 71, 84, 94, 118, 119,  
 120, 126, 127, 129, 133,  
 223, 422  
 Défaillances, 368, 369,  
 370, 371, 372  
 Défaillances, 51, 240, 266,  
 267, 269, 285, 287, 326,  
 329, 345, 347, 348, 357,  
 358, 365, 368, 369, 371,  
 372, 373, 374, 378, 398,  
 399, 400, 401, 422, 423,  
 427,  
 Défaut, 29, 147, 198, 227,  
 253, 347, 412  
 Défis  
 Climatiques et  
 environnementaux,  
 10, 22, 55, 59, 143,  
 175, 394, 403, 407,  
 09, 414, 437, 445,  
 448, 459, 465  
 Demande, 12, 20, 24, 36,  
 42, 49, 56, 58, 59, 60,  
 63, 66, 67, 71, 72, 73,  
 84, 93, 97, 109, 132,  
 145, 146, 148, 150, 167,  
 169, 172, 173, 184, 198,  
 200, 227, 231, 236, 257,  
 263, 327, 329, 340, 341,  
 350, 354, 356, 359, 380,  
 383, 385, 390, 427  
 Dépendent, 22, 55, 131,  
 160, 249, 266, 267, 287,  
 340, 379, 381, 384, 387  
 Développement, 9, 28, 38,  
 56, 59, 61, 63, 64, 65,  
 67, 69, 71, 72, 73, 74,  
 90, 108, 111, 143, 144,  
 146, 147, 150, 151, 152,  
 153, 154, 156, 161, 165,  
 473

178, 179, 182, 183, 196, 200, 203, 217, 226, 397, 436, 438, 440, 457, 465, 467

Développement des compétences, 179, 228, 386

Développer

- Compétences (les), 148, 407, 424, 443

Didactique

- professionnelle, 165, 180, 386, 417, 457, 459, 461, 466

Difficultés, 368, 369, 370, 371, 372

Difficultés, 9, 11, 19, 22, 42, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 66, 85, 110, 111, 132, 174, 184, 185, 201, 202, 223, 230, 233, 237, 238, 240, 241, 244, 253, 254, 257, 258, 263, 266, 267, 268, 269, 271, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 302, 303, 311, 312, 313, 318, 322, 323, 324, 325, 326, 329, 330, 331, 332, 333, 340, 341, 342, 344, 345, 347, 348, 358, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 372, 373, 374, 379, 380, 381, 384, 385, 392, 393, 394, 396, 399, 427, 467

Difficultés

- D'élaboration, de mise en oeuvre, 357, 394, 399, 400, 409, 415, 416, 421, 422, 428,

Difficultés d'élaboration des offres de formation, 290, 326, 362, 365, 368, 369, 370, 371, 372, 379, 381

Difficultés de mise en oeuvre, 51, 254, 268, 290, 292, 324, 331, 340, 348, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 372, 372, 375, 379, 381

Difficultés matérielles et humaines, 366

Diplôme, 9, 20, 51, 83, 84, 87, 106, 118, 119, 120, 124, 125, 127, 128, 133, 136, 140, 141, 147, 164, 166, 175, 194, 195, 196, 199, 202, 278, 294, 296, 299, 300, 301, 304, 308, 309, 310, 337, 386, 395, 510

Diplômé, 9, 10, 28, 29, 36, 39, 52, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 67, 73, 75, 91, 92, 130, 133, 134, 135, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 161, 162, 164, 173, 176, 179, 180, 193, 194, 195, 200, 277, 278, 300, 446

Disciplines, 61, 70, 72, 74, 107, 108, 110, 114, 146, 178, 198, 201, 205, 206, 457

Disciplines scientifiques, 72

Diversifier

- Offres de formation (les), 406

Dotations budgétaires, 375, 427

Economique, IV, V, 9, 16, 19, 20, 23, 34, 35, 54, 56, 58, 63, 64, 66, 69, 71, 76, 78, 80, 82, 86, 88, 89, 90, 91, 95, 97, 100, 104, 106, 111, 114, 115, 121, 130, 131, 135, 144, 145, 150, 151, 152, 154, 159, 160, 165, 172, 173, 176, 179, 180, 186, 187, 188, 194, 200, 201, 209, 239, 272, 276, 305, 337, 340, 348, 351, 434, 441, 452, 454, 457, 465

Education, 60, 71, 75, 134, 431, 440, 452, 457

Education nationale, 9

Effectifs pléthoriques, 269, 303, 324, 325, 366, 367, 372, 379, 380, 397

Efficacité, 47, 88, 89, 90, 91, 93, 141, 150, 260, 261, 278

Employabilité, 125, 129, 133, 134, 148, 173, 175, 179, 201, 322, 359, 360, 364, 367, 373, 376, 385, 407, 417, 446,

Employeurs, 10, 24, 67, 68, 71, 83, 84, 133, 141, 145, 147, 176, 179, 184, 200, 278, 285, 337, 338, 360

Enseignants, 17, 19, 25, 50, 51, 52, 57, 61, 72, 74, 79, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 110, 112, 124, 126, 128, 132, 163, 164, 179, 180, 181, 183, 197, 198, 202, 205, 208, 212, 213, 214, 219, 222, 223, 226, 227, 231, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 277, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 303, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 336, 337, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 353, 359, 361, 362, 363, 366, 368, 369, 370, 372, 375, 376, 377, 378, 379, 381, 382, 383, 385, 387, 388, 389, 391, 392, 393, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 403, 408, 409, 410, 412, 416, 418, 421, 422, 423, 427, 432, 437, 440, 459, 467

Enseignement supérieur, IV, V, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 28, 29, 31, 34, 39, 41, 43, 44,

47, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 67, 69, 71, 73, 75, 76, 77, 83, 90, 95, 96, 98, 99, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 142, 143, 145, 147, 148, 161, 162, 164, 174, 175, 176, 178, 180, 183, 186, 187, 224, 238, 240, 271, 273, 278, 339, 361, 389, 394, 433, 434, 435, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 445, 446, 447, 449, 452, 454, 455, 456, 458, 459, 460, 462, 465, 467, 468, 507

Professionnels, 57, 148, 186, 454

Professionnels, 12, 18, 19, 24, 43, 49, 56, 57, 58, 94, 96, 101, 102, 106, 118, 120, 121, 150, 269, 291, 331, 332, 335, 344, 346, 349, 351, 354, 355, 360, 361,

Enseigner, 10, 113, 132, 204, 205, 206, 226, 230, 239, 259, 260, 342, 347, 370, 390

Entrepreneuriat (I'), 66, 67, 137, 147, 269, 330, 351, 407, 420

Entreprises, 60, 64, 65, 66, 71, 72, 77, 113, 130, 136, 143, 144, 145, 146, 163, 173, 177, 180, 185, 186, 197, 198, 200, 201, 226, 397

Etablissements, 14, 28, 29, 30, 34, 59, 69, 70, 72, 90, 109, 124, 183, 185, 198, 201, 272, 273, 274, 438, 464, 467

Etat, 9, 42, 44, 47, 60, 62, 109, 145, 203

Etudiants, 370

Etudiants, III, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 62, 67, 72, 73, 76, 79, 83, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 108, 109, 110, 112, 113, 116, 118, 121, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 132, 134, 136, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 175, 176, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 193, 194, 196, 199, 200, 201, 215, 221, 223, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 253, 254, 271, 272, 273, 274, 277, 278, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 293, 294, 295, 296, 297, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 311, 313, 314, 325, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 355, 356, 361, 362, 366, 378, 379, 380, 383, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 394, 395, 396, 397, 403, 404, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 416, 417, 418, 420, 421, 422, 423, 424, 427, 453, 462, 506, 508

Europe, 12, 16, 19, 52, 87, 102, 106, 108, 110, 112, 113, 115, 122, 126, 127, 132, 133, 180, 394, 401, 402, 413, 439, 440, 442, 452, 456, 459

Evaluer, 10, 54, 91, 126, 128, 132, 152, 162, 190, 192, 199, 203, 205, 220, 227, 233, 255, 278, 285, 339, 347, 370, 385, 390

Expérience

Professionnelle, 186, 404, 408, 452

Professionnelle, V, 17, 36, 38, 75, 84, 119, 120, 122, 129, 137, 155, 159, 161, 163, 169, 177, 180, 198, 202, 205, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 219, 248, 250, 261, 316, 322, 333, 392, 404

Famille, 30, 35, 36, 133, 143, 144, 145, 160

Filières, 25, 29, 31, 32, 33, 52, 67, 72, 73, 106, 110, 133, 134, 135, 141, 159, 160, 162, 176, 178, 182, 194, 204, 223, 228, 283

Financement, 10, 11, 22, 24, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 54, 57, 75, 76, 82, 98, 102, 114, 117, 122, 136, 185, 190, 240, 332, 342, 357, 382, 386, 393, 395, 402, 411, 413, 420, 424, 428, 433, 465

Financer, 20, 22, 54, 334, 363, 413

Formation, 368, 369, 370, 371, 372

Formation, IV, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 102, 106, 107, 108, 111, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132,

133, 141, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 208, 210, 214, 215, 221, 222, 225, 226, 228, 229, 230, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 243, 247, 250, 252, 254, 256, 257, 258, 260, 261, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 277, 278, 279, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 398, 399, 400, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 420, 421, 422, 423, 424, 427, 433, 435, 437, 438, 440, 442, 444, 452, 453, 455, 457, 458, 459, 460, 464, 467, 468, 498, 499, 501, 502, 503, 506, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517

Formation par alternance, 329, 330, 349, 361, 380, 382, 383, 404, 405

Formation  
professionnelle, 14, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 36, 60, 67, 68, 71, 73, 75, 144, 145, 150, 157, 165, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 198, 199, 210, 226, 277, 289, 294, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 352, 404, 435, 444

Formations et diplômes professionnels, 311, 427

Formations professionnelles  
Régulées, ouvertes, VI, 22, 27, 33, 36, 41, 43, 47, 51, 54, 55, 79, 134, 135, 136, 139, 140, 142, 160, 175, 187, 190, 268, 274, 290, 294, 295, 296, 298, 300, 302, 304, 308, 309, 314, 318, 322, 324, 325, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 337, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 359, 360, 361, 362, 363, 370, 375, 391, 412, 413, 415

Pays africains, 394, 394, 439, 442, 457

Gérer, 10, 58, 59, 60, 73, 132, 179, 232, 233, 235, 236, 252, 427

Hypothèses  
Vérification, 12, 169, 227, 265, 267, 268, 269, 285, 286, 287, 290, 291, 293, 358

Impact, 88, 280

Innovant, VI, 128, 230, 250, 255, 263, 265, 266, 268, 287, 329, 332, 348, 379, 381, 384, 403, 410, 416, 418, 423, 424, 493

Insuffisance, 43, 63, 94, 147, 239, 248, 258, 269, 302, 303, 311, 313, 324, 357, 358, 367, 372, 379, 380, 392, 394, 409

Interdisciplinarité, 70, 203, 207

Internationalisation, 19, 80, 100, 122, 123, 450

Jeunes  
Diplômés, 60, 64, 65, 111, 112, 122, 129, 133, 143, 145, 146, 147, 157, 159, 163, 165, 173, 176, 189, 195, 209, 211, 316, 349

Jeunesse  
Désœuvrée, manipulation, 10, 60, 144, 145, 147

Khi-2, 371

Khi-2, 291, 364, 366, 367, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 380, 381, 384, 385

L'analyse de l'activité, 386

L'enquête exploratoire, 34, 36, 48, 160, 387

L'individualisme, 248, 249

L'offre de formation, 10, 28, 38, 51, 73, 174, 178, 288, 293, 337, 357, 388, 389, 395, 398

L'offre de formation 2014-2017, 10, 279, 293, 302, 351, 352, 355, 356, 357, 513, 514, 515, 516, 517

l'Université, 10, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 51, 52, 59, 60, 66, 75, 77, 112, 146, 174, 178, 271, 273, 283, 438, 461

l'Université de Lomé, 10,  
 14, 17, 30, 31, 32, 34,  
 36, 37, 40, 44, 45, 47,  
 51, 52, 66, 75, 119, 120,  
 132, 146, 254, 271, 273,  
 274, 288, 289, 293, 296,  
 297, 302, 314, 322, 332,  
 333, 337, 347, 348, 349,  
 356, 358, 359, 390, 391,  
 398, 404, 405, 408, 409,  
 421, 433  
 Les principaux partenaires  
 De l'enseignement  
 supérieur, 413  
 LMD, V, 9, 10, 11, 12, 14,  
 15, 16, 17, 18, 19, 20,  
 24, 40, 42, 47, 49, 50,  
 51, 52, 53, 55, 56, 57,  
 58, 75, 79, 86, 87, 95,  
 96, 100, 114, 118, 120,  
 121, 123, 124, 126, 127,  
 128, 130, 132, 133, 134,  
 136, 148, 159, 175, 184,  
 186, 187, 190, 195, 196,  
 230, 231, 233, 234, 235,  
 236, 237, 238, 239, 240,  
 247, 254, 258, 265, 266,  
 267, 268, 269, 272, 275,  
 284, 285, 286, 287, 288,  
 291, 293, 318, 319, 320,  
 322, 323, 324, 325, 326,  
 327, 328, 329, 335, 337,  
 339, 340, 341, 342, 344,  
 345, 346, 347, 348, 351,  
 356, 357, 358, 359, 361,  
 362, 363, 364, 365, 366,  
 367, 368, 369, 370, 371,  
 372, 373, 374, 375, 376,  
 377, 378, 379, 381, 384,  
 385, 387, 388, 389, 390,  
 391, 392, 393, 394, 395,  
 396, 398, 399, 400, 401,  
 402, 403, 406, 408, 411,  
 413, 414, 418, 421, 422,  
 423, 427, 431, 433, 435,  
 439, 441, 442, 443,  
 445, 446, 448, 452, 456,  
 458, 459, 465  
 Loi, 75, 76, 109, 111, 134,  
 136, 279  
 Manuel (le)  
 De procédure, 322, 347,  
 351, 356, 357, 358,  
 359, 389, 390, 405,  
 421  
 Massification, 9, 10, 11,  
 12, 14, 20, 24, 31, 32,  
 39, 42, 49, 57, 113, 115,  
 133, 134, 143, 148, 161,  
 173, 269, 331, 334, 343,  
 345, 350, 357, 358, 362,  
 367, 375, 380, 381, 385,  
 391, 392, 393, 395, 409,  
 411, 415, 416, 422, 427,  
 428  
 Matériel, 42, 184, 185,  
 189, 190, 208, 219, 263,  
 277, 289, 302, 303, 500  
 Méthode active, 70  
 Méthodes, 51, 65, 70, 74,  
 88, 93, 123, 128, 132,  
 150, 187, 189, 193, 199,  
 204, 208, 209, 210, 211,  
 214, 222, 223, 224, 232,  
 261, 262, 268, 271, 274,  
 281, 282, 286, 288, 289,  
 302, 303, 304, 311, 312,  
 313, 324, 357, 361, 362,  
 393, 403, 404, 411, 421,  
 422, 427, 438, 440, 441,  
 448, 451, 501  
 Méthodes pédagogiques,  
 93, 132, 187, 193, 199,  
 222, 223, 224, 232, 268,  
 289, 302, 303, 312, 313,  
 324, 362, 403, 411  
 Milieu défavorisé, 35, 49,  
 55, 297, 298, 299, 305,  
 350, 427  
 Modèle, 10, 20, 51, 55, 56,  
 84, 106, 107, 108, 109,  
 110, 111, 112, 113, 114,  
 115, 117, 118, 119, 122,  
 123, 126, 129, 131, 132,  
 141, 147, 148, 153, 157,  
 158, 167, 173, 177, 181,  
 208, 219, 221, 222, 223,  
 230, 238, 242, 245, 246,  
 250, 255, 261, 263, 264,  
 265, 266, 268, 271, 276,  
 278, 281, 282, 283, 284,  
 287, 288, 292, 321, 329,  
 331, 332, 345, 348, 365,  
 369, 374, 379, 380, 381,  
 383, 384, 388, 392, 394,  
 433, 444, 450,  
 Universitaire, VI, 9,  
 106, 114, 134, 135,  
 136, 137, 138, 139,  
 218, 245, 291, 357,  
 376, 390, 396, 397,  
 402, 403, 404, 405,  
 406, 410, 416, 417,  
 418, 420, 422, 423,  
 424, 425, 429, 433,  
 444, 493  
 Modules, 52, 129, 134,  
 137, 175, 190, 191, 196,  
 201, 318, 338, 360, 387,  
 388, 408, 417  
 Normes, 369, 370, 371,  
 372  
 Normes, 11, 50, 53, 54,  
 56, 152, 154, 156, 221,  
 222, 242, 243, 246, 252,  
 255, 262, 266, 267, 268,  
 279, 286, 287, 288, 341,  
 346, 357, 358, 359, 361,  
 362, 365, 366, 369, 370,  
 371, 372, 373, 374, 379,  
 381, 384, 385, 389, 390,  
 395, 398, 403, 417, 423,  
 424, 428, 448  
 ODD, 59  
 Offre, 10, 11, 17, 23, 28,  
 32, 38, 40, 51, 53, 71,  
 72, 73, 83, 86, 123, 127,  
 128, 146, 147, 150, 164,  
 173, 174, 175, 178, 183,  
 187, 188, 192, 194, 195,  
 197, 199, 205, 210, 222,  
 224, 229, 231, 241, 248,  
 267, 279, 288, 290, 293,  
 302, 311, 321, 327, 331,  
 337, 338, 339, 341, 344,  
 346, 347, 351, 352, 353,  
 355, 356, 357, 359, 360,  
 363, 364, 375, 378, 387,  
 388, 389, 391, 392, 395,  
 396, 398, 403, 406, 408,

