

Thème 5: Problématiques de l'offre pédagogique, de l'évaluation et de la collation des grades comparés chez les Anglo-saxons, en France et en Afrique francophone.

Professeur François GIROUX – MINESUP Cameroun

Jeudi 14 Janvier 2010

Exposé basé sur expérience en France, en Afrique Francophone et dans les pays d'Asie du Sud-Est ayant adopté le système anglo-saxon

1 - L'offre pédagogique: qui fait quoi ? Qui décide de quoi ? La nécessité d'un pilotage de l'ensemble du dispositif

Un constat initial : la formation est un champ qui ne cesse de s'élargir puisque la formation ne se résume plus à une période de la vie mais se raisonne tout au long de la vie, à cause de l'allongement de la vie et de l'évolution rapide des métiers. En conséquence les acteurs de la formation sous toutes ses formes en France sont de plus en plus nombreux

1. Dans le domaine de l'enseignement supérieur la France se caractérise par 2 acteurs historiques qui se partagent de façon très déséquilibrée quantitativement l'offre de formation: les grandes écoles qui répondent à des besoins économiques et les universités dont le rôle est de produire et de transmettre des connaissances. Dans les pays anglo-saxons on ne trouve pas cette distinction.
2. A partir des années 80 des formations professionnalisantes sont assurées d'une part par l'enseignement secondaire (BTS) d'autre part par les Universités (IUT, IUP, ISI, etc.), avec des querelles sous-jacentes: jusqu'à quel niveau peuvent aller les établissements non universitaires dans leur offre? On verra ainsi des licences pro créées par des Lycées avec un parrainage d'une Université ou d'une grande Ecole. C'est encore une spécificité française avec ses prépas...

1 - L'offre pédagogique: qui fait quoi ? Qui décide de quoi ? La nécessité d'un pilotage de l'ensemble du dispositif

3. La préparation à des métiers analysés et ciblés devient peu à peu la règle, l'immense variété proposée étant une difficulté d'orientation pour les étudiants; les programmes sont élaborés avec les milieux socioprofessionnels avec pour certains secteurs une méthodologie très rigoureuse (Ex : secteur agricole).
4. Des observatoires des métiers et des emplois se mettent en place au niveau national, au niveau des Régions ou des départements, voire des agglomérations urbaines avec parfois des redondances
5. A partir du début des années 2000, l'adoption progressive en Europe qui veulent rivaliser avec le système anglo-saxon, du système LMD, permet de rebattre les cartes de l'offre de formation et de changer le paradigme universitaire: désormais l'Université sera jugée sur sa capacité à former les étudiants à leur insertion professionnelle. On voit alors fleurir dans toutes les universités une foule de Masters et de nouvelles licences, dont beaucoup disparaîtront quelques années plus tard pour cause d'effectifs insuffisants et de contraintes budgétaires. C'est le début des commissions nationales d'habilitation des programmes universitaires, qui se basent sur des directives européennes. L'Afrique francophone emboîte le pas avec plus ou moins de réussite.

1 - L'offre pédagogique: qui fait quoi ? Qui décide de quoi ? La nécessité d'un pilotage de l'ensemble du dispositif

6. Dans les pays anglo-saxons l'offre de BSc est déjà largement ciblée sur des métiers
7. Les grandes Ecoles e France continuent à piloter leur offre par la demande en intégrant très fortement les industriels dans leur CA et en jouant à fond la carte des anciens élèves; ce pilotage par la demande est encore très faible en Afrique francophone
8. A cause de la faiblesse des ressources humaines et techniques, l'offre de formation doctorale en Afrique centrale ne peut se raisonner qu'au niveau sous-régional, les masses critiques n'étant atteintes dans aucun pays pris individuellement; ce constat se retrouve pour certains secteurs prioritaires où le manque de ressources humaines est criant (ex : mines et métallurgie)

En Europe, on observe une grande liberté laissée aux universités d'ouvrir ou fermer des filières de formation, certains responsables jouant à fond la carte de l'utilité économique des formations , ce qui n'est pas sans poser beaucoup de résistance au niveau des E/C qui estiment n'avoir pas été recrutés pour servir en priorité l'économie. Dans la composante technologique et professionnelle qui est coûteuse la nécessité d'un pilotage et d'une régulation s'est imposée peu à peu (rationalisation de l'utilisation des plateaux techniques par plusieurs établissements).

2 – L'évaluation : une culture nouvelle issue du management des entreprises (audits réguliers, définition d'objectifs, relation client / fournisseur, assurance qualité, etc.)

1. Depuis toujours on pratique comme partout l'évaluation des connaissances acquises par les étudiants (partiels, examens finaux, rattrapages, etc.). L'adoption des principes du LMD en Europe oblige à valider les compétences acquises par l'étudiant, ce qui est plus difficile et coûteux (on sait faire dans le domaine de la formation professionnelle). L'évaluation se fait désormais par UE avec capitalisation des crédits acquis; ce système est mal appliqué en Afrique francophone où on continue à évaluer avec notation sur 20 les sous-ensembles d'une UE, indépendamment les uns des autres
2. Depuis quelques années on pratique en Europe l'évaluation anonyme des enseignants par les étudiants... mais sans conséquence réelle sur la carrière des enseignants
3. Evaluation externe périodique tous les 6 ans des Ecoles d'Ingénieur depuis une dizaine d'années par la CTI en France
4. Evaluation de toutes les formations universitaires, périodique, par des commissions nationales spécifiques aux grands champs disciplinaires
5. Plus récemment création d'Agence spécifique, l'AERES en France, qui, par vagues successives, évalue avec des grilles rigoureuses les équipes pédagogiques et les équipes de recherche, dans le cadre d'une contractualisation quadriennale des activités. On passe progressivement de l'évaluation individuelle à l'évaluation collective

2 – L'évaluation : une culture nouvelle issue du management des entreprises (audits réguliers, définition d'objectifs, relation client / fournisseur, assurance qualité, etc.)