- 416, 417, 421, 464, 468,  
513, 514, 515, 516, 517
- Opportunités, 60, 64, 65,  
66
- Orientation  
Scolaire, 9, 20, 27, 31,  
55, 57, 58, 68, 69, 76,  
85, 102, 140, 141,  
142, 147, 159, 160,  
161, 164, 175, 178,  
187, 188, 189, 193,  
213, 232, 234, 235,  
262, 295, 329, 330,  
335, 336, 351, 380,  
383, 395, 407, 408,  
418, 424, 433, 444,  
447, 460
- Partenariats, 60, 76, 124,  
126, 163, 174, 198, 200,  
201, 269, 277, 289, 327,  
328, 329, 332, 333, 334,  
348, 357, 382, 395, 402,  
413, 416, 423, 424
- Pédagogies, 93, 95, 132,  
166, 210, 223, 228, 230,  
313, 343, 344, 361, 362,  
366, 379, 391, 397, 403,  
404, 428, 432
- Perceptions, IV, 52, 132,  
171, 244, 246, 288, 318,  
365, 368, 369, 371, 377,  
378, 397, 455
- Personnel, 62, 63, 128,  
134, 154, 167, 185, 195,  
199, 272, 291
- Pertience, 73
- Plans Sectoriels, 71
- Politique, 9, 11, 12, 29, 49,  
55, 56, 59, 60, 61, 63,  
64, 69, 71, 75, 89, 112,  
113, 114, 115, 133, 134,  
142, 147, 150, 153, 161,  
162, 165, 169, 173, 174,  
175, 176, 180, 187, 189,  
191, 202, 203, 204, 208,  
209, 210, 214, 273, 276,  
277, 278, 279, 296, 438,  
456, 460
- Politiques d'insertion  
professionnelle, 9, 161
- Pratique, 25, 36, 50, 52,  
70, 109, 120, 135, 157,  
159, 161, 166, 169, 170,  
174, 177, 183, 185, 188,  
192, 208, 222, 232, 241,  
243, 244, 246, 250, 251,  
261, 265, 279, 350, 354,  
382, 385, 388, 389, 392,  
408, 412, 417, 432, 440,  
445, 459, 461
- Pratiques, 11, 37, 50, 53,  
56, 68, 70, 93, 108, 112,  
115, 120, 128, 131, 132,  
143, 150, 157, 163, 165,  
171, 174, 178, 181, 182,  
183, 184, 185, 187, 196,  
199, 205, 206, 211, 214,  
215, 221, 222, 223, 224,  
228, 231, 232, 243, 244,  
245, 246, 247, 248, 250,  
251, 252, 253, 254, 255,  
256, 258, 260, 261, 266,  
267, 269, 279, 285, 286,  
287, 288, 289, 290, 291,  
293, 302, 303, 304, 318,  
324, 331, 332, 343, 349,  
350, 351, 353, 354, 358,  
359, 360, 361, 362, 363,  
364, 365, 366, 367, 373,  
374, 375, 376, 377, 378,  
379, 380, 385, 391, 393,  
399, 402, 403, 405, 406,  
408, 409, 410, 422, 423,  
424, 427, 428, 432, 436,  
440, 442, 451, 455, 467,  
501, 514, 515
- Pratiques d'élaboration,  
11, 50, 205, 255, 266,  
267, 285, 286, 287, 288,  
289, 290, 291, 358, 359,  
362, 363, 364, 365, 366,  
367, 368, 369, 373, 374,  
375, 376, 377, 378, 379,  
385, 391, 403, 422, 424
- Problème, 12, 20, 39, 41,  
49, 51, 52, 57, 63, 95,  
113, 121, 146, 147, 161,  
162, 165, 167, 168, 171,  
172, 176, 186, 200, 201,  
209, 217, 219, 220, 226,  
227, 234, 237, 238, 241,  
251, 253, 256, 262, 263,  
277, 278, 284, 285, 289,  
290, 331, 332, 333, 336,  
342, 343, 344, 345, 350,  
366, 369, 379, 393, 394,  
395, 397, 401, 405, 406,  
407, 408, 409, 415, 441,  
467
- Problèmes  
Du monde  
contemporain, 138
- Procédure  
D'élaboration d'une  
offre de formations  
professionnelles, 53,  
67, 186, 201, 205,  
268, 279, 286, 287,  
288, 319, 322, 323,  
337, 347, 351, 356,  
357, 358, 359, 360,  
361, 362, 363, 374,  
375, 389, 390, 400,  
404, 405, 406, 421
- Processus, 9, 10, 11, 61,  
63, 69, 74, 75, 90, 112,  
124, 133, 136, 146, 151,  
152, 153, 154, 156, 157,  
158, 159, 160, 161, 162,  
163, 164, 165, 166, 168,  
173, 174, 177, 178, 179,  
180, 183, 194, 196, 198,  
199, 200, 210, 211, 218,  
219, 220, 222, 274, 280,  
285, 289, 447, 452, 456,  
460
- Processus de  
professionnalisation,  
405, 421, 424  
L'université togolaise,  
9, 75, 161, 177, 178,  
179, 183, 199, 255  
156
- Productivité, 62, 66, 90,  
91, 92, 438, 467
- Professionalisantes, 11,  
12, 51, 73, 132, 183,  
195, 228, 266, 268, 274,  
287, 290, 318, 325, 331,  
335, 336, 337, 340, 341,

343, 344, 347, 348, 351, 358, 360, 362, 363, 366, 367, 372, 375, 379, 381, 384, 385, 390, 394, 395, 399, 408, 416, 424, 427, 462

Professionnalisation  
 Offres de formation, enseignement, individu, 368, 369, 370, 371, 372

Professionnalisation, 9, 10, 11, 12, 14, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 64, 65, 69, 75, 76, 77, 109, 110, 115, 121, 129, 130, 133, 135, 136, 140, 141, 142, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 255, 260, 265, 269, 278, 283, 286, 289, 291, 296, 355, 437, 338, 444, 447, 452, 456, 460, 461, 462, 464, 467, 517

Offres de formation, enseignement, individu, , 11, 15, 17, 18, 24, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 86, 87, 96, 127, 129, 130, 132, 148, 150, 164, 173, 184, 186, 230, 237, 238, 240, 241, 247, 256, 258, 265, 266, 267, 268, 269, 284, 285, 286, 287, 288, 291, 292, 293, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 335, 340, 341, 342, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 351, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 373, 375, 379, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 390, 391, 393, 394, 395, 404, 424, 427, 428, 446,

Professionnaliser, 10

Professionnelles, 10, 27, 33, 36, 37, 38, 49, 55, 62, 66, 67, 68, 72, 75, 106, 107, 109, 110, 112, 130, 134, 136, 141, 143, 144, 148, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 162, 164, 167, 168, 169, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 193, 196, 197, 198, 200, 201, 215, 274, 283, 289, 397, 444, 451, 462

Qualité, 9, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 29, 30, 39, 41, 54, 56, 57, 60, 61, 71, 72, 73, 75, 81, 82, 84, 86, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 117, 124, 125, 126, 127, 130, 150, 155, 162, 165, 176, 180, 201, 203, 231, 232, 233, 276, 281, 333, 339, 346, 361, 362, 385, 387, 392, 393, 442, 446, 451, 465

Recrutements, 60, 176

Référentiel, 54, 280, 322, 339, 347, 360, 363, 364, 367, 373, 376, 387

Réforme  
 Curriculaire, LMD, de 1975, 9, 11, 64

Réforme, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 69, 70, 75, 79, 86, 87, 95, 96, 98, 99, 100, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 141, 148, 159, 183, 184, 186, 187, 190, 195, 196, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 247, 251, 254, 258, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 275, 284, 285, 286, 287, 288, 291, 293, 318, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 335, 337, 339, 340, 341, 342, 344, 345, 346, 347, 348, 348, 351, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 381, 384, 385, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 395, 396, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 406, 408, 411, 413, 414, 418, 421, 422, 423, 427, 439, 446, 448, 456, 459, 462

Réforme LMD, 369, 370, 371, 372

Réforme LMD, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 24, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 75, 95, 120, 124, 127, 132, 133, 148, 187, 230, 237, 238, 239, 240, 254, 255, 258, 266, 267, 272, 284, 285, 287, 288, 292, 293, 318, 325, 326, 327, 329, 345, 348, 358, 362, 363, 365, 366, 373, 374, 375, 377, 378, 379, 381, 384, 385, 388, 390, 394, 398, 399, 400, 402, 411, 413, 421, 422, 427

Réformes  
 Changement, 10, 19, 51, 53, 60, 61, 69, 96, 99, 101, 102, 108, 109, 110, 112, 113, 117, 121, 122, 123, 126, 131, 132, 150, 180, 183, 203, 238, 253, 254, 349, 452, 461

Résistance, 132, 184, 243, 246, 248, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 269, 323, 324, 325, 345, 358, 363, 367, 369, 372, 379, 380, 381, 391, 392, 395, 397, 399, 401, 422, 434, 453

Responsables, 16, 18, 56, 94, 133, 147, 164, 202, 203, 214, 236, 238, 271, 274, 289, 290, 303, 328, 329, 333, 358, 361, 374, 375, 388, 393, 397, 399, 413, 423, 425

Ressources, 59, 61, 62, 63, 73, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 109, 135, 147, 151, 167, 168, 169, 199, 208, 209, 220, 226, 227, 273, 278, 457

Ressources financières, matérielles et humaines, 150, 199, 379, 393

Restructuration, 72, 163

Santé, 60, 61, 62, 63, 65, 135, 271, 272

Savoirs professionnels et procéduraux, 387

Situations de travail, 152, 179, 241, 322, 359, 360, 364, 367, 373, 376,

Spécialiste, 9, 63, 193, 205, 218, 278, 288

Stage, 36, 37, 38, 73, 92, 136, 155, 157, 163, 164, 165, 174, 176, 181, 182, 185, 193, 194, 195, 199, 200, 201, 221, 277, 351, 355, 446

Stages professionnels, 332, 355, 382, 390, 392, 417

Statistiques, 14, 85, 96, 104, 281, 285, 290, 291, 338, 410, 427, 454, 461, 470

Stratégies d'innovation, 50, 288, 293, 329, 330, 357, 379, 381, 383, 384

Technicien, 9, 52, 63, 195, 278

Technologiques, 72

TICE, 128, 414, 416, 418

Université, 9, 10, 12, 14, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 39, 42, 44, 45, 47, 54, 56, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 73, 75, 76, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 124, 127, 130, 133, 134, 135, 136, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 156, 160, 165, 173, 174, 175, 178, 180, 184, 195, 196, 198, 199, 200, 215, 265, 273, 277, 278, 293, 296, 297, 302, 439, 459

Universités publiques, 368, 370

Universités publiques, 9, 10, 11, 12, 14, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 30, 31, 34, 39, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 63, 73, 75, 76, 99, 143, 146, 230, 247, 255, 265, 266, 267, 271, 273, 279, 285, 286, 287, 288, 289, 313, 318, 321, 324, 325, 327, 329, 330, 331, 332, 334, 337, 342, 343, 345, 350, 351, 359, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 382, 385, 389, 390, 391, 392, 394, 395, 396, 399, 405, 406, 408, 409, 410, 411, 412, 416, 418, 421, 422, 423, 424, 427,

VAE/VAP, 186, 404

Variables, 44, 81, 83, 84, 88, 210, 212, 251, 267, 268, 283, 289, 290, 291, 293, 296, 300, 304, 305, 314, 357, 364, 365, 367, 368, 371, 372, 374, 376, 378, 380

## **TABLEAUX, GRAPHIQUES ET FIGURES**

## Tableaux

Tableau n°1 Taux brut de scolarisation au secondaire -----	21
Tableau n°2 : Pourcentage des établissements selon les diplômes agréés -----	29
Tableau n°3 : Evolution des effectifs des étudiants entre 2008 et 2014 -----	30
Tableau n°4 : Répartition des étudiants selon qu'ils peuvent ou non payer une formation qui coûte au moins 300000 FCFA -----	35
Tableau n°5 : Evolution du financement de l'Université de Lomé (Fonds publics et fonds propres en milliers d'EURO) -----	44
Tableau n°6 : Evolution du financement et de l'effectif des étudiants à l'UK -----	45
Tableau n°7 : Tableau comparatif des dépenses par étudiant (FCFA)-----	46
Tableau n°8 : Pauvreté monétaire au Togo -----	48
Tableau n°9 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation par région en Afrique Subsaharienne ----	98
Tableau n°10 : Profils d'enseignants et les types de réactions lors de l'instauration d'une innovation -----	251
Tableau n°11 : Variables et indicateurs-----	268
Tableau n°12 : Répartition des étudiants enquêtés selon le sexe de l'étudiant(UL) -----	274
Tableau n°13: Répartition des étudiants enquêtés selon le sexe de l'étudiant (UK) -----	274
Tableau n°14 : Ajustement des méthodes aux questions et hypothèses de recherche -----	286
Tableau n°15 : Etablissement de l'enquêté et Origine sociale de l'enquêté -----	298
Tableau n°16 : Origine sociale de l'enquêté et Formation universitaire préférée après le Bac-----	299
Tableau n°17 : Projet professionnel des enquêtés et Formation universitaire préférée après le Bac -	300
Tableau n°18 : Projet professionnel des enquêtés et Diplôme de préférence-----	300
Tableau n°19 : Capacité à payer 300000 FCFA pour une formation professionnelle -----	301
Tableau n°20 : Origine sociale de l'enquêté et Capacité à payer 300000 FCFA pour une formation professionnelle-----	301
Tableau n°21 : Etablissement de l'enquêté et Appréciation du matériel pédagogique-----	302
Tableau n°22 : Etablissement de l'enquêté et Difficultés à suivre des cours -----	303
Tableau n°23 : Méthodes d'enseignement-apprentissage et Etablissement de l'enquêté -----	304
Tableau n°24 : Les projets professionnels selon le genre -----	306
Tableau n°25 : Le projet professionnel de l'enquêté selon son origine sociale. -----	306
Tableau n°26 : Synthèse des données au niveau des étudiants (variables importantes)-----	314
Tableau n°27 : Universités d'appartenance des enseignants enquêtés-----	314
Tableau n°28 : Répartition des enquêtés selon la connaissance du processus d'élaboration des offres de formations -----	319
Tableau n°29 : Craintes suscitées par la professionnalisation des offres de formations -----	321
Tableau n°30 : Respect des étapes d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD -----	322
Tableau n°31 : Raison de non-respect de la procédure d'élaboration des offres de formations -----	323
Tableau n°32 : Difficultés d'élaboration des offres de formations professionnelles-----	323
Tableau n°33 : Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisées-----	324
Tableau n°34 : Répartition des enquêtés selon qu'il est difficile ou non de trouver du stage à tous les étudiants-----	325
Tableau n°35 : Responsabilité de la conduite de la réforme LMD -----	326
Tableau n°36 : Répartition des enquêtés selon leur appréciation sur la communication -----	326
Tableau n°37 : Formation des enseignants sur la professionnalisation des offres de formations-----	327
Tableau n°38 : L'appréciation de la prospection et de la planification par les enquêtés -----	327
Tableau n°39 : Appréciation des partenariats établis entre les universités et le monde professionnel.	328
Tableau n°40 : Le choix des stratégies d'innovation par les enquêtés-----	329
Tableau n°41 : Comparaison entre les pratiques et les normes de professionnalisation des offres ---	359
Tableau n°42 : Répartition des enquêtés selon les pratiques et les difficultés d'élaboration-----	364
Tableau n°43 : Répartition des enquêtés selon les pratiques d'élaboration des offres de formations et les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnalisantes -----	367
Tableau n°44 : Répartition des enquêtés selon les difficultés et les effets des défaillances dans la conduite de la réforme LMD -----	370

Tableau n°45 : Répartition des enseignants selon les difficultés de mise en œuvre des offres de formations et les défaillances dans la conduite de la réforme LMD.-----	372
Tableau n°46 : des défaillances dans la conduite de la réforme et les pratiques d'élaboration des offres de formations-----	373
Tableau n°47 : Répartition des enquêtés selon les pratiques et les craintes suscitées par la professionnalisation-----	376
Tableau n°48 : Répartition des enquêtés selon les difficultés et les stratégies -----	380
Tableau n°49 : Répartition des enseignants selon les difficultés d'élaboration des offres de formations et les stratégies d'innovation-----	383

## Graphiques

Graphique n°1 Pourcentage de personnes pauvres dans la population (2007-2015)-----	24
Graphique n°2 : Evolution des effectifs de l'ETFP-----	26
Graphique n°3 : Effectifs prévisionnels des élèves de l'enseignement technique et la formation professionnelle-----	26
Graphique n°4 : Les effectifs du second cycle de l'enseignement général de 2005 à 2015 -----	27
Graphique n°5 : Les résultats au Bac II de 2010-2015-----	28
Graphique n°6 : Représentation des effectifs comparés de l'UL, de l'UK et des EPS -----	30
Graphique n°7 : Courbe de croissance des effectifs de l'Université de Lomé-----	31
Graphique n°8 : Evolution des effectifs des étudiants nationaux à l'Université de Lomé de 2007-2008 à 2015-2016 -----	32
Graphique n°9 : Représentation des effectifs des formations professionnelle et générale dans l'effectif global -----	33
Graphique n°10 : Evolution des effectifs par établissement de formation professionnelle et technique de 2007-2008 à 2014-2015. -----	34
Graphique n°11 : Répartition des enquêtés selon leur origine sociale -----	35
Graphique n°12 : Proportions des étudiants selon les moyens d'insertion professionnelle-----	36
Graphique n°13 : Appréciation des formations par les enquêtés -----	37
Graphique n°14 : Répartition des enquêtés selon leur capacité à être opérationnels-----	38
Graphique n°15 : Répartition des enquêtés selon que leurs attentes sont comblées ou non -----	38
Graphique n°16 : Répartition des chômeurs selon leur niveau d'instruction (PSE, 2014 : 32) -----	39
Graphique n°17 : Evolution des dépenses par étudiant à l'Université de Lomé -----	45
Graphique n°18 : Evolution du financement et de l'effectif des étudiants à l'UK -----	46
Graphique n°19 : Comparaison de l'évolution des dépenses par étudiant de l'UK et de l'UL -----	47
Graphique n°20 : Seuil de pauvreté au Togo et par région-----	48
Graphique n°21 : Répartition des enquêtés selon leurs projets professionnels-----	68
Graphique n°22 : Répartition des enquêtés selon l'origine sociale-----	297
Graphique n°23 : Origine sociale de l'enquêté et sa capacité économique -----	305
Graphique n°24 : Projet de formation universitaire selon l'origine sociale de l'enquêté -----	307
Graphique n°25 : Diplôme de préférence selon le genre -----	309
Graphique n°26 : Diplôme de préférence selon le type de formation-----	310
Graphique n°27 : Diplôme de préférence selon l'origine sociale-----	310
Graphique n°28 : Répartition des enquêtés selon leur appréciation du matériel pédagogique -----	311
Graphique n°29 : Répartition des enquêtés selon les difficultés à suivre les cours.-----	312
Graphique n°30 : Répartition des enquêtés selon les méthodes pédagogiques les plus utilisées -----	312
Graphique n°31 : Répartition des enquêtés selon la fréquence de l'usage des pédagogies motivantes -----	313
Graphique n°32 : Le statut de l'enquêté -----	315
Graphique n°33 : Le sexe de l'enquêté -----	315
Graphique n°34 : répartition des enquêtés selon leur ancienneté-----	316
Graphique n°35 : Répartition des enquêtés selon leurs grades universitaires -----	317
Graphique n°36 : Répartition des enquêtés selon qu'ils occupent ou non des postes de responsabilité -----	317

Graphique n°37 : Répartition des enquêtés selon le sens qu'ils donnent à la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD -----	318
Graphique n°38 : Répartition des enquêtés selon l'utilité de la professionnalisation des formations générales -----	319
Graphique n°39 : Répartition des enquêtés selon leurs positions par rapport à la professionnalisation des formations générales -----	320
Graphique n°40 : Répartition des enquêtés selon la difficulté et le coût de la professionnalisation des offres de formations -----	321
Graphique n°41 : Répartition des enseignants selon les approches pédagogiques utilisées -----	325
Graphique n°42 : Répartition des enquêtés selon leur contribution à la professionnalisation -----	328
Graphique n°43 : Autres stratégies d'innovation -----	330

## **Figure**

Figure n°1 : Synthèse schématique du modèle universitaire innovant-----	419
---	-----

## **ANNEXES**

## ANNEXE 1 : Autres tableaux

**Tableau n°1 : Sexe et Etablissement de l'enquêté**

		Etablissement de l'enquêté			Total	
		Faculté	Institut	Ecole		
<b>Sexe de l'enquêté</b>	Masculin	N	286	30	38	354
		% dans Sexe de l'enquêté	80,8%	8,5%	10,7%	100,0%
		% dans Etablissement de l'enquêté	58,4%	57,7%	71,7%	59,5%
	% du Total	48,1%	5,0%	6,4%	<b>59,5%</b>	
	Féminin	N	204	22	15	241
		% dans Sexe de l'enquêté	84,6%	9,1%	6,2%	100,0%
% dans Etablissement de l'enquêté		41,6%	42,3%	28,3%	40,5%	
% du Total	34,3%	3,7%	2,5%	<b>40,5%</b>		
<b>Total</b>	N	490	52	53	595	
	% dans Sexe de l'enquêté	82,4%	8,7%	8,9%	100,0%	
	% dans Etablissement de l'enquêté	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% du Total	82,4%	8,7%	8,9%	100,0%	

Sources : l'enquête de juillet 2018

**Tableau n°2: Sexe de l'enquêté et Projet professionnel des enquêtés**

		Projet professionnel des enquêtés		Total	
		Professionnel	Chercheur		
<b>Sexe de l'enquêté</b>	Masculin	N	319	21	340
		% dans Sexe de l'enquêté	93,8%	6,2%	100,0%
		% dans Projet professionnel des enquêtés	63,8%	38,9%	61,4%
	% du Total	57,6%	3,8%	61,4%	
	Féminin	N	181	33	214
		% dans Sexe de l'enquêté	84,6%	15,4%	100,0%
% dans Projet professionnel des enquêtés		36,2%	61,1%	38,6%	
% du Total	32,7%	6,0%	38,6%		
<b>Total</b>	N	500	54	554	
	% dans Sexe de l'enquêté	90,3%	9,7%	100,0%	
	% dans Projet professionnel des enquêtés	100,0%	100,0%	100,0%	
	% du Total	90,3%	9,7%	100,0%	

Sources : l'enquête de juillet 2018

**Tableau n°3: Sexe de l'enquêté et Diplôme de préférence**

		Diplôme de préférence		Total	
		Diplôme général	Diplôme professionnel		
<b>Sexe de l'enquêté</b>	Masculin	N	159	195	354
		% dans Sexe de l'enquêté	44,9%	55,1%	100,0%
		% dans Diplôme de préférence	73,3%	52,8%	60,4%
	% du Total	27,1%	33,3%	60,4%	
	Féminin	N	58	174	232
		% dans Sexe de l'enquêté	25,0%	75,0%	100,0%
% dans Diplôme de préférence		26,7%	47,2%	39,6%	
% du Total	9,9%	29,7%	39,6%		
<b>Total</b>	N	217	369	586	
	% dans Sexe de l'enquêté	37,0%	63,0%	100,0%	
	% dans Diplôme de préférence	100,0%	100,0%	100,0%	
	% du Total	37,0%	63,0%	100,0%	

Sources : Notre enquête de juillet 2018

**Tableau n°4 : Sexe de l'enquêté et Formation universitaire préférée après le Bac**

		Formation universitaire préférée après le Bac		Total	
		Formation générale	Formation professionnelle		
<b>Sexe de l'enquêté</b>	Masculin	N	183	171	354
		% dans Sexe de l'enquêté	51,7%	48,3%	100,0%
		% dans Formation universitaire préférée après le Bac	71,2%	50,6%	59,5%
	% du Total	30,8%	28,7%	59,5%	
	Féminin	N	74	167	241
		% dans Sexe de l'enquêté	30,7%	69,3%	100,0%
% dans Formation universitaire préférée après le Bac		28,8%	49,4%	40,5%	
% du Total	12,4%	28,1%	40,5%		
<b>Total</b>	N	257	338	595	
	% dans Sexe de l'enquêté	43,2%	56,8%	100,0%	
	% dans Formation universitaire préférée après le Bac	100,0%	100,0%	100,0%	
	% du Total	43,2%	56,8%	100,0%	

Sources : L'enquête de juillet 2018

**Tableau n°5 : Etablissement de l'enquêté et Projet professionnel des enquêtés**

		Projet professionnel des enquêtés		Total	
		Professionnel	Chercheur		
<b>Etablissement de l'enquêté</b>	Faculté	N	418	48	466
		% dans Etablissement de l'enquêté	89,7%	10,3%	100,0%
		% dans Projet professionnel des enquêtés	83,6%	88,9%	84,1%
	Institut	% du Total	75,5%	8,7%	84,1%
		N	52	0	52
		% dans Etablissement de l'enquêté	100,0%	,0%	100,0%
	Ecole	% dans Projet professionnel des enquêtés	10,4%	,0%	9,4%
		% du Total	9,4%	,0%	9,4%
		N	30	6	36
	<b>Total</b>	% dans Etablissement de l'enquêté	83,3%	16,7%	100,0%
		% dans Projet professionnel des enquêtés	6,0%	11,1%	6,5%
		% du Total	5,4%	1,1%	6,5%
<b>Total</b>	N	500	54	554	
	% dans Etablissement de l'enquêté	90,3%	9,7%	100,0%	
	% dans Projet professionnel des enquêtés	100,0%	100,0%	100,0%	
		% du Total	90,3%	9,7%	100,0%

Sources : l'enquête de juillet 2018

**Tableau n°6 : Etablissement de l'enquêté et Diplôme de préférence**

		Diplôme de préférence		Total	
		Diplôme général	Diplôme professionnel		
<b>Etablissement de l'enquêté</b>	Faculté	N	210	279	489
		% dans Etablissement de l'enquêté	42,9%	57,1%	100,0%
		% dans Diplôme de préférence	96,8%	75,6%	83,4%
	Institut	% du Total	35,8%	47,6%	83,4%
		N	2	42	44
		% dans Etablissement de l'enquêté	4,5%	95,5%	100,0%
	Ecole	% dans Diplôme de préférence	0,9%	11,4%	7,5%
		% du Total	0,3%	7,2%	7,5%
		N	5	48	53
	<b>Total</b>	% dans Etablissement de l'enquêté	9,4%	90,6%	100,0%
		% dans Diplôme de préférence	2,3%	13,0%	9,0%
		% du Total	0,9%	8,2%	9,0%
<b>Total</b>	N	217	369	586	
	% dans Etablissement de l'enquêté	37,0%	63,0%	100,0%	
	% dans Diplôme de préférence	100,0%	100,0%	100,0%	
		% du Total	37,0%	63,0%	100,0%

Sources : L'enquête de juillet 2018

**Tableau n°7 : Répartition des enquêtés selon la formation universitaire préférée**

		Formation universitaire préférée après le Bac		Total	
		Formation générale	Formation professionnelle		
<b>Etablissement de l'enquêté</b>	Faculté	N	249	241	490
		% dans Etablissement de l'enquêté	50,8%	49,2%	100,0%
		% dans Formation universitaire préférée après le Bac	96,9%	71,3%	82,4%
		% du Total	41,8%	40,5%	82,4%
	Institut	N	1	51	52
		% dans Etablissement de l'enquêté	1,9%	98,1%	100,0%
		% dans Formation universitaire préférée après le Bac	0,4%	15,1%	8,7%
		% du Total	0,2%	8,6%	8,7%
	Ecole	N	7	46	53
		% dans Etablissement de l'enquêté	13,2%	86,8%	100,0%
		% dans Formation universitaire préférée après le Bac	2,7%	13,6%	8,9%
		% du Total	1,2%	7,7%	8,9%
<b>Total</b>	N	257	338	595	
	% dans Etablissement de l'enquêté	43,2%	56,8%	100,0%	
	% dans Formation universitaire préférée après le Bac	100,0%	100,0%	100,0%	
	% du Total	43,2%	56,8%	100,0%	

Sources : l'enquête de juillet 2018

**Tableau n°8 : Formation universitaire préférée après le Bac et Accès à la formation préférée**

		Accès à la formation préférée		Total	
		Oui	Non		
<b>Formation universitaire préférée après le Bac</b>	Formation générale	N	141	116	257
		% dans Formation universitaire préférée après le Bac	54,9%	45,1%	100,0%
	Formation professionnelle	N	86	251	337
		% dans Formation universitaire préférée après le Bac	25,5%	74,5%	100,0%
<b>Total</b>	N	227	367	594	
	% dans Formation universitaire préférée après le Bac	38,2%	61,8%	100,0%	

Sources : l'enquête de juillet 2018

**Tableau n°9: Origine sociale de l'enquêté et Projet professionnel des enquêtés**

		Projet professionnel des enquêtés		Total	
		Professionnel	Chercheur		
<b>Origine sociale de l'enquêté</b>	Classe défavorisée	N	355	54	409
		% dans Origine sociale de l'enquêté	86,8%	13,2%	100,0%
		% du Total	66,1%	10,1%	76,2%
	Classe moyenne	N	120	0	120
		% dans Origine sociale de l'enquêté	100,0%	,0%	100,0%
		% du Total	22,3%	,0%	22,3%
	Classe favorisée	N	8	0	8
		% dans Origine sociale de l'enquêté	100,0%	,0%	100,0%
		% du Total	1,5%	,0%	1,5%
<b>Total</b>	N	483	54	537	
	% dans Origine sociale de l'enquêté	89,9%	10,1%	100,0%	
	% du Total	89,9%	10,1%	100,0%	

Sources : l'enquête de juillet 2018

**Tableau n°10 : Origine sociale de l'enquêté et Diplôme de préférence**

<b>Origine sociale de l'enquêté</b>		Diplôme de préférence		Total
		Diplôme général	Diplôme professionnel	
<b>Classe défavorisée</b>	N	155	281	436
	% dans Origine sociale de l'enquêté	35,6%	64,4%	100,0%
	% du Total	27,2%	49,4%	76,6%
<b>Classe moyenne</b>	N	40	82	122
	% dans Origine sociale de l'enquêté	32,8%	67,2%	100,0%
	% du Total	7,0%	14,4%	21,4%
<b>Classe favorisée</b>	N	6	5	11
	% dans Origine sociale de l'enquêté	54,5%	45,5%	100,0%
	% du Total	1,1%	0,9%	1,9%
<b>Total</b>	N	201	368	569
	% dans Origine sociale de l'enquêté	35,3%	64,7%	100,0%
	% du Total	35,3%	64,7%	100,0%

Sources : l'enquête de juillet 2018

**Tableau n°11 : Projet professionnel des enquêtés et Diplôme de préférence et Formation universitaire préférée après le Bac**

Formation universitaire préférée après le Bac			Diplôme de préférence		Total
			Diplôme général	Diplôme professionnel	
<b>Formation générale</b>	Projet professionnel des enquêtés	Professionnel	71,0%	29,0%	100,0%
		Chercheur	100,0%		100,0%
	Total		73,2%	26,8%	100,0%
<b>Formation professionnelle</b>	Projet professionnel des enquêtés	Professionnel	8,4%	91,6%	100,0%
		Chercheur		100,0%	100,0%
	Total		7,4%	92,6%	100,0%

Source : l'enquête de juillet 2018

**Tableau n°12 : Appréciation du matériel pédagogique**

Modalités	N	%	% Valide	% Cumulé
<b>Très insuffisant</b>	225	37,8	38,5	38,5
<b>Insuffisant</b>	358	60,2	61,2	99,7
<b>Suffisant</b>	2	0,3	0,3	100,0
<b>Total</b>	585	98,3	100,0	
<b>Aucune réponse</b>	9	1,5		
<b>System</b>	1	,2		
<b>Total</b>	10	1,7		
	595	100,0		

Sources : l'enquête de juillet 2018

**Tableau n°13: Difficultés à suivre des cours**

Modalités	N	%	% Valide	% Cumulé
<b>Oui</b>	458	77,0	79,1	79,1
<b>Non</b>	121	20,3	20,9	100,0
<b>Total</b>	579	97,3	100,0	
<b>Aucune réponse</b>	15	2,5		
<b>System</b>	1	,2		
<b>Total</b>	16	2,7		
<b>Total</b>	595	100,0		

Source : l'enquête de juillet 2018

**Tableau n°14 : Méthodes d'enseignement-apprentissage**

Modalités	N	%	% Valide	% Cumulé
<b>Travaux dirigés</b>	29	4,9	4,9	4,9
<b>Travaux pratiques</b>	1	,2	,2	5,1
<b>Travaux de groupe</b>	116	19,5	19,5	24,6
<b>Combinaison de méthodes</b>	448	75,3	75,4	100,0
<b>Total</b>	594	99,8	100,0	
<b>Aucune réponse</b>	1	,2		
<b>Total</b>	595	100,0		

Source : l'enquête de juillet 2018

**Tableau n°15 : Projet de formation universitaire selon l'origine sociale**

Origine sociale de l'enquêté		Formation universitaire préférée après le Bac		Total
		Formation générale	Formation professionnelle	
		n	31	
<b>Classe défavorisée</b>	% dans Origine sociale de l'enquêté	12,8%	87,2%	100,0%
	% dans Formation universitaire préférée après le Bac	67,4%	61,3%	62,1%
	% du Total	7,9%	54,1%	62,1%
<b>Classe moyenne</b>	n	15	101	116
	% dans Origine sociale de l'enquêté	12,9%	87,1%	100,0%
	% dans Formation universitaire préférée après le Bac	32,6%	29,4%	29,7%
	% du Total	3,8%	25,9%	29,7%
<b>Classe favorisée</b>	n	0	32	32
	% dans Origine sociale de l'enquêté	,0%	100,0%	100,0%
	% dans Formation universitaire préférée après le Bac	,0%	9,3%	8,2%
	% of Total	,0%	8,2%	8,2%
<b>Total</b>	N	46	344	390
	% dans Origine sociale de l'enquêté	11,8%	88,2%	100,0%
	% dans Formation universitaire préférée après le Bac	100,0%	100,0%	100,0%
	% du Total	11,8%	88,2%	100,0%

Source : l'enquête de février et mars 2020

**Tableau n°16 : Projet de formation universitaire après le Bac selon le genre.**

Sexe de l'enquêté		Formation universitaire préférée après le Bac		Total
		Formation générale	Formation professionnelle	
		n	46	
<b>Masculin</b>	% dans Sexe de l'enquêté	18,0%	82,0%	100,0%
	% dans Formation universitaire préférée après le Bac	100,0%	60,8%	65,4%
	% of Total	11,8%	53,6%	65,4%
<b>Féminin</b>	n	0	135	135
	% dans Sexe de l'enquêté	,0%	100,0%	100,0%
	% dans Formation universitaire préférée après le Bac	,0%	39,2%	34,6%
	% of Total	,0%	34,6%	34,6%
<b>Total</b>	N	46	344	390
	% dans Sexe de l'enquêté	11,8%	88,2%	100,0%
	% dans Formation universitaire préférée après le Bac	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	11,8%	88,2%	100,0%

Source : l'enquête de février et mars 2020

**Tableau n°17 : Projet professionnel selon le type de formation**

Type d'établissement		Projet professionnel des enquêtés		Total
		Professionnel	Chercheur	
Formation professionnelle	n	60	0	60
	% dans Etablissement de l'enquêté	100,0%	,0%	100,0%
	% dans Projet professionnel des enquêtés	18,6%	,0%	16,9%
	% de Total	16,9%	,0%	16,9%
Formation générale	n	262	34	296
	% dans Etablissement de l'enquêté	88,5%	11,5%	100,0%
	% dans Projet professionnel des enquêtés	81,4%	100,0%	83,1%
	% du Total	73,6%	9,6%	83,1%
Total	N	322	34	356
	% dans Etablissement de l'enquêté	90,4%	9,6%	100,0%
	% dans Projet professionnel des enquêtés	100,0%	100,0%	100,0%
	% du Total	90,4%	9,6%	100,0%

Source : l'enquête de février et mars 2020

**Tableau n°18 : Diplôme de préférence selon le genre**

Sexe de l'enquêté		Diplôme de préférence		Total
		Diplôme général	Diplôme professionnel	
Féminin	N	24	111	135
	% dans Sexe de l'enquêté	17,8%	82,2%	100,0%
	% dans Diplôme de préférence	34,8%	34,6%	34,6%
	% du Total	6,2%	28,5%	34,6%
Masculin	N	45	210	255
	% dans Sexe de l'enquêté	17,6%	82,4%	100,0%
	% dans Diplôme de préférence	65,2%	65,4%	65,4%
	% du Total	11,5%	53,8%	65,4%
Total	N	69	321	390
	% dans Sexe de l'enquêté	17,7%	82,3%	100,0%
	% dans Diplôme de préférence	100,0%	100,0%	100,0%
	% du Total	17,7%	82,3%	100,0%

Source : l'enquête de février et mars 2020

**Tableau n°19 : Diplôme de préférence selon le type de formation**

Type d'établissements		Diplôme de préférence		Total
		Diplôme général	Diplôme professionnel	
	n	0	64	64
Formation professionnelle	% dans Etablissement de l'enquêté	,0%	100,0%	100,0%
	% dans Diplôme de préférence	,0%	19,9%	16,4%
	% de Total	,0%	16,4%	16,4%
	n	69	257	326
Formation générale	% dans Etablissement de l'enquêté	21,2%	78,8%	100,0%
	% dans Diplôme de préférence	100,0%	80,1%	83,6%
	% de Total	17,7%	65,9%	83,6%
	N	69	321	390
Total	% dans Etablissement de l'enquêté	17,7%	82,3%	100,0%
	% dans Diplôme de préférence	100,0%	100,0%	100,0%
	<b>% de Total</b>	<b>17,7%</b>	<b>82,3%</b>	<b>100,0%</b>

Source : l'enquête de février et mars 2020

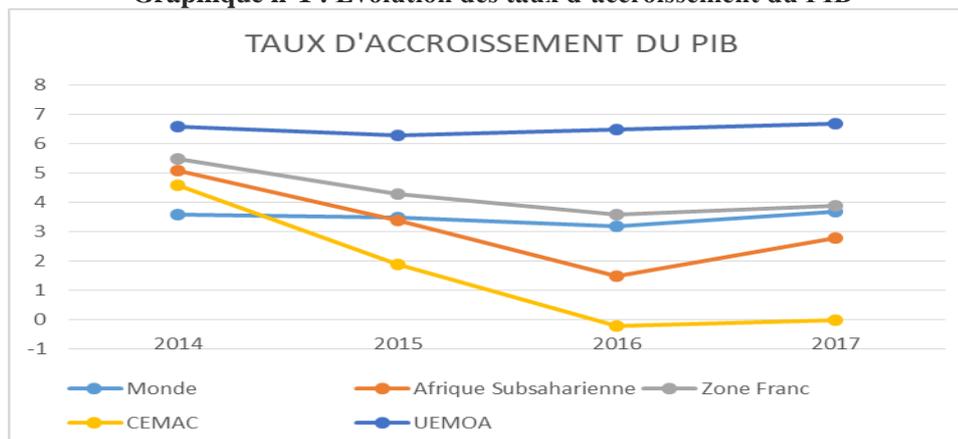
**Tableau n°20 : Diplôme de préférence selon l'origine sociale**