6. L'évaluation des E/C par les pairs est désormais admise partout mais il y a pairs et pairs (Ex: Malaisie (évaluation externe), Ex: Cameroun (évaluation interne), Cas du CAMES); le métier d'E/C ayant changé on sent le besoin partout de redéfinir les critères d'évaluation et de changement d grade en ne se limitant plus au seul décompte des publications dans des revues à comité de lecture
7. Des batteries d'indicateurs ont été mis en place pour évaluer le rendement interne et le rendement externe des Universités mais il y en encore très peu qui connaissent leur impact réel sur l'employabilité de leurs diplômés
8. L'idée se développe partout que l'Université a « des comtes à rendre » à la nation parce qu'elle a un rôle majeur dans l'accompagnement du développement socioéconomique
9. En Afrique francophone les établissements, surtout privés, s'évaluent par rapport à l'aptitude de leurs meilleurs étudiants à intégrer des établissements du Nord

Le principe retenu est celui de l'évaluation améliorative, transparente, et non de l'amélioration punitive

3 – La collation des diplômes et des grades: les difficultés de reconnaissance internationale, surtout pour les emplois de fonctionnaires

1. Très majoritairement les diplômes et les grades sont délivrés par les Universités, avec dans quelques cas des garanties nationales lorsqu'il s'agit de diplômes donnant accès à un corps professionnel (ex: architecte, vétérinaire, etc.) En Europe un système avait été lancé pour transformer un diplôme national en diplôme européen mais globalement cela n'a pas eu beaucoup de succès...
2. L'introduction des grades en Europe, sur le modèle américain, aurait dû déboucher sur une simplification du système mais beaucoup de particularismes sont restés et en fait il n'y a jamais passage systématique d'un grade à la préparation du grade supérieur. En fait le bon sens l'emporte le plus souvent: si un diplôme à Bac + 2 correspond à un créneau porteur en termes d'emploi , il est inutile de vouloir lui accoler une année de plus pour avoir le grade de licence
3. Si les grades de licence et de master sont maintenant assez bien calibrés, il reste en Europe et dans les pays francophones du travail pour définir les compétences permettant d'obtenir à minima le grade de Docteur (Cf. discussions de la récente conférence de la CIRUISEF à Dakar en Nov. 2009)

3 – La collation des diplômes et des grades: les difficultés de reconnaissance internationale, surtout pour les emplois de fonctionnaires

4. Une question à ne pas poser: le doctorat « à la française » est-il équivalent au PhD ? Avec le problème pendant de l'HDR diplôme typiquement français créé après l'abandon de la thèse d'Etat et l'adoption du doctorat unique qui conduit à des situations aberrantes (Ex: cas du Cameroun avec double inscription)
5. L'équivalence internationale des diplômes et des grades pose encore beaucoup de problèmes, malgré l'adoption d'un système de crédits transférables. En Europe on a mis en place le supplément au diplôme dont l'objectif est de décrire les savoirs, savoir-faire, savoir-être acquis et validés (ce dispositif est très lourd lorsque le programme de formation n'a pas été rédigé dès le départ sous cette forme)

Conclusions

1. La mondialisation et la marchandisation de l'éducation sont devenues une réalité qui oblige à comparer les systèmes entre eux, en termes de pertinence, d'efficacité, d'efficience et de services rendus aux économies à travers la formation, la recherche, l'innovation, etc.
2. Cette mondialisation s'est traduite par un alignement progressif de l'enseignement supérieur sur le système nord-américain, reconnu implicitement sinon comme le meilleur, du moins comme le plus lisible. Un certain nombre de zones de la planète ont depuis longtemps construit leur enseignement supérieur sur le mode nord-américain (Afrique anglophone, Asie du Sud et du Sud-Est, Amérique centrale et Amérique du Sud). L'Europe, à travers le processus de Bologne, a adopté un système LMD assurant la même lisibilité, sinon sur les contenus du moins sur le nombre de niveaux ramenés à 3. L'Afrique francophone, à cause de ses liens historiques avec la France, a adopté à son tour le système LMD sans véritable adaptation à son contexte alors qu'il y avait des opportunités d'orientation forte (Ex: obtention du L ssi crédits validés sur Création d'entreprise pour répondre à la problématique de l'auto-emploi; obtention du M ssi crédits validés sur l'innovation pour répondre à la problématique du défaut de création de richesse locale)

Conclusions

3. L'évaluation n'est pas un concept universel et doit se faire en référence à des objectifs définis à un moment donné, pour une période donnée, dans un contexte donné.
4. Dans le cas du Gabon en particulier ou de la CEMAC en général qui ont adopté la vision de l'émergence pour les 15 ans à venir, il importe surtout de bien traduire au niveau du système éducatif ce que cela implique, plutôt que de vouloir se positionner par rapport à tel ou tel système étranger pour que dans 15 ans on puisse constater que:
 1. 2010 a bien été le point de départ d'une nouvelle organisation d'un système éducatif qui rompe avec le passé dont toutes les faiblesses ont été analysées
 2. Il a été possible sur les secteurs de concentration du développement économique définis en 2010, de se former selon des standards internationaux sinon au Gabon du moins dans la zone CEMAC amené à partager le même destin

MERCI POUR VOTRE AIMABLE
ATTENTION