Origine sociale de l'enquêté		Diplôme de préférence		Total
		Diplôme général	Diplôme professionnel	
	n	0	32	32
Classe favorisée	% dans Origine sociale de l'enquêté	,0%	100,0%	100,0%
	% dans Diplôme de préférence	,0%	10,0%	8,2%
	% du Total	,0%	8,2%	8,2%
	n	27	89	116
Classe moyenne	% dans Origine sociale de l'enquêté	23,3%	76,7%	100,0%
	% dans Diplôme de préférence	39,1%	27,7%	29,7%
	% du Total	6,9%	22,8%	29,7%
	n	42	200	242
Classe défavorisée	% dans Origine sociale de l'enquêté	17,4%	82,6%	100,0%
	% dans Diplôme de préférence	60,9%	62,3%	62,1%
	% du Total	10,8%	51,3%	62,1%
	N	69	321	390
Total	% dans Origine sociale de l'enquêté	17,7%	82,3%	100,0%
	% dans Diplôme de préférence	100,0%	100,0%	100,0%
	<b>% du Total</b>	<b>17,7%</b>	<b>82,3%</b>	<b>100,0%</b>

Source : l'enquête de février et mars 2020

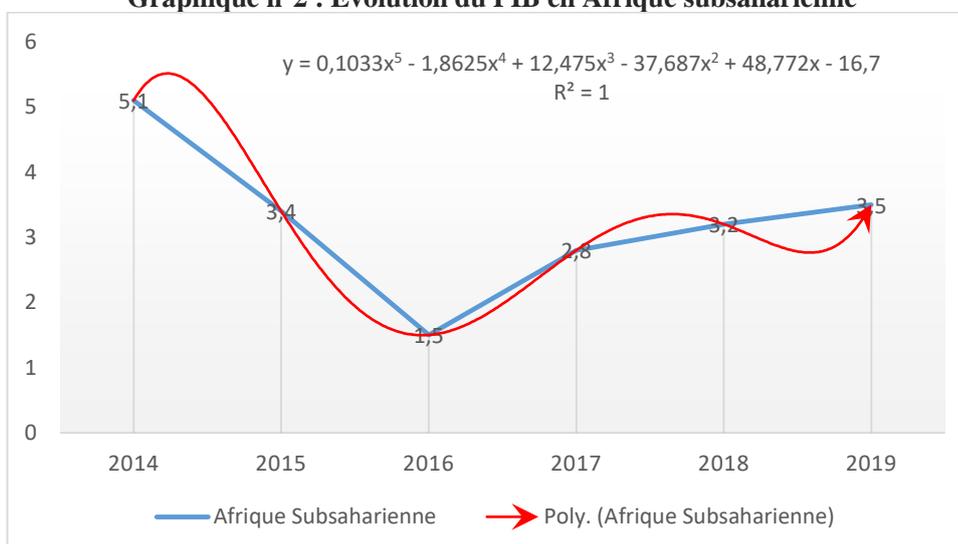
## ANNEXE 2 : Autres graphiques

Graphique n°1 : Evolution des taux d'accroissement du PIB



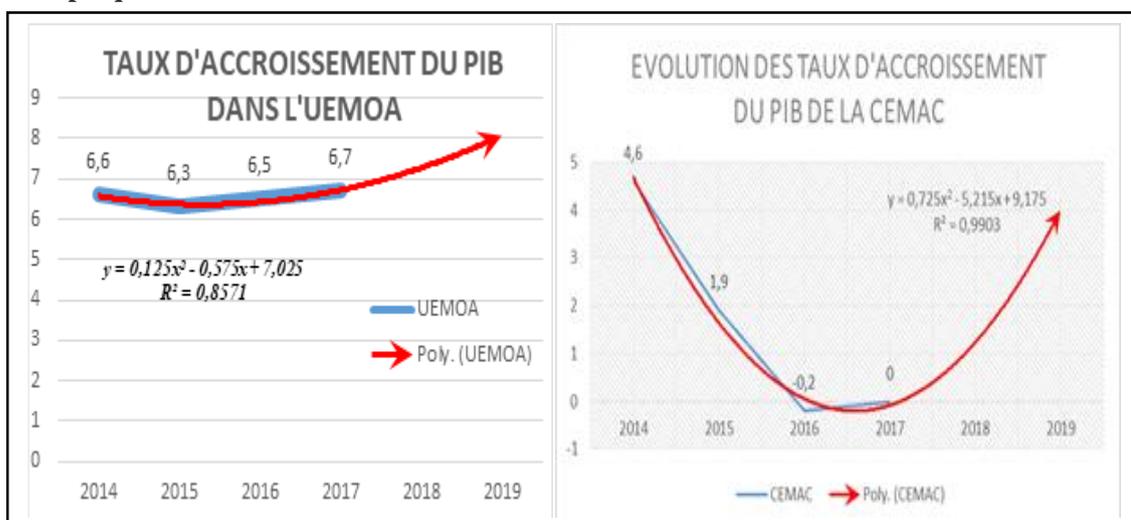
Source : Banque Mondiale, 2017, Africa Pulse

Graphique n°2 : Evolution du PIB en Afrique subsaharienne



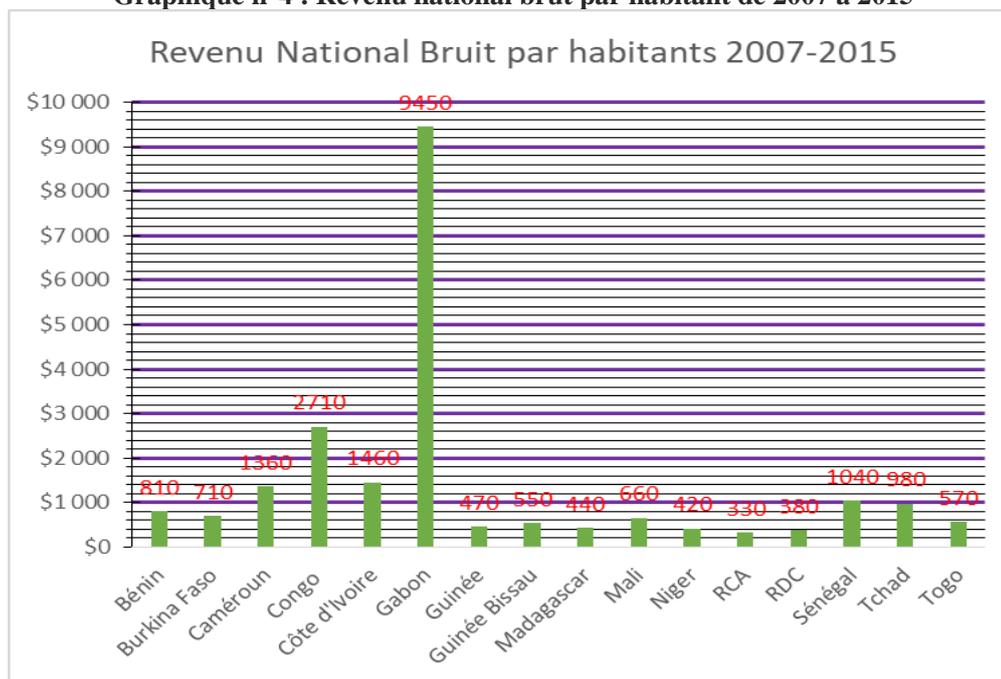
Source : Banque Mondiale, 2017, Africa Pulse

Graphique n°3 Evolution des taux de croissance du PIB dans les zones UEMOA et CEMAC



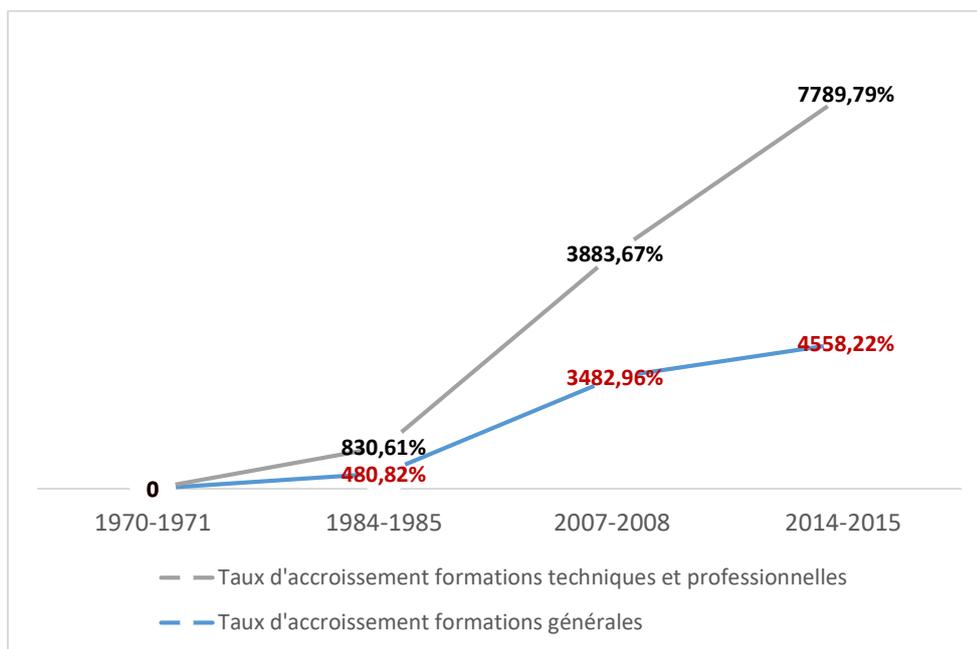
Source : Banque Mondiale, 2017, Africa Pulse

**Graphique n°4 : Revenu national brut par habitant de 2007 à 2015**



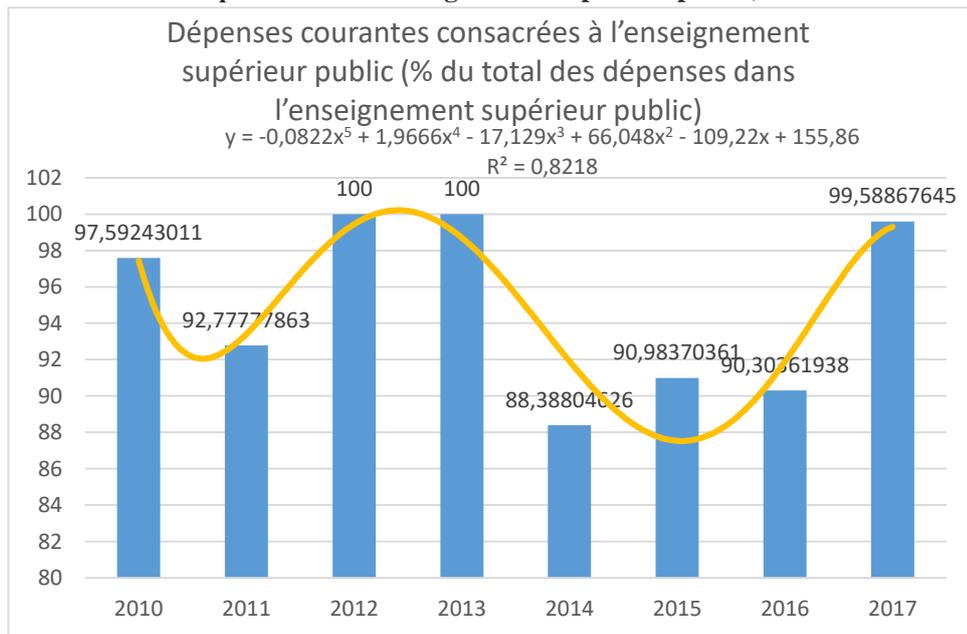
Source : Banque Mondiale, 2017, Africa Pulse

**Graphique n°5 : Evolution des taux d'accroissement des effectifs des étudiants par type de formation**



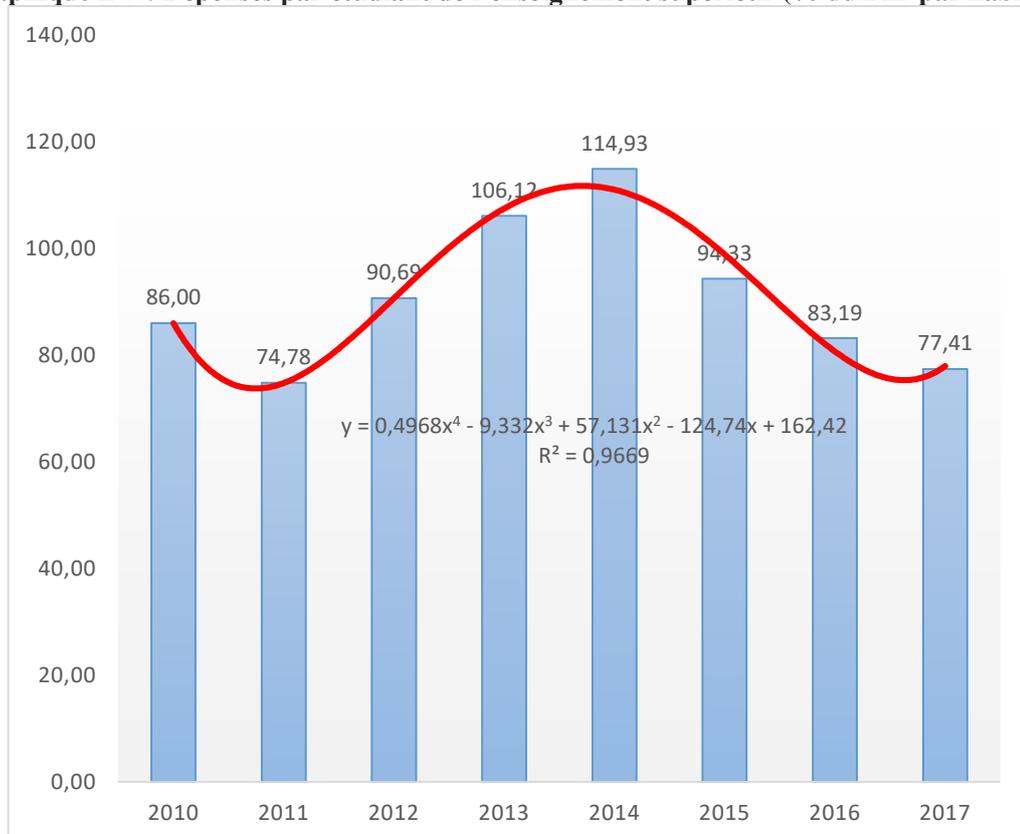
Source : Construit sur la base des données du Service Informatique de la DAAS

**Graphique n°6 : Dépenses courantes consacrées à l'enseignement supérieur public (% du total des dépenses dans l'enseignement supérieur public)**



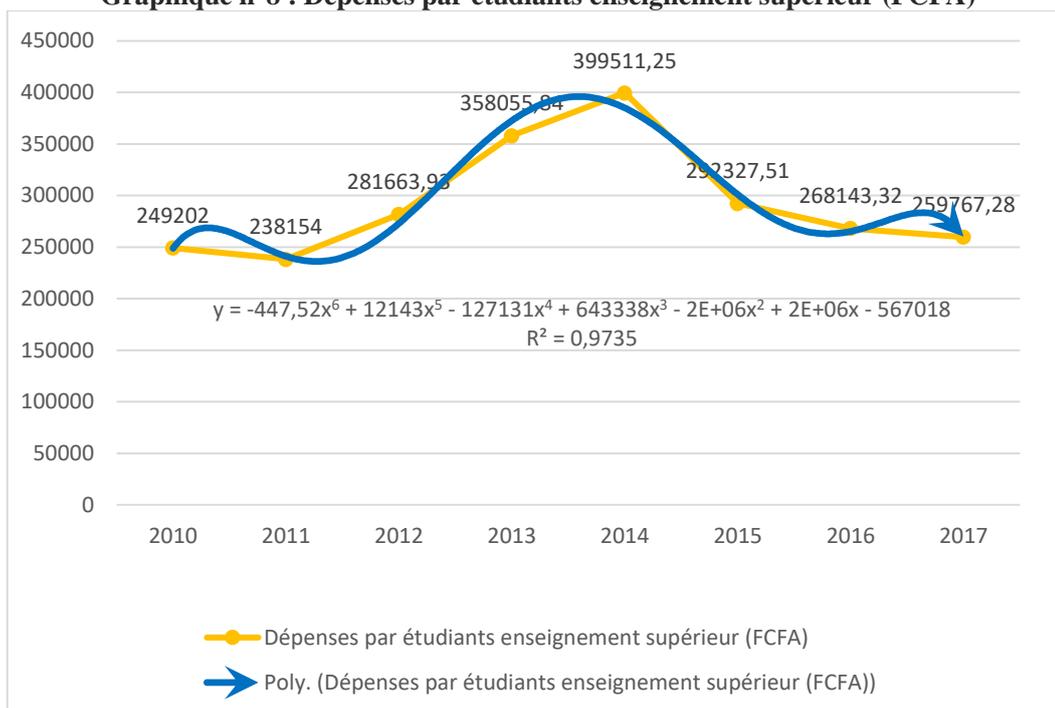
Source : Banque Mondiale, 2019

**Graphique n°7 : Dépenses par étudiant de l'enseignement supérieur (% du PIB par habitant)**



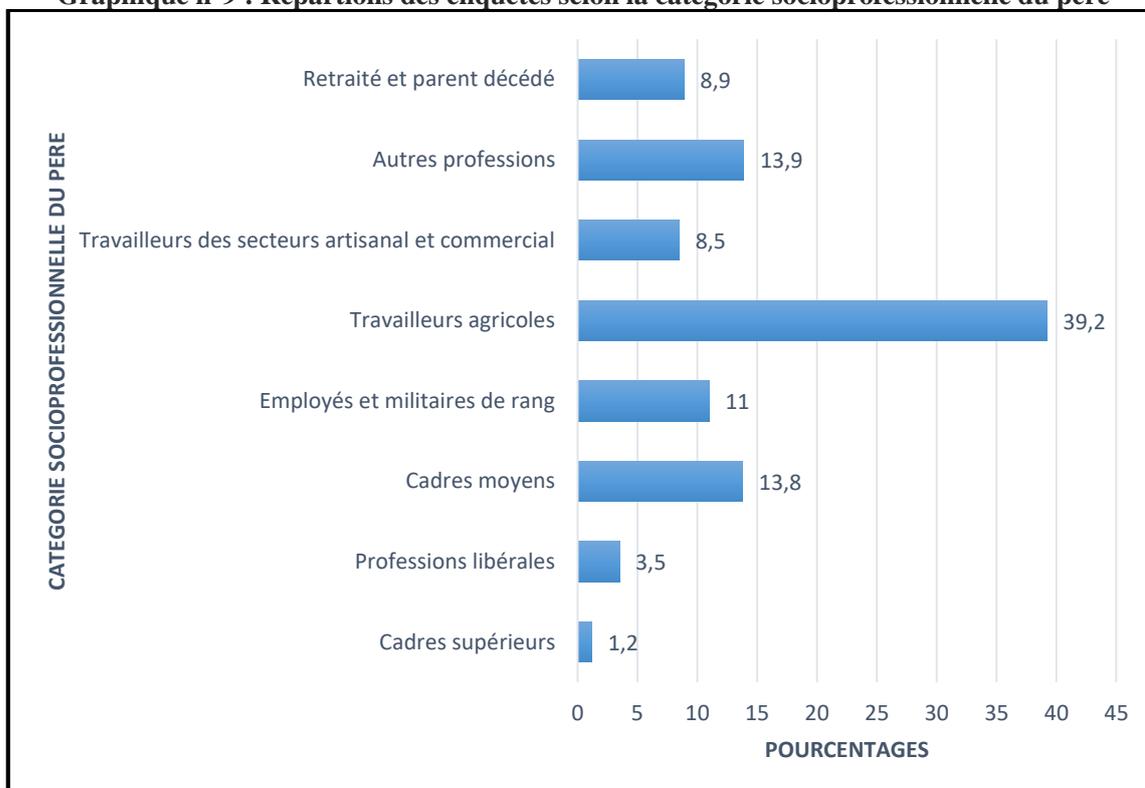
Source : Banque Mondiale, 2019

**Graphique n°8 : Dépenses par étudiants enseignement supérieur (FCFA)**



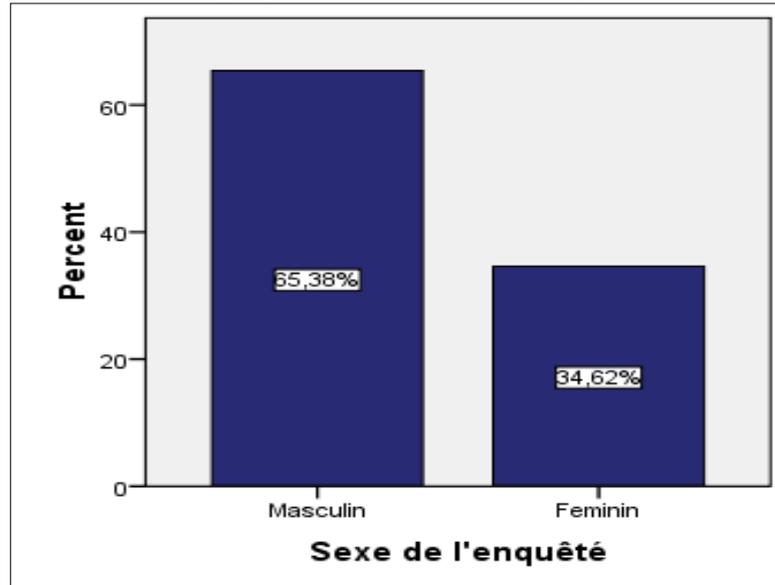
Source : construit à partir des données de la Banque Mondiale, 2019

**Graphique n°9 : Repartitions des enquêtés selon la catégorie socioprofessionnelle du père**



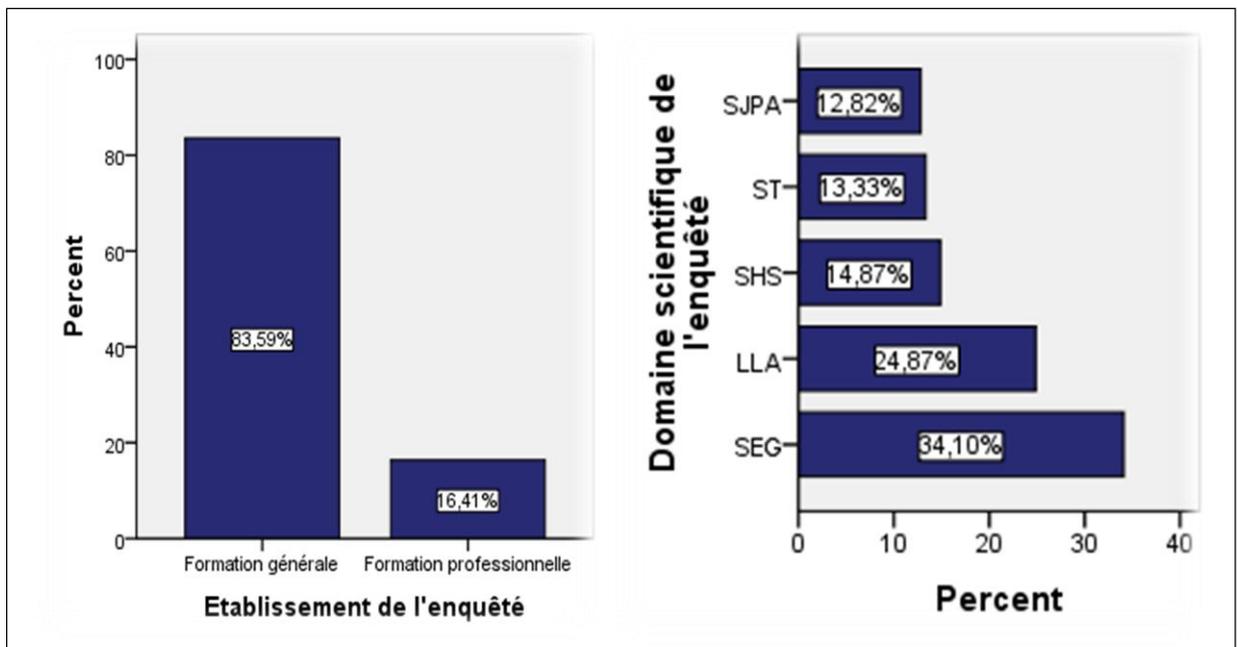
Sources : l'enquête de juillet 2018

Graphique n°10 : Le sexe de l'enquêté



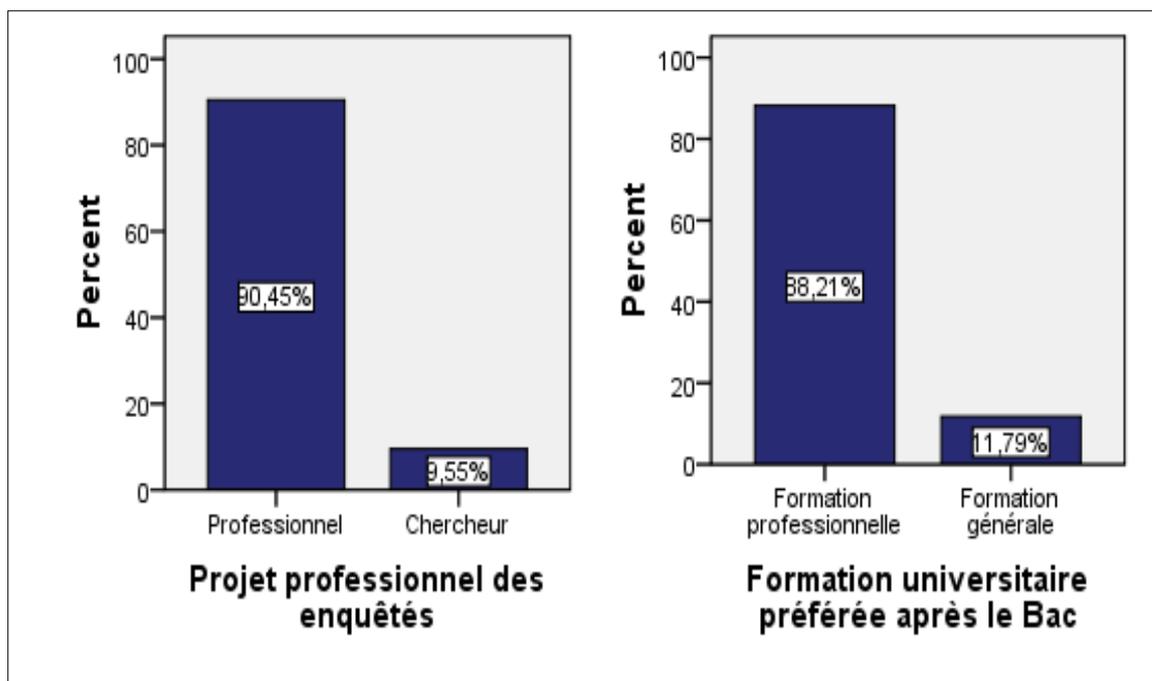
Source : l'enquête de février et mars 2020

Graphique n°11: Répartition des enquêtés selon les établissements et le domaine scientifiques



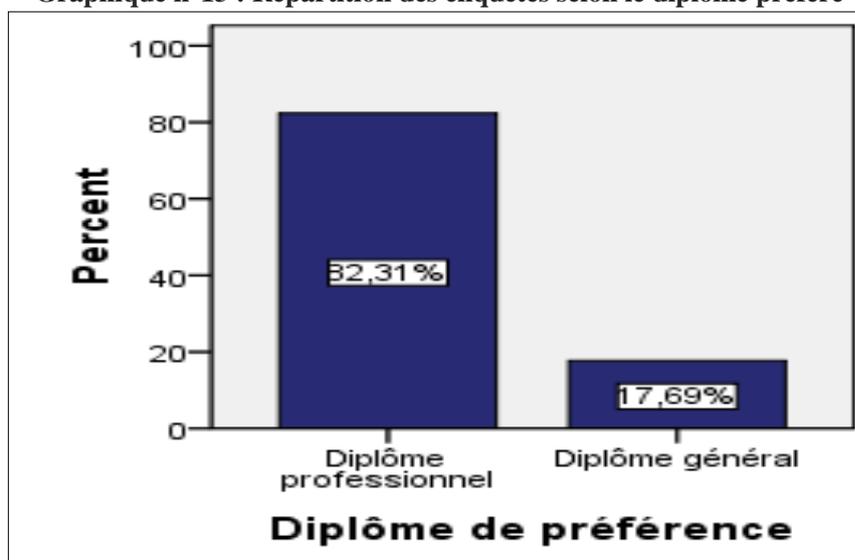
Source : l'enquête de février et mars 2020

Graphique n°12 : Projet professionnel et projet éducatif des enquêtés à l'UK



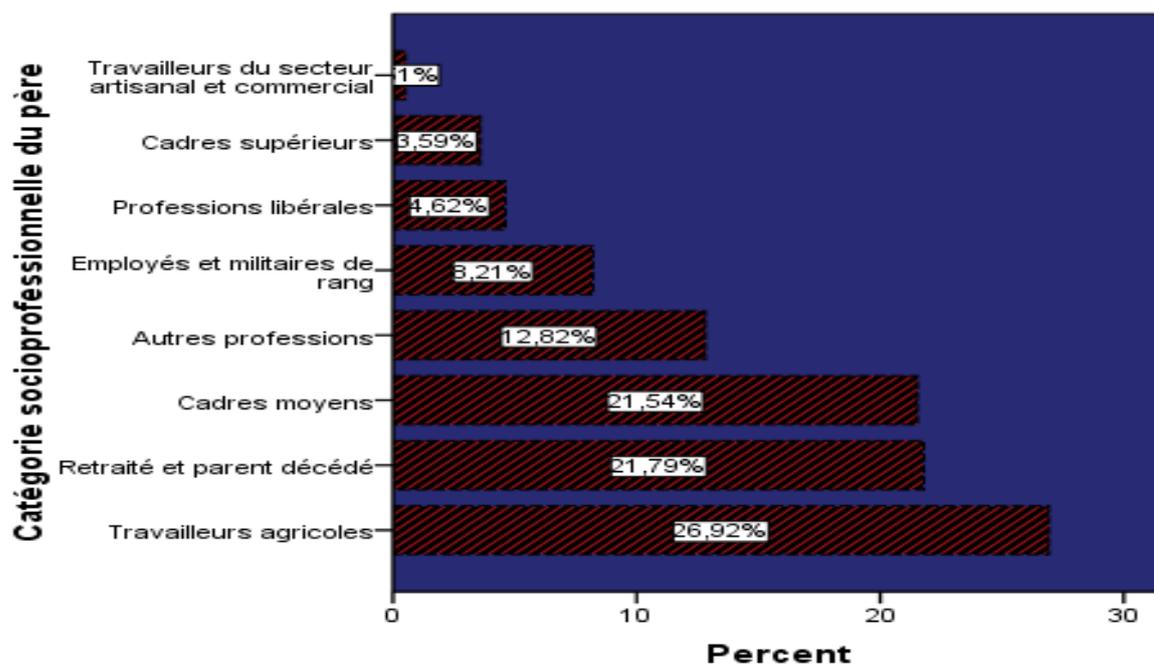
Source : l'enquête de février et mars 2020

Graphique n°13 : Répartition des enquêtés selon le diplôme préféré



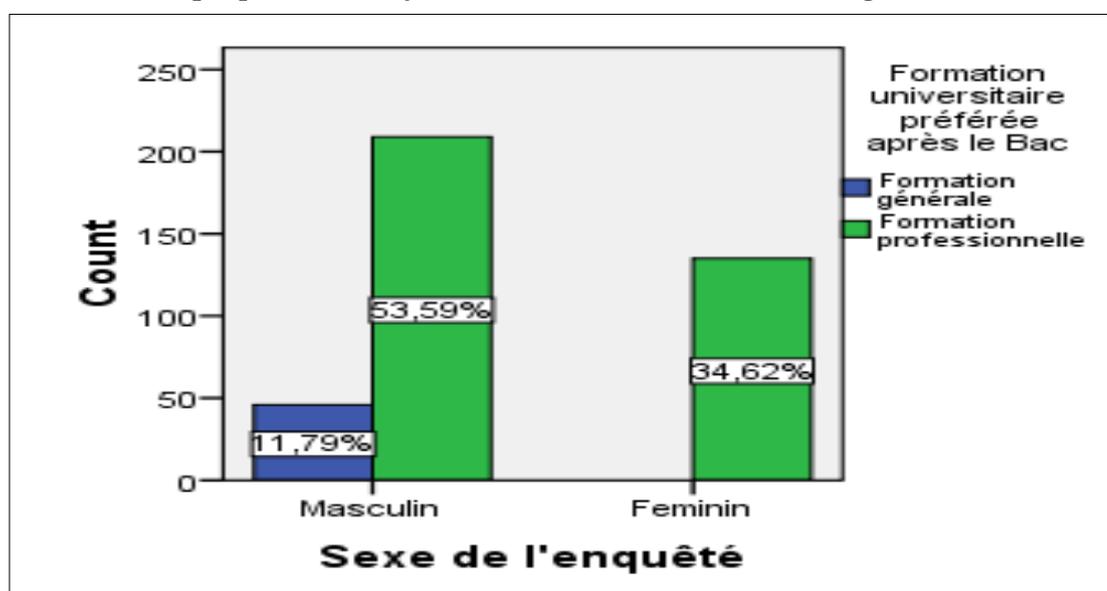
Source : l'enquête de février et mars 2020

Graphique n°14 : Catégorie socioprofessionnelle du père de l'enquêté



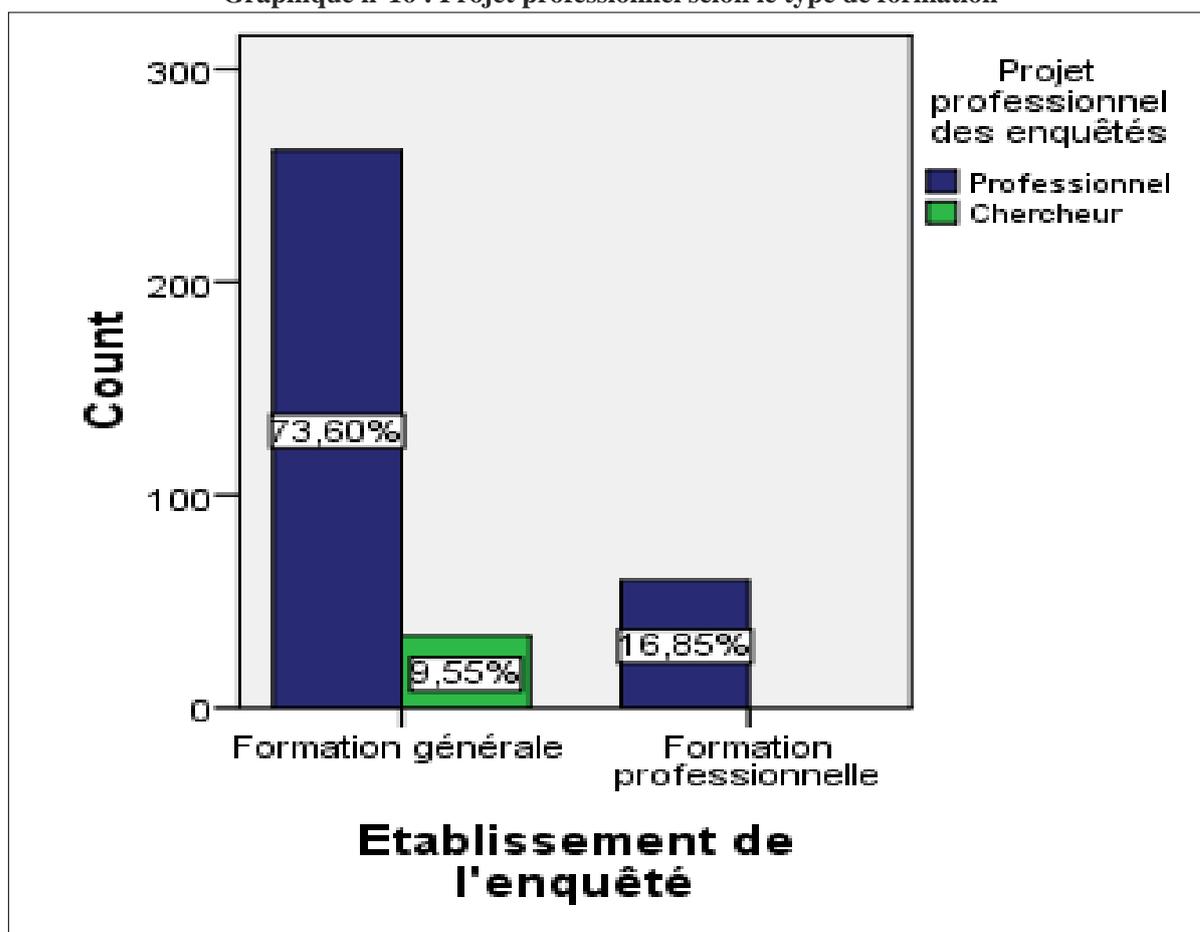
Source : l'enquête de février et mars 2020

Graphique n°15 : Projet de formation universitaire selon le genre



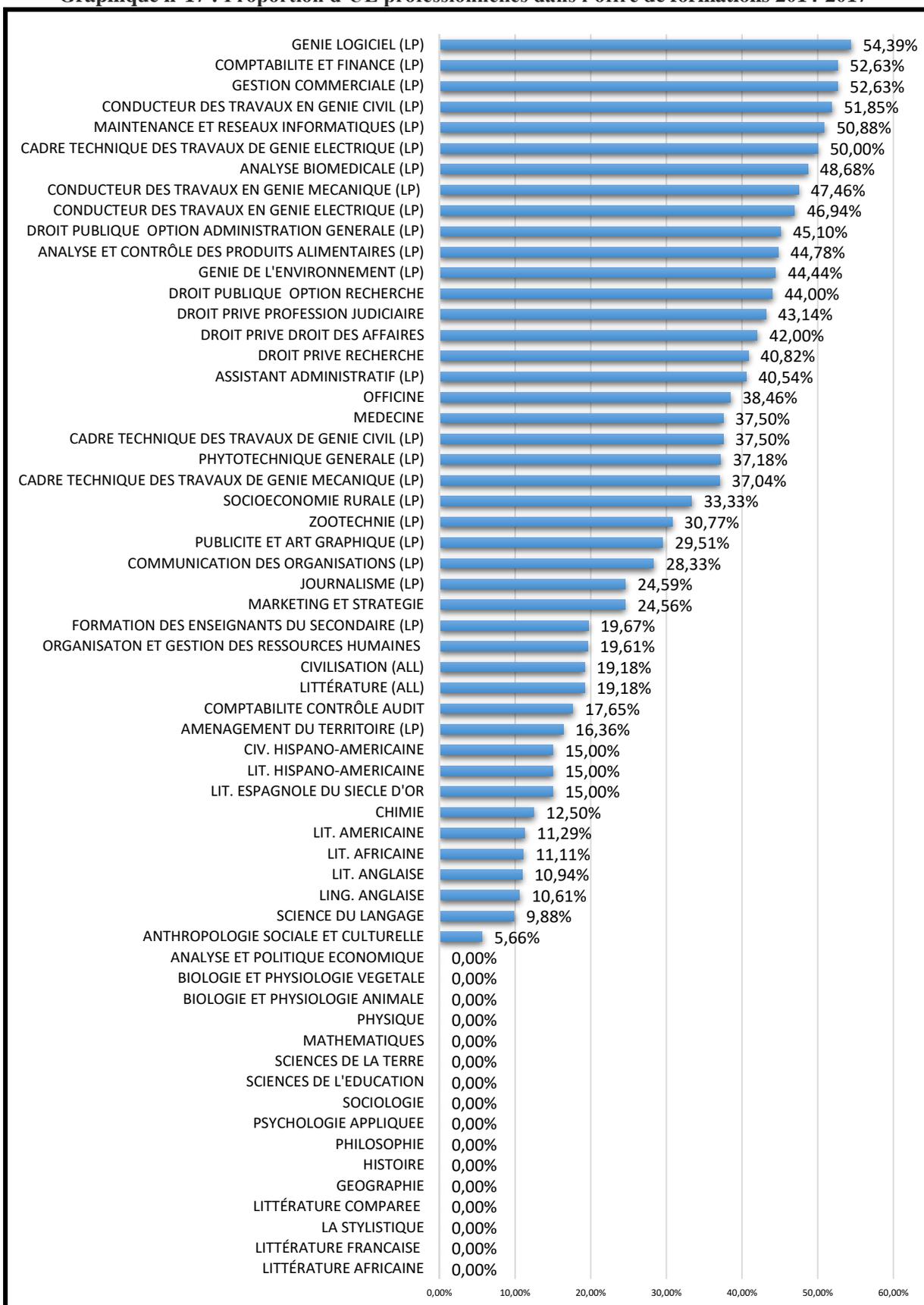
Source : l'enquête de février et mars 2020

Graphique n°16 : Projet professionnel selon le type de formation



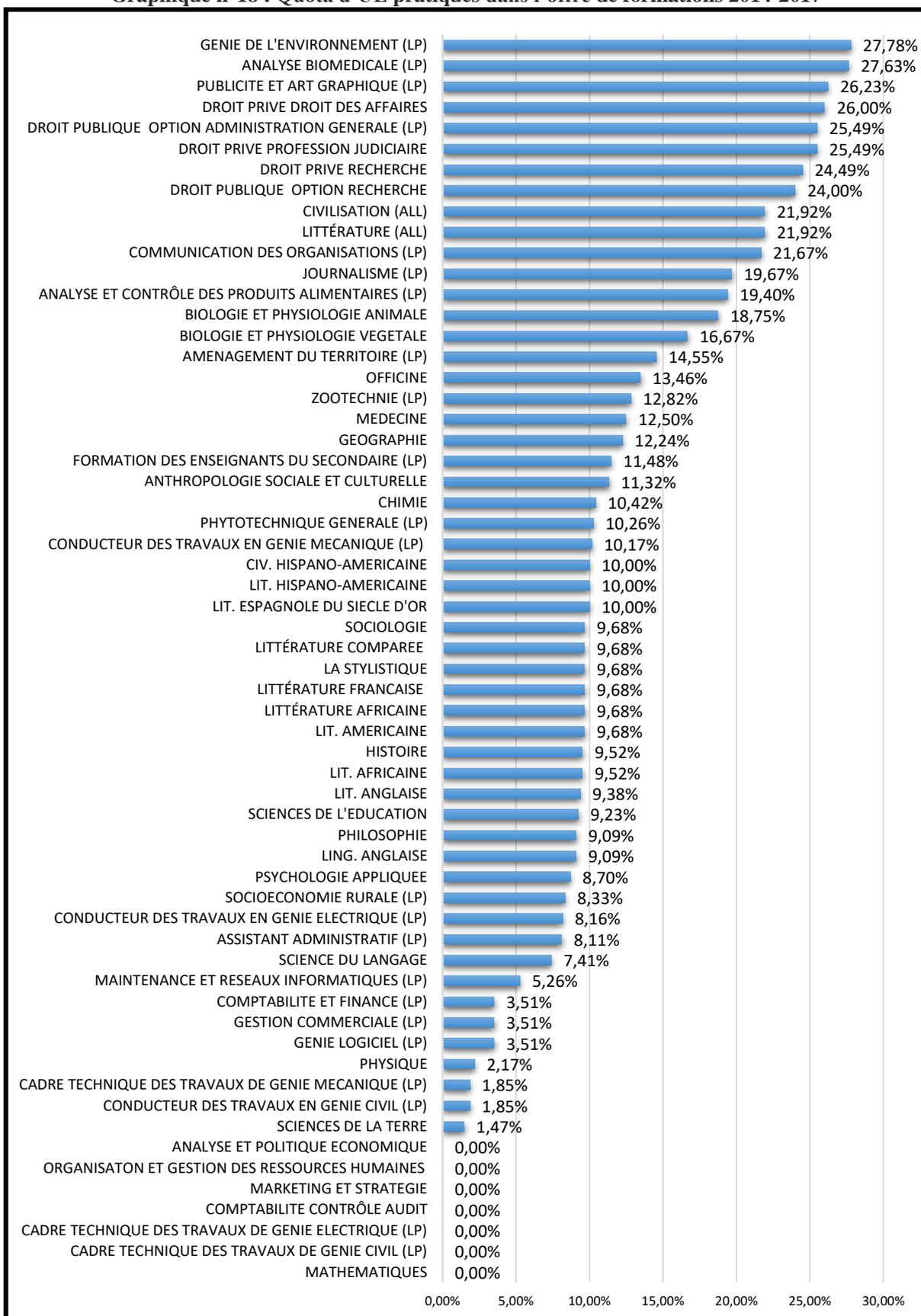
Source : L'enquête de février et mars 2020

**Graphique n°17 : Proportion d'UE professionnelles dans l'offre de formations 2014-2017**



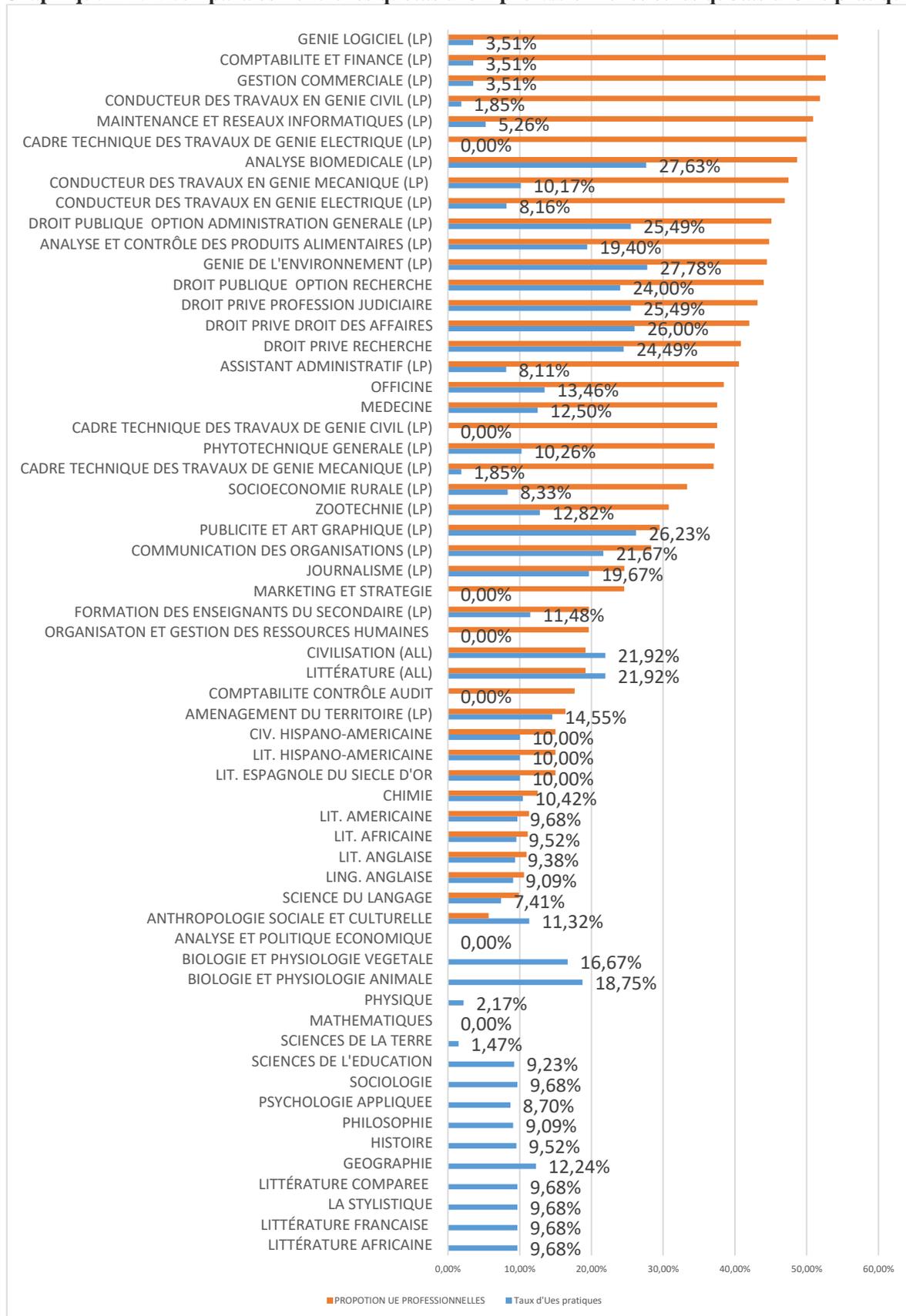
Source : l'offre de formation 2014-2017 (UL)

**Graphique n°18 : Quota d'UE pratiques dans l'offre de formations 2014-2017**



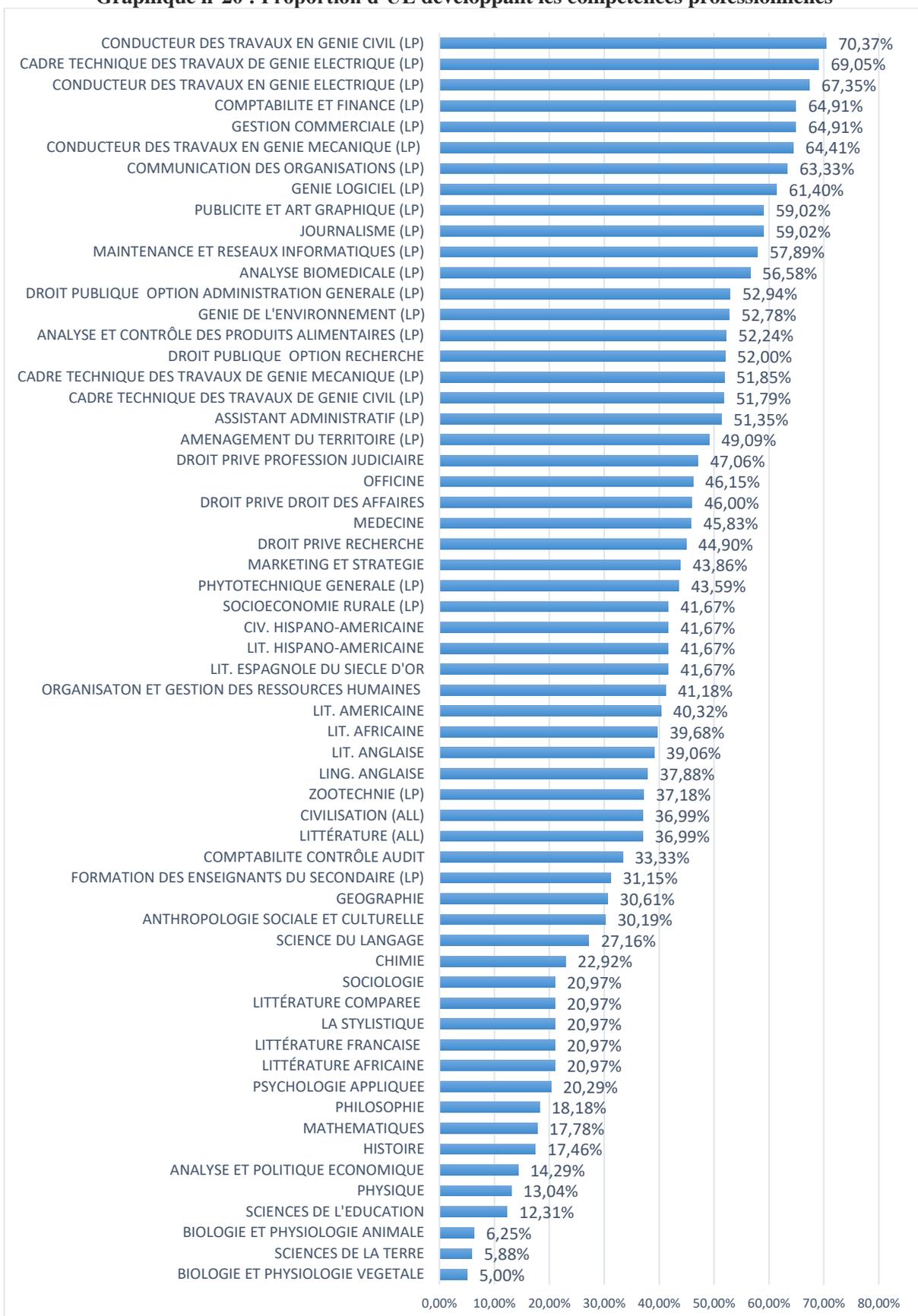
Source : l'offre de formation 2014-2017 (UL)

**Graphique n°19 : comparaison entre les quotas d'UE professionnelles et les quotas d'UEs pratiques**



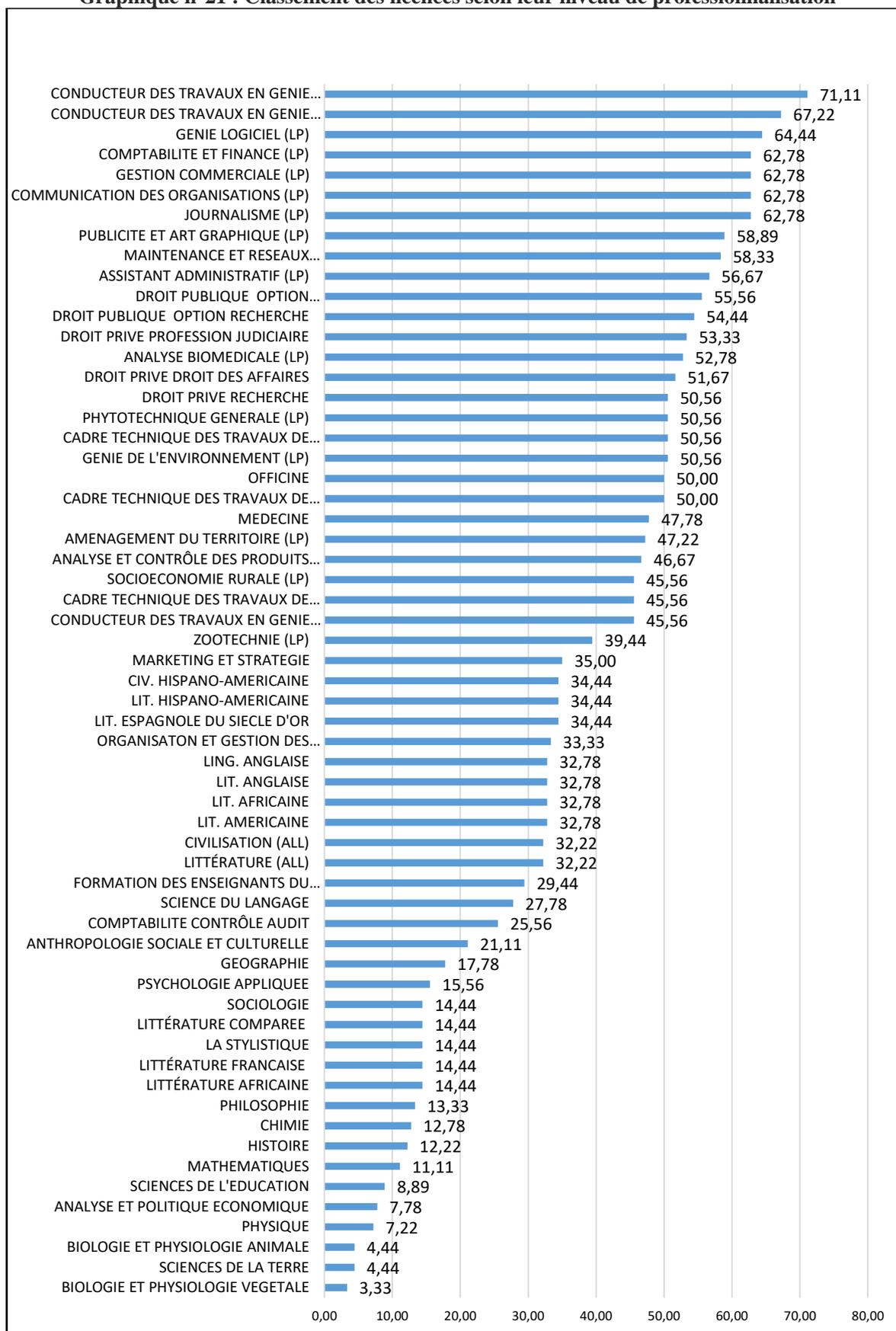
Source : l'offre de formation 2014-2017 (UL)

**Graphique n°20 : Proportion d'UE développant les compétences professionnelles**



Source : l'offre de formation 2014-2017 (UL)

**Graphique n°21 : Classement des licences selon leur niveau de professionnalisation**



Source : l'offre de formation 2014-2017 (UL)

## ANNEXE 3 : Questionnaires et guide d'entretien

### QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS DES UNIVERSITES PUBLIQUES

Ce questionnaire nous permettra de collecter des données sur la professionnalisation des offres de formations des universités publiques du Togo. Nous prions les enseignants de répondre aux questions de ce questionnaire avec honnêteté afin que les résultats de la présente thèse soient de bonne qualité pour contribuer à l'amélioration des enseignements. Vous cochez devant la réponse de votre choix et donnez des réponses concises et précises aux endroits prévus à cet effet. Nous vous remercions d'avance pour votre franche collaboration.

#### I/Identification des enseignants

1. Quel est votre statut ? Enseignant-chercheur /\_\_/ Vacataire /\_\_/ Professionnel /\_\_/
2. Vous êtes Femme /\_\_/ ou Homme /\_\_/
3. Quand êtes-vous recrutés ? /\_\_/ /\_\_/ /\_\_/
4. Quel est votre grade universitaire ? Professeur Titulaire /\_\_/ Maître de Conférences/Professeurs Agrégé /\_\_/ Maître Assistant /\_\_/ Assistant /\_\_/ Aucun /\_\_/
5. Quel est votre établissement d'appartenance ?  
Votre réponse : \_\_\_\_\_
6. Vous êtes chargé(e)s de
  - Cours /\_\_/
  - TD ou TP /\_\_/
  - Cours et TD ou TP /\_\_/
7. Occupez-vous un poste de responsabilité à l'Université ?
  - Oui /\_\_/
  - Non /\_\_/

#### II/Connaissances, attitudes et perceptions des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formations

8. Que signifie selon vous la professionnalisation des offres de formations ?
  - Créer des formations professionnelles régulées /\_\_/
  - Adjoindre aux formations générales des modules professionnalisantes /\_\_/
  - Adjoindre aux formations générales des stages est des pratiques /\_\_/
  - Elaboration des contenus conformes aux compétences professionnelles en plus des stages et pratiques /\_\_/
  - Je ne sais pas /\_\_/
9. Selon vous, qu'implique la professionnalisation des enseignements universitaires (Choix multiples)
  - L'influence du monde professionnel sur le monde universitaire /\_\_/
  - L'abandon du modèle traditionnel d'université /\_\_/
  - L'augmentation des charges de l'université /\_\_/
  - Autres (précisez svp) \_\_\_\_\_
10. La professionnalisation des formations générales est, selon vous,
  - Inutile /\_\_/
  - Moins utile /\_\_/
  - Utile /\_\_/
  - Très utile /\_\_/
11. La professionnalisation des offres de formations est, selon vous,...
  - Difficile et très coûteux /\_\_/

- Facile et moins coûteux /\_\_/
12. Quelle est votre position par rapport à la professionnalisation des formations générales
- Je ne suis pas d'accord /\_\_/
  - Je suis peu d'accord /\_\_/
  - Je suis tout à fait d'accord /\_\_/
  - Je suis d'accord mais j'ai des doutes quant à la mise en œuvre des offres de formation professionnalisées /\_\_/

### **III/ Les pratiques d'élaboration des offres de formations**

13. Depuis le début de la réforme LMD, avez-vous élaboré (ou participé à l'élaboration de) une offre de formation ? (Oui = O, Non = N) /\_\_/

14. Si oui comment avez-vous procédé ? (Citez svp simplement les étapes) \_\_\_\_\_

15. Lors de l'élaboration de l'offre de formations aviez-vous analysé les besoins d'employabilité ou identifié des profils de métier selon la discipline enseignée?

(Oui = O, Non = N) /\_\_/

16. Lors de l'élaboration de l'offre de formation aviez-vous analysé des situations de travail pour identifier les activités liées à chaque métier tel qu'exercé sur le marché du travail?

(Oui = O, Non = N) /\_\_/

17. Lors de l'élaboration vous êtes-vous appuyés sur un référentiel de compétences ou avez-vous regroupé les professionnels des métiers afin de décliner les compétences et les sous-compétences liées à l'exercice des métiers ? (Oui = O, Non = N) /\_\_/

18. Lors de l'élaboration des offres de formation aviez-vous procédé à la transcription des compétences répertoriées en UE ? (Oui = O, Non = N) /\_\_/

19. Si vous n'avez pas suivi les quatre étapes susmentionnées (n° 12-15), quelles en sont les causes ?

- Vous ne connaissiez pas la procédure (Oui = O, Non = N) /\_\_/

- Vous n'aviez pas les moyens nécessaires pour suivre la procédure

(Oui = O, Non = N) /\_\_/

- Les deux (Oui = O, Non = N) /\_\_/

- Vous connaissiez la procédure mais vous n'aviez pas les ressources nécessaires

(Oui = O, Non = N) /\_\_/

- Les professionnels vous ont refusé leur collaboration (Oui = O, Non = N) /\_\_/

- Vous aviez jugé inutile cette procédure (Oui = O, Non = N) /\_\_/

- Autres (précisez svp) \_\_\_\_\_

### **IV/ Les difficultés de la professionnalisation des offres de formations selon le système LMD**

20. Avez-vous des difficultés pour élaborer les offres professionnelles ou professionnalisantes ?

(Oui = O, Non = N) /\_\_/

21. Si oui, quel sont ces difficultés ? (Choix multiple)

- Manque de compétences techniques en la matière /\_\_/

- Difficile collaboration des professionnelle /\_\_/

- Absence de référentiels de métier et de compétences /\_\_/

- Manque de ressources financières /\_\_/

- Résistance à la professionnalisation des licences fondamentale /\_\_/

- Autres (Précisez svp) \_\_\_\_\_

22. Selon vous la mise en œuvre des offres de formation professionnalisée posera certaines difficultés. Lesquelles ? (Choix multiple)

- L'insuffisance des ressources matérielles, humaines et financières /\_\_/

- Les effectifs pléthoriques /\_\_/
  - Les difficultés à mettre en œuvre les approches pédagogiques actives /\_\_/
  - La résistance au changement des pratiques pédagogiques /\_\_/
23. Quelles méthodes pédagogiques utilisez-vous plus lors des cours, TD et TP ? (Choix multiple)
- La méthode du Cours Magistral /\_\_/
  - L'approche par objectif /\_\_/
  - L'approche par compétences /\_\_/
  - Autres (précisez svp) /\_\_/\_\_\_\_\_

24. Il sera difficile de trouver des stages à tous les étudiants (Oui = O, Non = N) /\_\_/

#### **VI/Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD**

25. Certaines difficultés que vous rencontrez dans la professionnalisation des offres de formation sont-elles dues à des défaillances dans la conduite de la réforme LMD ?

Non /\_\_/ Oui, mais en partie /\_\_/ Autres (précisez) \_\_\_\_\_

26. La communication sur la professionnalisation selon la réforme est...

Très insuffisante /\_\_/ Insuffisante /\_\_/ Suffisante /\_\_/ Très suffisante /\_\_/

27. Les partenariats établis entre les universités et le monde professionnel sont ...

Très insuffisants /\_\_/ Insuffisants /\_\_/ Suffisants /\_\_/ Très suffisants /\_\_/

28. Aviez-vous suivi une formation sur la professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD

Non, pas du tout /\_\_/ Oui, une formation insuffisante /\_\_/ Oui, une formation suffisante /\_\_/

29. La prospection et la planification sont défaillantes

C'est vrai /\_\_/ Un peu vrai /\_\_/ Pas du tout vrai /\_\_/

30. Que faites-vous pour contribuer à la professionnalisation des offres de formation ? (Choix multiple)

- Etablissement des partenariats avec le monde professionnel /\_\_/
- Conscientisation des enseignants sur la professionnalisation des offres de formations /\_\_/
- Autres /\_\_/

#### **VI/Les stratégies des universités pour un modèle plus professionnalisant et moins coûteux**

Vu le caractère très coûteux de l'incontournable professionnalisation des enseignements des universités publiques, que doit-on faire pour que tous les étudiants de ces universités aient accès à une formation professionnelle ou professionnalisante et sortent avec des compétences répondant aux besoins du marché du travail (Plusieurs choix sont possibles)?

31. La formation par alternance (Etude / travail) /\_\_/

32. L'élimination du numerus clausus (limitation de nombre) /\_\_/

33. L'orientation professionnelle des étudiants /\_\_/

34. La validation des acquis professionnels /\_\_/

35. Prospection et formation selon la demande sociale /\_\_/

36. La formation à distance et en Ligne /\_\_/

37. La création d'entreprises virtuelles pour les étudiants /\_\_/

38. Les prêts-études aux étudiants /\_\_/

39. L'usage de l'approche par compétence /\_\_/

40. S'inspirer de l'éducation traditionnelle

41. Autres (Précisez svp) \_\_\_\_\_

**Merci pour votre franche collaboration.**

## **GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ENSEIGNANTS ET AUX AUTORITES UNIVERSITAIRES**

Q1 : Les pratiques d'élaboration des offres de formations dans votre université sont-elles conformes aux exigences de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD ?

- Procédure d'élaboration des offres de formation professionnelle (Manuel, arrêtés, etc.)
- Le respect de la procédure d'élaboration d'une offre de formations professionnelles ;
- La pertinence de la programmation pédagogique ;
- Perception des enseignants sur les offres élaborées dans le contexte de la réforme LMD ;
- Connaissance sur la procédure d'élaboration des offres de formations professionnelles ;

Q2 : Quelles sont les difficultés que rencontre votre université dans la mise en œuvre de l'objectif de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD ?

- Difficultés techniques ;
- Difficultés en ressources financières, humaines et matérielle ;
- La massification des effectifs ;
- Difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles.

Q3 : Des défaillances dans la conduite de la réforme LMD auraient-elles causé certaines difficultés ?

- Les séances d'information sur les différents aspects de la réforme LMD ;
- Les préparatifs pour la mise en œuvre des du volet professionnalisation (Les partenariats, la mobilisation des ressources nécessaires, la sensibilisation et formation des enseignants sur la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD).

Q4 : Quelles stratégies sont susceptibles de favoriser un modèle plus professionnalisant et moins couteux dans le contexte de la réforme LMD ?

- La formation par alternance (Etude / travail) ;
- L'élimination du numerus clausus (limitation de nombre) ;
- L'orientation professionnelle des étudiants ;
- L'accompagnement des étudiants à l'insertion professionnelle ;
- La validation des acquis professionnels ;
- Prospection et formation selon la demande sociale ;
- La formation à distance et en Ligne ;
- La création d'entreprises virtuelles pour les étudiants ;
- Les prêts-études aux étudiants ;
- L'usage de l'approche par compétence ;
- S'inspirer de l'éducation traditionnelle.

Q5 : Que pensez-vous de la professionnalisation des enseignements à l'Université ?

### **QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ETUDIANTS**

Ce questionnaire nous permettra de collecter des données sur la professionnalisation des enseignements et l'efficacité des universités publiques togolaises. Nous prions les étudiants de répondre aux questions de ce questionnaire avec honnêteté afin que les résultats de la présente thèse soient de bonne qualité pour contribuer à l'amélioration des enseignements de nos universités. Vous cocherez devant la réponse de votre choix et donnerez des réponses concises et précises aux endroits prévus à cet effet. Nous vous remercions d'avance pour votre franche collaboration.

#### **I. Caractéristiques des étudiants**

1. Quel est votre sexe ? Masculin /\_\_/ Féminin /\_\_/

2. Quelle est votre Faculté/Ecole/Institut ?

Votre réponse :

---

3. Quelle profession voulez-vous exercer dans votre vie ?

Votre réponse :

---

4. Quel était votre projet professionnel lorsque vous aviez eu le Bac ?

Chercheur /\_\_/                      Professionnel /\_\_/

5. Quel diplôme préférez-vous ?

Diplôme général /\_\_/    Diplôme professionnel /\_\_/

6. Etes-vous capables de payer au moins 300 000 FCFA par an pour une formation professionnelle ? Oui /\_\_/    Non /\_\_/

7. Quel est la profession de votre père ? Votre réponse :

---

8. Quelle est la profession de votre mère ? Votre réponse :

---

9. Quelle formation universitaire aviez-vous préférée après votre Bac ?

Formation générale /\_\_/    Formation professionnelle /\_\_/

## **II. Appréciation de la mise en œuvre des offres de formations**

### **Le matériel pédagogique**

10. Quelle appréciation avez-vous du matériel pédagogique dont dispose votre établissement ?

Très insuffisant /\_\_/    Insuffisant /\_\_/    Suffisant /\_\_/

11. Rencontrez-vous des difficultés pour suivre la formation ? Oui /\_\_/    Non /\_\_/

12. Si vous rencontrez des difficultés, à quoi sont-elles dues ?

Votre réponse :

---

---

### **Méthodes pédagogiques et pratiques d'enseignement et d'apprentissage**

13. Au cours de votre formation, faites-vous :

- Des Travaux dirigés (TD) ? Oui /\_\_/    Non /\_\_/

- Des travaux pratiques (TP) ? Oui /\_\_/    Non /\_\_/

- Des travaux de groupe ? Oui /\_\_/    Non /\_\_/

- Des stages ? Oui /\_\_/    Non /\_\_/

- Ensembles des travaux dans le cadre d'un projet ? Oui /\_\_/    Non /\_\_/

14. Les stages sont exigés dans votre formation ? Oui /\_\_/    Non /\_\_/

15. Si oui, où faites-vous ces stages ?

- Dans les entreprises indiquées par votre établissement /\_\_/

- Dans des entreprises que vous-mêmes avez cherchées /\_\_/

- Autres /\_\_/

16. Si non, faites-vous tout de même des stages ? Oui /\_\_/    Non /\_\_/

17. Vos enseignants (qui sont des professionnels) vous parles-t-ils de leurs expériences professionnelle ?

Oui /\_\_/    Non /\_\_/

18. Vos enseignants vous disent-ils à quoi peuvent servir vos études ?

- Pas du tout /\_\_/

- Rarement /\_\_/

- Souvent /\_\_/

19. Vos enseignants utilisent-ils souvent des méthodes pédagogiques qui vous motivent à travailler ?

- Pas du tout /\_\_/

- Rarement /\_\_/

- Souvent /\_\_/

## **GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX ETUDIANTS**

Q1 : Selon vous les universités doivent-elles soumettre l'accès aux formations à des concours ou à une sélection ?

Q2 : Combien pensez-vous qu'une formation professionnelle dans les universités publiques puisse coûter pour vous être accessible ?

Q3 : Quelles stratégies sont susceptibles de favoriser un modèle plus professionnalisant et moins coûteux dans le contexte de la réforme LMD ?

- La formation par alternance (Etude / travail) ;
- L'élimination du numerus clausus (limitation de nombre) ;
- L'orientation professionnelle des étudiants ;
- L'accompagnement des étudiants à l'insertion professionnelle ;
- La validation des acquis professionnels ;
- Prospection et formation selon la demande sociale ;
- La formation à distance et en Ligne ;
- La création d'entreprises virtuelles pour les étudiants ;
- Les prêts-études aux étudiants ;
- L'usage de l'approche par compétence ;
- S'inspirer de l'éducation traditionnelle.

Q4 : Que pensez-vous de la professionnalisation des enseignements à l'Université ?

# TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE</b> -----	<b>I</b>
<b>DEDICACE</b> -----	<b>II</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> -----	<b>III</b>
<b>ABREVIATIONS ET SIGLES</b> -----	<b>IV</b>
<b>RESUME</b> -----	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT</b> -----	<b>VI</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> -----	<b>8</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE CONTEXTUEL</b> -----	<b>13</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA REFORME LMD EN AFRIQUE FRANCOPHONE : L'ETAT DU PROCESSUS AU TOGO.</b> -----	<b>14</b>
1.1 LE CONTEXTE DE LA REFORME LMD EN AFRIQUE FRANCOPHONE-----	15
1.1.1 Les pionniers de la réforme en Afrique: les pays francophones du Maghreb.-----	15
1.1.2 L'adoption de la réforme dans le CAMES-----	16
1.1.2.1 Les pays du REESA0 et la réforme LMD-----	17
1.1.2.2 La réforme LMD dans les pays de la CEMAC et de l'Afrique de l'Est-----	19
1.1.3 Le Contexte de la réforme LMD dans la zone CAMES-----	20
1.1.3.1- La démographie du système éducatif dans le CAMES-----	20
1.1.3.2 Le contexte économique de la zone CAMES-----	22
1.2 LE CONTEXTE DE LA REFORME LMD AU TOGO-----	24
1.2.1 Un cycle secondaire dominé par l'enseignement général et théorique-----	24
1.2.1.1 L'enseignement technique et la formation professionnelle-----	25
1.2.1.2 L'enseignement général envahissant-----	27
1.2.1.3 Les résultats au Bac 2 : l'importance logique du baccalauréat général-----	28
1.2.2 L'apport discutable et insuffisant des universités privées-----	28
1.2.3 La lourde responsabilité des universités publiques du Togo-----	31
1.3.3.1 La massification des formations générales de l'Université de Lomé-----	31
1.3.3.2 Accès des étudiants de la couche sociale défavorisée aux universités publiques-----	34
1.3.3.3 Une formation diversement appréciée, trop académique et moins pertinente-----	36
1.3.3.4 L'Université de Kara en marche au nord du Togo-----	39
1.2.4 Le financement des universités publiques du Togo-----	42
1.2.5 Le niveau de la pauvreté dans la population togolaise-----	47
1.3 ENONCE DU PROBLEME-----	49
1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE-----	50
1.4.1 Objectifs scientifiques-----	50
1.4.1.1 Objectif scientifique général-----	50
1.4.1.2 Objectifs scientifiques spécifiques-----	50
1.4.2 Objectifs d'application pratique-----	50
1.4.2.1 Objectif général d'application pratique-----	50
1.4.2.2 Objectifs spécifiques d'application pratique-----	50
1.5 JUSTIFICATION DU SUJET-----	51
1.5.1 Pertinence scientifique et académique-----	51
1.5.2 Pertinence sociale et politique-----	55
<b>CONCLUSION</b> -----	<b>57</b>
<b>CHAPITRE 2 : L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR SOUS PRESSION</b> -----	<b>58</b>
2.1 LES BESOINS DU MONDE CONTEMPORAIN ET LA DEMANDE SOCIALE EN COMPETENCES-----	59
2.1.1 Les Objectifs du Développement Durable (ODD)-----	59
2.1.2 La demande de compétences au Togo-----	60
2.1.2.1 La demande des secteurs formels publics et privés-----	60
2.1.2.2 La demande au niveau du secteur informel-----	66
2.1.2.3 La demande des employeurs-----	67
2.2 LES POLITIQUES ET REFORMES EDUCATIVES NATIONALES : LA PRISE EN COMPTE DE LA PROFESSIONNALISATION-----	69
2.2.1 La politique éducative de 1975-----	69

2.2.2 La déclaration de politique et les Plans Sectoriels de l'Education (PSE) -----	71
2.2.3 Les approches par compétence (APC) en Afrique-----	74
2.2.4 La loi n° 2014-002 sur la mission des universités publiques du Togo-----	75
2.2.5 Loi n° 2017-005 du 19 juin 17 d'orientation de l'enseignement supérieur et de la recherche-----	77
-----	77
2.3 LES LOGIQUES ET POLITIQUES DES ORGANISMES INTERNATIONAUX -----	78
2.3.1 Une lutte internationale pour la mondialisation aux retombées diverses-----	78
2.3.2 La théorie du capital humain-----	80
2.3.2.1 Les débats autour du capital humain et l'apport de l'éducation-----	80
2.3.2.2 La théorie du capital humain et les théories du signal et du filtre -----	83
2.3.2.3 Les politiques publiques pour favoriser le capital humain -----	85
2.3.4 L'école comptable devant la société : la mesure de l'efficacité-----	88
2.3.4.1 Le concept d'efficacité-----	88
2.3.4.2 Appréciation de l'efficacité par l'atteinte des objectifs -----	93
2.3.4.3 Appréciation de l'efficacité par rapport aux ressources investies -----	97
2.3.5 L'influence des organisations internationales sur les politiques éducatives-----	99
2.3.6 L'influence de L'UNESCO, de l'OCDE et de la Banque mondiale -----	103
<b>CONCLUSION-----</b>	<b>104</b>
<b>CHAPITRE 3 : LES MODELES UNIVERSITAIRES DANS LE TEMPS ET DANS</b>	
<b>L'ESPACE : LA NECESSITE DE PROFESSIONNALISER LES OFFRES DE FORMATIONS</b>	
-----	<b>106</b>
3.1 LES MUTATIONS DU MODELE UNIVERSITAIRE AVANT LE PROCESSUS DE BOLOGNE -----	106
3.1.1 Divergences et ressemblances des modèles universitaires européens au cours de deux premiers tiers du XIXe siècle-----	106
3.1.2 Réforme et harmonisation des modèles universitaires européens au cours du dernier tiers du XIXe siècle -----	109
3.1.3 Internationalisation du modèle germanique en Europe-----	112
3.1.4 Constitution d'un nouveau modèle transnational des universités-----	113
3.2 L'INFLUENCE DU MODELE FRANÇAIS D'UNIVERSITE EN AFRIQUE FRANCOPHONE -----	115
3.2.1 Création et évolution des universités en Afrique francophone-----	115
3.2.2 Ressemblances entre universités françaises et universités de l'Afrique francophone -----	117
3.3 REFORME LMD ET APPROCHE DE PROFESSIONNALISATION DES CURSUS -----	121
3.3.1 Processus de Bologne ou réforme LMD en théorie -----	121
3.3.1.1 L'acte fondateur du Processus de Bologne-----	121
3.3.1.2 L'Harmonisation et l'internationalisation de l'enseignement supérieur-----	122
3.3.1.3. Les objectifs du Processus de Bologne-----	125
3.3.1.4 Les implications du processus de Bologne pour le curriculum-----	127
3.3.1.4.1 Une restructuration des offres de formations -----	127
3.3.1.4.2 Changement des pratiques d'enseignement-apprentissage -----	128
3.3.1.4.3 La professionnalisation des offres de formation -----	129
3.3.1.4.4 Un changement de comportement -----	130
3.3.2 Approches de professionnalisation des cursus universitaires en Europe-----	133
3.3.2.1 La situation des universités européennes avant le LMD -----	134
3.3.2.2 Trois approches de professionnalisation avec la réforme LMD-----	136
3.3.2.2.1 Le réaménagement de filières préexistantes: les cas allemands et hollandais.....	136
3.3.2.2.2 La mise en place récente de cursus professionnalisants dans l'enseignement supérieur : les cas italiens et autrichiens. ....	138
3.3.2.2.3 Une réforme mixte en Angleterre et en France -----	139
3.3.2.3 Différences et similarités des approches de professionnalisation-----	140
3.3.2.4 La professionnalisation des enseignements, un principe acquis -----	142
3.4 UNE REDEFINITION DU ROLE DE L'UNIVERSITE -----	143
<b>CONCLUSION-----</b>	<b>148</b>
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE-----</b>	<b>149</b>

<b>CHAPITRE 4 : ATOUR DE LA PROFESSIONNALISATION DES OFFRES DE FORMATIONS</b>	<b>150</b>
4.1 LES REFLEXIONS THEORIQUES SUR LA PROFESSIONNALISATION DES OFFRES DE FORMATIONS --	150
4.1.1 La professionnalisation -----	150
4.1.2 Professionnalisation, professionnalité et professionnalisme : quels liens? -----	154
4.1.3 Professionnalisation des étudiants -----	156
4.1.3.1 La formation initiale et le processus de socialisation -----	156
4.1.3.2. La socialisation professionnelle des étudiants -----	157
4.1.3.3. Nécessité d'une orientation professionnelle des étudiants -----	159
4.1.4 La professionnalisation des enseignements -----	161
4.1.4.1 La recherche d'une adéquation Formation-Emploi -----	161
4.1.4.2 Les critères de définition des enseignements professionnels -----	163
4.1.4.3 Les voies de professionnalisation à l'université -----	164
4.2 LA NOTION DE COMPETENCE PROFESSIONNELLE -----	167
4.2.1 Définition de « compétence » et distinction avec « savoir » et « connaissance » -----	167
4.2.2 Quelques modèles de compétences -----	172
4.3 LES TRAVAUX EMPIRIQUES SUR LA PROFESSIONNALISATION DES OFFRES DE FORMATIONS -----	173
4.3.1 Analyse des processus de professionnalisation et leurs effets -----	173
4.3.2 Les enjeux de la professionnalisation dans la réforme LMD -----	184
<b>CONCLUSION</b> -----	<b>186</b>
<b>CHAPITRE 5 : ÉLABORATION ET MISE EN ŒUVRE D'UNE OFFRE DE FORMATIONS PROFESSIONNELLES OU PROFESSIONNALISANTES</b>	<b>187</b>
5.1 NORMES D'ELABORATION D'UNE OFFRE DE FORMATIONS PROFESSIONNELLES OU PROFESSIONNALISANTES -----	187
5.1.1 Fondement d'un programme de formation professionnelle -----	187
5.1.2 Nature d'un programme de formation professionnelle -----	190
5.1.3 Contexte d'élaboration des programmes de formation professionnelle -----	191
5.1.4 Identification d'une formation professionnelle supérieure -----	193
5.2 CREATION DE LA LICENCE PROFESSIONNELLE EN FRANCE DANS LE CONTEXTE DE LA REFORME LMD -----	195
5.2.1 Avant la réforme, quel niveau de professionnalisation ? -----	195
5.2.2 Avec la réforme LMD, une approche de professionnalisation complète ! -----	196
5.3 MISE EN ŒUVRE D'UNE OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNALISEE -----	199
5.4 ANALYSE THEORIQUE DU CURRICULUM : LOUIS D'HAINAUT ET PERRENOUD -----	202
5.4.1 Le curriculum, une traduction de la politique éducative. -----	202
5.4.2 Le curriculum formel et le curriculum réel -----	204
5.4.2.1 Le curriculum formel : définition et élaboration -----	204
5.4.2.2 Le curriculum réel, une succession cohérente d'expériences formatrices -----	210
5.4.3 Le curriculum réalisé et le curriculum caché -----	212
5.4.3.1 Le curriculum réalisé ou enseigné -----	212
5.4.3.2 Le curriculum caché (hidden curriculum) -----	213
5.5 THEORIES ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE A L'UNIVERSITE -----	215
5.5.1 Les théories béhavioristes -----	215
5.5.2 La théorie constructiviste -----	217
5.5.3 La théorie cognitiviste -----	218
5.5.3.1 La première approche : la théorie du traitement de l'information -----	218
5.5.3.2 La deuxième approche : la théorie des stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives) -----	219
5.5.4. La théorie socioconstructiviste ou sociocognitive -----	221
5.5.5 Les modèles, méthodes et pratiques pédagogiques dans le supérieur -----	222
5.5.6 De la pédagogie traditionnelle aux pédagogies innovantes -----	223
<b>CONCLUSION</b> -----	<b>228</b>
<b>CHAPITRE 6 : LA REFORME LMD : UNE INNOVATION PEDAGOGIQUE DANS L'ES.</b>	<b>230</b>
6.1 LA REFORME LMD, UNE INNOVATION PEDAGOGIQUE ET ORGANISATIONNELLE -----	230

6.1.1 Enseigner autrement	230
6.1.2 Apprendre autrement	232
6.1.3 Evaluer autrement	233
6.1.4 Gérer autrement	234
6.1.5 Piloter autrement	236
6.2 LES DIFFICULTES DE LA REFORME LMD ET DE LA PROFESSIONNALISATION	237
6.2.1 Les difficultés générales de la réforme LMD	237
6.2.2 Les difficultés particulières de la professionnalisation	240
6.3 LES THEORIES DE REFERENCE	242
6.3.1 Les théories de l'action raisonnée et du comportement planifié	242
6.3.2 Les modèles de Prochaska et DiClemente et de Kurt Lewin	245
6.3.3 Les théories de l'action rationnelle et du changement organisationnel	247
6.3.4 Les résistances à l'innovation pédagogique et changement des pratiques chez les enseignants	250
6.3.5 Synthèse des théories de références	254
6.4 DEFINITION DES CONCEPTS	257
6.4.1 Concept de difficulté	257
6.4.2 Enseignement, formation et apprentissage	258
6.4.3 Stratégie et modèle	261
6.5 QUESTIONS ET HYPOTHESES DE LA RECHERCHE	265
6.5.1 Question de recherche	265
6.5.1.1 Question générale de la recherche	265
6.5.1.2 Questions spécifiques	266
6.5.2 Hypothèses de recherche	266
6.5.2.1 Hypothèse générale de recherche	266
6.5.2.2 Hypothèses spécifiques (HS)	266
6.5.2.3 Opérationnalisation des hypothèses	267
6.5.2.3.1 Relations entre les variables	267
6.5.2.3.2 Variables et indicateurs	268
<b>CONCLUSION</b>	<b>269</b>
<b>TROISIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYTIQUE</b>	<b>270</b>
<b>CHAPITRE 7 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</b>	<b>271</b>
7.1 LE LIEU DE LA RECHERCHE, LA POPULATION CIBLE ET L'ECHANTILLONNAGE	271
7.1.1 Les universités publiques togolaises : les Universités de Lomé et de Kara	271
7.1.2 Le Ministère de l'enseignement supérieur	273
7.1.3 La population d'enquête et échantillonnage	273
7.2 APPROCHES ET METHODES DE RECHERCHE	274
7.2.1 Objets d'étude, diversité d'approches et de méthodes	274
7.2.2. Concept d'évaluation	276
7.2.3. Stratégies d'évaluation	281
7.2.4. Les méthodes d'évaluation	282
7.2.4.1 Modèles expérimentaux aléatoires	282
7.2.4.2 Modèles quasi expérimentaux	282
7.2.4.3 Modèles implicites	282
7.2.4.4 Les modèles de causalité pour l'évaluation	283
7.2.5. Objet, niveaux d'étude et méthode d'évaluation dans cette thèse	284
7.2.5.1 Le modèle CIPP de Daniel L. Stufflebeam (1971, 2007)	284
7.2.5.2 Multiplicité de notre objet et triangulation méthodologique	285
7.3 COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNEES	287
7.3.1. Méthodes et instruments de collecte des données	287
7.3.2 Déroulement de l'enquête et difficultés rencontrées	289
7.3.3. Méthodes de traitement des données et vérification des hypothèses	290
<b>CONCLUSION</b>	<b>291</b>
<b>CHAPITRE 8 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES DE L'ENQUETE</b>	<b>293</b>
8.1. LES DONNEES QUANTITATIVES RECUEILLIES AUPRES DES ETUDIANTS DE L'UL	293

8.1.1	Identification des enquêtés -----	293
8.1.2	Appréciation des enquêtés sur la mise en œuvre de l'offre de formation 2014-2017 -----	302
8.2	LES DONNEES QUANTITATIVES RECUEILLIES AUPRES DES ETUDIANTS DE L'UK -----	304
8.2.1	Identification des enquêtés -----	304
8.2.2	Appréciation des enquêtés sur la mise en œuvre de l'offre de formations en cours -----	311
8.3	SYNTHESE DE L'ANALYSE DES DONNEES QUANTITATIVES OBTENUES AU NIVEAU DES ETUDIANTS -----	313
8.4	LES DONNEES QUANTITATIVES OBTENUES CHEZ LES ENSEIGNANTS DE L'UL ET DE L'UK -----	314
8.4.1	Caractéristiques des enquêtés -----	314
8.4.2	Les connaissances, attitudes et perceptions des enseignants par rapport à la professionnalisation des offres de formations -----	318
8.4.3	Pratiques et difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations selon le LMD -----	322
8.4.4	Appréciation de la conduite de la réforme LMD -----	326
8.4.5	Les pistes ou stratégies d'innovation -----	329
8.5	LES DONNEES QUALITATIVES RECUEILLIES -----	330
8.5.1	Chez les étudiants des deux universités publiques togolaises -----	331
8.5.1.1	Les difficultés de la mise en œuvre de l'offre de formation future -----	331
8.5.1.2	Les pistes ou stratégies pour un modèle universitaire innovant -----	332
8.5.2	Chez les enseignants et les autorités des deux universités -----	337
8.5.2.1	Elaboration des offres de formations dans les universités publiques -----	337
8.5.2.2	Difficultés de mise en œuvre de l'objectif de professionnalisation -----	340
8.5.2.3	Défaillances dans la conduite de la réforme LMD -----	345
8.5.2.4	Les stratégies énoncées par les enquêtés pour un modèle innovant -----	348
8.6	ANALYSE DES OFFRES DE FORMATIONS : L'OFFRE DE FORMATIONS 2014-2017 A L'UL -----	351
8.6.1	Classement des licences selon le taux d'UEs professionnelles -----	352
8.6.2	Classement des licences selon les UEs pratiques -----	353
8.6.3	Classement des licences selon les UEs développant les compétences professionnelles -----	355
8.6.4	Quelles licences sont plus professionnalisées ? -----	355
	<b>CONCLUSION -----</b>	<b>357</b>
	<b>CHAPITRE 9 : VERIFICATION DES HYPOTHESES, INTERPRETATION, DISCUSSION ET GENERALISATION DES RESULTATS -----</b>	<b>358</b>
9.1	ANALYSE DES CORRELATIONS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES -----	358
9.1.1	Les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations -----	358
9.1.2	Les pratiques et les difficultés d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans le contexte la réforme LMD. -----	362
9.1.2.1	Les effets des difficultés d'élaboration sur les pratiques d'élaboration -----	363
9.1.2.2	Les pratiques d'élaboration et les difficultés de mise en œuvre des offres de formations professionnelles ou professionnalisantes -----	366
9.1.3	Des défaillances dans la conduite de la réforme LMD et leurs effets -----	369
9.1.4	Les CAP des enseignants et les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations -----	375
9.1.5	Un modèle universitaire innovant face aux difficultés -----	379
9.2	INTERPRETATION, DISCUSSION ET GENERALISATION DES RESULTATS -----	385
9.2.1	Les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités publiques togolaises -----	385
9.2.1.1	Les pratiques d'élaboration des offres de formations en déphasage avec les normes de professionnalisation -----	385
9.2.1.2	Les pratiques de mise en œuvre des offres de formations face à la massification -----	391
9.2.2	Les difficultés de professionnalisation des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD -----	393
9.2.2.1	Les difficultés liées au contexte de la réforme LMD -----	393
9.2.2.2	Les difficultés liées aux acteurs du changement pédagogiques -----	396
9.2.2.3	Les défaillances dans la conduite de la réforme LMD et leurs effets -----	399

9.2.3 Les pistes ou stratégies pour un modèle universitaire innovant-----	403
9.2.3.1 Un modèle pédagogique équilibré et plus professionnalisant -----	403
9.2.3.2 Un modèle universitaire qui répond à la demande sociale -----	406
9.2.3.2.1 Prospection, planification et formation selon les besoins sociaux .....	406
9.2.3.2.2 Accompagnement à l’insertion professionnelle .....	407
9.2.3.2.3 Mettre l’accent sur l’orientation professionnelle.....	408
9.2.3.2.4 La décentralisation de l’enseignement supérieur .....	409
9.2.3.3 Un modèle équitable, moins coûteux ou subventionné -----	410
9.2.3.3.1 La subvention de la formation professionnelle supérieure par l’Etat .....	411
9.2.3.3.2 Des prêts-études garantis par l’Etat aux étudiants.....	412
9.2.3.3.3 Les subventions des partenaires autres que l’Etat .....	413
9.2.3.3.4 Les TICE ou la formation à distance et en ligne .....	414
9.2.3.4 Synthèse schématique du modèle universitaire innovant-----	416
9.2.4 Des questions méthodologiques à la généralisation des résultats-----	421
9.2.4.1 Forces et faiblesses de la méthodologie -----	421
9.2.4.2 Des raisons pour une généralisation des résultats-----	422
9.3 QUELQUES PROPOSITIONS-----	423
<b>CONCLUSION-----</b>	<b>424</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE -----</b>	<b>426</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE -----</b>	<b>430</b>
<b>INDEX -----</b>	<b>471</b>
<b>TABLEAUX, GRAPHIQUES ET FIGURES -----</b>	<b>481</b>
TABLEAUX-----	482
GRAPHIQUES-----	483
FIGURE -----	484
<b>ANNEXES-----</b>	<b>485</b>
ANNEXE 1 : AUTRES TABLEAUX -----	486
ANNEXE 2 : AUTRES GRAPHIQUES-----	495
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRES ET GUIDE D’ENTRETIEN -----	508
<b>TABLE DES MATIERES-----</b>	<b>514</b>

